

## JUVENTUDE(S) E UNIVERSIDADES NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA INVISIBILIZAÇÃO (2004-2020)

<https://dx.doi.org/10.18616/cart10>

Thiago Reisdorfer

Andar pelos corredores, pátios e outros espaços de uma universidade brasileira no início da década de 2020 implica deparar-se com uma diversidade cada vez maior de juventudes. De dentro de sua diversidade de lugares sociais, muitos compartilham elementos em comum, em especial, sua condição juvenil. No presente texto, buscaremos pensar como as instituições universitárias, mais especificamente as universidades federais brasileiras, têm (ou não) incorporado essa condição enquanto elemento de sua organização. Nossas análises encaminham a percepção de que no Brasil as universidades têm constituído e reproduzido uma estrutura adultocêntrica e os universitários não são percebidos enquanto jovens com práticas, sociabilidades e vivências legítimas e relevantes, mas apenas como “alunos”, invisibilizando, dessa forma, importantes aspectos de suas experiências universitárias.

A problematização das formas como as Universidades Federais (UFs) abordam a condição juvenil em suas narrativas e planejamentos é complexa. Para que possamos abordar essa questão mobilizaremos a análise dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) das UFs no período de 2004-2020. Com essa fonte temos acesso a um conjunto de documentação que permite entrever diferentes dimensões das narrativas oficiais dessas instituições. E por ser um documento obrigatório para todas as UFs também permite elementos de comparação e quantificação úteis para nossa análise. Ao mesmo tempo, a mobilização dessa documentação (161 PDIs) implica na necessidade de recortes para viabilizar a análise e a produção de trabalhos sobre o assunto. Nossa proposta permitiu um levantamento qualitativo das missões institucionais que serão exploradas em nosso trabalho. Optamos por focar nossos olhares nas Missões Institucionais<sup>1</sup> das UFs buscando perceber como os jovens universitários são incorporados dentro destas.

Abordar o conjunto dessas instituições e, mesmo que de maneira limitada, ao momento de planejamento institucional, suas formas de pensar a população universitária traz questões para além das fontes. Trabalhamos com um conjunto diverso e complexo de instituições de portes, historicidades, organização e lugares distintos. Uma das questões é o fato de que o Brasil conta com instituições universitárias relativamente jovens, quando comparado ao contexto europeu e latino-americano. Mesmo dentre essas instituições nacionais, temos diferenças significativas. Enquanto a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem cerca de um século de existência, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) foram criadas em 2010; a Universidade Federal do Delta,

<sup>1</sup> Este item indicado para todos os PDIs busca expressar, como afirma Souza *et al.* (2013), aquela que seria a razão maior da existência das instituições.

do Parnaíba (UFDPAr), em 2016. Entre esses extremos, temos toda a construção da vasta e desigual rede universitária brasileira ao longo dos séculos XX e XXI. Essa diversidade, nesse ambiente, implica também a existência de múltiplas experiências juvenis. Diversidades de renda, étnicas, de gênero, de interesses acadêmicos, etc., compõem mais um conjunto de dimensões em nosso problema.

Para pensar essas questões, nos ampararemos no diálogo teórico e historiográfico (sem deixar de lado outros campos do conhecimento), visando a qualificar nosso olhar. Para tanto, privilegiaremos uma discussão aprofundando três eixos: as juventudes, o adultocentrismo na história das universidades brasileiras e sua confluência no Tempo Presente. É a partir dos entrelaçamentos dessas discussões que poderemos compreender as formas como as UFs se relacionam com as juventudes universitárias em seus planejamentos.

### **Juventudes e adultocentrismo: uma breve conceituação**

Para pensar nosso objeto historicamente, precisamos compreender sua constituição ao longo do tempo, buscando perceber no presente sua densidade temporal. Dessa forma, faz-se necessário um trabalho de historicização e compreensão de estruturas sociais em que as universidades e juventudes brasileiras se imbricam. Esta relação foi permeada por diferentes eixos estruturantes. Em nosso caso, focaremos o “adultocentrismo”.

O primeiro elemento dessa historicização é a compreensão de que a sociedade ocidental é caracterizada pelo adultocentrismo. Tal proposição é apresentada e sustentada Claudio Quapper, sociólogo chileno, em texto de 2012:

Un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas. Es de dominación ya que se asientan las capacidades y posibilidades de decisión y control social, económico y político en quienes desempeñan roles que son definidos como inherentes a la adultez y, en el mismo movimiento, los de quienes desempeñan roles definidos como subordinados: niños, niñas, jóvenes, ancianos y ancianas (Quapper, 2012, p. 111).

A estruturação da sociedade ocidental, como hierarquia com determinados grupos sociais em seu “topo”, não é nenhuma novidade. A hierarquização por elementos de classe, étnicos, culturais ou militares é um lugar-comum e um dos focos de análises intelectuais nos mais diferentes campos do conhecimento. A identificação e a problematização a partir do “adultocentrismo” contribuem com um elemento adicional de complexidade nessa hierarquização. Mostra, além de elementos de classe, elementos étnicos ou de predomínio cultural, idade e sua percepção histórica e social seriam fundamentais para a compreensão de nossas hierarquias sociais. Nessa perspectiva, tanto crianças, adolescentes e jovens

(conceitos social e historicamente móveis), quanto idosos (conceito igualmente relativo à historicidade sob observação), seriam submetidos, em grande medida, a estruturas de poder que direcionam o controle social para os considerados “adultos”. Desta forma, ficariam subordinados todos os que não se encaixam nos parâmetros socioculturais de “adulter”.

