

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CASA DA JUVENTUDE PADRE BURNIER

**JOVENS UNIVERSITÁRIOS:
REFLEXÕES SOBRE SUJEITOS E INSTITUIÇÃO**

Goiânia - 2007

FACULDADE JESUÍTA DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CASA DA JUVENTUDE PADRE BURNIER

**JOVENS UNIVERSITÁRIOS:
REFLEXÕES SOBRE SUJEITOS E INSTITUIÇÃO**

CHARLES BRITTO OLIVEIRA GOMES

Monografia apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Especialista em
Adolescência e Juventude no Mundo
Contemporâneo, sob orientação do Prof^a.
Doutora Miriam Fábria Alves.

Goiânia - 2007

Agradecimento

Agradeço a Deus, senhor de bondade fecunda e infinita, que possibilitou, ainda que com grandes dificuldades, todo o caminhar nesse processo formativo. E em sua benevolência se manifestou nos/as companheiros/as da Casa da Juventude (CAJU), na figura do diretor (Pe. Geraldo), coordenador (Lourival), secretários/as (Rayner e Alessandra), orientadora e professora Dr^a. Miriam Fábria, docentes, e demais colaboradores e participantes.

A estes e outros meu muito obrigado.

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca das interações entre a universidade e os jovens em suas relações e retroações na construção de sua identidade, por meio de re-significações constantes mediadas pela crise da contemporaneidade e pelo modo de produção capitalista em sua roupagem neoliberal. Constata-se um mal-estar no sistema educacional formal e a partir da perspectiva de uma educação libertadora, provedora de autonomia e problematizadora da realidade em suas múltiplas faces, questiona-se a crise, os retrocessos nas conquistas dos direitos sociais, do mercado de serviços e o Estado democrático em suas relações de poder. Orientado por uma visão sistêmica da instituição social "universidade", analisa sua fragmentação, flexibilização e modernização, de modo a emergir a participação popular dos sujeitos de direito como potencialidade de mudança e transformação social.

PALAVRAS CHAVE: Juventudes, universidade, participação popular.

Abstract

This study lens to reflect about interactions between University and the Youth in your relationships, as well as reflections to build identities, through “re-meaning” constant intervened by contemporary crisis and capitalist production way in your face neoliberalist. Realize a discomfort in formal education system from liberty education, autonomy promotion and to question multiple realities. Question the crisis, the returns in social rights conquest, services trade and democratic State in your power relationships. Showed by University systemic view, to analyze the fragmentation, more flexibility and modernization, in order that to grow popular participation of the righting peoples as powerful change and social transformation.

Key-words: Youth, university, popular participation.

Sumário:

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract	4
Introdução	6
Um momento especial conhecido como crise	9
Juventude como categoria social	13
A juventude na crise e a crise na juventude: o ponto de mutação	18
O sujeito em construção: re-vendo alguns conceitos com identidade, identificação e a própria juventude como sujeito	23
A educação, a universidade e a prática formativa: atender a quem, atender a quê?	33
Entraves e questões macro-políticas: a crise no direito a educação	42
Participação como proposta para transformação das estruturas	49
Considerações finais	53
Referências bibliográficas	56

Introdução

A complexidade da vida humana se expressa, sem dúvida, com um vigor todo especial na juventude, fase que traz em seu bojo um contexto conceitual cheio de sentidos e conotações (polissêmico) e de múltiplas falas e discursos (polifônico).

Nesse momento histórico, o *ser* ou a existência atual, dialoga em um conflito dialético com a criança que foi e com o adulto por vir, em uma crise senão salutar, muito necessária, para sua maturação, processo esse que indubitavelmente marcará toda a passagem desse sujeito pela vida e morte.

Em tal fase, a universidade é reconhecidamente um lócus de excelência para ampliar as possibilidades e emergir as transformações de cunho qualitativo no modo de ser, e na construção ou desconstrução de determinados princípios, valores, costumes e ideologias, bem como na perspectiva quantitativa, na medida em que possibilita um maior número de perspectivas e possibilidades de inserção na sociedade e no mundo adulto do trabalho.

É bem verdade que essa instituição educacional pode proporcionar tais mudanças em variados graus no indivíduo e no tornar-se sujeito no pleno gozo de seus direitos e deveres como cidadão, na perspectiva de fazer uso de seus direitos inalienáveis e para, além disso, usufruí-los por meio de sua capacidade crítica, reflexiva e autônoma. Afirma-se ainda, que a universidade provê seu papel a um número ainda insuficiente de indivíduos, uma vez que o acesso é impossibilitado por uma série de fatores que aqui não se almeja discutir.

No atual debate sobre a necessidade de políticas de juventude, há um consenso; o de que os jovens devem ser considerados como sujeitos de direitos. Nessa lógica, emerge como demanda um melhor conhecimento acerca da

realidade, valores e contexto desse público, bem como, suas questões, práticas, opiniões, carências e desejos. Diante do exposto, devem-se considerar ainda as diferentes variáveis que tornam esse público ainda mais complexo, tais como: renda, gênero, idade, escolaridade, raça/etnia, religião, situação conjugal, trabalho e acesso a outros bens e serviços (ABRAMO e BRANCO, 2005).

Em significativo estudo intitulado; *Retratos da Juventude Brasileira*, Abramo e Branco (2005) com a contribuição de vários especialistas na área, *destacam* a importância de apreender os sentidos da experiência histórica desta geração, todavia, os autores alertam para o perigo de óticas viciadas, reproduções de pré-conceitos, de paradigmas naturalizados e de pressupostos sem contexto, os quais amiúde distorcem a singularidade e complexidade que constituem as realidades das juventudes do Brasil.

Ciente dessa necessidade e do desafio de contextualizar historicamente o movimento das juventudes faz-se necessário esclarecer que o presente trabalho teórico não objetiva aprofundar essa dimensão, e sim iniciar uma reflexão sobre questões que perpassam conceitos como sua crise social, o sobrepajar e desmonte do sistema neoliberal, a postura ideológica, política e de engajamento pessoal, além de seus direitos sociais.

Nesse contexto, outro alerta balizador mediado pelos autores do referido estudo, diz respeito ao cuidado com as definições por demais generalizantes, e por isso remete-se à necessidade da abordagem múltipla dos perfis dos jovens, considerando as diferenças e desigualdades de condições, uma vez que, como relatado, esses sujeitos situam-se em diferentes contextos de posição social, renda, gênero, etnia, meio em que vivem, dentre outros, assim como a variedades de

opiniões e práticas, e tal como os autores, procura-se referir em juventudes, no plural e não no singular.

Não se quer, contudo, eximir as similaridades, as atitudes, elementos e as marcas geracionais que são comuns nos diferentes grupos de jovens, algo de indelével que comunga no *ser jovem* e na condição juvenil da atualidade. Nessa mesma lógica, ao referir-se sobre as universidades orienta-se a um olhar amplo e complexo a fim de tentar abarcar a realidade “mutante” das instituições de ensino superior (IES).

No contexto que este trabalho se apresenta, procura-se interrogar e refletir em que perspectiva a universidade e os jovens universitários podem e devem contribuir na transformação de suas realidades e da sociedade brasileira, quais papéis e deveres desta instituição e sujeitos.

Questiona-se ainda a universidade, seu projeto político e a qual *senhor* deve atender em sua tessitura social, mais precisamente, qual o lugar, papel e sentido desta instituição na sociedade contemporânea, considerando as implicações das novas tecnologias e da ideologia neoliberal, condicionadas e determinadas pela forma atual do modo de produção capitalista. Assim, reflete-se sobre o lugar, papel e sentido dos atores sociais na universidade, e dessa interação, extrair os nós críticos que impedem o livre fluir dos processos concernentes dessa relação. Parte-se do pressuposto que há, de acordo com Chauí (2001a), um mal-estar na universidade, que segundo a autora perpassa e corrói a instituição.

Acerca das juventudes, investiga-se como retroagem sobre a instituição na construção e efetivação de sua participação e representatividade, de seu ser enquanto sujeito, revendo conceitos como identidade, identificação, sujeito e participação.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica buscando estabelecer interconexões entre a instituição universitária, em seu papel formativo e de socialização, e os jovens, sujeitos em razão dos quais deveria funcionar toda a estrutura e lógica do sistema que almeja conformar, moldar, e orientar os futuros adultos que dão sentido e significância a todo o processo, nessa visão adultocêntrica. Nesse sentido, dialoga-se no presente trabalho com autores que refletem sobre as juventudes, a crise e a universidade, dentre os quais poderia citar Juarez Dayrell, Edgar Morin, Pierre Bourdieu e Marilena Chauí.

Optou-se também por organizar o texto em uma conformação não dividida em capítulos, mas em três grandes motes de discussão, a *crise*, que inclusive perpassa de modo recursivo todo o trabalho em sua manifestação nos sujeitos e na instituição, as *juventudes*, em sua construção enquanto sujeitos de direito e a *universidade*, como lócus de excelência de formação e socialização.

Um momento especial conhecido como crise

Na contemporaneidade, tanto os sujeitos, no caso os jovens¹, como as universidades, estão constantemente sendo repensados e re-significados em sua essência por eles próprios e por outros sujeitos e instituições. Esse momento histórico tem sido caracterizado como um significativo momento de crise, no qual as instituições tradicionais, dentre elas a universidade, são colocadas em questionamento.

¹ Não se quer afirmar que a crise, ou o questionar-se, seja uma característica exclusiva dessa faixa etária, a juventude, uma vez que esse momento, que aqui é apresentado como crise perpassa toda a existência humana em variados graus e significâncias.

Nessa lógica, constata-se por um número crescente de teóricos e também pelas vivências da realidade cotidiana da vida individual e coletiva, um desequilíbrio que assola a contemporaneidade e que pode ser chamado de crise. Na perspectiva desse trabalho, tal discussão impulsiona as análises em torno das juventudes e das universidades que são criticadas e repensadas em virtude de novos paradigmas.

O desequilíbrio ou desconforto ora apontado tem suas raízes na profundidade histórica de nossa sociedade. Santos (2003) percebe esse mal-estar como uma crise, na transição desse momento conturbado entre modernidade e pós-modernidade. Sem a pretensão de aprofundar neste *espírito da época*, constata-se uma crise generalizada nos indivíduos, coletividades e instituições. Crise, não na concepção fatalística, mas como ponto de mutação, transição de um paradigma ou de uma idéia para outra, processo histórico resultado de mudanças da base material da sociedade.

