



Geraldo Caliman  
Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Organizadores

# JOVENS UNIVERSITÁRIOS: entre a inclusão e a exclusão



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Universidade  
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

JOVENS UNIVERSITÁRIOS:  
entre a inclusão e a exclusão

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

*The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.*

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

*Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Síveres, Renato de Oliveira Brito.*

Conselho Editorial Consultivo

*Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).*

Revisão: *Renato Thiel*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

---

J86

Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão. Geraldo Caliman; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.) – Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019.  
180 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-43-5

1. Educação social    2. Direitos humanos    3. Inclusão educacional    4. Exclusão social  
5. Educação superior    6. Universidade Católica de Brasília    7. Exclusão sociopolítica  
I. Caliman, Geraldo (Org.)    II. Vasconcelos, Ivar César Oliveira de (Org.)    III. Título

CDU: 378.014

---

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

**Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade**

Universidade Católica de Brasília Campus I  
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700  
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601  
catedraucb@gmail.com

Geraldo Caliman  
Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Organizadores

# JOVENS UNIVERSITÁRIOS: entre a inclusão e a exclusão



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

Brasília, DF  
2019



# SUMÁRIO

PREFÁCIO .....	7
APRESENTAÇÃO .....	9

## PARTE I JUVENTUDES E MODOS DE EXCLUIR

### CAPÍTULO I

Juventude brasileira e desafios para a educação social.....	15
<i>Geraldo Caliman</i>	

### CAPÍTULO II

Juventude e Direitos Humanos .....	33
<i>João Casqueira Cardoso</i>	

### CAPÍTULO III

Juventude e inclusão educacional: por uma universidade inclusiva .....	53
<i>Ivar César Oliveira de Vasconcelos</i> <i>Geraldo Caliman</i>	

## CAPÍTULO IV

### Exclusão social na Educação Superior e Inclusão Educacional: entrevista com Candido Gomes.....85

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos*

*Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira*

## PARTE II

### PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE IN/EXCLUSÃO

## CAPÍTULO V

### Inclusão/exclusão de jovens universitários da rede IUS.....103

*Hector Cavieres*

*Geraldo Caliman*

## CAPÍTULO VI

### Aspectos estruturais e subjetivos da dimensão socioeconômica na UCB.....117

*Robson Montegomeri Ribeiro Lustoza*

*Josimary Ribeiro*

## CAPÍTULO VII

### Inclusão e exclusão sociopolítica na UCB.....131

*José Ivaldo Araújo Lucena*

*Vanildes Gonçalves dos Santos*

## CAPÍTULO VIII

### Interferência cultural-ideológica e inclusão educacional.....149

*Ivar César Oliveira de Vasconcelos*

### Sobre os Autores.....175

## PREFÁCIO

El concepto de exclusión tiene su origen en Europa en los años 70 en el marco de los estudios sobre pobreza, en su momento los investigadores, principalmente sociólogos y economistas, notaron que algunas aristas del fenómeno de la pobreza no eran posibles de pesquisar a través de la sofisticación en las mediciones asociadas a recursos y aspectos económicos, una parte del fenómeno, que no estaba claro si era causa o consecuencia, tenía que ver con la desvinculación de estos grupos del resto de la sociedad, de los beneficios sociales, de los sistemas de apoyo, de las estructuras de oportunidades e incluso de otros grupos.

Este análisis sobre la vinculación o desvinculación de los grupos más desposeídos con el resto de la sociedad adquirió peso teórico propio y se observó que si bien tenía una estrecha vinculación con la pobreza no se reducía a ésta, por ejemplo era posible seguir siendo cuantitativamente pobre pero la situación era menos precaria se ese pobre estaba “incluido”, por ejemplo si la persona pobre dialogaba con los aparatos del estado para atender su condición de pobreza; constituyéndose por tanto en sujeto de ayudas y apoyos. En cambio, si además de pobre se estaba excluido la situación se hacía mucha más dramática y difícil de superar.

Con el avance de la conceptualización y los estudios sobre variables que influían en la inclusión/exclusión, comenzó la profundización en la contraparte de la exclusión: la inclusión. Con ello pudo verse que lo económico, o el mundo del trabajo no era lo único que establecía la vinculación de las personas o grupos a sus espacios sociales, también eran mecanismo de inclusión el respeto a sus normas o cultura, y la posibilidad de expresión y participación política, así se amplía el concepto y hoy hablamos, y proponemos, que la exclusión se manifiesta en escenarios políticos, económicos y culturales.



Dada la ampliación conceptual, que diversifica las áreas de inclusión/exclusión, el concepto permitirá analizar grupos más allá de lo económico, permitirá por ejemplo analizar la relación que ciertos grupos minoritarios establecen con su entorno social, grupos que incluso pudiesen no ser pobres, pero si sentirse marginados en tanto sus valores no están en sintonía con los valores socialmente normalizados y compartidos por la sociedad de la que son parte. O podrá analizarse por ejemplo la exclusión en una variante más psicológica, permitiendo describir la conducta de automarginación política, representada en los bajos porcentajes de votación, desconfianza y participación política, como una decisión activa de autoexclusión.

En el caso de los jóvenes el concepto de exclusión social nos entrega claves de lectura para el análisis de la situación de las juventudes, los datos muestran que desde el punto de vista económico la población joven está en una situación de menores ingresos y menor participación laboral, desde el punto vista cultural/valórico prácticamente puede definirse la juventud en base al choque cultural con la cultura imperante; y desde lo político diversos estudios describen una eminente desafección de los jóvenes hacia la política. Con estos elementos podemos decir que más allá de las variaciones obvias propias de género y nivel socioeconómico los jóvenes son en sí una población en mayor situación de exclusión.

Resulta por cierto preocupante y también paradójico que la juventud sea un sector social particularmente excluido en especial cuando serán ellos los que en un futuro próximo se harán cargo de los sistemas sociales; cabe la pregunta de ¿con qué motivación los actuales jóvenes enfrentaran la tarea de una construcción social colectiva si el sistema tiende más bien a marginarlos? ¿Cómo instalar en ellos una percepción y un sentimiento respecto de lo colectivo cuando los mecanismos de inclusión privilegiados son más bien individuales y basados en la competencia con el otro y no en la colaboración?

En este libro se muestran diversos análisis y estudios que toman como eje la perspectiva y el análisis de la inclusión/exclusión social como polos de un continuo, poniendo particular énfasis en el análisis de jóvenes vinculados a contextos educativos, siendo la elección de este escenario no casual, pues es a nuestro parecer un escenario que no sólo es un espacio prioritario para la inclusión social en sí mismo, sino también para la reflexión y el análisis.

Hector Cavieres

Universidad Católica Silva Henríquez - Chile

## APRESENTAÇÃO

Diversos são os contextos humanos passíveis de estudos e pesquisas sobre o fenômeno da exclusão/inclusão social. Dentre eles está a universidade, que se apresenta como o lugar que, em princípio, tem o objetivo de proporcionar processos inclusivos de estudantes, em sua maioria, jovens – pessoas com idade entre 18 e 24 anos, no caso do Brasil, ou chegando aos 29 anos, em termos internacionais. Tais processos compõem uma inclusão que ultrapassa de longe a mera inserção desses jovens na instituição, pois, efetivamente, interessa a esse público-alvo ampliar seus potenciais. O dia a dia da universidade precisa estar mergulhado na efetiva inclusão educacional, o impulso e prática destinados a contribuir com o desenvolvimento pleno de potencialidades humanas – as pessoas pensam, agem e se emocionam, projetando melhores dias para suas vidas. A inclusão educacional, como um fractal a espalhar oportunidades de inclusão social, é noção que expressa o ingresso de indivíduos em processos educativos que os levem a compartilhar aprendizados e modos de situar-se no mundo. Por isso, a ênfase no acionamento de potencialidades desses indivíduos. Cada pessoa é um ser de consciência, sendo capaz de distanciar-se de si e de buscar o melhor para sua vida, de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (cf. os quatro pilares da Educação para o Século XXI), bem como de cumprir sua condição de seres que participam dos mistérios do Universo, da Vida e da própria existência humana (lembrando Morin). O professor e a instituição, imbuídos da concretização da inclusão educacional, têm seu olhar e atuação arrastados para o inédito viável (nos termos freireanos).

Todo indivíduo tem o direito de se incluir em perspectivas educacionais capazes de prepará-lo para enfrentar desafios em seu cotidiano, aproveitando suas potencialidades naturais, e sociais adquiridas, entendido o termo potencialidade no sentido de poder “ser mais”, enquanto vocação ontológica e histórica de cada indivíduo situado neste mundo (cf. Freire).

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que todo ser humano tem o direito à instrução, um termo que o próprio documento explica como o percurso educativo capaz de promover o pleno desenvolvimento da personalidade do indivíduo e o fortalecimento do respeito aos direitos e liberdades. Esse direito à instrução, que, na verdade é o direito à inclusão educacional, implica o direito a liberdade de pensamento, consciência e religião, bem como o de possuir opinião e poder de expressão, a despeito de quaisquer fronteiras. No Brasil, a Constituição Federal determina que crianças, adolescentes e jovens usufruam desse direito em vinculação com outros – direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Esse discurso oficial de alta abrangência obriga a sociedade como um todo a educar seus membros, traduzindo essa exigência em políticas públicas, com o apoio da legislação e normas pertinentes. Por isso mesmo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos se coloca como o resultado de um compromisso do Estado com a efetiva concretização dos direitos humanos, incorporando aspectos advindos de documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Assim, o Plano busca agregar demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade para efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da cultura de paz.

Como essas promessas do discurso oficial se realizam nas instituições de ensino superior? Em particular, nas universidades? No fundo, tais perguntas perpassam os oito capítulos da presente obra, os quais se distribuem em duas partes. Na primeira delas, apresentam-se explicações sobre as juventudes e os modos como ocorrem os mecanismos de sua exclusão e inclusão social, partindo-se de perguntas como: O que é a juventude brasileira? Quais os desafios da educação social? Qual a forma de atuação dos Estados nacionais na área da promoção dos direitos humanos e da proteção destes em relação à juventude? O que é uma universidade inclusiva? Como a exclusão social ocorre na educação superior e de que maneira a universidade poderia concretizar uma efetiva inclusão educacional? Na segunda parte, apresentam-se percepções de jovens estudantes sobre exclusão e inclusão na universidade. Uma pesquisa qualitativo-exploratória traz dados e informações relevantes sobre essas percepções, tendo contado com a participação de 42 jovens estudantes de uma universidade que, sendo confessional, assume publicamente em seus documentos estratégicos o com-

promisso educacional global com os seus alunos. A diversidade de perfis dos participantes contribuiu muito para enriquecer os cinco grupos focais, cujas discussões foram impulsionadas por três amplas reflexões, colocadas aos participantes: 1) Qual o entendimento de exclusão social; 2) Como a universidade lida com diversas exclusões, inclusive a digital, em circulação por corredores, salas de aula e outros lugares; 3) Quais sentimentos de invisibilidade, enquanto exclusão humana, perpassam o dia a dia acadêmico.

Espera-se que a presente obra contribua para que as universidades concretizem a efetiva inclusão social de seus alunos. Que favoreça também a formação de professores, principalmente, aqueles que atuam na educação superior, posto que as reflexões e as conclusões ora colocadas à disposição dos leitores apontam para o contexto universitário. E que, no âmbito da educação em geral, possa contribuir com uma educação humanística, nos passos dos quatro pilares da Educação para o Século XXI. Estes, em princípio, destinam-se à educação básica, porém, se aplicam também à educação superior, guardando-se as devidas adequações, pois envolvem a contínua renovação do conhecimento.

Assim, desejamos aos leitores um bom usufruto deste trabalho.

*Geraldo Caliman*  
*Ivar César Oliveira de Vasconcelos*  
(Organizadores)



# PARTE I

## **JUVENTUDES E MODOS DE EXCLUIR**



## CAPÍTULO I

# Juventude brasileira e desafios para a educação social

Geraldo Caliman

### Introdução

A percepção da existência de diferentes juventudes em seus contextos e necessidades nos remete a um desafio para a educação. O presente texto parte de uma descrição e análise da condição juvenil com o objetivo de, a partir da leitura da realidade, sugerir processos pedagógicos adaptados aos novos desafios provenientes de tal realidade. Diante de contextos de risco e vulnerabilidade social, entende-se propor uma reflexão em torno da aplicabilidade das metodologias educativas voltadas para a priorização das relações humanas a partir do diálogo entre a prática da Educação Social e seu correspondente teórico, a Pedagogia Social. Tais desafios requerem maiores aprofundamentos a partir da pesquisa sobre a condição juvenil. Para responder a esses desafios, em sua maioria de natureza social, focalizamos de modo especial os princípios metodológicos pautados pela centralidade das relações humanas nos processos socioeducativos, capazes de potencializar referenciais e significados para a vida de adolescentes e jovens envolvidos em situações de violência e conflitos.



## Concepções sócio-históricas de juventude

Atualmente percebemos a existência de diferentes “juventudes”, com seus desejos e necessidades. A concepção de juventude não é um fenômeno meramente demográfico: tem uma base sócio-histórica e varia de acordo com a cultura em que ela é construída, e neste sentido é dinâmica ao longo do tempo (SOUZA; PAIVA, 2012), depende da sua contextualização dentro das diferentes culturas.

Se analisarmos sob o ponto de vista de idade, até 2005, o Brasil utilizou a definição da UNESCO, como grupo de pessoas situadas entre 15 e 24 anos. Segundo a Secretaria Nacional de Juventude e, para os efeitos da lei, conforme o Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas de 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2015). Tal definição pode ser dividida em três subgrupos, entre jovem-adolescente (15 a 17 anos), jovem (18 a 24 anos) e jovem-adulto (25 a 29 anos).

Em tempo, o positivismo, por exemplo, concebido com tendências racistas e filo- europeias, parte de um conceito apriorístico de juventude, classificando as dissensões e diversidades como “desviantes”. Uma matriz conceitual assim constituída tende a acirrar o controle social, a orientá-lo para grupos geralmente localizados nos bolsões de pobreza, frequentemente, estigmatizados.

Tais tendências e práticas aconteceram também no Brasil, que, na década de 1920, adotou um movimento higienista, onde os “perigosos” são identificados com os jovens pobres. O pensamento positivista, tendo como seus principais expoentes Lombroso e Ferri, prevalece sobre as matrizes interpretativas da sociedade até tempos recentes. Tais interpretações levam a ativar atitudes de rotulação, discriminação e de alarme social sobre as culturas consideradas ‘delinquenciais’ que crescem, em geral, nas periferias pobres das grandes cidades.

Como consequência, os próprios jovens são responsabilizados pelo aumento da violência real, desresponsabilizando-se o sistema social, tido como coerente, e culpando-se os indivíduos pelas suas resistências de integração em tal sistema. O pensamento positivista permanece e paira durante décadas, resistindo em decantar-se, de modo que tais tendências perduram até os tempos de hoje. Basta observar como setores da sociedade insistem em sugerir a segregação, o confinamento de grupos socialmente excluídos e vítimas da exclusão social.

As últimas tentativas dizem respeito à insistência constante sobre o rebaixamento da idade penal, à revelia dos esforços de prevenção e de educação, uma insistência em torno de paradigmas funcionalistas dos anos 1940 que ressaltam a juventude como um grupo que precisa de monitoramento, vigilância e, eventualmente, segregação para que não contague a sociedade higienizada. As disfunções que daí decorrem passam a ser reconduzidas à normalidade por mecanismos de integração, adaptação e mesmo de cooptação (CALIMAN, 2008).

Nos anos 1970 o conceito de juventude se associa à capacidade dos jovens de se unirem como agentes políticos, e o foco sai da perspectiva de jovem como problema para uma visão de jovem como agente de transformação social. Assim é que Sousa e Groppo (2011) se referem a dois movimentos dentro da reflexão sobre a condição juvenil por parte das ciências sociais. O primeiro deles supera a ideia de juventude como um período de passagem, de socialização, ou uma tendência de matriz funcionalista, que ressalta a transitoriedade do período juvenil como preparação para a vida adulta. Em seu lugar se difunde a concepção de juventude ligada a um estilo de vida, com um valor em si e não como transição.

O segundo movimento desloca a preocupação da rebeldia juvenil (entre boemia, delinquência, radicalismo) a partir de uma dimensão cultural e subcultural, para uma concepção que focaliza uma identidade própria e uma diversidade sociocultural. Contraposta às identidades adultas, podemos falar de identidades juvenis, ou “um conjunto de traços mais ou menos coerentes e relativamente estáveis, adotados por um grupo e seus membros” (SOUSA; GROPPPO, 2011, p. 15). A juventude não seria tanto o momento de uma moratória, mas de uma experiência de autonomia juvenil. E, como afirmava Karl Mannheim (apud WELLER, 2007), passa a ser depositária de um potencial social e político capaz de reforçar os princípios democráticos da sociedade.

Por sua vez, Mariana Chaves (2005) ressalta representações de juventude que se alternam segundo os tempos e os interesses de quem analisa esse período da vida: às vezes se percebe o jovem como ser inseguro de si mesmo; como ser em transição; como ser não produtivo; como ser incompleto; desinteressado ou indiferente; como transgressivo; como perigoso; uma vítima da sociedade; como rebelde e revolucionário e, às vezes, como uma promessa para o futuro. Cada uma dessas representações de “jovem” traz, por efeito, tendências interventivas diferentes de acordo com a ideologia ou

a percepção dos sujeitos que o analisam.

Diversos autores (SOUZA; PAIVA, 2012; LEÓN, 2004) analisaram concepções de juventude ao longo do último século, passando por diferentes paradigmas interpretativos. Prevaecem tendências interpretativas que reconhecem o termo juventude como atrelado a concepções sócio-históricas construídas em determinado contexto social e cultural.

## Moratória vs. redução da faixa juvenil

Uma visita ao *site* do IBGE<sup>1</sup> mostra, por meio de uma pirâmide etária absoluta, como o Brasil nas últimas décadas registra uma mudança de faixas etárias da população: enquanto cresce a expectativa de vida dos idosos, diminui a coorte populacional juvenil.

Se, por um lado, diminui a coorte juvenil, por outro, aumenta o contato com manifestações culturais diferentes da nossa, provenientes de países distantes, composta por refugiados políticos, e de países com convulsões sociais. O recente crescimento econômico do Brasil e a crise mundial tornaram o país um local atrativo para os imigrantes e refugiados que procuram por melhores condições de vida. De acordo com dados do Ministério da Justiça, só de 2010 até abril de 2012, o número de estrangeiros em situação regular no Brasil aumentou em 60,0%. Passou de 960 mil para 1,5 milhão de pessoas nessas condições. A Região Sudeste é, de longe, a que mais recebe imigrantes (CALIMAN, 2014).

De fato, cresce a tendência migratória de jovens estrangeiros que chegam ao Brasil em busca de novas oportunidades: haitianos, bolivianos e venezuelanos são alguns exemplos de cidadãos que procuram entrar e se manter no Brasil. Segundo o Ministério da Justiça, em 2010 ocorreu um crescimento de mais de meio milhão de imigrantes. O Conselho Nacional de Imigração concedeu mais de 70 mil vistos de trabalho para estrangeiros em 2011, representando um aumento de 22,0% em relação ao ano anterior.

Nesse contexto marcado por situações de crise econômica de um lado, e de crise social e política de outro, observa-se também um pendor à moratória das populações juvenis. Os jovens privilegiados ficam muitos anos

---

1 [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao\\_da\\_populacao/2008/piramide/piramide.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2008/piramide/piramide.shtm).

investindo na sua escolaridade, alargando assim o período juvenil antes de se estabilizarem em um emprego e de formarem uma família. Os jovens pobres, por sua vez, enfrentam condições precárias de trabalho e a consequente dependência dos pais por maior tempo.

## Desigualdade e exclusão social

As desigualdades se revelam, sobretudo, na exclusão de grupos específicos, tal como o da população negra. Tal exclusão vem sendo questionada a longos anos por vários grupos e entidades que defendem a causa negra. Essa desigualdade não é diferente no ambiente escolar, no qual a quantidade de negros analfabetos é três vezes maior que a de brancos, e em que os negros têm dois anos a menos no tempo de escolaridade em relação aos brancos. Isso afeta a capacidade de inserção da população negra na sociedade brasileira em diferentes áreas, comprometendo o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades para todos (BRASIL, 2011).