Essa hierarquização, como aponta Quapper (2012), está entrelaçada com outras estruturas de legitimação e perpetuação do poder social, como, por exemplo, renda e gênero. Assim, sujeitos ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou negros, experimentam relações entre juventude, adulter e velhice de maneiras distintas. A experiência, e mesmo a “longevidade”, da condição juvenil é distinta para cada um desses grupos. Enquanto jovens pobres, negros e/ou indígenas, pais e mães de pouca idade têm a condição juvenil encurtada ou vetada, jovens ricos, especialmente homens brancos, possuem diversas formas de exercer e ampliar a sua juventude. Desta forma, no âmbito da sincronicidade temporal, temos distintas experiências e hierarquizações. Esta multiplicidade se repete ao nos debruçarmos sobre a diacronia.

A estruturação de nossa sociedade a partir de uma lógica adultocêntrica não é uma novidade da contemporaneidade. De diferentes maneiras, essa dominação social pelo mundo adulto (geralmente masculino) remonta a sociedades primevas, que estabeleciam ritos de passagem para as estruturas de poder, para decisões políticas, econômicas e para o universo sexual (Quapper, 2012). O momento, as formas e as relações estabelecidas na passagem para o mundo adulto se transformaram no mundo antigo grego e romano, e no mundo medieval. Entretanto, o núcleo do poder continuou restrito ao mundo adulto e patriarcal. Importa destacar que o mundo adulto, nessas sociedades, é delimitado especialmente pela maturidade sexual (possibilidade de ter filhos) e/ou pela disponibilidade para a guerra.

É na modernidade, por transformações nos mecanismos de produção, bem como pela ampliação nas capacidades e necessidades econômicas e culturais por maior tempo dedicado à educação, que há um processo de prolongamento do período até a vida adulta. Um olhar retrospectivo superficial pode dar a impressão de uma linearidade nessa ampliação. Entretanto, esta ocorrerá em ritmos distintos, a depender das historicidades que cada historiador observar.

Há uma aceleração deste processo com o advento das tecnologias e estruturas de produção capitalistas, cada vez mais complexas ao longo do século XX. Estas condições demandaram uma ampliação ainda maior do período formativo, levando, nos países mais ricos, especialmente Europa, Estados Unidos e URSS, à universalização do sistema de ensino fundamental e a uma proliferação do ensino técnico e universitário.

Já a partir dos anos 1940, a indústria cultural construiu um lugar de destaque como espaço de produção e disseminação de um imaginário e de uma idealização da juventude como momento privilegiado da vida. O cinema, o rádio, a música e a propaganda constroem uma imagem da juventude como um momento de liberdade, rebeldia e experimentação. (Viteck, 2009). Esse processo culmina nos anos 1960, com o imbricamento da ascensão do *Rock'n Roll*, a expansão do ensino universitário nos países centrais e as revoltas de 1968, tanto as mobilizadas a partir de juventudes universitárias (simbolizadas pelo caso

francês), quanto a resistência ao comunismo (Tchecoslováquia), as marchas por direitos civis (EUA), entre outras.

O caso das juventudes brasileiras é permeado por uma série de especificidades. Primeiramente, enquanto os países ricos passavam pelo processo de revolução industrial e pela modernização alavancada pela Revolução Francesa, o Brasil continuava a ser colônia portuguesa até 1822 e a manter a escravidão até 1888. Esses dois aspectos têm implicações centrais para as juventudes brasileiras. A escravidão implicará a exclusão da população negra e parda das instâncias identificadas com a experiência juvenil, com impactos de longa duração através da combinação do adultocentrismo e do racismo nas formas como essas juventudes serão percebidas socialmente. Ao mesmo tempo, a estrutura latifundiária e agrária da sociedade brasileira implicará a ausência de políticas de alfabetização universal e, também, a restrição de acesso aos níveis de ensino. O próprio sistema universitário será impactado pelas relações estabelecidas a partir do colonialismo e, posteriormente, da resistência das elites agrárias na implantação de um sistema universitário (Cunha, 2007a; Fávero, 2008). A primeira universidade no Brasil surge apenas no século XX, com a então Universidade do Rio de Janeiro (atual UFRJ). O contexto estudantil, quando percebido em conjunto com a exclusão social das juventudes negras e a baixa urbanização e industrialização brasileira nesse período, implica a necessidade de se destacar essas especificidades das juventudes brasileiras.

A estruturação da sociedade a partir de uma lógica adultocêntrica pode parecer contraditória quando pensamos na centralidade que imagens e representações juvenis assumiram na sociedade ocidental do século XX, em especial a partir de sua segunda metade. Entretanto, ao pensarmos historicamente essa relação, podemos perceber que a contradição aparente é causada pela “confusão” entre idealização de uma imagem de juventude e seus produtores. Enquanto a “juventude” é alvo de idealização, isso é feito, em grande medida, por uma estrutura baseada no *marketing* e na lógica do consumo, que subvertem possíveis ganhos sociais, culturais e econômicos das juventudes em direção aos controladores do poder político e econômico da sociedade ocidental, ou seja, aos “adultos”. Enquanto uns poucos grupos juvenis conseguem se apropriar do capital financeiro e social gerado por essa idealização (bandas, atores, algumas lideranças políticas), a maior parte das juventudes, em especial as de não brancos, mulheres, LGBT e as da população mais pobre continuam excluídas de seus benefícios. O trabalho, a Igreja, a política, as escolas e as universidades continuam a ser governadas por adultos e a partir de uma lógica de perpetuação dessas relações de poder adultocêntricas.