Vale dizer, que a *crise* que é sentida, mesmo sem um referencial epistemológico, advém de uma desestruturação que atravessa toda a formação do indivíduo e que segundo Chauí (2001b) perpassa a educação formal (da educação básica à graduação). Para Pablo Gentili (2003), neste momento de exclusão e desencanto, a escola vive um paradoxo por se esperar tudo e nada em seu processo, e, segundo o autor, para alguns pessimistas há uma crise sem precedentes, tornando-a incapaz de responder aos desafios que os novos tempos lhe impõem.

Para Bourdieu (1980), essa crise que se apresenta de modo vago deve ser amplamente questionada, e para compreender essa espécie de mal-estar na

escola deve-se questionar o sistema, as instituições, a escola, a família, o trabalho, entre outros fenômenos e categorias sociais.

De acordo com Foracchi (1972), o fulcro gerador da situação de crise pessoal, social ou institucional, localiza-se na dominação exercidas pelas camadas instaladas no poder, na preservação dos seus critérios de seleção e na mediação do Estado que responde pela sua eficácia. Por isso, desenvolvem-se desequilíbrios institucionais e sociais em cujo núcleo encontra-se os jovens.

Bourdieu (1980) nos lembra que a juventude, bem como a velhice, não são dados, mas construídos socialmente, e que tal construção é manipulável pelos atores que participam desse processo, o que se evidencia na *determinação* da juventude (e da velhice) como unidade social, um grupo constituído e dotado de interesses comuns, não obstante relaciona-se tais fenômenos com uma idade biológica definida. O autor afirma ainda que tais "classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter, em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar" (BOURDIEU, 1980, p.112).

A crise nas instituições (no caso as educacionais) é percebida por Dubet apud Sposito (2005), como uma mutação a partir do esgotamento do que ele chama de *programa institucional*, que representa o conjunto de ações que são exercidas na relação entre indivíduos e instituições no intuito de promover a socialização e formação da personalidade, dos valores, da autonomia e da subjetivação do estudante.

Quanto à questão política-governamental, Giddens apud Chauí (2001a) traz uma reflexão acerca das implicações do neoliberalismo e da terceira via ou social-democracia no Governo ou Estado democrático e suas repercussões nas

políticas públicas, das quais aqui destaca-se a educacional, sua autonomia e os processos que dela decorre.

Acerca deste contexto, a autora relata que o estado democrático enfrenta um entrave em sua legitimidade, além de não apresentar-se de modo democrático de fato. Assim, orientado a democratizar-se, o Estado *deveria* atuar delegando poder, realizando plebiscitos e referendos, e, sobretudo com transparência nos negócios públicos, ou seja, otimizando a participação política dos sujeitos e coletividades.

A implicação da crise manifesta-se diretamente nas questões públicas e conseqüentemente na política educacional, refletindo o cenário pré-determinado e importado das grandes instâncias decisórias, relacionadas às questões econômicas.

Em decorrência, a identificação do Estado com o capital resulta na desagregação de conquistas históricas no campo dos direitos sociais, haja vista que, o Estado neoliberal passa a substituir o conceito de direito pelo de serviços, e dessa forma, a universidade como organização social passa a ser considerada uma prestadora de serviço que celebra um "contrato de gestão" com o Estado (CHAUÍ, 2001a).

Assim, o que antes era legitimado como direito (saúde, educação e cultura) passa a configurar-se como setor de serviços estatais, que tendem a se tornar não-estatais, ampliando o espaço privado em todos os setores, da regulação econômica aos direitos sociais, o que torna o mercado, portador da racionalidade sócio-política e agente fundamental no bem-estar do governo/Estado.

Nessa lógica, os jovens universitários enfrentam duplamente esse momento de crise, uma vez que, a experimentam na transição própria de sua faixa etária e ainda a sofrem por estarem no olho do furacão, ou seja no núcleo da

instituição universitária. Em função disso, ao analisar tais sujeitos deve-se atentar para a complexidade do fenômeno juvenil em suas variadas roupagens e relações.

Juventude como categoria social

Ao designar a juventude como categoria social, Groppo (2000) considera sua representação sócio-cultural, sua situação social e as criações simbólicas que conferem significados e conteúdos ao *modo de ser* jovem, sem o risco de que o conceito se reduza a uma definição fisiológica, psicológica ou aculturalista. Assim a concepção de *juventudes* no plural nos atenta para a existência de grupos sociais concretos, de uma pluralidade de juventudes, considerando cada recorte sócio-cultural: a classe social, estrato, etnia, religião, mundo urbano ou rural, gênero, dentre outros.

Repousa sobre a juventude uma série de interpretações e imagens construídas ao longo da história da humanidade, uma das mais comuns remete à condição de transitoriedade, na qual nega-se o presente vivido com uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, *o que ainda não é*, o *vir a ser*, tendo no futuro *adulto* o sentido de suas realizações (DAYRELL, 2003 a).

A partir do exposto, pode-se inferir que a universidade como outras instituições socializantes não atendem os jovens no que eles são, de modo a reduzir sua atuação à preparação para a vida adulta. Assim distancia-se, de outra visão da juventude, essa mais romântica e descrita por Dayrell (2003a) como um tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos e de hedonismo. Alia-se a essa idéia a noção de moratória, abordada por Erick Erikson (1987) como um compasso de espera nos compromissos adultos.

A juventude enquanto momento de experimentação e transição para a autonomia frente ao mundo adulto, caminha pela construção de elementos da identidade pessoal e coletiva, e nesse sentido, a instituição escolar, da qual a universidade decorre, assegura a reprodução cultural e social de diversos grupos e classes que são referências à categoria juvenil e suas interações (SPOSITO, 2005).

O *estudante*, ator de grande importância na relação educacional que o estudo se propõe a analisar, pode emergir como papel representativo do público jovem. No presente trabalho, procura-se questionar, ainda que de forma sucinta, as imagens e modelos de *ser jovem* socialmente construído, tendo o cuidado de não padronizar ou restringir a nenhuma perspectiva ou papel normalmente exercido por esses sujeitos sociais (no caso, o estudante como representante soberano do momento juvenil).

Diante da complexidade da dinâmica social que leva à formação de novas identidades e projetos de ação, a análise sistemática de *redes* interpessoais e organizacionais que engloba a multiplicidade de relações e significações sociais e o caráter interativo e processual de toda experiência social, possibilita e aponta para a reformulação teórica da noção de identidade coletiva (como a de estudante) e sua relação com a estrutura ou a posição social (MISCHE, 1997).

Ainda assim, tal como Dayrell (2003 a) analisou a cultura musical de determinadas realidades juvenis (*rap* e *funk*), e transcendeu ou generalizou para outras realidades, pode-se inferir sobre a repercussão do papel (realidade) *estudante* na construção de certo *modelo de juventude*, no que diz respeito aos seus sonhos e aspirações. No entanto, tais desejos nem sempre se concretizam em seus projetos de vida, uma vez que a juventude atual se apresenta descrente das promessas de um futuro redentor. Canezin (2002) faz igual observação, pois esse

jovem quando termina sua escolaridade (quando consegue) e não se insere no mercado de trabalho se percebe impossibilitado de ascender às responsabilidades do mundo adulto.

De acordo com Groppo (2000), a juventude é *construída* nos séculos XIX e XX, por intermédio de instituições que tinham por objetivos proteger os indivíduos *não maduros e frágeis* ou potencializar suas capacidades. Nesse sentido, as juventudes são entendidas como matéria bruta a serem trabalhados e lapidados segundo os projetos, preconceitos e representações criadas pelo *mundo adulto*. Para o autor a juventude deve ser concebida como um direito humano reconhecido pela modernidade, assim, suas atribuições e cuidados seriam um direito de todos os indivíduos que se encontram nesse período de desenvolvimento humano, não importando sua classe ou estrato social.

A discussão de classe ou estrato social impele em considerar o jovem como ator social, que imprime e é impresso de representações do coletivo, o que não exclui a análise e o viés individual sobre esses sujeitos.

Nesse sentido, os estudos acerca das questões psicológicas da juventude são problematizados geralmente em duas vertentes: a primeira tendo o jovem como foco, e pautada na psicanálise, dá ênfase aos aspectos individuais do problema; a outra, com base sociológica, consideram o jovem no contexto comunitário, o qual tem seus sonhos e ações influenciados pelos condicionantes sociais.

A aproximação deste campo do saber, a caminho de uma psicologia que considerasse a inter-relação do individual com o social teve subsídios em: Darwin, que relacionou a própria humanidade do homem com sua ancestralidade animal; Marx, que através da luta de classes, expôs o próprio espírito da classe média como

classista; e Freud, relacionando os nossos ideais e a nossa consciência com uma vida mental inconsciente.

De fato, como bem observou Popper apud Morin (1999), por mais separadas que estejam hoje, indivíduo e sociedade, ciência e filosofia, (e acrescento ciências naturais e sociais) fazem parte da mesma tradição crítica, cuja perpetuação é indispensável à vida de ambas.

Na direção de reconhecer o viés individual e coletivo destes sujeitos, as juventudes têm sido entendidas como um momento singular de profunda transformação e definição dos papéis a serem adotados pelo indivíduo em sua vida pessoal, social e profissional. Neste tempo de transição, Dias (2001) descreve a fase final da adolescência² como um período em que além da revisão e consolidação dos conceitos sobre si próprio, há a necessidade de reorganizar todo o conjunto de valores correspondentes a novas tarefas e ao futuro.

Acerca destas tarefas e do futuro desconhecido, Foracchi (1972) afirma que:

[...] os jovens representam o contingente humano mais sensibilizado às suas manifestações contraditórias, [...] Sob esse ponto de vista, eles constituem os agentes de mudança social cujos papéis não são prescritos pelas normas vigentes. Constituem o ponto de inflexão da transição para o desconhecido, vale dizer, o não passível de previsão pelos recursos sociais e intelectuais elaborados pela ciência, pela política e pela administração (FORACCHI, 1972, p. 39).

Para Erikson (1987), a adolescência compreende o período (quase um modo de vida) entre a infância e a idade adulta, dessa forma, nos últimos anos de escolaridade, os jovens assediados pela revolução fisiológica de sua maturação genital e a incerteza dos papéis adultos à sua frente, parecem muitos preocupados

² O termo adolescência é preferivelmente utilizado pela psicologia, mas no presente trabalho este termo está contido nas representações e significados atribuídos às juventudes, expressão que como referido, reveste-se de vários sentidos (polissêmico), possuindo também vários discursos e falas sobre suas conotações.

com o estabelecimento de uma sub-cultura adolescente e com a formação de sua identidade.

Dessa forma, evidencia-se a preocupação do que possam parecer diante aos outros e por isso, os jovens carecem de uma moratória para a integração dos elementos de sua identidade.