Partindo da hipótese de que não satisfazer necessidades básicas pode provocar situações de risco pessoal e social (CALIMAN, 2008), percebe-se que as condições de desigualdade social, apesar de sua redução nos últimos anos, permanecem em índices elevados em relação ao restante do mundo. Basta notar a configuração das diferenças entre as rendas da população branca e da população negra para entendermos como esta última porção da sociedade se encontra em maiores dificuldades nas chances de participação social, com maior probabilidade de ser vítima das situações de risco, de vulnerabilidade social e violência, quando não de envolvimento na criminalidade.

A falta de recursos materiais básicos, tais como os da educação, saúde e trabalho, bem como os condicionamentos sociais negativos, e uma percepção subjetiva da desigualdade social, geram um mal-estar entre os jovens das classes mais pobres. Os mais pobres partem de condições desfavoráveis no mundo da formação, qualificação em relação aos jovens ricos, o que, consequentemente, lhes compromete a competitividade por trabalho e renda, dificultando-lhes o acesso aos bens e à mobilidade social. Daí porque parte dos pesquisadores tende a ver o mundo da juventude como espaço de intensificação e agudização das contradições sociais (TAKEUTI, 2002). Percebe-se no Brasil uma incompatibilidade entre representações e realidade: um paradoxo entre os significados construídos de juventude como excelência

na inteligência, beleza, liberdade, sensualidade, e as limitações da realidade em que a maioria dos jovens vive, sobretudo na vida profissional e social.

Nos tempos atuais os jovens são amplamente assediados pela indústria cultural. Esta propõe o ideal de juventude individualizado em modelos ideais típicos: o jovem vivenciaria sua juventude somente a partir do momento em que se integra à sociedade de consumo. Enquanto no passado a participação da juventude na sociedade se dava por meio da inserção no mercado de trabalho (polo da produção), atualmente, ela é construída no seio da sociedade do consumo (polo do consumo).

Sem dúvida, uma contradição pesa entre os jovens, ocasionando a desigualdade social: por um lado, a participação na sociedade do consumo que, nos últimos tempos, se elegeu como um verdadeiro “critério” de inclusão social; por outro lado, o polo produtivo, que sempre foi percebido como oportunidade de trabalho e renda capaz de gerar condições para exercer o consumo. Esse exercício passa a ser o polo gerador da sensação de participação e inclusão social, e não mais o polo da produção. No entanto, a realidade obriga os jovens a estarem presentes no mercado de trabalho, caso queiram, efetivamente, participar e incluir-se socialmente. Entre a sensação de inclusão social, que tende a se dar pelo critério da participação no consumo, e a distância entre consumo/oportunidades de acesso ao mercado de trabalho e renda, percebe-se uma contradição. Tal contradição tende a gerar sentimentos de mal-estar social entre os jovens sem acesso a esse novo “critério” de participação e inclusão social.

No entanto, afirmam Souza e Paiva (2012, p. 357) que, para uma grande maioria, a construção idealizada de juventude, como a projetada nos meios de comunicação, é algo inatingível para a maioria dos que vivem um mundo real, pois existe uma “distância abismal entre essa representação ideal da juventude e as diversas realidades em que se encontra a maioria dos jovens do Brasil.”

## **Demanda por emprego**

Se, por um lado, como afirmávamos acima, a sensação de inclusão social se encontra atrelada à participação simbólica no consumo, permanece a dura realidade de se admitir que, sem a participação no mercado de trabalho e renda (polo produtivo), torna-se difícil superar esse momento sim-

bólico. Este último ainda proporciona os meios de participação no consumo.

Tendências novas no mercado de trabalho, que migra das fábricas para os serviços, dos escritórios para espaços múltiplos graças às novas tecnologias, faz com que nos países desenvolvidos se esgotem formas de trabalho tradicionais e nos países de economia emergente haja escassez de mão de obra qualificada. Representam transformações substanciais provocadas – além das crises conjunturais – prevalentemente pelos rumos da economia orientada aos serviços graças às novas tecnologias (TAKEUTI, 2006). No Brasil, a crise atual provoca o aumento na taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 24 anos de idade. O critério de sensação de inclusão continua o mesmo, ou seja, o da participação nas várias formas de consumo. Observa-se, outrossim, o aumento do *gap* entre ricos e pobres e, pior ainda, o crescimento do mal-estar social entre as populações mais sensíveis, como aquela composta pelos jovens.

Segundo o trabalho do Menezes Filho e Scorzafave (2013), projeções de oferta de trabalho entre homens e mulheres e jovens, podemos perceber que há um aumento da quantidade de jovens na última década. No entanto, as vagas no mercado de trabalho não acompanharam o crescimento dessa população.

Uma das exigências para competir em um mercado de trabalho com novas configurações, constitui-se na qualificação profissional. A educação profissional de jovens no Brasil é influenciada por programas públicos que incentivam a iniciação profissional de nível médio e superior, configurando uma importante estratégia formativa (ROTA JUNIOR, 2013). Com o avanço das novas tecnologias e a chegada de novos processos na organização estrutural, torna-se necessária a implementação de programas de ensino e de políticas públicas que contemplem principalmente os jovens.

Com a demanda maior de tempo a ser dedicado aos estudos os jovens acabam retardando o seu ingresso no mercado de trabalho, o que requer maior tempo em que só estudam, fato este que também é acompanhado pela maior permanência dos jovens na casa dos pais. (BRASIL, 2012a).

## **Punitividade e violências**

A doutrina de “tolerância zero” estadunidense se expande para a América Latina e cresce sobre o rastro do enfraquecimento das políticas de

assistência social aos mais pobres. Certas populações urbanas, onde existe uma grande diversidade social, correm o risco de ser facilmente identificadas e estigmatizadas. Os jovens pobres e, mais ainda, os negros, tendem a ser mais facilmente identificados como suspeitos: por serem jovens, por serem pobres e por serem negros. Tanto o controle social informal (os preconceitos) quanto o formal (as ações dos agentes de Estado do controle social) tendem a vigiar com maior vigor esses grupos sociais em detrimento de outros que vivem mais protegidos pelos espaços de privacidade.

A tendência à punitividade é evidente no Brasil de hoje, com um sempre maior número de projetos de lei orientados ao agravamento da punição sendo demandados no Congresso Nacional, em detrimento de projetos voltados à prevenção. As leis punitivas exigem aparatos repressivos, e são mais eficazes a curto prazo; resolvem os problemas políticos de quem controla, mas não conseguem mudar as raízes e causas da violência e da delinquência. A educação, por sua vez, é investimento de longo prazo, e por isso menos cogitada em tempos de crise e violência em que o mundo político pensa em resultados imediatos. Mas é a única que manifesta capacidade de prevenir com eficiência.

No Brasil, discute-se, no âmbito parlamentar e popular, a redução da maioria penal. A sociedade do controle prima pela punição a curto prazo, pois é menos dispendiosa e traz mais resultados políticos. Takeuti (2012, p. 430), a esse respeito, se refere a uma “[...]vontade de punir jovens como algo que se inscreve no quadro de uma política totalizante da sociedade brasileira que, por sua vez, está inserida na política global da sociedade de controle”. E tal sociedade do controle não se limita à produção de leis. Entre os fatores que podemos destacar para o controle social e que crescem a cada dia estão as tecnologias informacionais e comunicacionais (redes sociais), o atendimento de enfermos a domicílio, a educação a distância, as atividades profissionais executadas fora do espaço de trabalho, o monitoramento de atividades, as câmeras, e assim por diante.

## **Novas dimensões da violência**

Segundo o já conhecido “Mapa da Violência” (WAISELFISZ, 2013, p. 90), existe um

[...] processo de interiorização do fenômeno da violência ou mesmo o surgimento de novos polos dinâmicos da violência no interior dos estados tradicionalmente violentos. Disseminação ao deslocamento dos eixos da violência para estados ou áreas tradicionalmente tranquilas ao longo de todo o país.

Tal mudança estaria também influenciada pelo deslocamento dos eixos produtivos da área Centro-Sul do país para o seu interior e para outras regiões. Fato que levaria à produção industrial e junto com ela a novos tipos de emprego, ao afluxo de um expressivo contingente populacional para áreas urbanas e, conseqüentemente, desenraizadas de suas culturas e separadas de suas famílias. Como resultado, apresenta-se a necessidade de qualificação profissional, de escolarização, bem como o aumento da demanda por emprego em cidades e regiões interioranas. Junto com fatores de desenvolvimento, do crescimento do emprego e renda, também cresce a insegurança nesses locais em que os mecanismos de segurança ainda não eram habituados a novas e ousadas investidas da criminalidade, em territórios não preparados para tanto.

Neste sentido, Waiselfisz (2013) nomeia o que ele chama de “entraves institucionais” que enfraquecem a capacidade da sociedade e do Estado de enfrentar os novos desafios da violência e da criminalidade. O primeiro entre tais entraves se refere à resistência oferecida por uma cultura da violência, a qual se manifesta não somente nos círculos da criminalidade, como também na delinquência motivada por futilidades ou por impulsos. Fato este que revela serem tais ações, delinqüenciais e violentas, arraigadas na cultura das pessoas e que os contextos tendem somente a criar condições para que elas se manifestem.

Um segundo entrave situa-se no âmbito da impunidade. De fato, segundo o Ministério da Justiça, “o índice de elucidação dos crimes de homicídio é baixíssimo no Brasil. Estima-se, em pesquisas realizadas, inclusive a realizada pela Associação Brasileira de Criminalística, 2011, que esse índice varie entre 5,0% e 8,0%. Esse percentual é de 65,0% nos Estados Unidos, no Reino Unido é de 90,0% e na França é de 80,0%” (BRASIL, 2012b, p. 22). De acordo com o paradigma utilitarista de interpretação dos comportamentos humanos e, de conseqüência, também os delinqüenciais, o ser humano seria movido pelo interesse, calculado a partir dos custos e benefícios de uma ação; e a melhor prevenção situa-se no âmbito da certeza da punição



e do conhecimento das normas que regem os comportamentos (CALIMAN, 2008). A falta de punição reforça o polo dos benefícios, um convite à ação delinquencial.

Waiselfisz (2013), ainda em seus estudos, identifica a tolerância institucional contra os agressores como o terceiro fator institucional capaz de debilitar o controle social. O paradigma positivista tende a culpar a vítima pelos seus males e comportamentos transgressores. A violência como consequência natural do destino; a indiferença que sucede tal concepção, a justificação da violência pela necessidade de salvaguardar a sociedade dos “bons cidadãos” contra os desviantes e delinquentes. E, entre eles, facilmente rotulam-se mulheres, crianças, pobres e idosos, populações de rua, dentre outros.

## **Demandas para a educação**

A análise que fizemos até aqui, embora longe de ser completa, constata a realidade de uma juventude imersa em uma sociedade líquida (BAUMAN, 2001), pouco consistente em termos de propostas de projeto de vida e de futuro, em meio a contextos caracterizados pela exclusão social e consequente vulnerabilidade em um período tão específico para a formação e a educação. Acreditamos que a pedagogia possa contribuir para que os profissionais da educação respondam aos desafios provenientes dessa realidade, a partir de metodologias apropriadas, que não necessariamente coincidem com a pedagogia escolar, embora a esta possam se integrar.

Por isso, propomos uma reflexão em torno da aplicabilidade das metodologias fundadas na priorização das relações humanas, inspiradas na Pedagogia Social. Sendo ela uma ciência nova no Brasil, avançamos algumas provocações. Certamente, não existem respostas prontas, nem receitas mágicas. Numa metáfora, podemos dizer que a pedagogia, diante de tais realidades, age como uma farmácia de manipulação, com ingredientes estudados e aplicados de maneira personalizada.

- a. A educação é a melhor prevenção. Temos conhecimento de como a pedagogia escolar privilegia a conquista de conhecimentos, a aquisição de competências para a vida e o desenvolvimento das potencialidades humanas do indivíduo, dentro de uma visão integral do ser humano. Constitui-se, sem sombra de dúvidas, em uma estra-

tégia eficaz para conduzir os indivíduos no percurso formativo e exercer uma forte potencialidade de prevenção contra as variáveis culturais e estruturais que provocam a exclusão social.

A Escola é, indubitavelmente, o espaço educativo privilegiado para a educação e o espaço para a prevenção de conflitos, violências e exclusões. Os tempos atuais apontam, no entanto, para a educação permanente, continuada, durante toda a vida. Como também para as emergências e demandas educativas que afloram das mais diferentes realidades sociais envolvidas em situações de conflito e exclusão. Daí a tendência de crescimento das metodologias da educação social entre as novas fronteiras da educação. Para que a educação social possa responder aos desafios das demandas conflitivas que emergem da nossa sociedade, ela requer uma resposta à realidade atual, às demandas emergentes que pedem sempre maior investimento de uma educação integral que faça o contraste com a tendência a privilegiar competências, conhecimento, eficiência, técnica, mercado e concursos. Essa educação pautada somente na eficiência e na preparação para o mercado demonstra sérias dificuldades para educar os sujeitos enquanto “cidadãos”. Quais espaços a educação dedica hoje à formação humana, à qualidade das relações, ao bem-estar, à formação para a cidadania, à responsabilidade social?

- b. Prevenção em contextos de risco. O contexto em que os jovens vivem caracteriza-se por uma trama intercalada por diversos fatores de risco que interagem entre pobreza, desigualdade social, processos excludentes, e por problemas sociais que se manifestam na violência, nas drogas etc. São problemas que atingem a escola por fora, na comunidade e na cultura local, e por dentro, reflexo de tal cultura e contexto. Tais contextos exigem uma aproximação à ciência pedagógica capaz de traduzir desafios em metodologias preventivas específicas construídas para grupos envolvidos nos contextos de conflito. Sem dúvida as ciências pedagógicas, tais como a Pedagogia Social, têm muito a contribuir para estas metodologias voltadas para situações de conflito e exclusão.

Muitas escolas, inseridas e imersas em territórios de exclusão social não estão isentas dos mesmos problemas que atingem o entorno. Pressionadas pela realidade, muitas vezes marcada por conflitos e violências, começam a “conceber” jeitos novos de educar para uma cultura de paz. Neste sentido, não há dúvida de que, de dentro dessas escolas, constrangidas agora a sin-

tonizar-se por força das circunstâncias com a dimensão social da educação, surgirão contribuições importantes para o desenvolvimento integral dos educandos. Surgem novas práticas pedagógicas a partir da emergência educativa que atinge as escolas. Também a educação social tem respondido com dinamicidade a tal emergência, sobretudo, em contextos que não coincidem com a escola, mas que se situam nas comunidades, bairros, ambientes de convivência social: ONGs, projetos e atividades educativas que, em diferentes graus de complexidade, respondem aos desafios e demandas do mundo da vida quotidiana marcada por conflitos relacionais tanto entre indivíduos-sociedade quanto entre indivíduos-grupos e indivíduos entre si.

- c. Uma área na qual a dimensão social da educação tem construído espaços significativos situa-se no âmbito da “prevenção terciária”, apropriada para dar respostas às manifestações já cristalizadas no âmbito comportamental e de saúde, tais como: drogas, criminalidade, delinquência e violência. A educação voltada para esses grupos trabalha em cooperação com a área das ciências da saúde e dos serviços sociais.

Muitos jovens brasileiros se envolvem em contextos de violência, cooptados por gangues e por culturas mafiosas, envolvidos com drogas. A resposta da educação para tais situações necessita de metodologias específicas. E existem metodologias voltadas à reabilitação, ressocialização, construídas em colaboração com os campos das ciências sociais (serviço social), da saúde, da psicologia; mas que não podem desprezar a contribuição da educação como articuladora de uma ponte entre a leitura da realidade social (ciências sociais), a intervenção em tal realidade (serviço social, psicologia, ciências da saúde) e as próprias ciências da educação, entre elas a Pedagogia Social.

- d. A difícil relação entre a intervenção socioeducativa e o controle social. Não se pode deixar de questionar a proximidade crítica entre ações de prevenção e sua potencialidade em reforçar o controle social. Partimos do princípio de que o controle social é parte integrante de nossa sociedade, que ele acontece em diversos níveis: familiar, escolar, grupal, informal, formal e policial (CALIMAN, 2008). Os agentes do controle social (formais e informais) são instituídos pelos sistemas sociais para recuperar desequilíbrios e garantir o bem-estar social dos cidadãos; mas também podem ser instrumentalizados como aparelhos de opressão e de controle voltados para

grupos estigmatizados e considerados “perigosos” ou “suspeitos”.

Quais critérios teriam o poder para definir os valores capazes de restaurar o bem-estar e a qualidade de vida das pessoas? Daí que os projetos necessitam de transparência na definição de tais critérios como também dos fins educativos aos quais se orientam. Neste caso, assumimos também nós enquanto educadores, um posicionamento de agentes do controle social. Temos, sempre enquanto agentes da educação, através da transparência de nossas intencionalidades educativas, um mecanismo de defesa contra controles finalizados à exploração, domínio e instrumentalização de pessoas e de grupos. Portanto, o “problema” do controle social está em sua manipulação, na ocultação de certos objetivos dos projetos sociais em função de benefícios nem sempre muito claros, e não exatamente nele mesmo.

- e. A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? A Pedagogia Social não parece ser uma prerrogativa das áreas da pobreza, mas, principalmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas.

Não é por acaso que, enquanto ciência, a Pedagogia Social nasceu e se desenvolveu em países europeus, alguns nórdicos, como Alemanha, Espanha, Finlândia, países que, além da presença de problemas ligados à migração, enfrentam outros inerentes à sua rica sociedade, como o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. Portanto, a Pedagogia Social não é uma pedagogia para pobres, mas uma pedagogia para pessoas humanas, lá onde elas se encontram comprometidas em sua capacidade de relacionar-se com os outros e com o mundo. Mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, uma cultura de paz, e o bem comum.

- f. Lembramos anteriormente neste texto como o Art. 1º da LDBEN reza que a educação é maior que a escola e “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996).

Se os problemas sociais do entorno da escola insistem em pular para dentro de seus muros, tal invasão pode ser um indicativo de que ela precisa

se abrir a novas experiências, práticas e metodologias pedagógicas provenientes também da Pedagogia Social, das práticas da educação social, tão novas, mas experientes o bastante para contribuir com processos educativos adequados. Da escola brasileira se espera que ela não se feche dentro de processos educativos de ensino-aprendizagem, didáticos, mercado, tecnicismo, mas que se abra e aprenda a partir de experiências educativas que ultrapassam seus muros.

O foco nas relações humanas passa a ser um fator determinante para incrementar o fluxo de informações e o diálogo entre a pedagogia escolar e a Pedagogia Social. No momento em que a escola tanto precisa dar conta de uma carga muito grande de atribuições que lhe foram delegadas pela família, pela comunidade, e por outros setores, é recomendável que ela conte com um diálogo crescente com a Pedagogia Social.

## **Contribuições da Pedagogia Social**

A Pedagogia Social no Brasil por meio de seus seis Congressos Internacionais, tenta sistematizar-se enquanto “Teoria Geral da Educação Social” (SILVA et al., 2011). Embora recente no Brasil, encontra-se em um processo de construção, de produção de pesquisas, de consolidação e sistematização a partir de esforços de alguns grupos de pesquisa disseminados pelo país. A sua afirmação como disciplina, como uma das ciências da educação, já se confirmou ainda no final do século passado em vários países, sobretudo europeus.

Há várias décadas têm se desenvolvido na educação “não-formal”, projetos baseados muito mais na prática quotidiana que nas teorias pedagógicas. Durante as décadas de 1970 e 1980 floresceram em vários níveis, comunitário, municipal, estadual e federal, milhares de projetos voltados, sobremaneira para a infância e juventude. Muitos desses projetos foram concebidos primeiro na prática, inspirados por algum fundador, em geral, carismático ou militante, que, diante do apelo da própria consciência cidadã, respondeu às emergências sociais e pedagógicas de um determinado território, comunidade, bairro, escola. Tais projetos tinham em seus quadros funcionais pessoas inspiradas em motivações religiosas, políticas, ideológicas, filantrópicas. Alguns projetos nasceram contando com “educadores” voluntários; e muitos deles sem uma vinculação legalizada de voluntariado,

e outros pouco preparados do ponto de vista técnico e profissional. Em geral, a vontade de responder aos desafios sociais e educativos da comunidade, ou de “fazer o bem”, sobressaiu em relação às exigências de profissionalização dos educadores. Somente em um segundo tempo é que emerge a necessidade de sistematizar um projeto pedagógico do “projeto social”, e de responder às necessidades de qualificação ou mesmo de profissionalização dos quadros funcionais.