Neste texto, abordamos a forma como essa estrutura adultocêntrica historicamente construída impacta na forma como as juventudes têm sido percebidas pelas universidades brasileiras. Como já enunciamos anteriormente, a criação de universidades no Brasil será impactada pela resistência de elites locais a esse processo (Cunha, 2007b). Isso leva a um número bastante restrito e elitizado de oferta de vagas e instituições no Brasil. O próprio modelo de gestão institucional no qual essas universidades se fundam afetou as formas como as juventudes ali se inseriram. Até 1968, vigorou o sistema de cátedra

(Cunha, 2007b; Almeida Filho, 2008), que centralizava poderes e decisões nas mãos de professores com longa trajetória acadêmica. É no bojo da modernização conservadora (Motta, 2014) e das reivindicações estudantis capitaneadas pela UNE na década de 1960 que a Reforma Universitária (elaborada e implantada autoritariamente pelo governo militar) extingue a cátedra e transforma elementos da administração, do acesso e da organização das universidades brasileiras.

No bojo das transformações sociais e políticas da redemocratização, as universidades são impactadas pela maior abertura política e pela redução dos constrangimentos e censuras no âmbito do ensino e pesquisa. Entretanto, as estruturas organizacionais e os projetos institucionais não se transformam com profundidade (Reisdorfer, 2018). É só nos anos 2000, com o governo Lula e as políticas de expansão de vagas, com a democratização do acesso e das cotas sociais e raciais que temos uma ampla transformação de públicos e, mesmo, de estrutura nas instituições. A inserção de camadas populares e da população negra e parda em maior número impactou a experiência universitária.

Tendo em vista esses contextos, que entrecruzam um processo de expansão e diversificação do estudantado das universidades brasileiras e, conforme destacado por Quapper, a permanência do adultocentrismo como elemento estruturador das relações da sociedade contemporânea com as juventudes, passamos a analisar as formas como as UFs incorporam (ou não) as juventudes, suas sociabilidades, saberes, culturas e preocupações em seu planejamento institucional. Para tanto, analisaremos as missões institucionais das universidades federais, tentando perceber de que maneira elas percebem o público estudantil e com ele se relacionam.

### **As juventudes nas missões institucionais: pistas de um esquecimento**

Como enunciado anteriormente, nossas fontes de pesquisa são compostas pelas missões institucionais das universidades federais brasileiras, apresentados em seus planos de desenvolvimento institucional, os PDIs. Estes documentos fazem parte de um projeto de modernização do sistema de planejamento e avaliação do sistema universitário nacional. Em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), prevê-se um Plano Nacional de Educação. Este documento foi publicado, pela primeira vez, em 2001 com validade de dez anos. No PNE 2001-2011, está previsto, pela primeira vez, a criação sistemática de PDIs para as universidades. Entretanto, é só em 2004, com a Lei 10.861/2004, responsável pela criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), que esta documentação se disseminou pelas UFs.

Em 2006 ocorre a regulamentação dos PDIs através do Decreto 5.773/2006 e, posteriormente, pelo Decreto 9.235/2017. Em termos gerais, estes documentos são compostos por: histórico da instituição; missão; objetivos e metas; projeto pedagógico da instituição (PPI); planejamento de implantação e ampliação de cursos; organização administrativa; dados e planejamento referentes ao corpo docente e técnico; infraestrutura. Esse conjunto de informações gera um importante volume de dados que podem ser mobilizados em diferentes perspectivas para pensar as universidades, seus planejamentos, as formas como se relacionam com

os diferentes membros de seu corpo institucional, com a comunidade externa, com os campos do conhecimento, etc.

Um dos potenciais desta documentação é a possibilidade de geração de dados comuns para um conjunto que é, como já dito, profundamente diverso. A padronização da estrutura do planejamento facilita que preocupações, representações e informações possam ser comparadas, cotejadas e suas historicidades compartilhadas, problematizadas. Por outro lado, entendemos que essa documentação, como qualquer outra, possui limitações. Estruturas de planejamento não necessariamente abrigam e reproduzem a riqueza da diversidade a partir das quais são construídas. Elaboradas em instituições que, por força de lei, são geridas por uma representação majoritária (70%) do corpo docente,<sup>2</sup> os PDIs são construídos em relação a essa representação em que o corpo técnico e discente tem apenas 30% de representação em conselhos deliberativos. Além disso, é importante destacar que a existência de um documento de planejamento não necessariamente implica que este teve ou terá reverberação dentro do dia a dia da comunidade universitária. Desta forma, nossas análises levam em consideração tanto essa importância contextualizada e relativa da documentação, quanto a composição da estrutura produtora e deliberativa do processo de elaboração dos PDIs.