De acordo com Foracchi (1972), a juventude transcende seu próprio significado, afirmando-se como uma etapa de *arrogante sacrifício*, em resposta à sociedade e sua incapacidade no complexo desafio de fornecer aos jovens, um projeto de vida adulta em que haja satisfação e gozo em viver de forma plena.

O projeto humanista, através do renascimento, introduziu a idéia do homem, enquanto ser humano, ser o construtor de si mesmo. Fato esse, que segundo Morin (2001), divide a responsabilidade também com o aspecto social, para não citarmos outros. Tal idéia se legitima, na designação do indivíduo em sujeito, quando este, subsidiado por uma ideologia, ocupa um *espaço social*.

Dessa forma, o indivíduo (resultado de um ciclo de reprodução da espécie) que goza de relativa e inerente autonomia e dependência, é colocado na relação indivíduo/sociedade como produto e produtor de seu processo histórico. E, considerando o fenômeno social, constatamos que são as interações entre indivíduos que produzem a sociedade; mas esta, com sua cultura, regras e convenções, retroage sobre os indivíduos humanos e os re-produz enquanto seres sociais dotados de uma cultura (MORIN, 2001).

Nessa complexa interação entre produto e produtor, e, indivíduo e coletivo, resta mais uma vez a sensação de crise, de transformação e de disputa entre o novo e o velho, aos moldes dos já antigos *conflitos de gerações*. E nesse sentido investiga-se como os jovens têm convivido com esse momento de crise,

mas também como estes são protagonistas desse processo acentuado de questionamento e crítica da sociedade contemporânea.

A juventude na crise e a crise na juventude: o ponto de mutação

A palavra *crise*, tal como Erikson (1987) a usa, passou a não mais configurar-se como uma conotação de catástrofe iminente ou grande mal, mas adquiriu a conotação de um tempo imprescindível, singular e necessário, no qual o sujeitos/instituições optam por qual caminho devem direcionar-se, mobilizando energia para transformações necessárias. Tal fato aplica-se a variadas situações, como o desenvolvimento individual, social ou nas tensões das mudanças históricas.

A crise de mudança que abala o sistema deve ser deveras reconhecida na vida pessoal ou do grupo com que se está identificado, revelando a potencialidade de transformação ou de revolução, e por isso o jovem, diante de escolhas entre alternativas de êxito pessoal e social, procura reavaliar suas relações fundamentais através de novas elaborações do conteúdo e significação de seus relacionamentos com as demais pessoas (FORACCHI, 1972).

Assim, o jovem que ora se identifica com seu grupo, ora não, transita por essa confusão de identificações, confundindo a si próprio, com os valores, princípios e ideologias que devem nortear suas opções, seu reconhecimento enquanto sujeito e a sua própria identidade.

Entende-se que a crise é um fator de extrema importância para a (re)construção das estruturas e, portanto, precede as transformações mais significativas nas realidades simbólicas e materiais dos indivíduos e fenômenos. Por isso, a confusão de identidade atua na construção e é anterior a própria identidade.

O termo *confusão de identidade* reveste-se de um significado diagnóstico e, portanto deve-se evitar que os jovens que podem ser violentos ou deprimidos, delinqüentes ou retraídos, sejam rotulados em uma derrocada do gênero que tende a vincular o indivíduo às implicações malignas de um diagnóstico fatalista, e não compreendidos em sua fase transitória.

A liberdade de escolha, segundo Foracchi (1972), é uma dádiva que para alguns pode ser considerada excessivamente pesada, de modo que não escolher, passa a ser uma usual preferência para não enquadrar-se na existência adulta, e por vezes resultando em uma auto-definição negativa ou mesmo alienadora em si mesma. Tal fato relaciona-se com as pressões sociais e culturais que afetam não só os jovens, mas todas as pessoas que vivem numa sociedade em crise de mudança.

A alienação própria desta fase evidencia-se na confusão de identidade, e por isso, a perda de identidade é um risco constante em uma época em que o corpo muda rapidamente suas proporções, em que a puberdade genital inunda o corpo e a imaginação com toda espécie de impulsos.

De acordo com Foracchi (1972), o radicalismo e a alienação são respostas extremas, freqüentes e incompletas da juventude, quando tem suas escolhas cerceadas ou rompe com a mistificação da liberdade ilusória de opções.

A confusão de identidade configura-se como uma crise do desenvolvimento, e seu estado agudo se torna manifesto usualmente, quando o jovem encontra-se exposto a uma combinação de experiências que exigem a sua vinculação simultânea com a intimidade física, a escolha ocupacional decisiva, a competição energética, novas pressões e solicitações socioculturais e a definição psicossocial do eu (DIAS, 2001).

A rejeição geral da sociedade é um tipo de resposta alienadora ao equacionar da dimensão da crise, e seu impacto na sociedade se apresenta sob a forma de contenção da crise no plano pessoal e na construção de uma atitude de negação abrangente. Em contrapartida, a resposta radical igualmente rejeita as opções institucionalizadas, mas, preserva e valoriza a vinculação com os agentes humanos que constituem a massa de oprimidos (FORACCHI, 1972).

A juventude diante de um quadro de confusão de identidade passa a desenvolver, segundo Erikson (1987), uma série de desequilíbrios no desenrolar ontogénico dos principais componentes de sua vitalidade psicossocial, dentre os quais destaca-se: o problema da intimidade (que não necessariamente é exclusivamente sexual); a difusão da perspectiva de tempo (perda de consideração do tempo como dimensão da vida); a difusão de indústria (perturbação no sentido de execução, quer como incapacidade de concentração, ou preocupação auto destrutiva); e a escolha de identidade negativa (hostilidade aos papéis que lhe são oferecidos como adequados e desejosos na família ou comunidade, revelando o escárnio e a pretensão vingativa no desempenho de outro papel).

Nota-se que a necessidade de desempenhar determinados papéis, bem como uma necessidade interna de realizar atividades, práticas e execuções de trabalhos conduz o jovem à idéia de satisfazer as correspondentes exigências e oportunidades da realidade social.

Para Foracchi (1972), a atuação radical por parte da juventude pode estar impregnada de uma apreensão global das insuficiências do sistema, e por isso resultar em um engajamento definitivo de contestação, marcando-a com um estilo de participação expressiva, tanto em direção aos padrões legitimados pela sociedade quanto em direção contrária, ainda não regulamentada.

Enquanto sintoma da confusão de identidade observa-se que os processos sociais nem sempre conseguem neutralizá-los na vida cotidiana, e por isso emergem algumas tendências regressivas nesta crise na adolescência, como: confusão temporal, dúvida e vergonha, inibição, autocerteza e independência, fixação de papel em contraste à livre experimentação, paralisia funcional e confusão bissexual.

De fato, como cita Dias (2001), em cada fase do desenvolvimento, o indivíduo encontra-se perante um dilema particular, ou conflito normativo, com duas soluções contraditórias entre si, sendo uma positiva e outra negativa ao seu processo. Assim, para Erikson (1987), a crise pode manifestar-se de maneiras excêntricas ou em condições psicóides, em comportamentos afim da delinquência ou em movimentos fanáticos, em surtos criadores ou mesmo em cometimentos sociais demasiado caprichosos.

A contestação juvenil faz emergir, a partir da conjuntura de mudança, suas virtualidades latentes e desconhecidas. Como resultado Foracchi (1972) descreve o processo de radicalização, o qual consiste basicamente em três ordens de transformação pessoal, as quais, transcrevo: modificação da percepção da realidade social, mediatizada pela confrontação pessoal com a *miséria* social; o processo de engajamento que se ativa em decorrência de tal percepção; e as determinações da condição de privilégio que garantem, socialmente, para o jovem, a viabilidade da opção radical.

Para Erikson (1987), é mais fácil delinear o maligno desvio para uma identidade grupal negativa que prevalece em parte da nossa juventude, especialmente nas grandes cidades, onde as condições de marginalidade

econômica, étnica e religiosa proporcionam bases muito pobres para identidades positivas.

No que diz respeito à ordem social, entende-se que esta fornece aos jovens um sistema de idéias de modo implícito ou explícito de uma ideologia, que pretende compensá-los e auxiliá-los em sua confusão de identidade, oferecendo-lhes uma uniformidade de aparência e comportamento, uma introdução de valores éticos, um fundamento lógico para um modo de vida sexual, uma submissão aos líderes e figuras super-humanas, além de outras vinculações ideológicas, sem as quais há supostamente perigo para o indivíduo e certamente para a tessitura da sociedade.

O neo-humanismo apresenta-se, de acordo com Erikson (1987), como a mais familiar fonte ideológica de identidade, tornando a juventude cônica dos problemas de identidade.

Os problemas de identidade podem ser relacionados com as necessidades ideológicas da juventude, embora haja determinadas comunidades que em um momento histórico preferem glorificar um *estilo de vida* se comportando de forma antiideológica e materialista, o que em momento algum se configura como uma generalidade, pois quando motivados por uma tendência ideológica convincente, aplicada às necessidades reais e universais a juventude se mostra capaz de restabelecer ideais e valores que os próprios pais perderam.

Na contemporaneidade, pode-se inferir que os jovens de hoje nasceram em tempos de crise social, não por acaso vivencia-se tanto desemprego e violência. Entretanto, Singer (2005) revela um achado esperançoso, que emerge com uma crescente concepção entre os jovens de que é possível a construção de um mundo melhor, erigido com ideais de sustentabilidade ambiental e justiça social, princípios

que emergem com força nos Fóruns Sociais Mundiais, em que a participação das juventudes são marcantes.

Se um mundo melhor é possível de ser construído, poder-se-ia construir também novas relações entre os jovens e entre estes com as instituições e demais categorias sociais, tal como um re-construir do próprio indivíduo, do ressignificar-se e como um construtor de si mesmo reorientar por quais caminhos deve-se seguir.

O sujeito em construção: re-vendo alguns conceitos como identidade, identificação e a própria juventude como sujeito

Uma vez vivenciada a crise, a qual possibilita variados graus de desconstruções e re-significações, podem-se por decorrência, tanto os sujeitos quanto as instituições optarem por novos caminhos, re-orientando seu significado e a significância de sua existência. Assim, da desconstrução um novo sujeito pode emergir, tal como a representação mítica da ave fênix que ressurgue das cinzas.

Para essa emergência ou insurgência, o conceito de sujeito deve ser revisto, o que requer de acordo com Morin (2001), uma dimensão cognitiva, que pode ser também designada computacional, a qual implica no tratamento de estímulos, dados, signos, símbolos e mensagens, que nos possibilita conhecer e agir no universo interior e exterior. Essa computação do indivíduo é a que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo. É o ato pelo qual o sujeito se constitui, posicionando-se no centro de seu mundo para lidar com ele, considerá-lo e intervir, procurando sua preservação, proteção, auto-produção, defesa, dentre outros.