Tal riqueza de projetos na área socioeducativa, embora colocada em ato por grupos ou pessoas altamente motivadas, em muitos casos, continuam grandes vulnerabilidades em suas metodologias. Por outro lado, é necessário reconhecer a diversidade e a riqueza de experiências pedagógicas que proliferaram em tais projetos. (SILVA; SOUZA NETO; MOURA, 2009).

Com o advento do novo milênio, articula-se o esforço de sistematização de uma Pedagogia Social com identidade brasileira – uma vez que, lá fora, especialmente no ambiente europeu, ela já se encontra nos currículos universitários resultantes de décadas de pesquisas sobre a prática socioeducativa. Em alguns casos, como na Alemanha, tem um lastro de mais de um século de história. A face brasileira da Pedagogia Social, no entanto, não poderia senão originar-se de uma leitura sistemática e metódica da prática socioeducativa, ou seja, da riqueza que tal prática reconhecidamente representou e representa em nosso país.

Uma leitura da prática educativa da educação social se torna necessária para construir as bases teóricas da Pedagogia Social brasileira. E tal esforço não está isento de desafios. E mesmo os desafios não devem representar empecilhos, mas estímulos para a articulação de novas soluções. Aliás, tais desafios (CALIMAN, 2010) emergem com intensidade, e aqui só lembramos alguns deles:

- a. O reconhecimento da Pedagogia Social como uma disciplina: setores conservadores das Ciências da Educação tendem à defesa de seus espaços de pesquisa; e daí a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre a prática pedagógica que se mostra pujante nos milhares de projetos brasileiros voltados à educação social.
- b. A necessidade do reconhecimento, de direito, de algo que já existe de fato, ou seja, para a profissão de educador social, o profissional que atua na educação social.
- c. A construção de currículos formativos nos diferentes níveis – técnico, médio, superior – voltados à profissionalização e qualificação.

ção dos profissionais que atuam na educação social, sobretudo dos educadores sociais.

- d. A organização das instituições da área social e educativa em rede para que possa obter, em fóruns e nas organizações representativas, o respaldo para exercerem influência nas estruturas e nas políticas públicas voltadas à educação e defesa dos destinatários de sua missão educativa.
- e. A construção de um diálogo com a área do esporte, da cultura e da arte, reconhecidamente espaços de grande potencial educativo, como instrumentos pedagógicos para o desenvolvimento, entre os destinatários da ação educativa, de motivações, perspectivas de vida, projetos de vida e construção de um referencial de valores e senso de mundo.

As razões acima nos motivaram o foco, neste texto, sobre os princípios metodológicos pautados pela centralidade das relações humanas nos processos socioeducativos, as quais devem orientar as atividades educativas, sejam elas de inspiração cultural, artística, esportiva, didática, de lazer, de ocupação do tempo livre ou outra.

## Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília: IPEA, ONU, SPM, SEPPIR, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *População jovem no Brasil: a dimensão demográfica*. IBGE, 2012a.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública – ENASP. Meta 2: A impunidade como alvo*. Diagnóstico da Investigação de homicídios no Brasil. Brasília, 2012b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto da Juventude*. 2. ed. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, e legislação correlata. Atualizada até 6/5/2015. Série Legislação, Brasília, 2015.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universa, 2008.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, v. 12, n. 23, 2010. p. 341-368.

CHAVES, M. Juventud negada y negativizada. *Última Década*, n. 23, p. 9-32, 2005.

LEÓN, O. D. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, n. 21, 2004, p. 83-104.

MENEZES FILHO, N. A.; SCORZAFAVE, L. G. *Previsão da oferta e demanda por trabalho no Brasil – 2006-2015*. Centro de Políticas Públicas – Insper, São Paulo, n. 5, jan./2013.

PIERONI, V.; FERMINO, A.; CALIMAN, G. *Pedagogia da alteridade: para viajar a Cosmópolis*. Brasília: Liber, 2014.

ROTA JUNIOR, C. Educação e mobilidade social: um estudo sobre a legislação educacional brasileira. *Rev. Educação, Sociedade & Culturas*, n. 38, p. 149-166, 2013.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO, 2009.

SILVA et al. (orgs.). *Pedagogia social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte/Editora, 2011.

SOUSA, J. T. P.; GROPPPO, L. A. *Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no Mundo*. Florianópolis: Editora em Debate, 2011.

SOUZA, C.; PAIVA, I. L. Faces da juventude brasileira: entre o ideal e o real. *Estud. psicol.*, Natal, v. 17, n. 3, p. 353-360, 2012.

TAKEUTI, N. M. *No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

TAKEUTI, N. M. O difícil exercício da alteridade. *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais/UFRN*, 5/6 (1/2), p. 35-46, 2006.



TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. *Estud. psicol.*, Natal, v. 17, n. 3, 2012.

WASELFISZ, J. J. *Juventude viva: homicídios e juventude no Brasil*. Mapa da Violência 2013. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2013.

WELLER, W. K. M. Um pioneiro da sociologia da juventude. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia*, Recife, 2007.

## CAPÍTULO II

### Juventude e Direitos Humanos<sup>2</sup>

João Casqueira Cardoso

A questão abordada neste estudo insere-se, antes de mais, na Cátedra UNESCO 812 (Juventude, Educação e Sociedade) da Universidade Católica de Brasília, com a qual a nossa equipa colabora desde a primeira hora, aquando da sua criação em 2008. Paralelamente a esta colaboração, esta reflexão inclui-se num projeto sobre direitos humanos, levado a cabo desde 2018, no âmbito do Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade (CEPESE), centro ligado quer à Universidade Fernando Pessoa, quer à Universidade do Porto (que lhe serve de matriz física e institucional). Este projeto tem um universo específico na sua mira: a CPLP, ou Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

Com esse ponto de partida em mente, não podia ser mais apropriada a colaboração entre investigadores no Brasil e em Portugal. Para além disso, os investigadores sediados noutros países lusófonos não foram esquecidos, e este texto deve muito aos seus contributos, críticas e aportações diretas ou indiretas a este texto.

No ponto de partida de uma reflexão sobre a Juventude e os direitos humanos, importa primeiro definir os termos, e afunilar os conceitos – numa perspetiva à qual o autor não se pode furtar: o direito. Mas o direito tem as suas limitações, como se verá. Antes de mais, as definições jurídicas são frutos de compromissos, e têm frequentemente um caráter evolutivo. O conceito de juventude é tipicamente um desses conceitos, novo, pouco ex-

---

2 Conservou-se a Língua Portuguesa escrita em Portugal.

plorado, ainda por aprofundar na maioria das legislações nacionais (e num plano internacional ou regional igualmente). Os dois primeiros pontos deste estudo abordam justamente a questão conceitual, quer sobre Juventude (1.), quer sobre direitos humanos (2.).

Contudo, a problemática conjunta Juventude e direitos humanos tem mais um interesse, do que apenas uma reflexão teórica ou conceitual: o cunho prático desta questão é óbvio. A atualidade relança, num ritmo preocupante, a discussão sobre a forma de adaptar políticas às novas gerações, e sobre os modos de melhor alcançar quer os objetivos de desenvolvimento sustentável, quer simplesmente uma paz social. Para além disso, o tão ignorado Protocolo III à Convenção sobre os Direitos da Criança (Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Instituição de Um Procedimento de Comunicação, Adotado a 19 de dezembro de 2011 pela Assembleia Geral da ONU e entrado em vigor na ordem internacional a 14 de abril de 2014, e que torna possível uma queixa contra o Estado parte), coloca um novo desafio aos Estados e às instituições *com responsabilidade* em matéria de juventude: devem alcançar uma maior eficácia na proteção atempada e adaptada dos jovens. Importa por isso interrogar-se, no quadro dos Estados nacionais, sobre a forma como se atua na área da promoção dos direitos humanos e da proteção da salvaguarda deles, no caso da juventude. Essa reflexão, que esboça uma análise mais do que propõe conclusões, será realizada no contexto já evocado da CPLP, e mais especificamente de quatro dos países que integram esta organização internacional lusófona – inclusive Brasil e Portugal (3.).

## O conceito (jurídicos e não só) de juventude

Na maioria dos países do mundo, não há uma definição oficial da juventude, nem uma indicação oficial da idade a partir da qual uma pessoa é considerada como “jovem”. É um aspeto caricato, pois sabemos bem que somos jovens para uns e velhos para outros. Como lembrava Simone de Beauvoir, no seu famoso texto sobre a velhice, tudo dependerá do olhar social. Contudo, algumas distinções jurídicas podem já ser feitas, desde uma análise mais fina. Assim, sabemos que a velhice tem, na maioria dos países, um limite para o seu início: 65 anos. Por isso, já se pode deduzir, pelo menos, que se deixa a juventude e se abraça a velhice aos 65 anos! Alguém de

65 anos já não será “jovem”. Mas essa indicação não chega, obviamente. A maioria dos trabalhos científicos considera apenas as pessoas com idades entre 15 e 24 anos, e não mais como “jovens”. Esta é, aliás, a definição da Organização das Nações Unidas, também aquela que é usada por muito organismos estatísticos no mundo (como é o caso dos institutos nacionais da estatística de Portugal, Brasil e França *cf.* INSEE, em França, por exemplo). Mas esse limite dos 24 anos não é consensual, como veremos.

A Organização das Nações Unidas, num folheto informativo sobre o conceito, indica que a “juventude é melhor entendido como um período de transição da dependência da infância para a independência da idade adulta. É por isso que, como categoria, os jovens são mais fluidos do que outros grupos etários fixos” (UNDESA, s/d).

Na verdade, as coisas são bem mais complexas: é certo que o Secretário Geral da ONU avançou uma definição da juventude, no relatório preparatório apresentado à Assembleia Geral da ONU em 1981, e que conduziu à aprovação da Resolução A/36/215 de 1981, sobre o Ano Internacional da Juventude. A juventude seria a idade entre 15 e 24 anos. Essa é a conclusão proposta pelo UNDESA (Departamento de Assuntos Económicos e Sociais das Nações Unidas, que integra o Secretariado das Nações Unidas, a estrutura de cúpula que lidera (a par com o Conselho Económico e Social), os assuntos económicos e sociais no seio do sistema da ONU, quando afirma, através da sua célula especializada na juventude (*United Nations Inter-Agency Network on Youth Development*):

A definição de jovens talvez mude com as circunstâncias, especialmente com as mudanças nas configurações demográficas, financeiras, económicas e socioculturais; no entanto, a definição que utiliza a coorte etária de 15-24 anos como jovem serve de forma justa os seus propósitos estatísticos para avaliar as necessidades dos jovens e fornecer orientações para o desenvolvimento juvenil [*nossa tradução*].

Mas, em bom rigor, o próprio Secretário-Geral da ONU reconheceu a diversidade potencial das definições nacionais; e a Assembleia Geral da ONU absteve-se sempre, de forma prudente, de avançar uma definição na sua resolução de 1981 e nas suas resoluções ulteriores. Para além disso, importa observar que as várias agências da ONU usam definições divergentes da juventude.

**Tabela 1.** Definições de juventude

Entity/Instrument/ Organization	Age	Reference
UN Secretariat/UNESCO/ILO	Youth: 15-24	UN Instruments, Statistics
UN Habitat (Youth Fund)	Youth: 15-32	Agenda 21 <sup>7</sup>
UNICEF/WHO/UNFPA	Adolescent: 10-19, Young People: 10-24, Youth: 15-24	UNFPA <sup>8</sup>
UNICEF/The Convention on Rights of the Child	Child until 18	UNICEF <sup>9</sup>
The African Youth Charter	Youth: 15-35	African Union, 2006 <sup>10</sup>

Fonte: UNDESA, s/d, p. 2. cf. <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>.

Como se não fosse suficientemente complicado, note-se que existem termos alternativos que, se não fosse a diversidade das definições ou limites etários da juventude já usados, poderiam ajudar a delimitar o conceito jurídico de juventude. Assim, “adolescente” é um termo que cobre a faixa etária entre 10 e 19 anos, nos documentos da ONU; e o termo “Young people”, traduzível por juventude, cobre nesse caso quer os adolescentes, quer os jovens propriamente ditos.

A definição, para fins estatísticos e de políticas de desenvolvimento, proposta pela ONU, é uma definição frágil. Isso, por pelo menos duas razões: primeiro, sabemos que a Convenção sobre os Direitos da Criança não faz qualquer referência à “juventude” ou “jovem”, mas usa antes o termo “criança”, definido de forma abrangente, mas lacónica:

**Artigo 1.º**

Nos termos da presente Convenção, criança é todo o ser humano menor de 18 anos, salvo se, nos termos da lei que lhe for aplicável, atingir a maioridade mais cedo.

A segunda razão da fragilidade da definição da juventude, em sede da ONU, é o facto de existirem várias definições nacionais adicionais. Por

exemplo, o termo “jovens adultos” refere-se em vários países europeus a àqueles com idade acima de 18 anos que vivem sozinhos. Esta categoria é estendida, em alguns estudos feitos em França por exemplo, até 29 anos de idade! Mais amplamente, e em alguns casos, todos os sub-25 são considerados. Para finalidades estatísticas ou de acesso aos benefícios da segurança social, mais distinções são feitas. Em não raros casos, os “jovens” incluem três subcategorias: as crianças (0-11 anos), os adolescentes (11-17 anos) e os adultos jovens (18-24 anos). Para retomar o caso francês, note-se que muitos outros limites de idade podem ser usados. Assim, por exemplo, uma pessoa é jovem entre 12 e 25 anos para a Companhia Nacional dos Caminhos de Ferro (SNCF), mas só será um jovem para as missões locais (municípios e outros coletividades locais) se tiver entre 16 e 25 anos de idade.

A conclusão que se pode tirar destes desenvolvimentos sobre a definição do termo juventude é triplo. Primeiro, e embora seja necessário para promover políticas internacionais e nacionais, existem mais desafios do que facilidade em usar o termo “juventude”. A juventude inclui pessoas que deixaram a adolescência? *A priori*, a resposta é sim. Mas inclui pessoas que não entraram na idade adulta? Aqui igualmente, a resposta seria afirmativa. Mesmo assim, há problemas e variações grandes nas fronteiras etárias, devido à vontade de fazer mais para proteger mais cedo ou estender mais tarde a proteção ou apoios de vários tipos (sociais, educacionais, económicos). Para além disso, e de forma complementar, a introdução de novos termos baralha as definições – como é o caso com o termo “jovens adultos”, que é por vezes utilizado. Este termo visaria a idade (mas qual?) marcada por diferentes estágios (de quem deixou a escola, tendo um lar independente, iniciando um casal e depois uma família etc.) num caminho progressivo rumo à autonomia e à maturidade (CENTRE D'OBSERVATION DE LA SOCIÉTÉ, 2015).

Segundo, o conceito de juventude (como o dos idosos) é uma construção que reúne indivíduos muito diferentes, com uma disparidade grande de situações. Há um mundo entre uma pessoa de 15 anos e uma de 24 que já está inserida na vida profissional. E existem diferenças significativas entre os próprios jovens da mesma idade: entre quem tem 20 anos e inicia o seu primeiro ou segundo ano universitário, e quem nesta idade já trabalha há mais de quatro anos. Como tomar em conta essas *nuances*, que não são apenas detalhes, e como adaptar os direitos às necessidades? As definições da juventude chegam para responder às mesmas necessidades e garantir os direitos humanos?

Terceiro, e por fim, é patente que não existe uma definição legal – no plano internacional pelo menos – da juventude. A questão coloca-se, contudo, de saber se – no plano nacional – existe esta definição. Para responder a esta última questão, iremos consultar e analisar os dispositivos normativos (Constituições, leis infraconstitucionais, outras normas avulsas) dos Estados membros da CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa. Mas antes disso, importa definir o que são os direitos humanos.

## O conceito (jurídico e não só) de direitos humanos

Amy B. Rogers coloca, no seu mais recente livro (ROGERS, 2020) esta questão: o que são os direitos humanos? Questão complexa, e que segundo a autora condiciona a maneira como as pessoas respondem às políticas governamentais, leis e até mesmo guerras em todo o mundo. Mas, para além desta importância fulcral que a definição, conceção e interpretação dos direitos humanos têm, o que são afinal? No fundo, os direitos humanos são os *direitos e liberdades fundamentais* que pertencem a todas as pessoas, independentemente da sua localização, crença e opções de vida. São inderrogáveis, irrenunciáveis, interligados e sobretudo universais. Têm como cerne o desenvolvimento do indivíduo, e baseiam-se em valores partilhados, como a dignidade, a equidade, a igualdade, o respeito e a independência da pessoa. Como lembra Gewirth, embora Thomas Jefferson afirma, na Declaração e Independência dos Estados Unidos da América, “Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade”, não há nada menos verdade. Os homens não são “dotados” ao nascimento de certos direitos como nascem dotados de pernas (GEWIRTH, 1981, p. 121). Com efeito, a existência das pernas é algo empiricamente confirmável; já a existência dos direitos exige que os direitos sejam reconhecidos *juridicamente*. Não são verdadeiramente “humanos” no sentido em que não constituem um apêndice físico do ser humano; são sobretudo “direitos”. Daí três problemas, para o nosso tópico.

Primeiro problema: qual o conteúdo dos direitos humanos? Se a doutrina jurídica admite geralmente que – devido à sua universalidade e não derogabilidade – os direitos humanos são imperativos em direito internacional, a doutrina jurídica divide-se sobre a lista dos direitos humanos

considerados como normas imperativas. O direito internacional não ajuda: o artigo 53.º da Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados refere esse conceito (“Norma Imperativa”), mas deixa em aberto quais essas normas imperativas! As próprias organizações internacionais. Elas próprias, dividem-se sobre a lista dos direitos humanos. Por exemplo, a doutrina jurídica não é unânime sobre a lista dos direitos humanos que entrariam na referência a classificação dos direitos humanos em direitos da primeira geração (direitos civis e políticos), segunda geração (direitos sociais, económicos e culturais) e direitos da terceira geração (direitos de solidariedade – como o direito ao desenvolvimento, à paz, a um ambiente saudável, à partilha na exploração do património comum da humanidade, e à ajuda humanitária). Trata-se de uma solução que, para analisar os direitos humanos, consistiria em identificar cada um dos direitos na ordem em que foram instituídos e reconhecidos, em particular a nível internacional. Mas esta metodologia tem um uso limitado e pode até mesmo ser enganadora. Com efeito, as três categorias não são inteiramente distintas umas das outras, e a maioria dos direitos humanos enquadram-se em várias dessas categorias ou gerações.

Segundo problema: os direitos humanos são os direitos e liberdades fundamentais que pertencem a todas as pessoas, isto é, a todas as pessoas que têm *personalidade jurídica*. Quanto à personalidade jurídica, o debate concentra-se na questão do momento em que os direitos humanos são reconhecidos (nomeadamente reenviando à questão do reconhecimento de direitos humanos ao nascituro), problema que não concerne os jovens propriamente ditos, mas obriga a uma reflexão de conjunto sobre a forma como o direito se interliga à ciência, e em particular ao reconhecimento (ou não) da importância da vida intra-uterina. Mas existe outro problema ligado ao debate sobre quem poderá ser titular dos direitos humanos - só seres humanos, ou todos ou alguns dos animais? Quando falamos de juventude e de direitos humanos, falamos só de jovens *humanos*? Com que justificação, com que legitimidade, o nosso foco se limita apenas aos seres humanos? Na sua obra publicada em 2016, e só agora traduzida em Portugal, Peter Singer indica o caso de um jovem de 26 anos – Tommy – preso numa cela solitária. Diz Singer: “Não foi condenado por qualquer crime ou nem sequer acusado. Não está em Guantánamo, mas no interior do estado de Nova Iorque, em Gloversville. Como é possível? [...]”. Esse jovem é um chimpanzé. Ao pedir a libertação de Tommy, e o seu envio para um santuário animal situado na Flórida, onde poderá viver numa ilha de mais de 1 ha com outros chimpan-



zês, o advogado que defendeu essa causa invocou o *habeas corpus*, um dos mais antigos dos direitos humanos – o direito a não ser preso sem julgado por um juiz e condenado. Segundo o advogado, há pessoas que não são humanos e que são titulares de direitos (como as pessoas coletivas), e por isso deveria acontecer o mesmo com os animais (SINGER, 2019, p. 91-92).