Em relação à composição, faz-se necessário nos debruçar por mais algumas linhas. Não é uma novidade ou uma inovação brasileira a estrutura administrativa de uma universidade ser pautada no corpo docente. Sistemas universitários do mundo inteiro organizam suas administrações superiores através de diferentes formas de mobilização e organização do professorado. Entretanto, essa não é uma organização “natural” ou “óbvia”. Como todo fenômeno social, tais sistemas são constituídos no tensionamento de grupos e relações historicamente constituídos. Temos, em diferentes países, composições distintas na organização universitária. Nos EUA, com um sistema de ensino superior pautado na proliferação de instituições filantrópicas (como a chamada *IVY league*),<sup>3</sup> os doadores de recursos financeiros e materiais para as instituições possuem uma capacidade de pressão sobre a administração. Esses doadores não necessariamente fazem parte da instituição. Podem ser empresas, indivíduos, organizações de ex-alunos, etc. Na Argentina, a Reforma de Córdoba de 1918 gerou um sistema (em grande medida já abandonado) específico de gestão. Ali se propôs, e foi institucionalizada, uma gestão composta por 33% de docentes, 33% de estudantes e 33% de ex-alunos. Dessa forma, a gestão ficava nas mãos do corpo discente, atual ou passado.

<sup>2</sup> A LDB, em seu Art. 56. afirma: “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes” (LDB, 1996).

<sup>3</sup> Conjunto de oito instituições da elite universitária estadunidense. Entre elas, estão a Harvard University, Columbia University, a Princeton University, a Yale University, etc. Importa destacar que, apesar de serem divulgadas no Brasil como exemplos de uma suposta superioridade das instituições privadas sobre as públicas, nenhuma delas é privada ou possui fins lucrativos. Todas são instituições de ensino sem fins lucrativos, com mensalidades e anuidades destinadas à manutenção da instituição.

É necessário questionarmos de que forma esta estrutura histórica das universidades brasileiras impacta a maneira como as juventudes universitárias serão percebidas. Afinal, estamos diante de uma estrutura que reproduz linhas geracionais que compõem o adultocentrismo já apontado. No sistema universitário brasileiro, em especial nas universidades federais, a idade de ingresso, as condições financeiras, culturais e intelectuais fazem com que o corpo docente seja formado em grande parte por adultos e, em menor medida, por sujeitos idosos. A graduação, o mestrado, o doutorado levam em torno de dez anos, fazendo com que a docência universitária seja exercida após um caminho de amadurecimento intelectual que coloca esse grupo fora das juventudes brasileiras, mesmo que, em tese, alguém possa concluir o doutorado aos 27 anos, ou ainda antes.<sup>4</sup> Desta forma, temos as estruturas de poder das universidades nas mãos de adultos, com participação minoritária das juventudes. Não pretendemos, com esse argumento, aqui defender uma inversão na relação, uma situação em que os estudantes tenham o controle da instituição (a própria relativa rapidez da experiência estudantil, cerca de quatro anos de graduação, traria dificuldades para a estabilidade do sistema), mas sim, pensar que as instituições universitárias, mesmo numericamente compostas por um grupo muito maior de estudantes jovens do que funcionários e docentes, é administrada por estes últimos.

Dessa forma, faz-se necessário questionar as implicações dessas relações em relação à forma como as juventudes se inserem e são percebidas por tais instituições. Nosso esforço será o de buscar pistas e caminhos para compreender esse problema. Para tanto, precisamos destacar, primeiramente, o corpo documental que abordaremos para pensar esse contexto. As tabelas abaixo apresentam o volume de PDIs que as instituições publicaram ao longo dos anos. Tendo em vista que estes documentos têm validade plurianual, contabilizamos o número de PDIs em vigência a cada ano. Na tabela seguinte, é apresentado o número de PDIs que elenca a missão institucional da UF. Dentro da variedade de formas de produção desta documentação, mesmo com a orientação para que todas as instituições apresentem suas missões, nem todas as UFs o fazem, conforme tabelas a seguir (Tab.1 e 2).

**Tabela 1 - Universidades com PDI em vigor a cada ano**

<b>Ano</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	
<b>Quantidade</b>	12	15	20	22	26	32	39	42	
<b>Ano</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Quantidade</b>	47	50	54	55	59	56	55	56	50

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos PDIs das Universidades Federais Brasileiras (2004 - 2020).

<sup>4</sup> Pensamos aqui com Saintout (2009), para quem a estabilidade financeira e profissional é uma das marcas que a sociedade e os indivíduos identificam como característica da vida adulta.

**Tabela 2 - PDIs com missão institucional**

<b>Ano</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	
<b>Quantidade</b>	11	14	19	21	24	29	36	36	
<b>Ano</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Quantidade</b>	42	46	51	53	58	55	53	55	50

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos PDIs das Universidades Federais Brasileiras (2004 – 2020).

Como podemos perceber nas tabelas, a partir de 2004 um número crescente de UFs produziu PDIs. Na maioria dos casos, há a apresentação da missão institucional, como pode ser percebido pela Tabela 2 - Entretanto, a existência dos PDIs e a presença de missão institucional nesses documentos não implica a possibilidade de se perceber nestes excertos as formas como as juventudes são percebidas. Em alguns casos, as missões institucionais não abordam a relação universidade/juventudes/estudantes. Podemos ver um exemplo na Missão Institucional da Universidade Federal do ABC (UFABC), apresentada no PDI de 2013, com validade até 2021:

Promover o avanço do conhecimento através de ações de ensino, pesquisa e extensão, tendo como fundamentos básicos a interdisciplinaridade, a excelência e a inclusão social. (PDI UFABC, 2013, p. 11).