Para tanto, se faz necessário uma (re)significação conceitual do sujeito que rompa com o princípio determinista clássico, concebendo-o como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres e potencialidades, que tem como a priori o egocentrismo, no sentido de posicionar-se no centro do mundo.

A formação da identidade é um processo, em sua maior parte inconsciente, exceto quando as condições internas e externas conspiram para emergir uma *consciência de identidade*. Em termos psicológicos tal formação requer um processo de reflexão e observação simultâneas, ocorrendo em todos os níveis do funcionamento mental, pelo qual há o julgamento de si próprio, de acordo com o crivo daqueles que o julgam, em comparação com os outros e com uma tipologia que lhe é significativa (ERIKSON, 1987).

Tal processo inicia-se no primeiro encontro verdadeiro da mãe e do bebê como duas pessoas que se tocam e se reconhecem mutuamente, e a partir deste, cresce e diferencia-se, tornando mais abrangente à medida que o indivíduo ganha consciência de um meio em constante ampliação, que como dito inicia-se com a figura materna até a humanidade.

Lembramos que o tato, através do toque, foi a primeira percepção que possibilitou o início da construção dos referenciais para a formação da identidade, outro elemento de muita importância é o prazer auto-erótico da fala e o seu uso como "contato" oral, uma vez que traz um novo elemento na identidade em desenvolvimento da criança, notadamente o elemento "aquele que fala e a quem fala de tal e tal maneira" (ERIKSON, 1987 p. 162).

A idade escolar, que se situa entre a infância e a juventude, encontra a criança, previamente dominada pela atividade lúdica, pronta, disposta e capaz de

entregar-se àquelas aptidões rudimentares que formam a preparação necessária para o uso de instrumentos e armas, símbolos e conceitos, da sua cultura.

De acordo com Morin (1999), a formação do sujeito implica no fenômeno de autocomputação (reflexão de si, por si e para si), o qual pressupõe um princípio quase programático de distinção/identificação entre a instância subjetiva computante (Eu), o ser objetivamente computado (Si) e a entidade subjetiva/objetiva comum a ambos (Ego). Assim, se constitui um circuito computante de distinção/inclusão/ identificação entre três instâncias, que traduzimos por: Eu/Si/Ego; realizando um circuito retroativo $\rightarrow eu \rightarrow sou \rightarrow eu \rightarrow$.

Compete ao ego superar as inevitáveis discontinuidades entre os diferentes níveis de desenvolvimento da personalidade, isto é, integrando os elementos de identidade recém-adicionados aos que já existem, isso diante das conflitantes exigências sociais que fazem com que os ajustamentos prévios pareçam insuficientes.

A formação da identidade surge então, como um processo em evolução, ou seja, uma configuração que é estabelecida por sucessivas sínteses e ressínteses do ego durante toda a infância. Tal configuração procede evidentemente da integração gradual dos dados constitucionais, das necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades favorecidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem sucedidas e papéis coerentes.

Nessa perspectiva, sem dúvida, certas *estruturas de caráter* ajustam-se a semelhante visão do mundo muito melhor que outras e, no entanto, em seu todo, cada geração está preparada para experimentar certo número de atitudes consolidadas, durante o tempo de vida de seus membros.

Nesta construção, deve-se considerar uma relatividade psicossocial, pois como colocado não podemos separar o desenvolvimento pessoal e a transformação comunitária, ou seja, a crise de identidade na vida individual e a crise contemporânea no desenvolvimento histórico, pois ambas ajudam a definir e a (re)definir uma a outra e estão verdadeiramente interrelacionadas.

É notório também, que o processo tem sua crise normativa na adolescência, sendo claramente determinado de múltiplas maneiras, considerando o já ocorrido e influenciando grande parte do que ocorrerá depois. E por isso, a identidade não é estabelecida como uma coisa estática e imutável, nem uma realização na forma de uma armadura da personalidade (Erikson 1987).

Assim, o processo da juventude, em qualquer período da história, configura-se como um tempo afirmativamente excitante, e será mais desfrutado, principalmente por aquela parcela que se encontrar na onda de um progresso tecnológico, econômico ou ideológico, aparentemente promissor de tudo o que a vitalidade juvenil poderia desejar.

À geração mais velha, (ou instituições formadoras como escola e universidade) cabe a responsabilidade de fornecer os parâmetros e aqueles ideais poderosos e convincentes que devem anteceder a formação da identidade da geração seguinte e que não mais forme apenas um definido e antigo conjunto de valores, contra o qual os jovens possam se rebelar.

Assim, se o jovem se identifica com os pais, ou mesmo com a escola, é por que endossam conjuntamente a tecnologia, a ciência e a responsabilidade de prover a um modo de vida que se perpetue a si próprio e promova sua aceleração.

Quanto à mídia, a juventude, por vezes, é encaixada a força em caricaturas dos reflexos das imagens que ela experimentalmente *projetou*,

denotando necessidades psicológicas universais de um sistema de idéias que proporcione uma convincente imagem do mundo.

No que diz respeito à qualidade da formação da identidade do indivíduo, nada garante que a cultura na qual este está imerso determinará o quão desenvolvido ele é, pois, de fato, tanto na cultura mercantil, agrícola ou livresca, o sujeito pode ser tão alienado quanto aqueles que vivem na cultura tecnológica.

No entanto, segundo Dias (2001), determinados ambientes, como o universitário, propiciam uma série diversificada de oportunidades, novas experiências e informações que são estimulantes para o desenvolvimento e consolidação da identidade, de modo que, o jovem estudante se encontra diante de competições, tarefas e dificuldades diferentes que ampliam seu confronto com a fase de transição adolescente/adulto.

O indivíduo, independente da tecnologia e do período histórico pode combinar as técnicas dominantes com o desenvolvimento de sua identidade, e assim transcender os determinantes e rótulos de superioridade e inferioridade secundários, formando uma consolidação cultural.

Para Freire (1996), o indivíduo que se reconhece como *si próprio* e uma outra presença como *não eu*, tem a responsabilidade de pensar sobre si, intervir, transformar, constatar, comparar, valorar, decidir, dizer o que faz mas também o que sonha, que avalia, que rompe e que opta de forma responsável e ética em seu processo de desenvolvimento.

Em seu trabalho, Erikson (1987) não explicitou no desenvolvimento do indivíduo, a aquisição da autonomia, embora ela esteja implícita na concepção de construção da identidade. Haja vista que, sem o desenvolvimento da autonomia, não seria possível ao jovem a redefinição de si próprio, a experimentação de papéis,

a tomada de decisões, a assunção de responsabilidades e a aquisição de um sistema próprio de valores.

O *homem*, de acordo com Freire (1985), enquanto ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo e aberto à realidade, com capacidade de adaptar-se e/ou transformá-la. Entretanto, em consonância com Edgar Morin (1999), há nesse processo uma intrínseca relação de dependência e autonomia entre o indivíduo e o meio social.

Nesta interação, os adolescentes não só se ajudam formando grupos e estereotipando a si próprio, aos seus ideais e aos seus inimigos, mas também testam suas capacidades, seus conflitos e valores.

Na medida em que cada grupo, tribo ou nação, cultura ou religião, instituir um fundamento lógico, histórico e moral, para a sua singularidade, e por isso, acreditar ser um tipo especial, é que se configura uma pseudo-espécie um dos mais sinistros aspectos de toda identidade de grupo, constituindo uma necessidade humana de identidades pessoais e coletivas.

Uma vez resolvido, o sentimento satisfatório de identidade é percebido e experimentado como uma sensação de bem-estar psicossocial que é aparentemente legitimada pelo meio. Tal experiência assemelha-se com a percepção de '*estar em casa*' em nosso próprio corpo, um sentimento de '*saber para onde se vai*' e uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam.

A identidade no período da adolescência, que se caracteriza como a última fase da infância, se conclui quando o jovem adquire novas identificações em detrimento daquelas da infância (ressintetizar as identificações infantis em

concordância com os papéis oferecidos pela sociedade). Essa transição decorre da socialização e da aprendizagem competitiva com os que relaciona (Erikson, 1987).

Observa-se que tanto lingüística como psicologicamente, identidade e identificação têm raízes comuns, porém a identidade não pode ser a mera soma de identificações anteriores ou, meramente, um conjunto adicional de identificações.

A interação cada vez mais madura que o ego desenvolve com os modelos sociais existentes, parece considerar uma ordem psicossocial que considera os seguintes passos de acordo com Erikson (1987): introjeção ('incorporação' primitiva da imagem de outrem), identificação (interação satisfatória da criança com representantes idôneos de uma significativa hierarquia de papéis) e a formação de identidade (começa onde a utilidade da identificação acaba, apresentando um repúdio seletivo).

A reedição da identidade decorre de cristalizações probatórias da mesma, as quais permitem ao indivíduo acreditar e sentir que conhece quem é, mesmo que essa certeza do eu, seja questionada vez ou outra pelas discontinuidades do próprio desenvolvimento.

Para Erikson (1987), os métodos que uma comunidade utiliza para identificar o indivíduo encontram-se com maior ou menor êxito com os métodos do indivíduo para identificar-se a si próprio com os outros.

Afirma-se ainda que a universidade garante uma infinidade de possibilidades de identificações aos jovens, ampliando as possibilidades de inserção no mundo adulto, no trabalho, nos variados grupos e na sociedade com um todo.

Sullivan, apud Dias (2001), ao enfatizar a influência da sociedade no desenvolvimento do *homem*, considera que a personalidade é uma entidade hipotética que se refere ao funcionamento global da pessoa, um conjunto de

experiências e interações que devem considerar as relações interpessoais que se processam ao longo do tempo, e portanto, sendo apta a mudanças em qualquer momento, por ser plástica e maleável.

Já o termo identidade é amplo, variado e genérico, estando sujeito às variações das conotações históricas e por isso, os cientistas sociais procuram alcançar maior especificidade, de modo que termos como '*crise de identidade*' ou '*identidade do eu*' possam se ajustar a um objeto mensurável de investigação. Assim, eles procuram tratar esses termos como se fossem uma questão de papéis sociais, traços pessoais ou imagens conscientes do eu, esquivando-se às implicações menos controláveis do conceito (ERIKSON, 1987).

De acordo com Dias (2001), a identidade é tanto uma experiência subjetiva como uma estrutura, pois uma vez formada, influencia no modo como o indivíduo percebe o meio e como age sobre o mesmo. A definição de Erikson é citada pela autora, para explicitar o sentimento consciente de identidade pessoal, o qual baseia-se na percepção de sua permanência e de sua continuidade existencial no espaço e tempo; e na percepção do reconhecimento dos outros dessa permanência.