Este debate sobre a personalidade jurídica e os direitos humanos ganhou uma nova força nos últimos anos, a favor dos desenvolvimentos tecnológicos e sociais. Com efeito, se podem ser reconhecidos a entidades não humanas, abre-se uma verdadeira caixa de pandora, a qual pode conduzir a reconhecer direitos humanos a entidades que não são de todo humanas, nem animais, e não individualizáveis. Os direitos das máquinas, combinadas com humanos (transumanas) ou não, que poderiam reivindicar quer direitos cívicos, quer direitos sociais, quer ainda direitos da “terceira geração” (direito ao desenvolvimento; direito aos recursos naturais etc.). A grande maioria dos países, bem como a Organização das Nações Unidas, sempre hesitaram a avançar nesse sentido. Com efeito, observa-se que este reconhecimento de direitos humanos a entidades não humanas (como já acontecia no caso de direitos reconhecidos a coletivos como tais), podem virar-se contra o próprio indivíduo – nomeadamente contra o elemento mais fraco das sociedades (em sentido jurídico e social), como é o caso dos jovens.

Terceiro problema: um jovem tem, não raras vezes, dificuldades práticas para exercer a sua capacidade jurídica – por exemplo devido à sua imaturidade (o exemplo mais típico é a assinatura de um contrato, como um contrato de trabalho). Quais as formas de suprir esse problema? Em que medida são protegidos e acompanhados os jovens para poder exercer os seus direitos humanos em pleno? Caberá, em grande parte, às constituições e legislações complementares nacionais garantir essa eficácia dos mecanismos diversos (tutela, poder paternal ou exercício das responsabilidades parentais, apadrinhamento civil, para citar os principais) que visam apoiar os jovens – neste caso menores – nas suas tarefas quotidianas e nas circunstâncias em que podem estar em causa os seus direitos fundamentais (e.g. direito à saúde, direito ao trabalho, direito à propriedade).

## Juventude, direitos humanos e normas nacionais na CPLP

Qual o conteúdo das normas mais influentes (Constituições, leis in-

fraconstitucionais, outras normas relevantes) sobre juventude e direitos humanos, em conjunto, nos Estados membros da CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa? Para responder a esta questão, seleciona-se uma amostra dos nove Estados-membros que integram a CPLP, seriando países que se encontram nos quatro continentes onde se localizam os países que aderiram à CPLP: América Latina (Brasil), África (Angola), Ásia (Timor-Leste), e Europa (Portugal).

O Brasil, que se tornou em 2017 Estado parte no Protocolo III (Protocolo Facultativo) à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Instituição de um Procedimento de Comunicação (possibilidade de queixa contra o próprio Estado) tem um aparato completo – em termos jurídicos – sobre a Juventude. Se a Constituição não define o termo “Juventude”, já uma lei específica (*cf. infra*) define o termo e separa as águas com outros termos e regimes jurídicos (nomeadamente Criança e Adolescente).

No que diz respeito à Constituição (Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, s/d) a mesma prevê antes de mais, no seu artigo 24.º, que “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] XV - proteção à infância e à juventude”. Mas é o artigo 227.º da Constituição que fixa, de forma substancial:

[o] dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Em particular, o parágrafo 1.º do mesmo artigo indica:

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos: [...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação

ção de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

VII - programas de prevenção e atendimento especializado à criança, ao adolescente e ao jovem dependente de entorpecentes e drogas afins. (BRASIL, 1988).

O parágrafo 3.º do mesmo artigo remete para o “direito a proteção especial”, e esclarece que esse direito abrangerá “III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola”.

Por fim, e sempre no mesmo artigo, o parágrafo 8.º remete para a uma ação proativa do Estado. Assim, afirma que “[...] A lei estabelecerá”:

I - o estatuto da juventude, destinado a regular os direitos dos jovens;

II - o plano nacional de juventude, de duração decenal, visando à articulação das várias esferas do poder público para a execução de políticas públicas. (BRASIL, 1988).

Efetivamente, através da Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013, a República Federativa do Brasil dotou-se de uma norma específica que institui “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE” (BRASIL, 2013). Trata-se de um complemento, algo tardio, da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990, que “Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências” – definindo o regime jurídico mais conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente, ou ECA (BRASIL, 1990).

Recorda-se, a esse propósito, que o ECA define, no seu Artigo 2.º, “[...] criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, permitindo, contudo, o Parágrafo único do mesmo Artigo 2.º que “Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade”.

Já a Lei n.º 12.852 sobre o Estatuto da Juventude / SINAJUVE prevê, no parágrafo 1º do seu Artigo 1º: “§ 1º Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade”, e salvaguarda imediatamente depois, no seu segundo parágrafo-

fo: “§ 2º Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente”.

Em matéria de direitos humanos, a Lei n.º 12.852 é extremamente desenvolvida, e abrange, no seu Capítulo II sobre “Dos Direitos do Jovens” a quase integralidade dos direitos humanos, nomeadamente: “[...] Direito à Cidadania, à Participação Social e Política e à Representação Juvenil” (Artigos 4.º a 6.º), “[...] Direito à Educação” (Artigos 7.º a 13.º), “Direito à Profissionalização, ao Trabalho e à Renda” (Artigos 14.º a 16.º), “Direito à Diversidade e à Igualdade” (Artigos 17.º e 18.º), “Direito à Saúde” (Artigos 19.º e 20.º), “Direito à Cultura” (Artigos 21.º a 25.º), “Direito à Comunicação e à Liberdade de Expressão” (Artigos 26.º e 27.º), “Direito ao Desporto e ao Lazer” (Artigos 28.º a 30.º), “Direito ao Território e à Mobilidade” (Artigos 31.º a 33.º), “Direito à Sustentabilidade e ao Meio Ambiente” (Artigos 34.º a 36.º), e “Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça” (Artigos 37.º e 38.º).

Trata-se de uma lista impressionante de direitos, apontando em várias direções e tocando temas modernos – como é o caso da sustentabilidade e do meio ambiente. Contudo, é bastante claro o aspeto programático destas disposições legais, que deixam aliás na sombra aspetos sensíveis do sistema político e jurídico brasileiro. A violação dos direitos humanos é sobretudo gritante nas lacunas no tratamento da população carcerária no Brasil.

Muito embora seja feita referência, na Seção XI Lei n.º 12.852 ao “Direito à Segurança Pública e ao Acesso à Justiça”, e de forma mais explícita, no artigo 38.º à “[...] IV - a priorização de ações voltadas para os jovens em situação de risco, vulnerabilidade social e egressos do sistema penitenciário nacional”, é mais do que evidente a não execução sistemática desta disposição.

Assim, em 2016, o Relatório intitulado Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil, publicado sob a égide do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, ou UNDP pelas suas iniciais em língua inglesa), e da autoria da Jacqueline Sinhoretto, indica “o crescimento do encarceramento no país entre 2005 e 2012. Este crescimento foi impulsionado pela prisão de jovens, de negros e de mulheres. Os crimes que mais motivam prisões são patrimoniais e drogas, que somados atingem cerca de 70,0% das causas de prisões”. O relatório é claro quanto ao viés da Justiça no Brasil,

e quanto à discriminação sistémica que afeta toda uma classe de jovens. Com efeito, segundo o Relatório: “O perfil da população carcerária deixa evidente que a seletividade penal recai sobre segmentos específicos (jovens e negros), privilegiando delitos económicos de pequena monta. A faixa etária que mais foi presa é a de 18 a 24 anos” (PNUD Brasil, 2019).

Paradoxalmente, a Lei nº 12.852 indica, na sua Seção II (Diretrizes Gerais), que “Art. 3.º Os agentes públicos ou privados envolvidos com políticas públicas de juventude devem observar as seguintes diretrizes: [...] XI - zelar pelos direitos dos jovens com idade entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos privados de liberdade e egressos do sistema prisional, formulando políticas de educação e trabalho, incluindo estímulos à sua reinserção social e laboral, bem como criando e estimulando oportunidades de estudo e trabalho que favoreçam o cumprimento do regime semiaberto”. Os factos, aí igualmente, desmentem inteiramente a lei vigente.

Em Angola, um Estado que não é Estado parte no Protocolo III (Protocolo Facultativo) à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Instituição de um Procedimento de Comunicação, a “nova” Constituição da República de Angola, aprovada pela Assembleia Nacional em 5 de fevereiro de 2010 (TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA, 2012), contém um artigo sobre o tema da Juventude (Artigo 81.º). O mesmo artigo não define a juventude, mas afirma o direito dos jovens a “proteção especial [do Estado?] para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais”, cuja lista elenca (*cf. infra*). Contudo, e apesar de referir no seu n.º 2 que “lei própria estabelece as bases para o desenvolvimento das políticas para a juventude”, até agora esta lei não surgiu. Apenas existe uma Lei de Bases do Sistema Desportivo, de 9 de maio de 2008. Pouco desenvolvida sobre direitos humanos, a Constituição de Angola visa de novo a juventude sobre a questão da liberdade de expressão e de informação. Acerca desse direito, a Constituição autoriza uma limitação no caso em que estaria em causa a “[...] protecção da infância [termo que não define] e da juventude” (n.º 3 do artigo 40.º - que, na sua globalidade, refere o tema da Liberdade de expressão e de informação).

#### Artigo 81.º (Juventude):

1. Os jovens gozam de protecção especial para efectivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente:

- a) No ensino, na formação profissional e na cultura;
  - b) No acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social;
  - c) No acesso à habitação;
  - d) Na educação física e no desporto;
  - e) No aproveitamento dos tempos livres.
2. Para a efectivação do disposto no número anterior, lei própria estabelece as bases para o desenvolvimento das políticas para a juventude.
3. A política de juventude deve ter como objectivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efectiva integração na vida activa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.
4. O Estado, em colaboração com as famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as colectividades de cultura e recreio, fomenta e apoia as organizações juvenis na prossecução daqueles objectivos, bem como o intercâmbio internacional da juventude.

Em relação ao Estado de Timor-Leste, que tampouco aprovou o Protocolo III (Protocolo Facultativo) à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Instituição de um Procedimento de Comunicação, a Constituição integra, no seu próprio Preâmbulo, uma referência à dívida que o Estado tem para com os jovens, aquando das lutas para a sua independência, ao afirmar:

A acção da frente clandestina, astutamente desencadeada em território hostil, envolveu o sacrifício de milhares de vidas de mulheres e homens, em especial jovens, que lutaram com abnegação em prol da liberdade e independência.

Não é de espantar, por isso, que um artigo específico da Constituição de Timor-Leste (Fórum dos Presidentes dos Supremos Tribunais de Justiça dos Países e Territórios de Língua Portuguesa, s/d) tenha como tema a Juventude. A esse propósito, e como observam Oliveira, Gomes e Santos (2015, p. 116), “Apesar de a Constituição de 2002 ter tido como modelo as constituições portuguesa e moçambicana e de ter recebido contribui-

ções externas como a exemplificada acima, a Constituição da república Democrática de Timor-Leste incorpora muitos aspetos peculiares do contexto nacional. De entre as diversas provisões que refletem a realidade específica de Timor-Leste, podemos destacar especificamente aquelas relacionadas com a juventude (artigo 19.º) [...]” O artigo que, especificamente timorense segundo os autores conimbrigenses, trata-se da Juventude, é um artigo que diz:

Artigo 19.º (Juventude):

1. O Estado promove e encoraja as iniciativas da juventude na consolidação da unidade nacional, na reconstrução, na defesa e no desenvolvimento do país.
2. O Estado promove, na medida das suas possibilidades, a educação, a saúde e a formação profissional dos jovens.

Contudo, este tipo de disposição não basta. A realidade da Juventude em Timor-Leste é a seguinte: 7 em cada 10 habitantes de Timor-Leste tem menos de 25 anos e, portanto, é um país de jovens – literalmente. Contudo, apenas 3 por cento da população tem o nível do ensino secundário; e o desemprego dos jovens atinge 60 por cento (YEH, 2016).

No fim, no caso de Portugal, que é como o Brasil Estado parte no Protocolo III (Protocolo Facultativo) à Convenção sobre os Direitos da Criança Relativo à Instituição de um Procedimento de Comunicação, existe na Constituição (Assembleia da República, s/d) um artigo específico sobre “Juventude”. O mesmo artigo afirma, *in media res*, que os jovens têm direito a uma proteção especial para a efetivação dos seus direitos – que são os direitos humanos da segunda geração (direitos económicos, sociais e culturais). Note-se que termo “Juventude” não é, contudo, definido - nem sequer em legislação especializada.

Artigo 70.º  
Juventude

1. Os jovens gozam de proteção especial para efetivação dos seus direitos económicos, sociais e culturais, nomeadamente:
  - a) No ensino, na formação profissional e na cultura;

- b) No acesso ao primeiro emprego, no trabalho e na segurança social;
- c) No acesso à habitação;
- d) Na educação física e no desporto;
- e) No aproveitamento dos tempos livres.

É legítimo, após a leitura da Constituição, perguntar-se em que plano ficam os outros direitos humanos dos jovens, em Portugal? *Quid* dos direitos políticos e cívicos? Que encorajamento existe para o seu envolvimento na vida democrática? *Quid* igualmente dos direitos dos direitos dos jovens grupos minoritários (em Portugal, note-se o problema particular dos jovens oriundos dos grupos ciganos, em particular). Por fim, qual a proteção assegurada aos jovens perante o sistema judicial ou para-judicial (os tribunais de menores e as comissões especializadas, satélites dos tribunais, que acompanham a delinquência juvenil)? Na verdade, a primeira legislação adotada em Portugal sobre proteção de crianças e jovens, na fase pós-ditadura, data de 1999 (entra em vigor em 2000). Mesma observação para a legislação sobre a delinquência juvenil.

Portugal, que tem um aparelho administrativo e judicial impressionante e com bastante prestígio na cena europeia e internacional, deixou, contudo, insinuar-se no seu sistema jurídico um dos hiatos mais criticável em relação aos direitos humanos e à juventude. Com efeito: por um lado, um jovem apenas irá alcançar a maioria política e cívica aos 18 anos. Pelo outro lado, o mesmo jovem tem responsabilidade penal completa, e pode ser processado judicialmente e condenado a uma pena – inclusive uma pena de prisão – mal tenha já 16 anos. Ou seja, faz-se entrar no sistema judicial penal uma pessoa que é incapaz civilmente, e que não se pode defender senão através de representante legal.

Para além disso, a Lei Tutelar Educativa (ou LTE), uma das duas famosas leis de final de 1999 já referidas (PROCURADORIA-GERAL DISTRITAL DE LISBOA, s/d) prevê a possibilidade de para-sanções (não são sanções penais, portanto) no caso de pessoas que têm entre 12 e 16 anos. Essa situação, portanto, abrange os jovens - se esse conceito inclui já os 14 ou 15 anos. Mas, note-se mais uma vez, a lei não define quem é um “jovem”, nem separa as águas com a “criança”. Apenas usa o conceito de “menor”. Os jovens “internados” – é o termo usado na Lei Tutelar Educativa, são pessoas presas, mas não condenados penalmente. O seu internamento é uma “Medida Tutelar Educativa”. Contudo, como afirmam algumas periodicamente algumas or-



ganizações (Ordem dos Advogados, em Portugal ou Observatório Europeu das Prisões, à nível europeu), esse sistema de “Para-Justiça” juvenil pode ser um problema, pois sempre esses jovens têm, por exemplo, as melhores condições para seguir uma escolaridade normal (embora a LTE faça referência a esse direito). Em certos casos, esses jovens não podem usufruir dos direitos que outros jovens, como o direito à vida familiar (não sendo sempre possível contactar tão regularmente quanto desejável com a família direta, que fica longe do seu lugar de “internamento”). Tudo isso pode constituir atropelo à própria Constituição e à Convenção sobre os Direitos da Criança. Quem será responsabilizado? A própria Constituição – que nada diz sobre essa Justiça juvenil – parece remeter a manutenção dos direitos dos jovens em Portugal para a sociedade civil, em fórmulas algo vagas como o “gosto para a criação livre”, ou o “sentido de serviço à comunidade” que, verdadeiramente, são frases que não obrigam a nada. Esta diluição das responsabilidades pode dificultar o caminho para provas, caso a caso, a existência de eventual violação dos direitos humanos.

#### Artigo 70.º Juventude

2. A política de juventude deverá ter como objetivos prioritários o desenvolvimento da personalidade dos jovens, a criação de condições para a sua efetiva integração na vida ativa, o gosto pela criação livre e o sentido de serviço à comunidade.
3. O Estado, em colaboração com as famílias, as escolas, as empresas, as organizações de moradores, as associações e fundações de fins culturais e as coletividades de cultura e recreio, fomenta e apoia as organizações juvenis na prossecução daqueles objetivos, bem como o intercâmbio internacional da juventude.

Mais nenhuma referência é feita à Juventude, na Constituição da República Portuguesa, salvo uma referência geral à “proteção da infância, da juventude e da velhice” na promoção das “condições económicas, sociais, culturais e ambientais” que visam a proteção da saúde (Artigo 64.º da Constituição da República Portuguesa).

## Conclusão

As análises, ou início de análises, apresentadas acima, mostram os limites que os países da CPLP têm para definir o conceito de juventude, e para executar políticas de verdadeira promoção dos direitos humanos junto da juventude. Nesse contexto, as ideias – generosas – de promoção de um ensino dos direitos humanos junto dos jovens são bem-vindas. Mas estão longe de chegar. Reformas de fundo, de possam olhar para os jovens como sujeitos de direito, sem perspectivas paternalistas (ou maternalistas!). Reparem: quantos homens trabalham nos organismos de promoção da criança e da juventude? É necessário simplificar realmente os procedimentos, e não apenas no papel. Como é possível que alguns Estados tenham procedimentos tão confusos e opacos, quando de simplicidade se deveria tratar – algo ao alcance dos jovens? Por exemplo, em Portugal, o organismo que trata desta matéria tem uma abreviatura demasiada complexa: é tão-só a CNPDPCJ! (Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção das Crianças e Jovens).

Podemos legitimamente considerar que os países lusófonos são países com uma responsabilidade histórica na promoção e manutenção dos direitos humanos em relação aos jovens. São países que se pautam por constituições onde a referência aos direitos humanos é recorrente, e em certos casos muito desenvolvida e pormenorizada. Contudo, a prática desmente com frequência a lei, inclusive a lei suprema que é a Constituição. A interpretação feita quer pelos decisores políticos, quer pelos responsáveis jurídicos (num plano administrativo ou judicial) fica aquém do esperado. Contudo, os países lusófonos são países que são cada vez mais apontados como exemplos pelos e para os outros países. A sua presença e participação na ONU é sublinhada, nos últimos anos. De um modo geral, são países vistos como promotores dos valores universais e da democracia. Contudo, de que serviria este papel exemplar, sem uma real eficácia na implementação dos direitos humanos no plano nacional? Se os direitos humanos, em relação aos jovens, são apenas parcelarmente ou mal implementados? Note-se que os países lusófonos são países compostos por uma maioria de jovens ou de jovens adultos, e por isso, para o futuro, as suas responsabilidades nessa matéria serão redobradas.

## Referências

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA [PORTUGAL]. *Constituição da República Portuguesa*. 1976. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>. Acesso em: 30 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, s/d. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 3 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 3 out. 2019.

CENTRE D'OBSERVATION DE LA SOCIÉTÉ. *Jeunes*, 2015. Disponível em: <http://www.observationsociete.fr/definitions/jeunes.html>. Acesso em: 3 out. 2019.

FÓRUM DOS PRESIDENTES DOS SUPREMOS TRIBUNAIS DE JUSTIÇA DOS PAÍSES E TERRITÓRIOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. 2002. Disponível em: [https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/timor\\_constituicao.pdf](https://www.stj.pt/wp-content/uploads/2018/01/timor_constituicao.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

GEWIRTH, A. The basis and content of human rights. *Nomos*, v. 23, p. 119-147, 1981. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24219090>. Acesso em: 3 out. 2019.

OLIVEIRA, B. N.; GOMES, C. M.; SANTOS, R. P. *Os direitos fundamentais em Timor-Leste - Teoria e prática*. Coimbra: Coimbra Editora, 2015.

PNUD - BRASIL. *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*, 2019. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/pressreleases/2016/06/03/mapa-do-encarceramento-os-jovens-do-brasil.html>. Acesso em: 3 out. 2019.