Esta missão institucional atende às demandas legais de nomeação e identificação dos princípios básicos que constituem aquilo que a UFABC entende ser sua função e missão. Entretanto, quando observada a partir das preocupações presentes neste texto, vemos uma missão institucional com um texto genérico, que em nenhum momento deixa claro como a instituição articula sua missão com sua comunidade estudantil e juvenil. Em que pese a menção à “inclusão social” no final do excerto, não se faz menção à forma como seus estudantes estão articulados a essa questão. Tal postura se repete em outras instituições, como se pode observar na tabela abaixo (Tab. 3).

**Tabela 3 - Missões institucionais com abordagem sobre a comunidade estudantil**

<b>Ano</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	
<b>Quantidade</b>	10	12	16	18	21	23	30	30	
<b>Ano</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Quantidade</b>	35	38	40	42	44	42	42	43	41

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos PDIs das Universidades Federais Brasileiras (2004 – 2020).

Os números acima evidenciam que a maior parte das instituições inclui em suas missões alguma forma de abordagem de suas preocupações e objetivos relacionados à comunidade estudantil. A proporção de vezes em que a missão em relação aos estudantes é apresentada varia ao longo do tempo. Assim, enquanto em 2004, 10, dos 11 PDIs com missão institucional, apresentavam sua relação com o estudantado, essa proporção cai para 44 de 58 PDIs, o que significa que 14 instituições com PDI e missão institucional em vigor naquele momento não enunciavam essa relação.

Não há, no âmbito da legislação do Sinaes, ou nas orientações federais sobre a produção de PDIs, qualquer regulamentação sobre as missões institucionais. Estas variam em extensão, forma e conteúdo de acordo com as preocupações e proposições das universidades. Desta forma, a “ausência” detectada é uma proposição a partir de nossa posição teórica e historiográfica. Entendemos que, ao não enunciar o papel e a perspectiva para os estudantes, se acaba invisibilizando a que constitui uma das perspectivas fundantes das universidades. Afinal, sua constituição ocorre a partir da preocupação educacional que se estabelece na relação docente/estudante. E, tendo em vista a atual composição do corpo estudantil das universidades brasileiras, temos a invisibilização das juventudes que as compõem.

A partir dessa identificação, chegamos naquele que consideramos o ponto nevrálgico de nossa argumentação. A partir da identificação e sistematização das missões institucionais, tentamos compreender que tipo de relação as universidades estabelecem com o público juvenil e estudantil. Para tanto, nos apropriamos das contribuições de Moraes (1999), e de seu processo de categorização a partir da “Análise de Conteúdo”. A partir dessa análise construímos duas categorias centrais. A primeira, identifica universidades que estabelecem o que denominamos de “concepção totalizadora” sobre os estudantes e as juventudes. Já a segunda categoria é denominada de “concepção complementar”.

Antes de apresentar os dados de cada uma das concepções, é importante apresentar suas definições. Por “concepção totalizadora” entendemos instituições que se colocam como a única responsável pela “formação” dos estudantes em diversas perspectivas. Estas instituições não enunciam o reconhecimento de que os jovens estudantes são sujeitos históricos (Dayrell, 2003) e, ao vivenciarem a universidade, carregam consigo conhecimentos, saberes e experiências que dialogam com o processo de aprendizado e formação universitária e o tensionam. Enquanto sujeitos históricos, também experimentam outros espaços de aprendizagem, construção de saberes, culturas e identidades durante a experiência universitária, que ultrapassa seus muros (reais e simbólicos). Vejamos alguns exemplos dessa concepção para que se possa compreender sua formulação:

Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico permanentemente adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, *formando recursos* que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional. (UFPI, 2010, p. 28 [grifo nosso]).

*Formar profissionais cidadãos* e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal. (UFT, 2016, p. 15-16 [grifo nosso]).

UFPI e UFT enunciam propostas diferentes como missão em relação ao corpo estudantil. Propõem, respectivamente, formar “recursos” ou “profissionais cidadãos”. Não nos cabe aqui avaliar a pertinência ou a qualidade de seus objetivos – por mais que a expressão “formar recursos” da UFPI nos cause incômodo pela frieza e desumanização dos sujeitos – elaborados a partir de diferentes formas de discussão em suas comunidades universitárias. Interessa-nos, aqui, a forma como são apresentados: formar algo, ou alguém. Esta perspectiva esteve presente em missões institucionais em diversas UFs brasileiras, conforme se pode conferir na tabela abaixo (Tab. 4).

**Tabela 4** - Missões institucionais com concepção totalizadora

<b>Ano</b>	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
<b>Quant.</b>	1	4	5	7	10	13	19	20	
<b>Proporção</b>	10%	33%	31,2%	38,9%	47,6%	43,3%	63,3%	66,6%	
<b>Ano</b>	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>Quant.</b>	24	26	28	28	30	28	28	28	28
<b>Proporção</b>	68,5%	68,4%	70%	66,6%	68,2%	66,6%	66,6%	65,1%	68,3%

**Fonte:** elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos PDIs das Universidades Federais Brasileiras (2004 – 2020).