Erikson (1987) cita uma carta de William James (patriarca fundador das psicologias) à sua esposa, na qual, há uma concepção de identidade que subsidiou o pensamento atual, a qual transcrevo:

O caráter de um homem é discernível na atitude mental ou moral em que, quando chegou o momento de revelar-se-lhe, ele se sentiu mais profundo e intensamente ativo e vivo. Em tais momentos, existe uma voz íntima que nos fala e diz: (Isto é o que realmente eu sou!) (ERIKSON, 1987 p.18).

Em sua interpretação, Erikson resgata a questão do processo mental e moral, no sentido da filosofia moral, e percebe tal movimento como algo revelado, como um reconhecimento. Quanto à palavra '*caráter*', há a conotação de um sentimento de identidade que, em princípio, pode ser experimentado por qualquer homem.

De acordo com Dias (2001) uma definição mais completa é dada por Sigmund Freud, remetendo a uma unidade de identidade pessoal e cultural arraigada no destino das pessoas, dessa forma, relaciona uma '*força emocional obscura*', assim como uma nítida '*consciência de identidade íntima*', a segura intimidade de uma '*construção mental comum*', e para além disso, a percepção de que pertencia exclusivamente à '*minha natureza*'.

Para Dias (2001) outra característica importante extraída das falas de Freud é que a identidade de uma pessoa ou grupo pode ser relativa à de outras pessoas ou grupos; sendo assim a conquista de uma forte identidade pode significar uma emancipação interior da identidade de um grupo mais dominante, o que evidencia que a pessoa não existe e nem pode existir sem as outras e sem as relações interpessoais no decurso de sua vida.

Assim, o desenvolvimento histórico através de seus preconceitos, atua de modo a influenciar o desenvolvimento pessoal, atuando ora restringindo ora reforçando o livre uso do intelecto e a construção das características pertinentes à identidade/caráter.

Para além da identidade pode significar que existe mais do que identidade no âmago do homem; que de fato, existe um '*eu*' em cada indivíduo, um centro observador de consciência e de volição, que pode transcender a identidade psicossocial. Para Morin (1999), necessitamos além de uma epistemologia dos

sistemas observados, uma que considere os sistemas observadores, recorrendo à auto-análise e a auto-reflexão para tentar considerar criticamente nosso lugar, nosso estatuto e nossa pessoa.

Dias (2001), na conclusão de seu texto *Outras tarefas normativas dos jovens*, sintetiza com grande propriedade as principais teorias e tarefas psicológicas no desenvolvimento do indivíduo, a qual é transcrita:

Assim, na fase final da adolescência consolida-se a identidade e o self, (...). Para isso são fundamentais: a capacidade de se projetar realisticamente no futuro; a consolidação da auto-estima; o desenvolvimento da iniciativa e da experimentação; a capacidade de competição; a capacidade de assumir responsabilidades; e a internalização de um sistema pessoal de valores (DIAS, 2001 p. 139).

Nesse processo de construção e re-construção do sujeito em sua complexidade, reconhece-se a contribuição de sociólogos como Durkheim (1988), ao considerar o significativo papel do meio social na “formação” do indivíduo. Destarte, reafirma-se a importância capital das Instituições de Ensino (aqui se reserva às Superiores, mas não só) também nesse papel de fomento à construção³ e da socialização, e assim, possibilitando uma série de outras oportunidades aos indivíduos em seu ‘*desenvolvimento*’.

A Educação, a universidade e a prática formativa: atender a quem, atender a quê?

³ O termo construção, aqui empregado, agrega-se de modo inerente aos prefixos (des) e (re), na lógica dialética do processo de desconstruir e reconstruir.

Considera-se então que a universidade exerce com maestria, além da formação, um significativo papel de socializadora, emergindo possibilidades múltiplas de experimentação e criação de modos de cultura e lazer. Brenner, Dayrell e Carrano (2005), afirmam a importância capital dessa dimensão socializante para a vivência juvenil, retratam ainda que o lazer, que aproxima-se aqui de um *ócio criativo* manifesta-se como um tempo extremamente positivo que se soma ao estudo e trabalho, produzindo resultados significativos para a elaboração de identidades pessoais e coletivas, para a formação de valores e referências, para o desenvolvimento da relação com o espaço público e para a atuação coletiva.

Ao analisar a escola, Dayrell (2003a) ressalta que o sistema educacional tem se distanciado da(s) juventude(s), o que implica na incapacidade em responder suas demandas e necessidades, negligenciando inclusive um de seus papéis principais, que é o diálogo entre as gerações. Assim, nessa realidade educacional, os jovens universitários são vistos apenas na condição de aluno, negligenciando a pessoa que existe por trás desse papel. Nessa condição, os alunos são massificados por não serem consideradas as especificidades das experiências que vivenciam e as demandas e necessidades próprias geradas pelas diferentes realidades onde estão inseridos.

Nessa lógica o ensino, segundo Chauí (2001b), passa a reduzir-se à transmissão de técnicas e ao automatismo do corpo e do espírito por um professor que não precisa conhecer tudo quanto envolve e implica seu campo de conhecimento, configurando uma prática normativa e superficial.

Em contrapartida, a educação, de acordo com Foracchi (1972), a par de sua ação integrativa, reveste-se de uma conotação quase revolucionária, no sentido

de instrumentalizar o indivíduo para que consiga ascender à condição de vida que almeja, desenvolvendo uma modalidade de consciência e de atuação crítica.

Pedro Demo (2005), que concebe a educação como processo de formação da competência humana, concorda que esta passou a atender quase que prioritariamente o mercado, em um racionalismo cognitivo-instrumental, que nessa sociedade de consumo gerou esse certo mal estar. Nesse sentido, Freire (1985), descreve uma necessidade imperativa, a do convencimento definitivo de que a prática educativa distancia-se da simples transferência de conhecimento (prática bancária), mas, sobretudo implica no fomento ou estímulo à criação das possibilidades para a sua organização ou construção.

Tomar a questão do ensino não como técnica de transmissão de conhecimentos e de consumo passivo dos saberes, mas como parte constitutiva da aparição de sujeitos do conhecimento, de tal modo que o ensino e a instituição universitária sejam simultaneamente agentes e produtos da ação de conhecimento que engendra esse sujeito (CHAUÍ 2001a, p.171).

Considera-se para isso, as particularidades dos diferentes grupos de jovens, e assim a educação, na perspectiva de Frigotto (2004), pode garantir um ensino (subsidiado por políticas públicas) que "faculte aos jovens a base de conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas, e o mundo humano, social, político, cultural, estético e artístico" (p. 213). Dessa forma, caminha-se para a construção de um sujeito autônomo e protagonista de cidadania ativa, e não limitado a um *cidadão-produtivo* explorado, despolitizado e que obedeça ao que o mercado determina.

Através da análise da pesquisa '*Perfil da juventude brasileira*' Sposito (2005) conclui que a juventude confere legitimidade à instituição educacional, reconhecendo sua referência identificatória com a categoria juvenil, embora

constatem limites e possibilidades na interação da instituição com suas vidas, em uma provável inserção no mundo do trabalho e em novos modos de se situar no mundo.

A universidade pode ser compreendida como um lócus para a moratória juvenil, uma vez que se constitui em um espaço onde o *estudante* pode usufruir da vida, do tempo de sociabilidade, das trocas afetivas que esta possibilita e legitima.

Embora:

No contexto em que vivem, qualquer instituição, por si só - seja a escola, a família, o trabalho - pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito de viver plenamente a juventude (DAYRELL, 2003 a, p. 51).

De acordo com Ianni (2002), alguns fenômenos e/ou instituições tais como a Educação e Universidade (a citar também a família, religião, política e trabalho) são elementos que situam o indivíduo na sociedade, bem como no grupo ou classe social. Nesse sentido, há uma série de articulações, entre essas e outras esferas, "que transformam o indivíduo em ser social, em modo de ser, sentir, pensar, agir, compreender, explicar, imaginar" (p.32). Ressalta-se também o primordial papel da educação formal na profissionalização, e de modo geral no discernimento e na cultura. Todavia revela o autor:

Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só a privada como também a pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado (IANNI, 2002, p. 33).

A universidade, desde seu surgimento no século XIII na Europa, teve sua identidade ligada à prática social, pois enquanto instituição social tinha sua legitimidade na conquista da autonomia do saber em face da religião e do Estado,

portanto, na concepção do conhecimento guiado por sua própria lógica, e inseparável das idéias de formação, reflexão, criação, crítica e também a democratização do saber após as conquistas da educação e cultura como direitos sociais (CHAUÍ, 2001a).

Quanto à relação entre universidade e sociedade, reconhece-se uma inerência, uma vez que a universidade é uma instituição social, produto e produtora, emergência e expressão da sociedade que a constitui e legitima. E por isso, rompe-se com o pressuposto de uma realidade extra-social e separada, que desconsidera a construção histórica de uma dada sociedade (CHAUÍ, 2001a).

Na universidade, o indivíduo, ou melhor, indivíduos ou sujeitos de direito atuam em diferentes estruturas e organizações para alimentar e movimentar essa complexa rede "acadêmica" em uma simbiose autocriadora ou autopoiética que interage no processo dialético da construção do conhecimento.

Nas relações que se processam na universidade, os conflitos podem esconder questões essenciais dos sujeitos que participam da construção coletiva deste espaço, que ainda traz um ranço aristocrático. Nesse sentido, professores, estudantes e funcionários atuam na direção de fazer valer seus direitos, interesses e vontades, o que figura-se ainda como corporativismo, termo que requer uma revisão etimológica, por esconder o real esforço de grupos e camadas sociais para não sucumbir às regras das relações sociais atuais, que são autoritárias e legitimadas por normas de tutela, favor, clientela e barganha (CHAUÍ, 2001a).

Atualmente, estes processos ou fenômenos sociais devem ser analisados na perspectiva de uma compreensão sistêmica e unificada que integra as dimensões física, cognitiva e social da vida, e demonstra claramente que o ser humano, as instituições e a própria vida, em todos os seus níveis, é

inextricavelmente interligada por redes complexas. Desse modo, procura-se romper com o modelo reducionista, mecanicista e cartesiano, na perspectiva de promover uma mudança na visão de mundo que subsidia a sociedade, as instituições e as ciências (CAPRA, 2002).