PROCURADORIA-GERAL DISTRITAL DE LISBOA. *Lei n.º 166/99, de 14 de Setembro*, s/d (*Lei Tutelar Educativa*). Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=542&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=542&tabela=leis). Acesso em: 3 out. 2019.

ROGERS, A. B. *What are Human Rights?* New York: Greenhaven Publishing, 2020.

SINGER, P. *Ética no Mundo Real* – 82 breves ensaios sobre as coisas realmente importantes. Lisboa: Edições 70, 2019.

TRIBUNAL CONSTITUCIONAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA. *Constituição da República de Angola*, 2012. Disponível em: <http://www.tribunalconstitucional.ao/uploads/%7B9555c635-8d7c-4ea1-b7f9-0cd33d08ea40%7D.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

UNDESA. Definition of Youth. *Fact Sheet prepared by the United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA)/United Nations Inter-Agency Network on Youth Development, coordinated by the Focal Point on Youth, UNDESA*, s/d: <https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf>. Acesso em: 3 out. 2019.

YEH, R. The burden of being young in Timor-Leste. *Channel News Asia - International Edition*, 8 dezembro 2016. Disponível em: <https://www.channelnewsasia.com/news/asia/the-burden-of-being-young-in-timor-leste-7637822>. Acesso em: 3 out. 2019.



## CAPÍTULO III

### **Juventude e inclusão educacional: por uma universidade inclusiva**

Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Geraldo Caliman

#### **Introdução**

Apesar de continuar intacto o complexo debate sobre o conceito do fenômeno da exclusão social, havendo muito por compreender, pode-se afirmar que, em seu limite, a exclusão social se refere à supressão, à privação, à eliminação da pessoa, enquanto ser humano, de espaços que, natural ou historicamente construídos, parecem estabelecidos para ela. Desde os tempos remotos até hoje tal fenômeno tem acabamento neste ser que vive, respira, ama, trabalha, pode divertir-se e gozar da felicidade. Já está constatado que o problema abrange uma série de eventos humanos (ou inumanos?) aptos a empurrá-lo para bem longe da roda global da participação, da troca de ideias e sentidos, da realização de sonhos, da vida. Quem são os excluídos? Independente do lugar no planeta, eles podem ser os negros, os índios, os idosos, os pobres, os homossexuais, os toxicodependentes. Igualmente, poderão ser as pessoas com dificuldades para comunicar-se ou locomover-se ou, ainda, para reintegrar-se na sociedade após cumprir um período de reclusão. Todos suscetíveis a se sentirem fora dessa roda, na medida em que se deparam com obstáculos à sua expressão enquanto seres que pensam, sentem e, assim, capazes de alcançar objetivos, às vezes, planejados anos a fio.

De fato, a exclusão os retira do jogo da vida, o qual se esboça no en-

contro com os outros, indivíduos em condições semelhantes ou não. Como se remanescesse a memória inconsciente da solidariedade mecânica (cf. a explicação durkheimiana sobre os processos de diferenciação social), essas pessoas buscam existir mais a partir de relações sociais estreitas, como na família e entre os amigos, abrangendo a tradição e os costumes, do que por intermédio das relações de mútua dependência decorrentes de atividades desenvolvidas na sociedade. Parece que, historicamente, na medida em que foram se modernizando, até chegarem à chamada sociedade pós-moderna, grupos humanos contendo essas pessoas buscaram distanciar-se da ideia de diferenciação da sociedade (cf. a explicação weberiana sobre as esferas de valores), tais como o econômico, o social, o cultural e o político. Desse modo, compara-se a presença desses resquícios de solidariedade mecânica a uma corrente invisível que os reúne no sentido da vida, esses, os excluídos.

Os sujeitos de hoje e, mais ainda, essas pessoas, vivenciam os efeitos da racionalidade instrumental e técnica, para o que Weber ([1922] 1999) elaborou a teoria do desencantamento. Porém, uns e outros, conforme se pronunciou Freund (s/d), recentemente, parecem classificar-se em dois tipos, sendo, primeiramente, os queixosos de sua exclusão e, em segundo lugar, os que arregaçam as mangas e lutam pela vida. Na esteira de Xiberras (s/d), o autor entende ser tal classificação uma das consequências da saturação de sentidos atribuídos ao termo exclusão.

Portanto, sendo vários os sentidos desse termo, localizando-se o fenômeno a que se refere em eventos onde estão as pessoas em seu cotidiano, com seus problemas, com seus sonhos e modos de viver, é logo o caso de focalizar esta discussão em alguma área de exclusão social, se bem que isso não desfará a rede de significados em torno de si. Neste sentido, situações importantes ocorrem em contextos educativos, dentre eles, a universidade que, em princípio, tem o objetivo de promover processos inclusivos de estudantes, majoritariamente jovens – faixa etária entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2013), ou estendendo-se até os 29 anos (ONU, 1981), o que ultrapassa a mera ideia de inserção escolar, pois, no limite, busca contribuir para a ampliação de suas potencialidades. Entretanto, a universidade inclusiva tem se mostrado cada vez mais distante da realidade.

Desse modo, propõe-se discutir o tema a partir da noção de inclusão educacional, enquanto impulso e prática destinados a contribuir com o desenvolvimento pleno de potencialidades humanas – as pessoas pensam, agem e se emocionam, projetando melhores dias para suas vidas –, a par-

tir do argumento de que apenas o acesso à universidade, ou a permanência nesta, não configura garantia de que os estudantes aprendam a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998). Interessa abordar o tema por meio de reflexões que iniciam com as tentativas de estabelecer conceituações, passando por aspectos do processo educativo que oscila entre excluir e incluir – faces da mesma moeda –, finalizando no contexto universitário, para o que, como exemplo prático, apresenta-se o caso das Instituições Universitárias Salesianas (IUS). Espera-se contribuir para a promoção da inclusão social.

## Exclusão Social

### *A difícil conceituação*

Diversos estudos já tentaram conceituar a exclusão social. Seu entendimento passa, por exemplo, pelas noções de desigualdades sociais, pobreza, desvio/marginalidade (CALIMAN, 1998, 2008), dentre outras. O problema teórico ficou mais complexo a partir dos anos de 1970, pois alguns grupos, antes inseridos socialmente, passaram a perder certos benefícios, permanecendo desprotegidos – a dinâmica capitalista deixou de fora de suas benesses parte dos necessitados, por exemplo, com relação aos salários, ameaçando a coesão social. Este foi o caso de populações francesas. Agora os excluídos eram itens sociais estudados cientificamente (CASTEL, 1998), mas ainda distante o consenso em termos conceituais.

Nos Estados Unidos, os excluídos descendem em parte de imigrantes provenientes de países subdesenvolvidos. No Brasil, por sua vez, as explicações mais recorrentes sobre a exclusão social a vinculam à questão histórico-cultural, tendo a ver com as mudanças nas instituições políticas na década de 1980, indo piorar nos idos de 1990, chegando hoje a uma intensidade sem precedentes – ela tem se definido, por exemplo, na pobreza como fonte de exclusão, bem como no analfabetismo, ausência de escolaridade e trabalho infantil. (SINGER, 1996).

Especificamente, no âmbito da economia de mercado, a chamada teoria da modernização, formulada por cientistas políticos nos anos de 1950 e 1960, já comprovara a ausência da esperada evolução das sociedades tradicionais para modernas, invalidando a projeção de que inúmeras populações



desprotegidas seriam incluídas nessa economia. Com efeito:

As sociedades modernas de mercado estariam baseadas em valores de desempenho pessoal e em relações sociais fundadas na convergência de interesses mútuos; sociedades tradicionais, sem mercado, se baseariam em valores de status e em relações sociais fundadas na identidade cultural, em vínculos pessoais e afetivos. A passagem de sociedades tradicionais para modernas seria predominantemente um processo de transformação e adaptação psicológica e cultural (SCHWARTZMAN, 2004, p. 74).

Nesse sentido, Gaulejac (2007) lembra que a gestão gerencialista no capitalismo financeiro transforma a sociedade numa enorme empresa, reunindo indivíduos úteis, rejeitando os não rentáveis. Conforme essas explicações, se aqui o pano de fundo argumentativo é a polarização entre sociedade tradicional e moderna, o problema da conceituação da exclusão social adquire maior complexidade com Xiberras (s/d). Esta autora informa que a exclusão se constitui num processo multifacetado, pronto para atingir pessoas em diversas situações sociais ou quaisquer dimensões de sua existência. No tempo hodierno, seguindo a mencionada autora, o olhar de quem busca perceber a exclusão pode ser de duas ordens, podendo ser externa ou internamente aos grupos excluídos.

O argumento para o primeiro caso poderia ser assim interpretado: se um dia as sociedades modernas projetaram a sua composição a partir da ideia de aproximação entre as pessoas segundo o papel de cada indivíduo, sendo cada ator social parte necessária de tal composição, então, esse projeto fracassou, pois essas sociedades se encontram mergulhadas na contínua dissociação entre os grandes sistemas de mundo (WEBER, [1922] 1999; WILBER, 2006). De fato, lembrando Bauman (2001), o mundo se transformou numa enorme teia, fragmentado e dissolvido, um processo sem fim. De acordo com esse argumento, a exclusão irrompe desse malogro. Para o segundo caso, o que seria uma ordem interna, Xiberras (s/d) explica que os grupos humanos se constituem ao modo da solidariedade mecânica, conforme Durkheim ([1893] 1999), mas um pouco diferente das sociedades tradicionais, pois agora as pessoas se agrupam em torno de valores espalhados na sociedade. Diante dessa argumentação, a exclusão pode ser constatada também nas diferenças de valores que, embora desiguais, reúnem as pessoas em grupos sociais.

Assim, a compreensão dos chamados excluídos exige admitir que os indivíduos se unem não apenas porque são excluídos social ou simbolicamente, mas em função da solidariedade mecânica e valores que os mantêm em conexão. Esta hipótese de Xiberras (s/d) é particularmente importante para as discussões deste trabalho, pois, assim como a autora, entende-se que os fenômenos da exclusão podem ser classificados face à ruptura do laço social, ocasionada por eles, entre diferentes conjuntos humanos. Em razão disso, a autora menciona o total isolamento de alguns indivíduos, ou “casos-limite de isolamento completo” (p. 243), denominação a que se prefere chamar, neste trabalho, casos de extrema exclusão social.

### *A extrema exclusão social*

Propõe-se a noção de extrema exclusão social para designar a condição assumida por eventos sociais com alto nível de complexidade de seu entendimento e solução, tanto maior quanto mais sua análise se aproxime de referenciais de humanidade, caracterizados pela supressão, privação e eliminação do ser humano de espaços e lugares a ele sinalados por sua condição natural ou pela história por ele mesmo construída.

Tais eventos hoje são constatáveis por meio de números preocupantes. É o caso dos homicídios, os quais perfazem 10,0% das mortes de pessoas no planeta, estando os brasileiros a liderar essa sinistra marca (BRASIL, 2016). Também o caso dos suicídios, com uma ocorrência a cada 40 segundos, ocupando o segundo lugar nas causas de morte entre jovens de 15 a 29 anos de idade (WHO, 2014). Ainda, o caso em que, no domínio da educação, apenas na América Latina, 32,0% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estão sem escolarização, interrompendo sua trajetória escolar na adolescência, sem concluir o Ensino Médio (na Guatemala esse percentual alcança 66,0%); nessa região, 11,5% dos jovens de 15 a 17 anos estão sem estudar e trabalhar, estando Honduras com o percentual de 20,9% (UNESCO, 2017). Já no Brasil, 8,3% da população com idade acima de 15 anos é analfabeta e 51,4% de quem tem entre 15 e 17 anos deixam de frequentar qualquer estabelecimento de ensino. (BRASIL, 2015).

Esses casos, e tantos outros, levam a pensar em contextos de extrema exclusão social. Por exemplo, a situação em que uma pessoa com deficiência física ou mental (BIANCHETTI; CORREIA, 2011; GUENTHER, 2000;

MANTOAN, 2015; MITTLER, 2003; RAMOS et al., 2011) pertença a uma comunidade extremamente vulnerável (GOHN, 2010; TRILLA; GHANEM, 2008; VERCELLI, 2013) e, simultaneamente, não teria a oportunidade de acessar o mundo da internet (PISCHETOLA, 2016). Ou a situação em que o jovem, se for negro, tenha opção sexual diferente da maioria das pessoas de seu sexo – alguns leitores poderão reportar-se ao famoso caso da Madame Satã, *drag queen* de origem nordestina que morou no Rio de Janeiro na primeira metade do século passado – ou, senão, tenha advindo de espaços sociais altamente desfavorecidos por políticas públicas, tais como a falta de saneamento básico, saúde, segurança e assim por diante ou, ainda, seja vítima da violência escolar (GOMES; NASCIMENTO; KOEHLER, 2012). Pois, supõe-se, o leitor já sabe que isso é fácil de encontrar. Pelo menos no Brasil.

Trata-se, pois, a extrema exclusão social, de uma danosa malha de conexões, frequentemente imperceptíveis, compondo o macrocenário que pode se abater sobre parte dos brasileiros, pessoas que parecem desaparecer como em casulos, sofrendo com tantas capas ao seu redor. Assim, os que vivenciam o pior da exclusão estão laçados por camadas que se desdobram sobre eles, tornando complexa a leitura do cenário, causando indignação, um embrulho no estômago, mas, nem por isso, impermeável à constatação e a propostas para solucioná-lo. Por isso mesmo, na esperança de que a bola de angústia que desce goela abaixo possa se dissolver, há que se referir à inclusão social quando se discutir a exclusão. Essas duas categorias andam lado a lado, numa relação dialética. Tal relação é priorizada, neste texto, para o mundo da educação.

## Educação: excluir ou incluir

### *Como excluir estudantes*

Neste texto, segue-se o estilo maquiavelizado de pronunciar-se, pois se apresentam modos de excluir estudantes da educação, tornando favorável a compreensão e concretização do desenvolvimento humano. Compreenda-se tal estratégia, ressaltando-se o lado positivo do pensador florentino, interpretado também como parceiro dos dominados ao indicar caminhos da dominação (MAQUIAVEL, [1532] 2015). Deseja-se saber como incluir? Aprendam-se os percursos da exclusão! Além disso, com esse recurso estra-

tégico, espera-se, sensibilize-se o leitor para o drama, no caso, o drama da exclusão educacional, com todos os mecanismos que a constituem. Busca-se nestes o encadeamento de suas nuances, tecidas de forma invisível, em segundo plano, constituindo a trama da inclusão e exclusão como âmbito que conta com a sua inseparabilidade.

Iniciando esse encadeamento está o poder disciplinar, conforme Foucault (2014). Quer excluir o aluno na sala de aula? Valha-se dos expedientes que compõem esse tipo de poder: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Estes adestram, põem o aluno no lugar presumidamente seu, controlando-o, ainda mais com tanta dispersão hoje entre as pessoas, com tantas informações a circular. Se for considerado o atual clima conturbado, em meio a identidades fragmentadas e construídas na liquidez do mundo moderno (BAUMAN, 2001), há de se entender a defesa foucaultiana de que a disciplina “adestra as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multidisciplinaridade de elementos individuais”. (2014, p. 167).

Com efeito, o olhar que hierarquiza – aproveitador do alheamento pueril do aluno, quando este, por exemplo, na sala de aula, em brincadeiras com os colegas usa seu celular ou conversa descontraidamente – não descansa, principalmente, em se tratando de crianças e adolescentes, etapa de vida num mundo tão enorme para eles, difuso... Do olho que tudo vê sem ser visto, o professor seleciona pessoas, subtrai talentos, pode excluir. Já a sanção que normatiza, ao comparar alunos com alunos, pessoas com pessoas, homogeneíza, levando também ao risco de excluir. Contudo, esta comparação, acompanhada da hierarquia, está mais presente no exame. Neste recurso, comparando os alunos entre si, o professor encontra uma excelente oportunidade de excluir.

Esse corpo a corpo com os alunos circunscreve-se ao também já difuso contexto sociocultural no qual mergulham professores, estudantes e demais membros da escola. Como excluir? Da perspectiva das teorias reprodutivistas, pode o professor excluir ao distribuir de modo desigual o capital cultural dos diversos grupos com os quais convive (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Quer excluir? Nesse caso, cabe ao pretendo educador ser cúmplice da escola que seleciona o tipo de cultura que será incorporada pelos alunos (SANTOS, 2005), preocupando-se em formar exclusivamente para o mundo do trabalho (como se isso fosse possível!), o que leva à priorização de competências. Isto é grave para a percepção do alunado, para dizer o mínimo. Por

exemplo, Bourdieu e Champagne (2015, p. 252) já obtiveram de alunos do liceu (Ensino Médio no Brasil) declarações do tipo: “os próprios professores não consideram o bacharelado como uma verdadeira classe [mas uma] lata de lixo”. Outro estudo, realizado por pesquisadores brasileiros, obteve a seguinte declaração de estudante do quinto semestre do curso de Pedagogia de uma universidade brasileira: “durante o curso, a universidade vai te empurrando igual a um lixo; o sexto ano é a lixeira” (VASCONCELOS; GOMES, 2017, p. 214). É, de fato, exclusão desenfreada no contexto da escola, lugar, inclusive, dos diversos modos de conhecer as realidades.

Eis aqui outra esfera da escola, a considerar, em que atuam os exímios da exclusão educacional. Se, com base em Santos (2010), podemos afirmar que o cientificismo é o oceano em que mergulha a sociedade moderna, levando assim a excluir os diversos modos de conhecer as realidades, então, pode-se concluir que, ao circularem fora desse circuito epistemológico, parte dos educandos restam excluídos de discussões com os colegas, os quais pensam diferente, agem diferente e assim por diante. O raio da exclusão, segundo essa interpretação, abarca a função da escola, pois bifurca no sentido do pensamento único, fechando a participação de alunos em questões que, originariamente, fazem parte de seu desenvolvimento pleno. Sob o abrigo dessa pretensa uniformização, parece aqui construída a trajetória da suposta neutralidade das instituições escolares.

Aliás, lembra Dubet (2003) que, embora aparentemente neutra, a escola exclui seus alunos. Para o autor, essa caracterização da escola como neutra teria tido um dia a seguinte tutela argumentativa: quem distribui (seleciona) os alunos não é a escola; e sim as desigualdades sociais. Ora, esses eram os tempos do elitismo republicano (valiam os dons de cada um!), quando a escola no máximo promovia os melhores. Entretanto, para além da escola elitista, com as oportunidades de inserção de pessoas no mundo da educação formal e, sendo otimista, até com a garantia da permanência delas como escolares, pode-se questionar: haveria chegado o momento em que a educação é efetivamente favorável à formação dos alunos? Muita gente opta por uma resposta negativa. Nesse sentido, vários autores defendem que, mesmo com a massificação, continua a exclusão – agora os excluídos do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015) –, posto que ela joga os menos qualificados para longe, em meio ao vendaval de certificados que vão e vêm, numa inflação de diplomas pouco disposta a atenuar a sua intensidade.

## Como incluir os estudantes

Os processos exclusivos mencionados andam *pari passu* com os de inclusão educacional, uma noção considerada na perspectiva do desenvolvimento pleno das potencialidades dos indivíduos. Entre os gregos antigos, a *Paideia* constitui, fundamentalmente, a formação do ser humano em suas várias dimensões. A educação seria um encadeamento de modos de ver o mundo e de agir a se desenvolver ao longo da vida em espaços que não lembram lugares fechados como as escolas. Com tal processo, que incluía a formação física e intelectual plena dos membros da comunidade, buscava-se a virtude. Confirmando essa perspectiva de entendimento, a noção de inclusão educacional já estava presente nas ideias de Sócrates (469-470 a.C.-399 a.C.) (1996), em sua maiêutica, o despertar para o autoconhecimento capaz de conduzir à verdadeira liberdade. Especula-se também sua presença na proposta de Platão (428-427 a.C.-348-347 a.C.) ([séc. IV a.C.] 1997) sobre a liberdade dos seres humanos de refletir sobre as coisas que privam corpo e alma de se encontrarem com as naturezas de cada um. É possível ainda especular tal noção em Aristóteles (384-383 a.C.-322 a.C.) ([séc. IV a.C.]1996), quando este indaga se o ser humano seria capaz de alcançar a virtude, meio pelo qual se integram o social e o racional à vida na *polis*. Assim, já na remota civilização grega, existiam os primórdios da educação como meio de incluir pessoas em espaços presumidamente humanos. Incluir, desde então, significa situar o ser humano em lugares pertencentes a ele.