Ao apresentar apenas o “formar”, não se coloca ou visibiliza o papel de complementar, aprofundar, desenvolver conhecimentos a partir do diálogo com saberes, experiências e identidades juvenis presentes no corpo estudantil. Isto se sustenta quando pensamos “formar” a partir do diálogo com os sentidos históricos e linguísticos da palavra:

**Formar:** Registrada no francês do século XII (*former*) e no português do século XIII, do latim *formare*, verbo que remete ao substantivo *forma*, ou seja, *forma*, *molde*. Cedo, associou-se à idéia de criação, porém, com o correr do tempo, o núcleo semântico passou de *criar* a *organizar*. [...] Desse modo, manifesta-se aí uma certa ambigüidade, podendo *formar*, no seu sentido áspero, apontar para o *molde*, para a *forma*. E, no seu sentido mais nobre, polido, evocar o processo de fazer *aflorar* o conhecimento já trazido, como sugere Platão (Lima; Castro; Araújo, 2006, p. 240).

“Formar”, assim como outros termos e conceitos utilizados, é polissêmico. Essencializar uma definição é problemática e contraproducente. Ao reconhecer essa polissemia, precisamos nos amparar em outras discussões para conseguir compreender sua mobilização no contexto educacional brasileiro. Para tanto,

nos voltamos para estudos que discutem como as infâncias e juventudes são percebidas na sociedade brasileira e, em especial, nas escolas e universidades. Temos, primeiro, a já clássica compreensão da juventude, percebida a partir da ideia de “falta” ou “incompletude”:

O jovem tende a ser visto na perspectiva da falta, da incompletude, da irresponsabilidade, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é de fato, o que pensa e é capaz de fazer. A escola tende a não reconhecer o “jovem” existente no “aluno”, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se apresenta. (Dayrell, 2003, p. 117).

A percepção sobre as juventudes escolares apresentada por Dayrell pode, com os devidos cuidados, ser transposta para a percepção com que os jovens universitários são vistos pelas instituições que estabelecem suas relações a partir de uma linguagem e perspectiva “totalizadora”. Parafraseando Dayrell, nestas missões institucionais desaparece o “jovem” que existe no “aluno”, restando apenas um recurso, um cidadão, um profissional para ser “formado”. Essa percepção do jovem como “incompleto”, ou de invisibilização do “jovem” no “aluno”, dialoga com nossa proposição teórica inicial, de que as universidades são atravessadas pelo adultocentrismo. Este adultocentrismo é evidenciado na perspectiva “totalizadora” aqui apresentada.

Esta percepção pode ficar ainda mais clara quando vemos que a construção deste tipo de textual e a forma de abordar a comunidade estudantil são uma escolha institucional, planejada ou não. Além de o texto não ter uma padronização legal, diversas (mesmo que uma minoria) instituições evidenciam outras relações com suas comunidades juvenis. Denominamos estes segundos casos de instituições com perspectivas “complementares” ou “complementarizadoras”. Nessa perspectiva, a universidade, de diferentes maneiras, coloca em sua missão institucional a compreensão de que seu papel é o de “contribuir” para a formação dos jovens estudantes. Dessa forma, reconhece a diversidade de experiências e vivências da condição juvenil que compõem a sua subjetividade.

A universidade se propõe como missão “aprofundar”, “complementar” a “formação”, o “desenvolvimento”, e para isso contribuir com “[...] a formação de cidadãos e o desenvolvimento da Amazônia.” (UFAM, 2004, p. 14)<sup>5</sup>

Mais especificamente, a Universidade destina-se a completar a educação integral do estudante, preparando-o para: exercer profissões de nível superior; valorizar as múltiplas formas de conhecimento e expressão, técnicas e científicas, artísticas e culturais; exercer a cidadania; refletir criticamente

<sup>5</sup> O mesmo texto aparece nos demais PDIs da instituição.

sobre a sociedade em que vive; participar do esforço de superação das desigualdades sociais e regionais; assumir o compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa, ambientalmente responsável, respeitadora da diversidade e livre de todas as formas de opressão ou discriminação de classe, gênero, etnia ou nacionalidade; lutar pela universalização da cidadania e pela consolidação da democracia; contribuir para a solidariedade nacional e internacional (UFRJ, 2006, p. 11).

Nos casos da Ufam e da UFRJ, vemos uma proposta em que a universidade surge como instrumento que, potencialmente, agrega aos conhecimentos e às experiências juvenis a partir de seus próprios saberes. No caso da Ufam, essa complementaridade surge na expressão “contribuindo para a formação de cidadãos”. Vemos que a ideia de “formação” continua presente, mas, aqui, evidenciando a perspectiva que Lima, Castro e Araújo (2006) denominam de “mais nobre”, em que o processo formativo faria “aflorar” e desenvolver o conhecimento e os saberes juvenis a partir das perspectivas acadêmicas. Já no caso da UFRJ, esse reconhecimento, dos saberes e experiências juvenis, mesmo que implícito, é ainda mais evidente. Ali aparece como “completar a educação integral” dos estudantes. Vejamos na tabela abaixo (Tab. 5), como missões institucionais complementares aparecem nos PDIs das UFs brasileiras dentro de nosso recorte:

**Tabela 5.** Missões institucionais com concepção complementar

<b>Ano</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2006</b>	<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	
<b>Quant.</b>	5	8	11	11	11	10	11	10	
	50%	66,6%	68,7%	61,1%	52,3%	43,5%	36,6%	33,3%	
<b>Ano</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>
<b>Quant.</b>	12	12	12	14	15	14	14	15	12
	34,2%	31,5%	30%	33,3%	34,1%	33,3%	33,3%	34,9%	29,2%

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados extraídos dos PDIs das Universidades Federais Brasileiras (2004 – 2020).