Assim, a prática educacional deve então romper com esse paradigma e não atender a uma demanda externa à sua natureza de instituição social e de lócus de formação humana e produção do conhecimento, uma vez que, a coerência teoria/prática implica em uma *práxis* educacional crítica envolvendo um movimento dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. E assim, extrapolar o contexto formal do aprendizado, dando a importância devida às experiências informais nos diversos espaços coletivos que atuamos no dia a dia. Dessa forma, de acordo com Freire (1996), o profissional docente enquanto ser inacabado, em construção, sofre condicionamentos, todavia não há determinismos que aprisionem seu saber na relação histórica e social. E por isso a esperança é um condimento indispensável à experiência do sujeito.

De acordo com Chauí (2001a), a alteração na universidade de instituição para organização decorre das transformações que a própria sociedade sofreu para acompanhar a nova roupagem do capital, e ocorreu em três etapas sucessivas, cada uma em seu momento histórico, acompanhando a sócio-política do sistema. A priori, correspondendo ao milagre econômico dos anos de 1970, formou-se a *universidade funcional*, com o objetivo da formação rápida de profissionais qualificados ao mercado de trabalho; em um segundo momento, com a abertura política da década de 1980, emergiu a *universidade de resultados* com a crescente participação do setor privado nas escolas e pesquisas; já na década de 1990, com a ascensão do neoliberalismo, surge a *universidade operacional* que é regida por

contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível.

De fato, conclui Chauí (2001a), enquanto a universidade clássica orientava-se para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada ao mercado de trabalho, as empresas eram o fundamento da universidade de resultados, e por ser uma organização, a universidade operacional volta-se para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.

A partir dos anos de 1970, as expectativas de progresso acumulativo, ilimitado e universal começam a ser questionadas. Isso posto, vislumbrou-se fenômenos de pessimismo diante à disparidade entre o desenvolvimento e o futuro do planeta, principalmente quando o desejável crescimento econômico afronta a capacidade e sustentabilidade da natureza e de seus recursos.

Assim, Viola (2000), revela a necessidade de prover outras formas de pensamento contrárias ao modelo hegemônico, haja vista que, para o autor "não se trata de buscar um desenvolvimento alternativo, mas alternativas ao desenvolvimento" (p.19).

Neste projeto de desenvolvimento, mais econômico que social, a salvação da universidade fica aos olhos dos neoliberais a cargo da modernização da instituição, que resume-se em: escolarizar a graduação; afunilar a pós-graduação para preparar pesquisadores; e estabelecer vínculos orgânicos com empresas estatais e privadas para financiamento de pesquisas a serem realizadas nos institutos, núcleo e centros de excelência (CHAUI, 2001a).

No contexto da universidade operacional, a docência reduz-se a transmissão rápida de informações, fechadas em manuais técnicos com ilustrações,

testes de múltipla escolha e preferencialmente duplicados em CDs. A formação marca essencial da prática educativa, cede lugar ao adestramento fragmentado.

Tais propostas foram concebidas à luz da produtividade, do rendimento e da adequação ao mercado de trabalho, o que implica às universidades mais antigas um desmembramento das faculdades e institutos, sob o argumento de que a separação racionaliza recursos e poderes, avaliação e produção.

De acordo com Viola (2000), a idéia de desenvolvimento vem inevitavelmente impregnada de uma visão de mundo com seus pressupostos e preconceitos acerca do processo histórico da humanidade e das relações com a natureza, além de rotular um modelo de sociedade como válido e legítimo. Dessa forma, espera-se um inevitável desaparecimento da diversidade cultural com concomitante emergência de uma cultura racionalista, consumista e efêmera.

O discurso do desenvolvimento pode se resumir em uma fé ilimitada no progresso, que se apresenta com o aumento da produção e da tecnologia moderna que falaciosamente intenciona levar toda a humanidade a compartilhar o bem-estar material. Por outro lado, evidencia-se como resultado a desigual correlação de forças produtivas, que mais uma vez exterioriza a contradição histórica da realidade social (VIOLA, 2000).

As culturas das sociedades tradicionais (bem como a educação popular e informal) foram percebidas como um obstáculo ao desenvolvimento, sendo consideradas estruturas sociais obsoletas. Assim, a “*única salvação* seria a adoção de um *pacote cultural ocidental* completo com; capitalismo, industrialização, tecnologia avançada e democracia representativa, tudo isso acompanhados

inexoravelmente de individualismo, secularização e utilitarismo” (VIOLA, 2000, p.16)⁴.

A perspectiva da modernização, de acordo com Viola (2000), tem sido criticada devido ao seu intrínseco dualismo que estabelece uma dicotomia entre os *supostos desenvolvidos* e os *não desenvolvidos*; paralelo esse que impede a livre interdependência dos processos e estruturas e nega o resultado histórico da natureza do país, da universidade ou do sujeito.

‘Modernizar’ é criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa ‘de resultados’. A salvação modernizante consiste em levar a idéia e a prática da privatização do público às suas últimas conseqüências, pois as pesquisas não serão privatizadas apenas pelo financiamento, mas porque serão reduzidas a serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos ‘mecenas’ (CHAUI, 2001a, p.166).

Nessa perspectiva, modernizar a universidade sob a égide neoliberal consiste em desconstruir o mais moderno valor conquistado pelas ciências: o trabalho autônomo ou a autonomia criadora. Não suficiente, há ainda uma devassidão na já fragilizada democracia, com a subjugação da dimensão pública da pesquisa.

A autonomia enquanto histórica bandeira de luta, desde o período da ditadura, tem sua acepção reduzida ao gerenciamento empresarial ou mais especificamente à administração de receitas e despesas, a fim de atender o contrato de gestão entre o estado e a universidade (organização administrativa). Assim, a idéia de autonomia universitária passou a não mais configurar-se na garantia de que a universidade pública fosse regida por suas próprias normas,

⁴ Tradução livre do autor.

regras e leis democraticamente instituídas por seus órgãos representativos e nem liberdade na relação com o estado e a própria sociedade (CHAUÍ, 2001a).

Como consequência, a flexibilização proposta pelo Ministério da Educação culmina no desalento da vida universitária, uma vez que: instala os "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários; simplifica as licitações, a gestão financeira e a prestação de contas; adapta os currículos às necessidades mercadológicas; e separa docência de pesquisa (CHAUÍ, 2001a).

A idéia de administração, tal como a Escola de Frankfurt coloca, é inseparável do modo de produção capitalista, na perspectiva da produção de equivalentes para a troca. Assim, não há diferença da ação administrativa entre uma escola e um shopping center, e é esta ação que faz da instituição uma organização. Tal prática reside na adoção de normas gerais desprovidas de conteúdos específicos, que são aplicáveis às manifestações sociais que acabam sendo homogeneizadas.

Quem acompanha as propostas governamentais para a reforma do ensino superior não pode deixar de nela reconhecer todas as exigências do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ali estão a redefinição da autonomia universitária, a proposta de flexibilização dos currículos em razão dos mercados, novas propostas para avaliação de estudantes (Provão, ENEM) e de professores, novo sistema de recompensas e punições para a produtividade e a improdutividade, e a defesa das parcerias com o setor privado (CHAUÍ, 2001a, p.201).

Assim, a universidade de serviço, de acordo com Chauí (2001a), orienta-se literalmente ao fechamento, pois a terceirização opera por fragmentação e dispersão a fim de se obter lucro e porque a acumulação de capital é por essência excludora e antidemocrática. Dessa forma, o espaço da instituição escola-universidade já não mais configura enquanto direito e cidadania.

Isso posto, verifica-se a disparidade entre os caminhos para os quais a universidade é conduzida e as reais necessidades que os jovens, tal como a sociedade como um todo, têm para com essa instituição. Busca-se então investigar e refletir sobre esse mal-estar.

Entraves e questões macro-políticas: a crise no direito a educação

As especificidades da fase atual do capitalismo e as particularidades históricas da sociedade que construímos no Brasil determinam as possibilidades e alcance das políticas públicas que fazem frente aos problemas que a juventude enfrenta em relação ao trabalho, muitas vezes precoce, e a educação precária e não orientada aos sujeitos, ou seja, não customizada (FRIGOTTO, 2004).

Tais problemas, ressalta o autor, vão além da perspectiva conjuntural, de modo a adentrar nas estruturas produtoras de desigualdades sociais. Nesse sentido, essa problemática é fecunda para descortinar a contradição inerente ao sistema capitalista, na qual emerge a diferença entre igualdade formal e a necessidade da desigualdade real entre proprietários dos meios de produção e trabalhadores que vendem sua força de trabalho.

Neste momento, da educação enquanto prestação de serviços, emerge a idéia do ensino público pago, com o discurso de que '*os ricos devem pagar pelos pobres*', o que reforça a polarização entre privilégio e carência, e possibilita a interpretação de que a cidadania é um pressuposto do rico (já que pagam impostos e mensalidades) e que a educação não é um direito de todos, pois ao pobre é uma recompensa assistencialista (CHAUÍ, 2001a).

Diante do exposto, Bourdieu (1980) reconhece e afirma existir uma múltipla de figuras intermediárias entre o estudante burguês (que experimenta sua irresponsabilidade provisória, vivenciando uma perspectiva ora de adulto, ora de criança) e o "jovem operário" (que nem mesmo tem adolescência). Tal consideração evidencia a diferença entre as juventudes, ou mais simplesmente entre duas realidades das juventudes (no que diz respeito à condição de vida, o mercado de trabalho, o orçamento do tempo, etc); a que trabalha e as que são somente estudantes. Tal reflexão orienta-se a rever o conceito que agrega universos sociais (jovens estudantes) que praticamente não possuem nada de comum.

Em decorrência da constatação de que a escola, bem como a universidade, não tem a capacidade de gerar e nem garantir o emprego, percebe-se o argumento cínico dos mantenedores do poder que culpa a vítima (no caso, o jovem desempregado) por ser pobre e ter baixa escolaridade e mascara a estrutura social geradora de desigualdade (FRIGOTTO, 2004).

Quanto aos direitos destes sujeitos, Marilena Chauí afirma:

Fundada na noção de direitos, a democracia está apta a diferenciá-los de privilégios e carência. (...) A natureza universal do direito (seja porque válido para todos seja porque, diferenciado, é reconhecido por todos) aponta para um dos problemas centrais da sociedade brasileira, em que as desigualdades polarizam o espaço social entre o privilégio (das oligarquias) e as carências (populares); a dificuldade para instituir e conservar a cidadania (CHAUI, 2001a, p.12).

Dessa forma, conclui a autora, apenas a idéia de igualdade de condições (e não igualdade mercantil das oportunidades) sustenta o pressuposto da criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social. Assim, o outro é reconhecido sujeito, e mais que isso, sujeito de direito, na sua subjetividade e alteridade.