Seguindo essa linha de pensamento, é o caso de destacar, tomando como referência o início dos tempos modernos, na emergência do Renascimento, quando o pensamento humano, em sua tentativa de entender e explicar o mundo, se encaminhava da ênfase religiosa para a racional. As questões relacionadas à deficiência, por exemplo, em princípio vinculadas ao âmbito da cultura, já eram analisadas sob a ótica médica e científica. Já havia um olhar diferente para o diferente, embora um tanto distante das preocupações que ainda viriam a ocorrer. Na verdade, buscava-se a educação ideal, tida como capaz de formar o indivíduo em toda a sua plenitude. De algum modo, essa busca embutia princípios da inclusão educacional. Persiste em tal período histórico quando, em seu encaminhamento final, com Rousseau ([1762] 2017), emerge a defesa de que a educação precisa ter como *habitat* o convívio humano com a natureza. Se o lugar do ser humano é o da natureza, in-

cluir implica prepará-lo para o planeta Terra. Assim, a *Paideia* moderna tem o significado de preparação dos cidadãos para se perceberem mutuamente, julgar e agir com autonomia. É claro que essas noções pressupõem uma imagem humana ideal, o que, para Adorno (1995, p. 141), carregaria o elemento autoritário na medida em que pretende uma educação a se construir de fora para dentro do indivíduo. Para o autor, a educação não é o ato de “modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não [é] a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira”.

Adiante na história, no início do século passado, Durkheim ([1922] 2011) defende a ação das gerações adultas sobre as vindouras, cabendo à educação zelar para a manutenção da moral. Na passagem para o século atual, a partir de fortes críticas aos modelos estabelecidos da educação que exclui, disciplina e separa, Foucault (2013) propõe a utopia como meio de desfazer modelos formatados de perceber o educando, o educador e o conteúdo. Para o autor, as utopias nascem das cabeças e dos corações, residindo em espaços e lugares determinados. Assim, pela leitura de seus textos, pode-se depreender que, para incluir estudantes, torna-se necessário enfrentar a educação baseada no ideal racionalista, abandonando quaisquer resquícios do essencialismo platônico.

Comprova-se, como mencionado, que a inclusão educacional, conforme proposta deste trabalho, não propriamente esteve no centro de reflexões, embora, possa se comprovar itens de sua composição nas diversas explicações e preocupações relacionadas com o desenvolvimento dos indivíduos. A noção se conservou, com modelos educacionais os mais diversos, refletindo valores e cultura de cada período. Dessa forma, vários desses modelos se sucederam até a chegada da Modernidade com suas rápidas mudanças a desestabilizar sólidas estruturas (BAUMAN, 2001), em busca de novos encaminhamentos e padrões para atender à velocidade das informações, das telecomunicações e da globalização proporcionadas pela leveza e fluidez do capital. Nessa perspectiva, da liquidez e da velocidade das transformações, as relações sociais e culturais estariam marcadas pela diversidade de princípios, favorecendo a variedade de papéis individuais e coletivos (VASCONCELOS, 2015). É o contexto que elabora a complexidade sociocultural, que povoa, de maneira livre e espontânea, cada vez mais os espaços escolares, possibilitando a validação, o reconhecimento e as oportunidades para a consolidação de vidas.

Nesse contexto, cabe lembrar as críticas de Freire (2011) ao que ele denominou educação bancária, negadora da dialogicidade, portanto, aquela que fecha portas à interação social entre professores e alunos. Ela inviabiliza a inclusão educacional, a qual se concretiza só com o acolhimento de todas as pessoas no sistema de ensino, ocorrendo na perspectiva do efetivo diálogo.

Segundo essa perspectiva, ao assumir suas funções social, cultural e política conforme a ótica da inclusão, a educação se reorienta, permitindo novo olhar sobre a diversidade, mais atenção às dificuldades existentes na apropriação dos instrumentos de compreensão e na garantia do exercício dos elementos essenciais para a aprendizagem e a construção do conhecimento de forma democrática e significativa. É preciso querer superar os argumentos resistentes à inclusão, superar a incapacidade de lidar com a realidade, a variedade e a complexidade dos seres e grupos humanos, pois eles existem no dia a dia da vida real.

Por meio da inclusão educacional, a escola ainda poderá representar oportunidades de construção da vida digna de alunos, professores e demais que a constroem. Desse modo, a inclusão educacional se define como a prática que proporciona sentido aos processos de universalização da educação, baseando-se na aceitação das diferenças individuais, considerando que cada pessoa pode contribuir para a boa convivência. Tem o objetivo de construir uma educação abrangente, realizada em comunidades educativas, formais e não formais, independentemente do perfil biológico, psicológico ou social desses indivíduos, com ou sem deficiência. A diferença torna-se um rico instrumento de humanização, pois os envolvidos com ela a entendem como oportunidade de “ser mais” – no sentido freireano –, bem como internalizando que é por meio do diálogo que se construirão as pontes para a elaboração desse entendimento.

É, de fato, a escola em função do aluno e não este em função daquela. Nesse sentido, cabe citar Harari (2016, p. 48), um historiador contemporâneo que, sem pretensão alguma de discutir o tema em pauta, e sim preocupado com os rumos do *Homo Sapiens*, afirma que “se existem alunos que sofrem de transtornos de atenção e de estresse e tiram notas baixas, talvez a culpa deva ser atribuída aos métodos de ensino antiquados, às classes lotadas e a um ritmo de vida que não é natural”. E, se o foco deste trabalho deve recair no ambiente acadêmico da universidade e, com base nas explicações até agora, cabe indagar: Como o processo educativo na universidade tem



contribuído para excluir/incluir socialmente? Como pode ser um espaço de inclusão social?

## Inclusão educacional na universidade

Neste trabalho, portanto, entende-se a inclusão educacional como o cabedal de iniciativas em favor do desenvolvimento de potencialidades humanas, uma vez que os seres humanos pensam, agem e se emocionam, em busca do melhor para si, sendo capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (DELORS et al., 1998), bem como de atender à sua condição de seres que participam dos mistérios do Universo e da Vida (MORIN, 2003). Logo, ela atrai o olhar e o agir de pessoas para o inédito viável (FREIRE, 2011), aquele lugar no qual se concretiza a atividade didático-pedagógico que promove o desenvolvimento humano. Ela é, na prática, a intensidade de vida que evidencia aos educadores a possibilidade de se cuidar dos educandos em âmbitos que ultrapassam o ensino, e sim abrangendo as potencialidades de seus alunos, nos mais diversos ambientes, lá mesmo onde dois ou mais seres humanos se colocam em posições de dialogar, entre eles e/ou com o mundo.

A universidade, de acordo com a legislação brasileira, é lugar da pluridisciplinaridade, devendo ter como alvo formar profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (BRASIL, 1996). Em princípio, serve para incluir estudantes na educação que visa concretizar o seu desenvolvimento pleno, preparando-os para exercer a cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). É um complexo ambiente educativo em que estudantes, vivenciando o estranhamento, a aprendizagem e a afiliação, buscam aprender o ofício de estudante (COULON, 2008). Os professores, por sua vez, em meio à expansão da educação superior – a universidade passou a ter populações de diversificadas formações socioculturais – buscam aprender o ofício de professor (NÓVOA, 1999), de mestre de ofício, apesar de existir, entre eles, os que buscam se construir apenas como “cata-ventos”, ao sabor de políticas de formação que se esquecem que muitos mestres são mestres na arte de educar porque possuem uma história (ARROYO, 2013). E por que a universidade pode se tornar espaço de exclusão ao invés de incluir?

Embora questões desse tipo comportem explicações de aspectos sub-

jetivos (LAHIRE, 1997), seguem válidos os argumentos das teorias reprodutivistas. Consonante esta ótica, ao selecionar o tipo de cultura a ser internalizada pelos alunos, portanto, priorizando padrões culturais médios (SANTOS, 2005; SCHIEFELBEIN, 1994), a universidade, frequentemente, focaliza a formação para o trabalho e, como efeito, preocupa-se preponderantemente com o credenciamento de competências. Dessa maneira, impõe um arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964), estabelecendo, por meio da ação pedagógica, na qualidade de violência simbólica, concepções culturais de grupos e classes dominantes.

Nesse contexto, perdura válida a tese dos excluídos do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015), segundo a qual, após a chamada democratização escolar, a exclusão passou a assumir o gosto de eliminação diferida dos estudantes – se antes dessa democratização havia uma brutal seleção dos estudantes à entrada nas escolas por meio de seus dons e méritos, depois, restaram estudantes que, ao longo de sua permanência na universidade, descobrem-se, dentre outras coisas, obrigados a renunciar às suas aspirações escolares. Assim, o curso que o estudante universitário escolheu (escolheu deveras?) não é bem o esperado, o diploma não tem tanto valor assim e, na verdade, a universidade reforça a classificação de pessoas, indo das mais desprovidas de capital cultural àquelas mais robustas!

Com efeito, há o acesso à universidade; sim, mas e depois? Esta pergunta, já postulada por Bourdieu e Champagne (2015), desdobra-se há muito (DUBET, 2015; ZAGO, 2006), assemelhando-se a um grito, em eco, a rondar ouvidos e sensibilidades dos preocupados com a inclusão de estudantes, primeiramente, na educação voltada para o pleno desenvolvimento deles (ONU, [1948] 1998; BRASIL, 1988, 1996) e assim, em segundo lugar, expandindo-se como tal, para a inclusão social.

Por onde inicia a inclusão na universidade? Admite-se, como resposta, ser com a busca da inserção de estudantes na educação favorável ao seu desenvolvimento pleno. Estudantes precisam ter essa educação, inclusiva, na medida em que esta busca alcançar o mais largo sentido de humanidade, já presente no ideal grego da *Paideia*. Das ideias socráticas relacionadas com a educação (KOHAN, 2011) à concepção dos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998), passando por Montaigne ([1580-1595] 1996) ou Freire (2009, 2015), Rousseau ([1762], 2017) ou Durkheim ([1893] 1999) e, por Teixeira (1976), muito pode ser dito sobre a educação que contribui para a implementação ou o resgate desse ideal. Efetivamente, defen-

de-se a ideia de inclusão educacional, tomada no amplo sentido de educação como última justificativa da sociedade e de seus componentes, igualmente ao ideário dos gregos antigos, em que o conhecimento e a inteligência se localizavam no ápice de seu desenvolvimento. (JAEGER, 2001).

De acordo com essas ideias, a universidade inclusiva se evidencia em quatro áreas de atuação, aparentemente vinculadas por uma ordenação que, gradativamente, aproxima as relações sociais construídas pelos principais atores do ato educativo: o professor e o aluno. A primeira delas se refere às políticas públicas, apoiadas por leis, programas e outras iniciativas, voltadas para a promoção da inclusão educacional de alguns grupos humanos, sejam ou não, pessoas com deficiência física ou mental. Tal universidade considera que essas políticas se ancoram, em alto nível de abrangência normativa, na orientação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. (ONU, [1948] 1998, art. 26).

Cabe esclarecer que a própria DUDH informa ser o termo instrução, utilizado nessa passagem, relativo ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos humanos e liberdades. Essa orientação chega à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual define, em seu artigo 205, que a educação visa desenvolver plenamente a pessoa (BRASIL, 1988). Na sequência da hierarquia jurídica, alcança-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, em seu artigo 2º, estipula como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando”, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificando-o para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A segunda área de atuação da universidade se refere à gestão educacional, assim denominada neste texto, em vez de gestão escolar, em função de sua amplitude, haja vista relacionar atividades dos estabelecimentos de ensino com o sistema de ensino (VIEIRA, 2009), implicando a participação, portanto, a presença da política na universidade. Admite-se, igualmente à linha de entendimento de Oliveira e Rosar (2010, p. 139), que o termo esco-

lar tem sido substituído pelo termo educacional, pois, passou-se a compreender que “a educação não se realiza só na escola e que, por isso, os sistemas não são escolares, mas educacionais”. Desse modo, a universidade inclusiva se preocupa em ter uma gestão atenta às relações entre a educação que busca realizar e o que se realiza na sociedade.

Seguindo a ideia antes proposta de gradação entre as áreas de atuação da universidade, em terceiro lugar, encontra-se a questão curricular. Apenas no campo dos conhecimentos – currículo é mais do que informação! – estudos já confirmaram que os discursos curriculares, apesar de menos elitistas, permanecem marcados por uma cultura de elite (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015; SILVA, 2016). Se a universidade pretende promover a inclusão educacional, ela deve considerar mais do que conteúdos conceituais (COLL et al., 1998), praticando o diálogo em todos os seus âmbitos, pois o currículo existe “em função de propósitos educativos e de saberes, atitudes, crenças e valores que os intervenientes curriculares trazem consigo e que realizam no contexto das experiências e dos processos de aprendizagem” (PACHECO, 2005, p. 33). A universidade precisa sair do currículo prescritivo para o narrativo. (GOODSON, 2007).

Será mesmo por meio dessa prática de diálogo que a universidade incluirá seus estudantes no domínio educacional, logo, o social. Ela se constituirá inclusiva na medida em que considerar essa prática desde o olhar para as políticas públicas educacionais, gestão e currículo, até às interações das experiências sociais de professores e estudantes – quarta e última área de atuação. A noção de experiência social serve para significar condutas individuais e coletivas perpassadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pelas ações dos indivíduos, doravante responsáveis por elaborar sentidos para essas ações (DUBET, 1994). Segundo essa noção, indivíduos carregam entre eles múltiplas orientações, posto que, segundo seu formulador, os papéis, as posições sociais e culturais deixaram de definir componentes estáveis da ação humana porque as condutas passaram a organizar-se na heterogeneidade de princípios culturais e sociais. Nesse contexto, resta o diálogo como recurso para a inclusão educacional, pois a efetiva interação social ocorrerá somente se os envolvidos tiverem a capacidade de se reconhecerem como pessoas humanas (VASCONCELOS; GOMES, 2016). Haverá algum caso emblemático capaz de evidenciar tal diálogo na prática? Como se expressaria esse diálogo nos termos de um humanismo?

## O humanismo pedagógico-inclusivo de Dom Bosco

A figura de Giovanni Belchior Bosco, mais conhecido como Dom Bosco, é ligada à de um educador profundamente comprometido com a educação dos adolescentes e dos jovens do século XIX, especialmente com os mais pobres, os abandonados, os imigrantes e aqueles em busca de trabalho. Sua máxima consistia em trabalhar para o bem-estar dos seus destinatários de maneira que eles se tornassem *bons cristãos e honestos cidadãos*. Atrás da sua pessoa, da sua pedagogia e dos salesianos que desenvolveram esse lema e o aplicaram, procura-se atingir um humanismo não fácil de colher em sua integridade, mas passível de ser delineado em seu perfil. É aquilo que se quer fazer – se bem que de modo muito sucinto –, na consciência de que Dom Bosco, sendo um homem eminentemente prático, não teorizou um humanismo, mas o viveu. E o viveu no estilo de um perfeito piemontês, homem de fé, homem do seu tempo, integrado em uma cultura italiana e latina. Focalizam-se brevemente alguns aspectos teóricos de tal doutrina, a qual foi sintetizada mais pelos seus sucessores e seus estudiosos do que por ele próprio.

A obra de Dom Bosco, sacerdote e educador piemontês, nascido em 1815,

[...] teve início em 1841, com uma simples obra de catecismo, mas foi logo completada com a caridade do pão, da esmola de roupas, do sustento físico e dos meios para adquiri-los honestamente, criando obras de massa, que pretendiam abraçar o maior número de sujeitos e responder à totalidade de suas necessidades. (BERTONE, 1990, p. 249).

Na intenção de desenvolver sua obra, ele criou diversas frentes de intervenção, como: os oratórios; a casa dominical para os jovens *abandonados*; as escolas populares ao lado dos oratórios; as escolas de canto, de música, de alfabetização, de cultura geral, noturnas e dominicais, que prenunciavam as futuras escolas profissionais (ou de artes e ofícios); as atividades editoriais e livrarias que difundiam publicações periódicas e colunas de livros; as atividades missionárias, orientadas em modo particular aos imigrantes italianos no exterior; uma atividade de rede com a fundação de uma sociedade para sacerdotes e leigos (os Salesianos), o Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora (as Irmãs Salesianas) e a União dos Cooperadores Salesianos.

Seu humanismo era intrinsecamente inspirado na caridade cristã. Assinala-se a meta ideal a todos seus seguidores na fórmula repetida *bons cristãos e honestos cidadãos*: um movimento que, mesmo acentuando uma dimensão religiosa e moral, humanizava-se realmente em termos de conteúdo. A preocupação religiosa permeava formas de atenção às necessidades primárias do indivíduo (alimentação, alojamento, instrução, trabalho, profissão), recorrendo a um estilo especial de cativar a sensibilidade juvenil (segurança afetiva, serenidade, convivência familiar, alegria, socialização e assim por diante). Tal estilo de ação, que corria transversalmente entre necessidades materiais, pós-materiais e a promoção humana e social do indivíduo, exprimia-se em seu método: o Sistema Preventivo.

Dessas considerações de base, podem-se constatar três dimensões fundamentais do humanismo de Dom Bosco e que ele dissemina no mundo com a força do seu carisma empreendedor e educativo: o humanismo clássico, o humanismo finalizado à busca de um sentido da vida e o humanismo pedagógico. (VALENTINI, 1958, 1988).

### *Humanismo clássico*

O humanismo clássico de Dom Bosco pertence ao âmbito da formação de seus jovens. Nesse sentido, Valentini (1958, p. 10) afirma que:

[...] desde a juventude ele tinha lido todos os clássicos italianos e latinos, passando noites inteiras, tanto que chegou a ressentir a saúde. Sabe-se que então, como ele mesmo testemunha, ele não fazia distinção, devido à sua prodigiosa memória, entre o ler e o memorizar; ele retinha em boa parte na memória por toda a vida.

Em 1868, ele lançou o programa da Biblioteca da Juventude Italiana e, em menos de 20 anos, foram publicados 204 volumes que se difundiram pela Itália, oferecendo à juventude as melhores obras dos clássicos italianos. No mesmo período, Dom Bosco desenvolveu a coluna *Selecta ex Latinis Scriptoribus*. Em 1877, iniciou a coleção dos clássicos latinos cristãos. Boa parte de tal literatura foi publicada também nos diversos países onde emergia sua ação educativa.

## *Humanismo existencial*

O humanismo existencial era finalizado à busca do sentido profundo da vida – e, portanto, particularmente atual, pois a falta de sentido da vida permanece um fenômeno que atinge muitos jovens de hoje. Se, por um lado, Dom Bosco se preocupava inicialmente de prover às necessidades materiais dos seus meninos em dificuldade, por outro, empenhava-se substancialmente em inspirar-lhes a construção de um projeto de vida capaz de provocar motivações orientadas aos valores mais altos da vida. O valor último, presente transversalmente em todos os âmbitos de vida e períodos do percurso formativo, era o da transcendência e, portanto, endereçado ao encontro com Deus.

## *Humanismo pedagógico-inclusivo*

O humanismo pedagógico de Dom Bosco tinha como linhas fundamentais quatro componentes educativos: a religião, a razão, o carinho e o trabalho. O primeiro, a religião, referia-se à busca e à descoberta de um sentido na vida e à abertura pessoal ao transcendente – elementos construídos a partir de uma motivação profunda (proativa), guiada por um projeto de vida. O segundo, a razão, manifestava-se no eixo psicossocial e, portanto, nos processos de compreensão de si mesmo e do mundo, na tendência à busca da verdade, do bem, do belo e da segurança. Pode significar clareza de ideias, bom senso, simplicidade, consciência crítica dos riscos sofridos e a consequente capacidade de administrá-los para se defender de possíveis danos. O terceiro, o carinho, dizia respeito ao *querer bem* e ao eixo afetivo, tanto necessário ao crescimento durante o percurso da adolescência no que concerne, mormente, aos jovens necessitados e em situação de risco. Pode vir a significar também a dimensão afetiva, a abertura ao outro, a construção da autoestima, a descoberta da alegria de viver e a admiração pela vida. O último componente é o trabalho. Nesse sentido, Dom Bosco:

[...] fez do trabalho um dos elementos característicos da sua espiritualidade, reconhecendo nele de cheio a função essencial no aperfeiçoamento do homem e da civilização, sublinhando o seu potencial positivo e formativo. (VALENTINI, 1958, p. 12).