O que entendemos nessas propostas é uma aproximação maior com uma ressignificação do papel histórico das juventudes no processo educacional universitário. Estamos aqui para uma perspectiva mais próxima da que Dayrell expõe ao pensar o jovem como sujeito social. O autor informa que, no decorrer de suas pesquisas, no contato com as juventudes, passou a incorporar a compreensão de que:

Eles são seres humanos, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se, possuem desejos e propostas de melhoria de

vida. Acreditamos que é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém (Dayrell, 2003, p. 23-24).

Dayrell aponta a busca em perceber e visibilizar as condições juvenis, as juventudes e os jovens como sujeitos sociais. Esta perspectiva dialoga com maior fluidez com a concepção complementar de juventudes nas missões institucionais. Afinal, é ao entender que a universidade tem um papel dialógico no processo de construir-se jovem, sujeito, indivíduo e profissional nas diferentes historicidades que se abre a possibilidade de um espaço em que as juventudes tenham maior visibilidade e possibilidades de atuação.

A compreensão da condição juvenil como um momento complexo é compartilhada por diferentes intelectuais. Esteves e Abramovay afirmam que:

As diferentes juventudes não são, tão somente, *estados de espírito*. São, isso sim, uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc., entronizada em um período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações (Esteves; Abramovay, 2008, p. 25).

É a partir destas “realidades palpáveis” que experimentarão as universidades. Dessa forma, faz-se necessário que estas instituições reconheçam e enunciem este reconhecimento em espaços e momentos pertinentes. Compreendemos que as missões institucionais devem ser um desses espaços. Estas sintetizam publicamente a forma como as universidades se veem e como querem ser vistas. Assim, visibilizar e enfatizar o reconhecimento das complexidades da condição juvenil, através da construção de diferentes formas de perspectivas complementares que viemos apresentando, é fundamental para a desconstrução, nas instituições e na sociedade, da compreensão das juventudes como momentos de incompletude que precisam ser resolvidos por instituições capacitadas.

### **Desconstruir o adultocentrismo nas relações universidades/juventudes**

Ao longo deste capítulo, buscamos abordar uma problemática que consideramos fundamental para pensar as universidades brasileiras: a invisibilização da condição juvenil na compreensão das instituições sobre seu estudantado. Realizamos esta tarefa através da análise das missões institucionais apresentadas nos planos de desenvolvimento institucional das universidades federais brasileiras no período 2004-2020. Pensadas a partir das contribuições da análise de conteúdo, as missões revelaram a reprodução de estruturas adultocentristas de invisibilização da condição juvenil e de submissão dessa condição a projetos de formação totalizadores, que colocam a universidade como espaço formativo desconectado de subjetividades, saberes, culturas e práticas juvenis.

Apresentamos, ao longo deste texto, como cerca de dois terços das UFs estabeleceram uma concepção totalizadora ao incorporar o corpo discente nas missões institucionais. Isto se deu, principalmente, pela mobilização da ideia de “formar” profissionais, recursos, cidadãos, etc., sem, entretanto, reconhecer e enunciar que esse processo formativo (função legítimas destas instituições) ocorre e deve ser construído a partir do diálogo com outras experiências juvenis. Nosso argumento se pauta na perspectiva de que a desconstrução do que Quapper (2012) chama de adultocentrismo passa pela constante e necessária visibilização das culturas e saberes juvenis nos espaços e historicidades ocupados e vivenciados por elas.

Ao não colocar em primeiro plano a condição juvenil de seu estudantado, as universidades limitam sua capacidade de compreensão das especificidades do corpo discente. Isso pode, de diferentes formas, limitar o cumprimento da própria missão universitária de promoção de ensino, pesquisa e extensão. Afinal, como ensinar, pesquisar e promover extensão sem conhecer e visibilizar o grupo social sujeito e agente central desse processo? Essa invisibilização nas políticas de planejamento institucional se reproduzem em outras instâncias das instituições, como: conselhos com baixa representação discente (por lei, devem ser compostos em 70% por docentes); políticas de assistência e permanência estudantil fragilizadas nas instituições e no governo federal; resistências na incorporação da diferença como elemento do processo formativo. Sem visibilizar as especificidades, como desenvolver políticas específicas para grupos com demandas especiais - como gestantes, estudantes pobres, LGBTQI+, estudantes com necessidades especiais, etc.? Como superar linguagens e práticas puramente academicistas com vistas a um diálogo mais produtivo com grupos sociais periféricos, que passaram, a partir das leis de cotas e da expansão do ensino universitário, a habitar esses espaços? Entendemos que só com a constante visibilização destes grupos, com seu estabelecimento como prioridades para as UFs, é que poderemos ter uma universidade democrática, inclusiva e de qualidade.