Neste contexto, Boaventura de Souza Santos afirma que:

A sociedade liberal é caracterizada por uma tensão entre a subjetividade individual dos agentes da sociedade civil e a subjetividade monumental do Estado. O mecanismo regulador dessa tensão é o princípio da cidadania que, por um lado, limita os poderes do Estado e, por outro, universaliza e igualiza as particularidades dos sujeitos de modo a facilitar o controle social de suas atividades e, conseqüentemente, a regulação social (SANTOS, 2003 p.240).

Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, reivindicando-a no espaço político, visto que, vivemos numa sociedade verticalizada e hierarquizada, na qual as relações sociais, que são de poder, são sempre realizadas ou sob a forma de cumplicidade (quando entre iguais), ou sob a forma do mando e da obediência entre superior e inferior (CHAUÍ, 2001a).

De acordo com Ianni (2002), neste cenário mundial vasto e intrincado, constantemente e historicamente (re)construído, está em curso a formação de um outro indivíduo, que para o autor pode ser um novo, diferente e problemático cidadão.

A partir do exposto, a cidadania inexoravelmente implica na legitimidade e emergência de três processos dos direitos, conquistas históricas construídas paulatinamente através dos últimos séculos, a saber: os direitos civis no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e no século XX os direitos sociais (MARSHALL apud BUSSINGER 1997).

Há por isso uma convicção de que vivemos tempos de novos desafios, novas demandas, impostos pela lógica do mercado e da regulamentação social, os quais propiciam novas gerações de direitos, alterando a própria configuração de cidadania.

A fundamentação dos direitos essenciais da pessoa humana tem suas origens no mundo antigo, mas sua afirmação ocorreu de forma mais vigorosa com a formação do Estado moderno e a secularização da política. Para Bussinger (1997),

a reivindicação dos direitos teve no Iluminismo seu grande salto, uma vez que, o sujeito passou a orientar-se com uma nova interpretação das estruturas institucionais e sociais, no desatrelamento de Igreja e Estado e na vitória da luz sobre as trevas com a emergência da razão como libertadora do conhecimento humano.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, fruto da Revolução Francesa, apresenta como elemento decisivo a universalidade dos direitos do homem como direitos que valem para todos os povos, todos os países e todos os tempos, uma vez que são direitos naturais, inalienáveis e sagrados.

Atualmente nos deparamos com diversos fatores de ordem econômica, cultural, política e ideológica que nos impelem a reafirmar e legitimar a relação Estado/cidadão na perspectiva dos direitos sociais e na tentativa de ultrapassar os resquícios do modelo soberano/súdito que evidencia-se nas questões unilaterais, aos interesses turvos e oligárquicos do pensamento hegemônico.

Uma vez que o Estado privatizou parte dos direitos sociais, transformando-os em serviços regidos pela lógica do mercado, as relações que se processavam neste contexto passam a ter conotações também mercadológicas, caracterizadas pela superficialidade, efemeridade e o descaso, como se os valores pudessem ser negociados conforme as circunstâncias.

Assim sendo, uma sociedade que se pauta em uma ideologia neoliberal e alienadora acaba por restringir o campo de diálogo, e também, '*determinar*' a educação em uma perspectiva de privilégio e não de direitos dos sujeitos. E para isso, a classe dominante desapareilha o sistema educacional como um todo, atuando na formação docente, em seus salários, no currículo, na avaliação

institucional e dos atores (docentes e discentes), além de outras formas de destruir o sistema público, inclusive a educação escolar de nível fundamental e médio.

A partir desta perspectiva surge a necessidade de um novo enunciado de direitos, no qual o Estado passa a adotar um comportamento ativo na garantia de uma situação de certeza aos cidadãos. São direitos que fazem parte da segunda geração dos direitos humanos, decorrentes da vida coletiva em sociedade, os quais exigem a atuação do Estado para a criação de condições necessárias à sua realização, com um mínimo de segurança e bem estar econômico.

Não obstante, o direito à educação universitária sofreu alterações, uma vez que, a transfiguração universitária de instituição social para organização se processa nas estratégias, no desempenho e na competição com seus congêneres, além da ressignificação da perspectiva de tempo e espaço que já não atendem as necessidades de seus atores, mas as determinações da viabilidade mercantil. Neste pressuposto, não lhe cabe questionar sua identidade, sua função social e seu posicionamento na luta de classes, desconsiderando a postura política do ato educacional, essencial de acordo com Freire (1996), às questões humanas e principalmente ao educador.

A universidade, bem como a escola, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes ou técnicas, mas também uma instituição que concede direitos, títulos e possibilita sonhos, desejos e aspirações. Nesse sentido, Bourdieu (1980) revela que o estudo (a escola como lócus), bem como o próprio conhecimento sofre uma *inflação*, visto que os títulos sempre valem o que valem seus detentores, e por isso, quando tais títulos se tornam mais frequentes ou são acessíveis a pessoas sem *valor social* passam a ser desvalorizados.

Dornelles apud Bussinger (1997) afirma que o pensamento socialista na Europa do século XIX demonstrou que a humanidade deveria avançar na conquista de novos espaços de liberdade coletiva e de igualdade material que viabilizassem a felicidade humana, de modo a também ampliar os conteúdos do direito humano, cuja evidência estavam dadas pelas novas contradições e confrontos da desigualdade social.

Assim, de acordo com o autor, tais conteúdos não poderiam ficar adstritos à concepção liberal, que definia a natureza humana como imutável, intemporal e transcendente. E subsidiado pelos pensamentos de Karl Marx compreendeu-se que:

Os direitos da pessoa humana devem estar compassados com seu tempo, espaço e dinâmica cultural própria, e devem referir-se ao homem concreto, histórica e socialmente determinado por sua origem de classe, condição e meio social, sexo, etnia, religião, cultura (BUSSINGER, 1997 p. 30).

Nesse sentido, o indivíduo isolado e independente não pode ser o objeto dos direitos sociais, mas, sobretudo, tais direitos devem contemplar, na perspectiva da complexidade, o homem participante de múltiplas relações sociais nas quais se encontra engajado.

Na esteira das ressignificações do projeto desenvolvimentista, procurou-se adequar a universidade às novas configurações exigidas pelos velhos donos do poder, houve para isso, discursos por vezes antagônicos de modernização. Destaca-se aquele que no lugar de uma universidade caracterizada por uma generalidade excessiva, e por sua vez pouco flexível às demandas locais, orienta-se para um modelo menor que possa atender as necessidades regionais, desde que

não sucumbam aos compromissos político-ideológicos das forças populares (CHAUÍ, 2001a).

De fato, deve-se explicitar que tais necessidades são geralmente impostas e/ou afirmadas de modo vertical e externo às realidades da sociedade como um todo, colocando a universidade em um viés reduzido e adestrado, eliminando a visão de ensino superior e pesquisa, em detrimento da mudança para cursos avançados do antigo segundo grau e de formação técnico-profissional.

A expressão desenvolvimento foi agregada a uma série de valores e sentidos, como: crescimento, progresso, evolução, melhora, entre outros. Constatase também que o conjunto de sentidos construídos em torno da idéia de desenvolvimento repousa na convicção do constante '*desenvolvimento das ciências*', no sentido de prover aparatos tecnológicos, produzir novas estruturas e sistemas de organização capazes de subsidiar o progresso das sociedades. Nesse sentido, a universidade enquanto lócus do conhecimento deve de acordo com essa lógica, estar também em correspondência com esses princípios.

Reconhece-se na concepção de desenvolvimento, apesar de sua multiplicidade semântica, duas linhas que de acordo com Viola (2000), representam a contraditoriedade do conceito, que por um lado implica no processo histórico de transição para uma economia moderna, industrial e capitalista; e por outro pressupõe um aumento na qualidade de vida, na diminuição da pobreza e melhores indicadores de bem-estar.

De fato, pelo exposto acima, constata-se que tais concepções tem se apresentado em caminhos opostos, haja vista que, a economia de mercado ampliou a desigualdade social, ditando de modo quase *absolutista* as regras e normas de produção, consumo e pensamento.

Tal movimento é apontado por Chauí (2001a) como apenas um reforço do poder das oligarquias locais que se utilizam das estruturas para perpetuar seu prestígio. Esse retrocesso no modelo de universidade faz dos professores e acadêmicos (e a população por decorrência) os desprestigiados e enfraquecidos.

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condição materialmente determinadas (CHAUÍ, 2001a p.193).

Diante dessa realidade com mal prognóstico, cabe com perfeição uma das conotações atribuídas às juventudes, a contestação dessa condição de desprestigiados, fazendo uso de diferentes linguagens e práticas para refutar esse desmonte programado do sistema neoliberal.

Participação como proposta para transformação das estruturas

Na perspectiva de mudança, diferente da que é posta pelo *status quo* dominante que procura apenas transferir responsabilidades, a proposta que almeja dar voz e visibilidade aos sujeitos aparece como estratégia de renovação e incentivo à participação popular, no viés da auto-organização social, do contra-poder e da expressão das classes sociais e dos grupos que na condição de força geradora, tem a possibilidade de realizar a transformação social.

Quanto à participação popular nos meios já instituídos de educação, um grande equívoco que normalmente ocorre é a crença que basta abrir esses espaços (universidade e escola) à comunidade para que façam eventos, shows ou outras atividades. Todavia, a relação entre discentes e a estrutura docente reside em um

diálogo entre gerações. Nesse sentido, para que esse processo flua de modo harmônico, é necessário que professores e alunos se dispam dos seus papéis a fim de descobrir os sujeitos que estão envolvidos nessa relação. Dessa forma, é possível a construção coletiva e verdadeira de novos caminhos (DAYRELL, 2003a).

Acerca do potencial de participação, Groppo (2000) faz referências a Karl Mannheim, um sociólogo alemão que ao observar grupos juvenis no nazismo concluiu que há na juventude uma *força potencial de transformação da sociedade*, embora também resida nesse grupo uma *força de conservação*. Tais potencialidades para o sociólogo evidenciam o paradoxo dessa categoria social, seu dinamismo e sua força revitalizadora da sociedade e da própria modernidade segundo o autor.

Bussinger (1997) descreve de acordo com as contribuições de Marx que a verdadeira emancipação humana implica para além da emancipação política a emancipação social, que como fator decisivo para uma nova relação em sociedade, fundada, para o teórico socialista, na supressão da propriedade privada e na abolição das diferenças sociais entre proprietários e não proprietários. Nesse sentido, para o autor, só a revolução proletária seria capaz de realizar a democracia, como conteúdo e como forma.