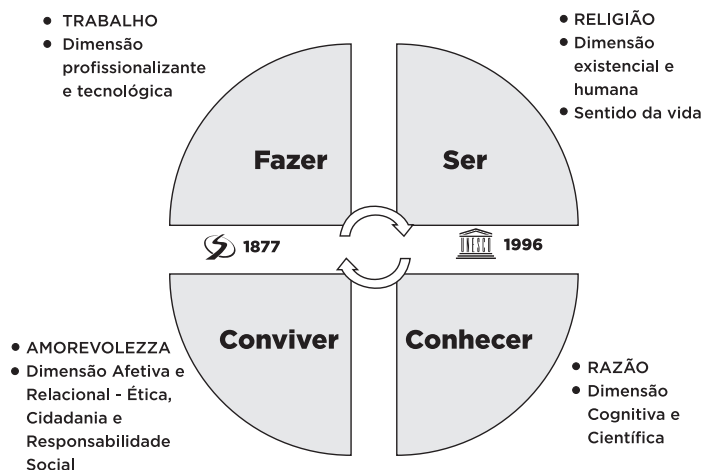
Tal humanismo, marcado pelo estilo de Dom Bosco, difundiu-se pelo mundo, especialmente, por meio da Congregação Salesiana fundada por ele em 1859, perdurando até hoje. Tão atual é essa proposta humanística para a educação que se torna viável sua comparação com a proposta de educação integral, expressa na metáfora dos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998), para, em seguida, apresentar como a sintonia entre as ideias de um e outro de seus formuladores se oferece a título de parâmetro de possível humanismo na prática pedagógico-inclusiva, em estilo salesiano, nos ambientes das IUS.

É o que segue discutindo este trabalho.

## O humanismo pedagógico de Dom Bosco e os pilares da educação para o século XXI

O humanismo pedagógico de Dom Bosco já contemplava, em meados do século XIX, as dimensões racional, existencial, afetiva e operacional dos seres humanos, muito próximas daquelas que fundamentam a política educacional mundial proposta no final do século XX: conhecer, fazer, ser e conviver (ver Figura 1).

**Figura 1** – Comparativo entre o estilo humanístico salesiano e o humanismo dos quatro pilares da educação para o século XXI



Fonte: elaboração dos autores, com base no Documento Identidade (IUS, 2003a) e nos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998).



## *Dimensão racional*

A dimensão racional do humanismo pedagógico de Dom Bosco está contemplada no que a UNESCO reconhece como um dos pilares da educação: o saber conhecer. Dom Bosco viveu na época em que se disseminavam os ideais iluministas, pelo que a razão teve seu espaço alargado para todas as dimensões da vida humana. Em certos casos, tornou-se reguladora até de princípios e de valores, como filosofia de vida; em outros, tornou-se ideologicamente forte de modo a justificar os tradicionais valores cristãos como obsoletos; em outros casos, ainda, em estilo pragmático, guiou o desenvolvimento do então incipiente processo de industrialização. O próprio Beccaria ([1764] 1996), no desenvolvimento da criminologia clássica, enaltecia as novas ideias, sobre as quais a razão deveria prevalecer na aplicação de penas. Daí a importância a ser dada à prontidão e à racionalidade da pena – ao fato de que o réu deveria ter conhecimento das leis. Dom Bosco foi filho de seu tempo, e essas ideias, de um modo ou de outro, integraram seu pensamento educativo.

Desde há algum tempo, sabe-se com a psicologia cognitiva que as pessoas não respondem diretamente ao ambiente, à realidade que percebem, mas à representação cognitiva que construíram de tal realidade (ARTO, 1994). Segundo essa hipótese, seriam as representações que interagiriam efetivamente com o sujeito, a partir das quais, da assunção de um quadro de valores, ele guiaria a própria racionalidade e conseguiria orientar suas decisões. Eis o motivo pelo qual se valoriza tanto a constituição de um conhecimento forte e racionalmente orientado, na medida em que, a partir de tal base cognoscitiva, o homem orienta as próprias decisões e constrói seu referencial de valores.

O saber conhecer se relaciona à dimensão didática, orientada pela necessidade de proporcionar condições para que as pessoas conheçam: a transposição didática, a escolha democrática dos conteúdos, os objetivos e os critérios que orientam o conhecimento.

## *Dimensão relacional*

A dimensão relacional tem seu equivalente no pilar da educação no que o relatório da UNESCO denomina de saber conviver. O humanismo pedagó-

gico de Dom Bosco se referia a essa dimensão com palavras muito variadas, tais como: *amorevolezza* (querer bem), caridade, acolhida, mansidão, carinho. Dizia ele que o educador deve fazer-se amar se quiser ser respeitado. São palavras que exprimem a necessidade de construir uma sintonia entre educador e educando marcada pela confiança. A infância, a adolescência e a juventude falam uma linguagem na qual as dimensões afetivas e relacionais são condições de possibilidade para que um educador consiga incidir eficazmente na transformação de conhecimentos, atitudes, procedimentos, valores e comportamentos. Por isso mesmo o humanismo pedagógico de Dom Bosco reconhecia na relação afetiva um instrumento fundamental para que um educador, estivesse o educando em qualquer nível, da escola à universidade, conseguisse *tocar* o coração dos jovens, falar sua linguagem, exprimir-se com uma relação significativa capaz de dar densidade e sentido à sua palavra de educador. Sua palavra deixava de ser parte de um ritual vazio, tendendo a constituir-se em instrumento de motivação para mudanças nos conhecimentos, atitudes e procedimentos.

### *Dimensão existencial*

A dimensão denominada aqui como existencial, explicitada por Dom Bosco como a dimensão religiosa da vida é, sem dúvida, o centro do seu humanismo pedagógico. Tal dimensão tem seu equivalente no Relatório da UNESCO no saber ser. Por meio do uso das dimensões anteriores – racional e relacional –, como afirma Braidó (2000, p. 239), “[...] se consegue estimular o sentido da vida, aos níveis mais altos e maduros, inclusive àqueles inspirados pela experiência religiosa.” A partir dessa experiência dentro de um espaço e tempo específicos, de um clima familiar e de métodos e de técnicas educativas adaptadas aos jovens, consegue-se fazer com que ele abra os horizontes da própria vida, inclusive, para perspectivas que vão além do imediato, ou seja, para valores transcendentais.

Afirma o Documento Identidade das IUS (2003a, nº 22) que um projeto institucional cristão e, *salesianamente* orientado, pauta-se: por uma concepção da pessoa humana inspirada na fé cristã e na defesa da vida; por uma consciência ética fundada nos valores, especialmente a promoção da justiça, a cultura da solidariedade, o desenvolvimento sustentável; pelo respeito à diversidade cultural e religiosa; pela atenção especial à educação como

capaz de construir projetos de vida orientados por valores.

A dimensão existencial está intimamente articulada com as outras duas, a racional e afetiva. Com a razão, busca-se conhecer a realidade para interagir adequadamente com ela por meio das competências profissionais. É ela também que proporciona critérios para as opções valorais da vida, capazes de lhe dar sentido. A religião nesse sentido tende a fugir de eventuais versões beatas, ritualistas, opressoras e depressivas, porque é iluminada pela razão (NANNI, 2003). Ao seu aluno Domingos Sávio, que depois se tornou santo e que, em determinado momento da vida, perseguia um caminho pautado por versões aqui já citadas, Dom Bosco asseverava que o ponto de partida para qualquer crescimento na educação deveria ser uma vida vivida na simplicidade e na alegria.

Quando se constata a dimensão do ser posta em evidência – uma das propostas como pilar da educação –, percebe-se que Dom Bosco pautava, já no século XIX, seu estilo pedagógico em um sistema de educação integral e intuía a dimensão existencial como essencial no itinerário formativo juvenil.

### *Dimensão profissional e tecnológica*

A dimensão profissional e tecnológica equivale ao que se pode designar nas propostas da UNESCO como o saber fazer, dimensão relacionada à formação profissional e ao trabalho, para as quais as universidades se orientam na preparação de seus alunos. A Congregação Salesiana reconhece expressamente que a sua presença nas instituições acadêmicas de educação superior é parte, por justo título, da missão salesiana. Razões dessa opção se devem, dentre outras, à necessidade de contribuir para a “[...] formação qualificada dos jovens para o acesso ao mercado de trabalho” (IUS, 2003b, nº 11 e 14) e para a inovação, o progresso da cultura, da ciência e da técnica.

## **O humanismo pedagógico-inclusivo de Dom Bosco na universidade**

Em princípio, as instituições universitárias não estavam previstas no programa das obras da Congregação Salesiana. Pode-se dizer que as pri-

meiras estruturas universitárias surgiram atendendo às suas necessidades corporativas. Exemplo foi a criação do Pontifício Ateneo Salesiano (PAS), nos anos de 1930, atualmente Università Pontificia Salesiana (UPS). Os objetivos iniciais eram os de difundir o patrimônio pedagógico e pastoral por meio do aprofundamento científico pelas ciências filosóficas, teológicas e da educação. A difusão delas se devia: à necessidade de proporcionar às classes populares o acesso à universidade, por intermédio da expansão dos níveis acima do Ensino Médio; às necessidades de formação dos quadros salesianos, nos quais não existiam instituições similares; e ao desejo de influência cristã na cultura geral e profissional.

Com a difusão sempre mais ampla do ensino superior no âmbito salesiano – e hoje representam cerca de 90 instituições em todo o mundo –, crescia a necessidade de trabalhar sobre a identidade dessas instituições, as políticas que lhes orientavam e as estratégias de consolidação e de organização em rede e de expansão.

Já a partir do final dos anos de 1990, mas, sobretudo na primeira década do novo milênio, tornou-se realidade o processo de instauração dessas instituições. Criou-se o espaço de sistematização por meio da organização das IUS, a partir do centro da Congregação Salesiana, em Roma.

A intenção era a de abrigar, sob a sigla IUS, uma tipologia variada de instituições que atuavam em diversas áreas do conhecimento, com diferente número de alunos e nos distintos níveis de credenciamento, com o objetivo de:

[...] buscar as condições gerais comuns que assegurem, seja em cada uma das instituições como no seu conjunto, uma presença salesiana significativa em nível científico, educativo e pastoral entre os centros que produzem e promovem cultura na sociedade. (IUS, 2003a, p. 8).

O que interessava nessa sede era: a necessidade de pautar a missão, os princípios, as estratégias e a organização com base em uma identidade da ação salesiana nas instituições universitárias. “Levando-se em consideração que a identidade é um processo em construção”, um referencial construído a partir das origens inspiradas no estilo da pedagogia de Dom Bosco, as IUS elegeram “[...] o processo de planejamento e de definição de políticas como meios, ferramentas, decisivas para sua concretização” (ARAUJO; BITTAR, 2007, p. 10). Portanto, cresceu a necessidade de um projeto institucional

orientado – falando em termos salesianos.

No Documento Identidade das Instituições Universitárias Salesianas, afirma-se que:

[...] também as IUS, como as demais universidades, realizam a pesquisa, organizam o ensino e difundem a cultura, visando o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber comunicar e partilhar. Isso o exprimem num próprio projeto institucional universitário (IUS, 2003a, nº 22).

Esse documento assinala também que:

[...] os valores do espírito e da pedagogia salesiana, nascidos do Sistema Preventivo vivido por Dom Bosco no Oratório de Valdocco, enriquecem a natureza, a atividade e o estilo de ser universitários das IUS (2003a, nº 17).

Daí algumas implicações decorrentes como: a opção pelos jovens de classes populares; uma relação integral entre cultura, ciência, técnica, educação e evangelização, expressos no projeto institucional; a centralidade da presença salesiana pautada pelo espírito de família; um estilo acadêmico, marcado por um relacionamento de aceitação e de acolhimento.

Nos quatro pilares do humanismo pedagógico de Dom Bosco, encontra-se inspiração para atuar em estilo salesiano nas universidades:

1. Excelência na gestão do conhecimento – “A exigência do fator científico e acadêmico é para as IUS a *conditio sine qua non*, e, ao mesmo tempo, método e estilo que caracterizam sua natureza universitária” (IUS, 2003a, nº 14). Sendo que o objetivo das IUS é alcançar uma significativa presença no mundo científico, educativo e pastoral, deve-se buscar excelência na pesquisa de novos conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem dos mesmos e na aplicação dos novos conhecimentos em benefício da sociedade (IUS, 2003a, nº 8);
2. Criar condições para o aprofundamento do sentido da vida e, com base neste sentido, a construção de sólidos projetos de vida – a complexidade e a diversidade social interpelam as universidades a gerarem condições para que os estudantes tenham a opção de aprofundar suas escolhas existenciais e seus projetos de vida. Em muitos casos, tais escolhas já estão afinadas com a proposta cristã católica. Em outros, elas devem ser mais abertas, respeitando a di-

- versidade de opções religiosas e existenciais. No entanto, para todos os jovens, é possível uma proposta de valores éticos, de ajuda à construção de projetos de vida compromissados com valores afins com a justiça, com a solidariedade e com os direitos humanos;
3. Respondendo à dimensão afetiva – atuar para a melhoria da qualidade da convivência, do exercício da cidadania e da assunção de uma atitude de responsabilidade social. Em uma sociedade muitas vezes marcada pelo individualismo e pela indiferença, preocupada com a construção de muros de segregação e do status, o estilo salesiano propõe o incremento do acolhimento, do clima familiar, da responsabilidade na convivência social e da cidadania;
  4. A importância da dimensão tecnológica, da profissão e do trabalho no humanismo pedagógico de Dom Bosco sugere a formação profissional de qualidade como parâmetro obrigatório e irrenunciável. Valentini (1958) reconhece o trabalho como elemento essencial e um dos pilares do humanismo pedagógico de Dom Bosco, ao lado dos outros três (razão, religião e afeto). E não se referia somente ao exercício do trabalho enquanto virtude, mas principalmente à preparação para o exercício competente da atividade profissional. Dom Bosco fundou inúmeras escolas profissionais salesianas, as quais, até hoje, compõem o quadro de metodologias educativas utilizadas nas IUS (CALIMAN, 1997). Estas seriam assim as novas fronteiras da formação profissional dentro do âmbito das obras salesianas: uma formação competente, de alto nível e reconhecida pela sociedade.

## Conclusão

Parafraseando a metáfora do teto envidraçado empregada por Harari para descrever os limites da felicidade, a impressão que se tem é que a educação, como aspirante a ser a existência última de qualquer organização humana (JAEGER, 2001), esbarra constantemente num teto de vidro, a despeito de conquistas, como as legais, que asseguram o direito à educação; como as políticas públicas, com seus efeitos práticos, ou os programas de formação de professores e assim por diante. Embora essas conquistas, bem como, em alguns casos, estruturas físicas e tecnologias à disposição dos en-

volvidos na educação, não há garantia de quebra do misterioso teto. A razão é simples: isso se torna insuficiente, caso a questão humana deixe de carrear a educação.

Falar de educação é falar de gente, pessoas, seres humanos em suas singularidades. Os excluídos? Estes são esforçados, buscam existir, no mais refinado sentido desta palavra. Contudo, há um limite para este esforço. É como quem dobra um clipe, uma vez por dia durante um mês e, ainda assim, ele continua útil, podendo ser utilizado; porém, num belo dia, ele se romperá, pois terá sofrido diversas dobras, várias vezes num mesmo lugar.

E, se porventura desaparece a inclusão educacional, pode-se dar *adiós* também à inclusão social. Na universidade, a guinada pragmática em prol da inclusão educacional ocorrerá quando o braço da ação educativa estiver apoiado, por exemplo, sobre o respeito à diferença. É preciso ter a atitude de entendê-la como oportunidade de humanização, e não como ameaça. É preciso perceber o Outro em todas as suas potencialidades humanas. Há que se explorar os possíveis encontros de *logos* para *logos*, pacientemente, com determinação, com firmeza, em busca de alternativas. Exemplifica-se com o caso da identidade salesiana, a qual possui a força intrínseca motivadora inspirada na figura do educador Dom Bosco, que orienta para a universidade de suas baterias pedagógico-inclusivas nas dimensões existencial, relacional, racional e técnico-profissional.

Assim, desanuvia-se o mistério. As alternativas precisam passar distantes dos atalhos. É mesmo com dedicação e trabalho que se abrirão portas, as quais, por sua vez, abrirão outras portas e assim por diante.

## Referências

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAUJO, J. M.; BITTAR, M. A implantação da rede internacional das instituições universitárias salesianas (IUS) no contexto da globalização e das políticas públicas neoliberais. In: *XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação* (Anpae), 2007, Porto Alegre. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/simposios/xxiii-simposio-2007>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: OS PENSADORES. *Aristóteles*. São Paulo: Editora Nova Cultural, [séc. IV a.C.] 1996, p. 117-320.

ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARTO, A. *Psicologia evolutiva: una propuesta educativa*. Madrid: CCS, 1994.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BECCARIA, C. *Dei delitti e delle pene*. Bussolengo: Dimetra, [1764] 1996.

BERTONE, T. Don Bosco e la promozione dei diritti umani: dall'Italia all'America Latina. In: SEMERARO, C. (ed.). *Don Bosco e Brasília*. Profezia, realtà e diritto. Padova: Cedam, 1990. p. 245-258.

BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. *In/Exclusão no trabalho e na educação: aspectos mitológicos, históricos e conceituais*. Campinas: Papirus, 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 243-255.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRAIDO, P. *Prevenire non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS, 2000.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Síntese de*



*indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira* 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Atlas da violência 2016: nota técnica*. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: [http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas\\_da\\_violencia\\_2016.pdf](http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

CALIMAN, G. Sondaggio sull'America. In: VAN LOOY, L.; MALIZIA, G. (orgs.). *Formazione professionale salesiana*. Indagine sul campo. Roma: LAS, 1997. p. 217-236.

CALIMAN, G. *Desafios, riscos, desvios*. Brasília, UNICEF, 1998.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa, UNESCO, 2008.

CASTEL, R. *As Metamorfoses da Questão Social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015.

DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1893] 1999.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, [1922] 2011.

- FOUCAULT, M. *O corpo utópico: as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREUND, J. Prefácio. In: XIBERRAS, M. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 12.
- GAULEJAC, V. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOMES, C. A.; NASCIMENTO, G. A. F.; KOEHLER, S. M. F. (orgs.). *Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do direito e defensores dos direitos humanos*. Curitiba: CRV, 2012.
- GOODSON, I. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, 2007, p. 241-252. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a05v1235.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- HARARI, Y. N. *Homo Deus: uma breve história do amanhã*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS SALESIANAS (IUS). *Documento Identidade*. Roma: Editrice Opere Don Bosco, 2003a.
- INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS SALESIANAS (IUS). *Políticas para as Instituições Universitárias Salesianas*. Roma: Editrice Opere Don Bosco, 2003b.
- JAEGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KOHAN, W. O. *Sócrates & a educação: o enigma da filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. 4. ed. São Paulo: Edipro, [1532] 2015.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Artmed, 2003.

MONTAIGNE, M. Ensaaios. Vol. I e II. In: OS PENSADORES. *Montaigne*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., [1580 e 1595] 1996. p. 25-508, do vol. I e p. 3-397 do vol. II.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NANNI, C. *Il sistema preventivo di don Bosco*. Prove di rilettura per l'oggi. Milano: Elledici, 2003.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1999.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs). *Política e gestão da educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Resolution nº 36/28, de 13 de novembro de 1981*. Dispõe sobre o ano internacional da juventude. Nova Iorque: ONU, 1981. Disponível em: <http://www.un.org/documents/ga/res/36/a36r028.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PACHECO, J. A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2005.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Nova Cultural, [séc. IV a. C.] 1997.