Para compreendermos a constituição dessas relações de invisibilização das juventudes e de suas culturas dentro do planejamento universitário, faz-se necessário retomar aqui, mesmo que brevemente, a historicização realizada no início de nosso texto. Vimos como as UFs brasileiras se constituíram em um contexto que mobilizou, de diferentes formas, duas estruturas sociais importantes: o adultocentrismo e o elitismo. No entrecruzamento destes processos de reprodução de estruturas, temos instituições que ainda reproduzem em seus documentos uma narrativa que reduz, como podemos pensar juntamente com Dayrell, o jovem à condição de “aluno”.

Tanto o adultocentrismo quanto o elitismo das universidades têm sido combatidos no Brasil do tempo presente. Cada vez mais, estudos e políticas públicas têm pensado as juventudes enquanto sujeitos históricos. Essa transformação gerou, em 2007, durante o governo Lula, a criação das *Conferências da Juventude* em diferentes níveis (local, regional e nacional), que buscaram estabelecer diálogos entre o Estado brasileiro e as juventudes como protagonistas na análise de problemas sociais e a criação de políticas públicas. Ao mesmo tempo, durante os governos do PT, várias políticas de ampliação e democratização do acesso

ao ensino universitário foram elaboradas e tomaram corpo. Prouni, Reuni e a abertura de novas universidades ampliaram o acesso, enquanto a política de cotas sociais e raciais abriu estas vagas para grupos que, até os anos 2000, tinham seus caminhos dificultados ou interditados.

Esta abertura aponta, ainda, para a necessidade de não se essencializar os dados trazidos neste texto. Por mais que as narrativas institucionais das UFs se tenham localizado no âmbito de uma perspectiva reducionista das juventudes universitárias, estas instituições e suas práticas são múltiplas. O fato de uma universidade colocar em seu PDI que sua missão é “formar recursos” não pode ser essencializado e, a partir daí, reduzirmos toda a instituição a essa perspectiva. Assim como as juventudes, as universidades são diversas; não apenas por serem várias, mas por serem constituídas por diversos grupos, interesses, projetos distintos e que tensionam essas relações ao longo de suas histórias. Desta forma, as concepções totalizadoras são tensionadas nas práticas cotidianas de docentes, técnicos e discentes, nas múltiplas performances, na empatia mútua, no trabalho cotidiano para a construção e transformação de relações sociais mais democráticas e inclusivas.

Essas questões implicam a necessidade de se ampliar os debates a respeito das relações que as universidades estabelecem com as juventudes. Compreender, de maneira não essencializadora, como as instituições e seus diferentes agentes incorporaram essa diversidade é fundamental para apontar seus limites, potenciais e necessidades de transformação. Dessa forma, mais estudos são necessários e urgentes. Ao longo do tempo, a historiografia se dedicou a compreender as juventudes enquanto movimento social e político. É necessário ampliar esses olhares para compreender as culturas juvenis e as universidades a partir do olhar da História.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. (Org.). **A Universidade no séc. XXI: por uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Regulamenta o SINAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de maio de 2006.
- BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Atualiza a regulamentação do SINAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 15 de dezembro de 2017.
- BRASIL. Lei Nº 10.861/2004, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de abril de 2004.
- BRASIL. lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 de janeiro de 2001.
- BRASIL. lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- CUNHA, L. A. **A universidade Crítica**. São Paulo: Editora Unesp, 2007a.
- CUNHA, L. A. **A universidade Reformanda**. São Paulo: Editora Unesp, 2007b.
- DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. 2003. p. 40-52.
- ESTEVES, L. C. G.; ABRAMOVAY, M. **Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas**. Mundos sociais: saberes e práticas, 2008.
- FÁVERO, M. L. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], n. 17, p. 161-180, 2008.
- LIMA, M.; CASTRO, G.; ARAÚJO, R. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência e Educação**, [s.l.], v. 12, n. 2, p. 235-245, 2006.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOTTA, R. P. S. **As Universidades e o Regime Militar: Cultura política brasileira e modernização autoritária**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- QUAPPER, C. D. Sociedades Adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. **Última Decada**, [s.l.], n. 36, p. 99-125, 2012.
- REISDORFER, T. **Universidade e Interculturalidade: ressignificações identitárias de estudantes da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (2008-2017)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- SAINTOUT, F. **El futuro llegó hace rato: percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política**. Buenos Aires: Prometeo, 2009.
- SOUZA, J.; SANTOS, E. C. dos; LOBO, A. S.; MELO, L. C. de; SOARES, A. C. Concepções de Universidade no Brasil: Uma Análise a partir da Missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 216-233, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2013 – 2021)**. Santo André, 2013. Disponível em: <https://www.ufabc.edu>.

br/a-ufabc/documentos/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2001-2005)**. Manaus, 2001. Disponível em: <https://www.proplan.ufam.edu.br/index.php/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2014)**. Piauí, 2010. Disponível em: <https://www.ufpi.br/pdi-proplan>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2006)**. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/40487486/pdi-ufrj>. Acesso em: 14 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2020)**. Tocantins, 2016. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/proap/links/pdi-2016-2020>. Acesso em: 14 fev. 2022.

VITECK, C. **Rebeldia em cena: A juventude transviada no cinema hollywoodiano nas décadas de 1950 e 1960**. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2009.