Para a universidade, sua revolução ou emancipação, apenas é possível quando seus atores⁵ estiverem autônomos e empoderados para operar essa transformação. Mesmo que, destituindo o Estado e seu famigerado sistema capitalista do poder de determinar a falência desse bem comum à sociedade.

⁵ No que diz respeito aos atores partícipes da universidade, considera-se aqui pelo menos os três que atuam diretamente com a instituição, sendo eles os docentes, discentes e técnicos administrativos.

E por isso a participação das juventudes enquanto sujeitos de direito se faz imprescindível para a transformação social tão idealizada quanto necessária. E sendo a universidade um lócus de excelência para a manifestação das juventudes, nada mais coerente que neste espaço estes sujeitos exerçam sua autonomia crítica e criativa, com paridade nas instâncias decisória da universidade, e pleno gozo de seus direitos enquanto seres em processo de formação e consolidação como cidadãos.

Uma vez gozando dessa prerrogativa participante, de construir junto, durante seu processo formativo, as juventudes poderiam mais facilmente reivindicar seus direitos e a assunção de seu papel protagonista de sua história pessoal, social, institucional e ideológica.

De fato, as juventudes precisam basear suas aceitações e rejeições normalmente em alternativas ideológicas vitalmente relacionadas com a gama existente de alternativas para a formação de sua identidade, de sua cidadania e da assunção de seu papel protagonista de sua história como sujeito de direito, autônomo e empoderado.

Para Erikson (1987) um sistema ideológico, como o que a universidade oferece aos jovens, corresponde a um corpo coerente de imagens, idéias e ideais compartilhados que, quer se baseie num dogma formulado, numa imagem de mundo altamente estruturada, num credo político ou mesmo científico (especialmente se aplicado ao homem) ou ainda num *modo de vida*, fornece aos participantes uma orientação coerente e global, se bem que sistematicamente simplificada, no espaço e no tempo, nos meios e nos fins.

Nesse sentido, as ideologias ou outros fenômenos ou padrões coercitivos ou não, têm o poder de canalizar a seriedade convincente, o ascetismo sincero e a

veemente indignação da juventude para aquela fronteira social onde a luta entre o conservadorismo e o radicalismo é mais acesa.

No contexto que esta reflexão se apresenta, a educação tem por princípio, desenvolver no sujeito elementos que permitam o questionar de sua condição, de forma a se conscientizar e criticizar-se, atuando no mundo, transformando-o, redefinindo-o e a si mesmo, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ele (GOMES e CARNEIRO, 2006).

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra, e por isso, a concepção de educação pode transcender o espaço formal, entendendo o educador, segundo Gomes e Carneiro (2006), como *todo aquele que na relação com o outro, provoca neste, uma transformação no modo de operar e nas suas reflexões acerca da realidade, exigindo um empoderamento e uma apropriação de saberes.*

E nessa perspectiva educativa, a instituição e os sujeitos podem juntos revigorar a realidade posta, transformando-a, (re) significando-a e a construindo de acordo com as necessidades concretas da vida material da humanidade, de forma a fazer valer sua existência e significância no planeta terra.

Considerações finais

Diante do exposto, a universidade se apresenta como um espaço, e para além do espaço, como um momento privilegiado no qual as juventudes podem se encontrar, desencontrar, experimentar, curtir, viver, sonhar, sofrer e manifestar o pleno ou parcial gozo de sua existência.

É sabido também que essa vivência se manifesta em variados graus, dependendo das múltiplas variáveis que incidem sobre essa instituição e sobre tais sujeitos. Mas ainda assim, repousa sobre a instituição universitária um papel elementar de oferecer ou pelo menos descortinar possibilidades de experimentação, nas quais as juventudes podem ter ao seu dispor um rumo, uma esperança, um ideal ou até mesmo ideologias.

Somado a ofertas que a instituição universitária dispõe aos jovens, a contemporaneidade por si própria já possibilita uma miríade de outras possibilidades, tendo no momento aqui denominado por *crise* uma salutar, mas também possivelmente dolorosa oportunidade de crescimento, maturação e desenvolvimento de perspectivas e possibilidades de escolhas.

A crise aqui expressada perpassa toda a existência humana, mas no momento juvenil, esta se manifesta com a energia própria dessa fase. Essa mesma crise, ou fase de questionamento e por que não falar em conflito, manifesta-se também em várias instituições, sujeitos e fenômenos, mas na universitária, a repercussão nos jovens torna-se tão notória quanto complexa.

Assim a sociedade como um todo, principalmente por meio da universidade, oferece às juventudes uma numerosa combinação de pressupostos, dogmas, conflitos, perspectivas ideológicas, rituais e movimentos vigorosos (dança, esportes, desfiles, manifestações, distúrbios) para colocá-los ao serviço de seus objetivos históricos.

Nessa perspectiva, o sistema educacional pode ao mesmo tempo, ser revolucionário e reacionário para com o jovem. E por isso, o presente trabalho defendeu o processo formativo e educacional como uma esfera indissociável da vida, mas esse sistema parece não ser mais contemplado pelo Estado, haja vista

que, nós sujeitos de direitos, outorgamos e legitimamos o Estado ao direito de nos governar, e por isso, este deveria cumprir tais determinações ao caráter de nossas necessidades e não atendendo a outras lógicas como a do mercado. Em contrapartida constata-se que a vida acadêmica está orfã deste *pai-leviatã*, no que diz respeito ao seu direito e dever tal como Thomas Hobbes teorizou.

Advogou-se por isso que a instituição universitária, bem como seus atores que aqui se representa principalmente nas juventudes, exerça sua autonomia crítica e criativa para de fato tomarem o poder das velhas *oligarquias* que a muito ditam os rumos da política educacional, pra não dizer dos rumos sociais que os sujeitos são condicionados ou até mesmo determinados a trilhar.

Por esse pressuposto, não se pode reduzir a educação à educação formal ou a um ambiente escolar ou universitário, uma vez que, ao abrir o sistema escolar/educacional para outros sistemas de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem é fortalecido e se aprimora com a aprendizagem ao longo da vida do indivíduo. E por isso acredita-se que outras formas de educação devem ser também valorizadas, como a educação popular, entre outras não formais (complementar e realizada fora do sistema escolar), além da educação informal (na escola da vida) (TORRES, 2005).

Canezin (2002) faz referências a Bourdieu e a Durkheim para compreender o papel socializador da educação que envolve a *inculcação cultural*, a autoridade e o papel da instituição educativa na configuração dos sujeitos. Nesse sentido a ação pedagógica é descrita como arbitrária, por ser uma *violência simbólica*. Tal arbitrariedade manifesta-se na medida em que os grupos ou classes escolhem os significados que devem imprimir ao conteúdo da ação pedagógica, marginalizando os saberes desnecessários ou que afrontam ao poder instituído.

Em consonância com o exposto, evidencia-se que a produção científica delimitou-se no viés tecnológico, a fim de atender o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas determinadas pelos imperativos da racionalidade econômica. Tal processo decorre da afirmação de que a sociedade, e assim a ciência e tecnologia que emerge dela e para ela, é o que o sistema capitalista *determina*.

Dessa forma, o conhecimento e a universidade enquanto espaço de excelência, devem assumir sua responsabilidade social e ética de intervir no mundo, na perspectiva de instrumento libertador, provedor de autonomia, combatente das desigualdades sociais e gerador de transformações no homem e na sociedade.

Estes sujeitos, sociedade e instituições possuem a capacidade de ir mais além de seus condicionantes, e talvez por isso, consigam problematizar de maneira idiossincrática o cotidiano e assim alcançar soluções que aparentemente fugiriam de sua lógica ou daquela imposta pelo pensamento hegemônico.

Referências Bibliográficas:

ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A juventude é apenas uma palavra*. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1980.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

BUSSINGER, Vanda Valadão. *Fundamentos dos direitos humanos*. Serviço Social & Sociedade - Editora Cortez, nº 53 Ano XVIII março 1997.

CANEZIN, Maria Teresa et all. *Contribuições conceituais sobre juventude, família e escola*. In: Revista Educativa. Goiânia, v.5, n.1, 2002.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas - Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Ed. Pensamento-Cultrix, 2002.

CHAUÍ a, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ b, Marilena. *A universidade em ruínas*. In: Trindade, Hégio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes; 2001.

DAYRELL a, Juarez. *Escola e culturas juvenis*. In: FREITAS, Maria Virgínia; PAPA, Fernanda de Carvalho(orgs.). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DAYRELL b, Juarez. *O jovem como sujeito social*. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, nº 24, 2003.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 11º ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Maria das G. F.; FONTAINE, Anne M. Outras tarefas normativas dos jovens. In: Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian; Fundação para Ciência e Tecnologia, 2001.

DURKHEIM, Émile. Objeto e método. Divisão do trabalho e Suicídio. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). *Durkheim - Sociologia*. Col. Grandes Cientistas Sociais, vol. 1. São Paulo: Ática, 1988 – Partes I e II / p. 39-143.

ERIKSON, Erik H. Identidade, juventude e crise. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

FORACCHI, Marialice. M. *As dimensões da crise*. In: A juventude na sociedade moderna. São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 16º ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Juventude, trabalho e educação no Brasil*. In : NOVAES, Regina; VANUCHI, Paulo (orgs.) *Juventude e Sociedade. Trabalho, Educação, Cultura e Participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

GENTILI, Pablo. *A educação e as razões da esperança numa era de desencanto*. In: Magaldi, Ana Maria; ALVES, Cláudia; GONDRA, José (orgs.). *Educação no Brasil: História, Cultura e Política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GOMES, Charles Britto; CARNEIRO, Larissa Arbués. *O educador como essência do profissional de saúde*. In: Anais do V Congreso Internacional de Salud Mental Y Derechos Humanos / I Foro Social de Salud Colectiva Y Derechos Humanos – Asociacion Madres de Plaza de Mayo, 2006: disponível em www.madres.org

GROPPO, Luís Antônio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

IANNI, Octavio. *O cidadão do mundo*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MISCHE, Ann. *De estudantes a cidadãos. Redes de jovens e participação política*. In: *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n 5/6, 1997.

MORIN, Edgar. *O método 3: o conhecimento do conhecimento*. 2º ed. Porto alegre: Ed. Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita, repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós modernidade*. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

SPOSITO, Marília P. *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SINGER, Paul. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro Paulo M. (orgs.) *Retratos da Juventude Brasileira. Análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

TORRES, Rosa Maria. *Justicia educativa y justicia económica - 12 tesis para el cambio educativo*. Fé y Alegria. 2005.

VIOLA, Andreu. *Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina*. Ed. Paidós. Barcelona. 2000.