- RAMOS et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Edipro, [1762], 2017.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCHIEFELBEIN, E. Estrategias para elevar la calidad de la educación. *La Educación*, Washington, DC, n. 117, p. 1-18, 1994.
- SCHWARTZMAN, S. *Pobreza, exclusão social e modernidade: uma introdução ao mundo contemporâneo*. São Paulo: Augurium Editora, 2004.
- SILVA, F. C. T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2016, v. 21, n. 64, p. 209-224.
- SINGER, P. Um mapa da exclusão social no Brasil. In: PASSETTI, E. et al. *Modernidade: globalização e exclusão*. São Paulo: Editora Imaginário, 1996. p. 75-113.
- SÓCRATES. In: OS PENSADORES. *Sócrates*. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.
- TEIXEIRA, A. S. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional; Brasília: INL, 1976.
- TRILLA, J.; GHANEM, E. *Educação formal e não-formal: ponto e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2008.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA E LA CULTURA (UNESCO). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2018.
- VALENTINI, E. Spiritualità e umanesimo nella pedagogia di don Bosco. *Salesianum*, v. 53, p. 3-13, 1958.
- VALENTINI, E. Umanesimo salesiano di don Bosco. *Palestra del Clero*, v. 20, n. 67, p. 1239-1267, 1988.

VASCONCELOS, I. C. O. A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens*. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 81-100.

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. C. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>

VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. C. A reprodução da reprodução sociocultural: sem crítica, com culpa e com primazia da informação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 37, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723818372017210>

VERCELLI, L. A. (Org.). *Educação não formal: campos de atuação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VIEIRA, S. L. *Educação básica: política e gestão da escola*. Brasília: Liber Livro, 2009.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1922] 1999. Vol. 1.

WILBER, K. *A união da alma e dos sentidos: integrando ciência e religião*. São Paulo: Cultrix, 2006.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Preventing suicide: a global imperative*. Suíça: WHO Press, 2014.

XIBERRAS, M. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

## CAPÍTULO IV

# **Exclusão social na Educação Superior e Inclusão Educacional: entrevista com Candido Gomes**

Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira

### **Introdução**

Os processos de exclusão social se fazem presentes em meio a valores, ideologias e padrões de consumo, muitos deles consagrados nas mídias, nos discursos de famílias e mesmo no ambiente escolar. O que seria a exclusão social? Onde tais processos estão na sociedade? Há democratização na educação superior? Os professores seriam também excluídos? Qual a possibilidade de realmente se efetivar uma inclusão educacional? Estas e outras perguntas são respondidas, nesta entrevista, por quem pesquisa e estuda o assunto há décadas, o professor Candido Alberto Gomes – com doutorado em educação pela Universidade da Califórnia (Los Angeles, Estados Unidos da América) –, o qual, sendo consultor sênior, atua, principalmente, com políticas e gestão educacionais, sociologia da educação, democratização da educação, ensino médio, educação profissional e financiamentos e custos da educação. Foi assessor legislativo de educação concursado do Senado Federal, da Assembleia Constituinte e da Comissão Mista de Orçamento do Congresso Nacional. Com mais de 300 publicações acadêmicas em diversos idiomas, presidiu a Sociedade Brasileira de Educação Comparada e foi membro e presidente do Comitê de Pesquisa do Conselho Mundial das Sociedades de Educação Comparada. Tem sido consultor de organizações internacio-

nais, entre elas a UNESCO, mantendo-se como consultor independente da educação. É professor catedrático do Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal, entre outras funções no mesmo. Nesta entrevista, utilizou-se “E” para identificar a fala dos entrevistadores e “C” para explicitar as manifestações do entrevistado.

**E.:** Teríamos como definir o termo “exclusão social”?

**C.:** Essa é uma das definições mais problemáticas. Mudam-se os conceitos porque estes se tornam sensíveis e politicamente incorretos. É a mesma dificuldade quando se mencionam termos como “anormais”, “portadores de necessidades especiais” e “deficientes”. Os conceitos tendem a mudar, nem tanto pelas teorias, e sim pelo embaraço, constrangimentos culturais e eufemismo literário gerados por eles. Na exclusão social eu vejo a mesma coisa. Houve um tempo em que era “marginalização” – como a definiu Ana Maria Popovic, psicóloga e educadora. Depois, na busca de um termo mais delicado, chegou-se a “exclusão”. Já existe até, dentre outros, o conceito de “vulnerabilidade”. Nesse “social” entram as diversas dimensões, o econômico, o político, o social propriamente dito, o cultural, o histórico. Portanto, é um modo de tratar o tema com pinças – claro, incomoda quem o analisa, e não, necessariamente, os verdadeiros atores da marginalização, exclusão e vulnerabilidade.

**E.:** A procura, então, do entendimento e conceito da exclusão é antiga?

**C.:** É, de fato, uma questão muito antiga, com faces sociais e individuais. Por exemplo, na civilização ocidental isso está ligado à definição de pessoa e de indivíduo. Peguemos, para ilustrar, esse livro do Pagola, de sua biblioteca [*a entrevista foi realizada no escritório residencial do primeiro dos entrevistadores*]. Ele analisa a vida de Jesus, inserido num contexto oriental e semita, culturalmente dominado pela civilização helenística – os sucessores de Alexandre –, envolvendo aqueles problemas como a perseguição do tempo dos Macabeus, a tentativa de acabar com os judeus – uma estupidez repetida ao longo da história. Era um contexto helenístico, de acordo com o autor, e romano, mas, sobretudo, semita-oriental. O autor diz, nessa obra, que ninguém existia sem a família. Não se concebia o indivíduo sozinho. Qualquer um vivia em função da família – Jesus era filho de José e era carpinteiro, profissão hereditária. Curioso é recordar, à luz do evangelista Marcos, que, em determinada circunstância de sua vida, o Messias prometido “rompe” com

esse paradigma – para usar um termo moderno –, pois é procurado por sua mãe, Maria, e seus irmãos. Ao encontrá-los aflitos, pergunta-lhes: “Quem é minha mãe e quem são meus irmãos? Eis aqui minha mãe e meus irmãos”. Aqui se estabelece um corte brutal, ao se colocar como indivíduo e implicitamente Filho de Deus. O processo de individualização leva milênios para se desenvolver. Mudou mais, na civilização ocidental, a partir da Renascença, elaborada na Itália desde os *Trecento*. É aqui que o indivíduo começa a se colocar como tal: é o artista, o personagem político, o mercador. A individualização se aprofunda com o Iluminismo, de modo que os casamentos deixam de realizar-se sem considerar os sentimentos pessoais dos noivos. Emerge o amor romântico, entre indivíduos.

E.: Que outros aspectos, mais concretos ainda, citaria como exemplo desse longo processo de individualização?

C.: Isso se engendra nas civilizações de tal maneira que o indivíduo fica associado à noção de privacidade. Por exemplo, japoneses e chineses antigos estiveram isolados da Europa, como arquipélagos incomunicáveis. Então, uma parede de seda ou de papel, em que se viam as sombras, era suficiente para estabelecer a privacidade, ainda que fosse num palácio que contava com todas as comodidades e luxos. Na Antiguidade grega, tomemos Micenas como exemplo: as famílias viviam em casas muito pequenas. Imagine uma família camponesa, com cinco filhos e mais o gado morando numa casa fora das muralhas da cidade. Como aquelas pessoas conseguiam conviver embaixo do mesmo teto, especialmente no inverno? O grupo levava a palma sobre o indivíduo, pois tudo era feito entre algumas paredes. Já no palácio do rei Agamenon havia uma espécie de suíte. Uma sala para receber os súditos e pares, e outra para dormir e cuidar da sua intimidade. Ele, por ser diferente dos outros indivíduos, nobres que fossem, tinha direito a um espaço maior. Em Portugal, nas cidades de Barcelos e Guimarães, ao norte, ocupado antes pelos celtas, as antigas habitações eram circulares, de pedras. Um círculo minúsculo, identificável também no norte da Espanha. Todo mundo se aglomerava, inclusive, para fazer calor. Isso mostra que a individualidade vai se tecendo muito lentamente.

E.: Então, o corte de Jesus, ao qual se referiu anteriormente, é um exemplo do germen do que veio a chamar-se individualidade? Quando isto se consolida na história? Como esse processo chega até o nosso dia a dia?



C.: O corte dado por Jesus é um escândalo, tanto que Ele não é aceito em Nazaré, por ser o filho do carpinteiro! Como poderia ser o Messias? Afinal, ninguém é profeta em sua terra. Então, desgarrar-se daquela identidade foi uma coisa traumática, de caráter sagrado. E pagou caro, na Cruz! Na verdade, com relação à segunda parte de sua pergunta, a burguesia é quem vai assumir a individualidade nos séculos XVIII e XIX. Em Flandres, os grandes burgueses a assumem em suas casas grandes, divididas. No entanto, parece que na Inglaterra, com a riqueza da Revolução Industrial, se difundem as casas divididas em quartos individuais. O quarto individual foi uma novidade dos ricos do século XIX em diante. *La culture de chambre*, analisada por um sociólogo francês e que hoje se torna comum aos adolescentes de certos níveis de renda, evidencia a bolha na qual estes vivem, cercados de eletrônicos, comunicando-se em sua privacidade. Se os pais interferem, é motivo de acanhamento para ambos os lados.

E.: Levando-os aos consultórios dos psicólogos?

C.: Sim, também por isso. Contudo, quem chega à individualidade é a psicanálise! A individualidade provavelmente alcança o seu coroamento com a psicanálise, primeiramente de Freud e Jung. Passa-se a tratar problemas individuais. Paralelamente, a psiquiatria. Os padrões culturais da multidão de personagens que estão na *anima* e no *animus* levam a perceber o ser humano no mundo, na individualidade, cada um com suas infinitas máscaras.

E.: Os processos de individualização levam a alguns tipos de estigma?

C.: Sim. Antes da individualização havia o estigma. Por exemplo, os leprosos, na Antiguidade. Mandava a Lei mosaica que eles ficassem fora da cidade. Ora, uma doença como a lepra, contagiosa, deformante, matava os contaminados por ela. Logo, os fins justificavam os meios. Deixemos esses doentes morrerem à míngua, diriam os “sadios”. São malditos, expiando seus supostos pecados! Da mesma forma, o escravo, o plebeu (que, até certo ponto, carregava essa etiqueta), algumas mulheres (especialmente, quando menstruavam ou se tornavam viúvas, dependendo da cultura). Em determinados âmbitos, crianças deficientes eram consideradas demônios dignos de extermínio. Observe-se a ideologia subjacente.

E.: Aqui os processos são de exclusão?

C.: Certamente! É a exclusão. Percebe-se que o processo de exclusão é velhíssimo. Indo ao âmbito da filosofia, Butler, estudiosa das questões de gênero, defende que os estigmas e a hierarquização das características grupais são vetores de poder. Questões outras, envolvendo negros, mulheres, pobres, índios, caipiras, constituem exemplos de evidência dos vetores de poder porque eles são considerados inferiores em relação a quem os recebe. Embora inteligentes, na interação com outros, quaisquer desses tipos são inferiores.

E.: Então, o que coloca esses tipos em igual perspectiva de entendimento, segundo o julgamento dos que dominam?

C.: As sociedades utilizam as características externas para classificar socialmente, não sendo essa classificação algo ingênuo. Ela existe para ordenar verticalmente as diferenças. Tomemos, por exemplo, o papel da Inquisição na Península Ibérica. Por que esta tanto perseguiu os judeus, como o fez com os moçárabes, que eram cristãos? Isto apesar de os últimos seguirem um cristianismo mais antigo em relação ao atualizado nas cidades obedientes ao Papa! São classificações que situam os excluídos numa única perspectiva. O detalhe é que, ao analisar essas hierarquizações verticais, precisamos situá-las em seus respectivos contextos históricos. Por exemplo, o Apóstolo São Paulo, que condena o homossexualismo, precisa ser lido no contexto de uma civilização helenística, a qual misturou os gregos, macedônios e orientais. Na época, a sociedade romana matava homossexuais. O que se quer da palavra de alguém que lembra um peixe mergulhado num lago? Como ele conceberia que o pederasta vai para o reino dos Céus? O próprio Papa Francisco enfrentou resistências por ter se dito impedido de julgar os homossexuais que buscam a Igreja.

E.: É preciso contextualizar os discursos, sem considerá-los literalmente. É isto? A propósito, em que momento histórico houve um discurso fortemente contrário ao discurso da classificação?

C.: O Iluminismo e a Ilustração trouxeram uma visão de direitos humanos, antes da Revolução Francesa. Naquele momento histórico, corta-se a hierarquização, que é vertical, e se estabelece uma horizontalidade. Todos são pessoas humanas, a partilhar de direitos que decorrem do núcleo dessa humanidade, a dignidade. É o que se manifesta nas declarações de direitos humanos das Revoluções Francesa e Americana e das Nações Unidas. O detalhe

é que as pessoas são diferentes. E, quando não compartilham a dignidade humana estão numa classificação nada inocente. Meu pai e minha mãe me explicavam quando eu era criança que a vida de cego era mendigar. E ainda havia uma verdadeira escravidão infantil, o trabalho do guia do cego – as crianças, sem irem à escola e sem brincar, procuravam ganhar alguma coisa por servir aos cegos. Isso aconteceu anteontem no Rio de Janeiro. No entanto, o que não é ingênuo, proposital, maldoso e se esconde na sombra é o fato de que a diferenciação – ser negro é inferior, o cego é incapaz, o menino pobre deve ganhar alguma coisa, mesmo sem estudar – serve para que alguns (na sociedade) fiquem lá em cima: eu sou um nobre! Então, com a Revolução Francesa e revoluções subsequentes, os burgueses quebraram essa diferenciação, pois eram ricos. Tinham uma riqueza móvel. Eles se tornam tão importantes ou mais importantes do que os nobres – os quais foram se tornando inúteis, pois não trabalhavam, viviam sugando as pessoas, em especial as que lhes trabalhavam as terras. Eça de Queiroz em “A ilustre casa de Ramires” mostra isso. Além disso, conheço pessoas de família “nobre” que, embora tenham empobrecido, continuam desfrutando do respeito e admiração da sociedade.

**E.:** Em suas pesquisas históricas, Weber explica isso muito bem...

**C.:** Weber mostra que as três dimensões da estratificação social são o prestígio, a riqueza e o poder. Nenhum dos três funciona sozinho. No entanto, quem assegura o prestígio social? É a distribuição da honra. São dimensões que se comunicam, interagem. São vetores do poder utilizados para assegurar a predominância de determinados grupos. Na Península Ibérica dos séculos 15, 16 e 17 havia os mulçumanos, os judeus e os cristãos, dentre estes, os cristãos novos – que eram os judeus convertidos. Por que a maior perseguição naquela região do mundo se voltou contra os judeus e não contra os mulçumanos, embora estes “infiéis” tivessem sido fortemente visados? E, também, contra os moçárabes, que eram cristãos desde os visigodos? Apesar de os mulçumanos serem os opressores multisseculares, por que a maior perseguição foi aos judeus? Os judeus tinham dinheiro e capacidade de gerá-lo. E a nobreza apenas cuidava da guerra, geralmente predatória. Então, era preciso discriminar os judeus, expulsar, perseguir, para retirar-lhes a liberdade de movimento. Ora, estamos em 2018. Por que o Partido Republicano dos Estados Unidos e Trump têm um profundo desprezo pelos assalariados? Um assalariado, para eles, carece de valor. Por outro lado, se o indivíduo é empresário, dono do capital, então, ele começa a ter prestígio.

E.: Essas leituras focalizam o “lado” de quem promove a exclusão. Da parte de quem é excluído, vem-nos à mente a explicação de Xiberras de que os excluídos, fundamentalmente, se reúnem, independentemente das classificações e rotulagens que recebem, por que vivenciam ainda os resquícios da solidariedade mecânica. Você concorda com tal hipótese?

C.: Durkheim, igualmente Tönnies e outros, tentava explicar a sociedade industrial emergente. Então, eles tomaram duas categorias extremas: comunidade e sociedade. Para Durkheim à primeira corresponde a solidariedade mecânica (o indivíduo mal existe, todos se conhecem e se adaptam – ou não), a segunda à orgânica. Entendo que os excluídos, nesse contexto, são aqueles que não se ajustam ao seu meio social e contrariam as expectativas de comportamento do seu meio (George Sand, possivelmente bissexual; Emily Brontë, a atrevida filha de pastor anglicano, Rimbaud, um dos muitos homossexuais, Virginia Wolf e tantos outros artistas da música, da pintura e da literatura). O estilo de época romântico era altamente propício a desenvolver os sentimentos e a individualidade, a compreender a solidão. Quanto àqueles que, social, étnica e economicamente se situam nas camadas inferiores da sociedade, incluem-se os escravos e os colonizados sem escolaridade. A meu ver, Tönnies considera a *Gemeinschaft*. A comunidade (aqueles que dela participam não por escolha, mas independente da sua vontade, por exemplo, por terem nascido numa família, classe, estamento ou casta, sociedade etc.) e as pessoas se unem pela pressão e controle social – todos se conhecem e têm expectativas de comportamento imperiosas. Para Durkheim, esta é a *communauté*, unida pela solidariedade mecânica. Os laços são mecânicos porque agem como um rolo compressor. Por exemplo, aldeias antigas, medievais ou modernas, em que todos se conheciam e onde as casas tinham um pátio comum. A solidariedade orgânica surge na sociedade, na Revolução Industrial, onde há o adensamento da população urbana e o anonimato. As pessoas podem fazer mais escolhas; contudo, tendem a aproximar-se por semelhanças. Exemplo, as *sufragettes* de várias classes sociais, os operários, as “altas sociedades”, a nobreza, a plebe etc. A diversificação da sociedade industrial leva à individualidade, à escolha. Se estabelecermos uma relação com o neo/evolucionismo, a comunidade é simples, a sociedade é complexa – e é complexa porque se diversificou, se compõe de muitos grupos, com diferentes características.

**E.:** O que impede os excluídos de assumirem a sua dignidade? De terem uma consciência de classe?

**C.:** Ou assumirem a sua indignidade? Indignidade, pois não podem seguir o papel da ideologia, que acha justo os excluídos “lamberem as botas” dos que excluem. O problema é que, embora reunidos por força de sua condição humana, eles, até terem suas condições de vida agravadas e assim chegarem a uma revolta, ainda viverão longos passos. A rotulagem é tão forte que os próprios rotulados, com o tempo, internalizam a rotulação. Isto é a ideologia no melhor sentido marxista. A ideologia serve para isto. Aliás, o sul-coreano Han mencionou em recente palestra em Barcelona a “síndrome do trabalhador queimado”, a qual seria emersa da lógica neoliberal que forja o processo de autoexploração vivido, não apenas pelos trabalhadores, mas por todos os que se encontram implicados na ideologia de que tudo se pode fazer. Nas pegadas de Marx, o autor explica que o capital necessita que sejamos iguais, pois, assim, a produção aumenta. O problema maior, segundo este autor, é que isso tem levado as pessoas à alienação de si mesmas por meio de um processo de autoexploração. Com relação à consciência de classe, Guy Standing escreveu um livro sobre o precariado como uma nova classe do capitalismo tardio. Ele explora a possibilidade de esse precariado, por ser tão numeroso e por envolver tantas situações, fazer com que as pessoas a ele submetidas ajam com consciência de classe. Entretanto, é muito difícil alcançar essa consciência de classe. As condições podem ser pavorosas. Passar daí para uma ação conjugada de revolta é muito difícil! Ter coragem de levantar-se. Toda ideologia é acachapante. Há os inquietos, que tentam sair desse laço. Existem pelo menos dois tipos de saída. Na individual, o sujeito pensa: “eu não vou ficar sossegado aqui, isto aqui é ruim, eu vou sair daqui, vou procurar uma saída” – é como o Fidalgo da Torre, na obra já mencionada de Eça de Queirós. É o tipo de pessoa que cuida do pouco que lhe resta com um cuidado excepcional. Por sua vez, existe aquele que é líder e faz o levante. É um líder carismático ou tradicional, não burocrático. É o Lula, como metalúrgico! Ele se levantou e até se fez reflexo para os outros excluídos. Então, o levante, por exemplo, no caso da Revolução Industrial, levou tempo. No entanto, uma classe só se forma quando há uma consciência de classe para uma ação conjugada – Marx estava correto! Ela não se forma enquanto não se sente um conjunto de pessoas com interesses comuns e uma situação grave para resolver. Como as sufragistas, na Inglaterra do início do século XX. Entretanto, neste caso, não se pode confundir tal mo-

vimento com uma consciência de classe, pois era uma consequência do que se chama minoria em termos de poder, pois ocorreu com a participação de mulheres de variadas classes sociais, de todas as estranhezas, sendo transversal às diversas classes – indo das mulheres de altíssimo nível sociocultural, como Virginia Woolf, até a mulher operária e camponesa. O problema girava em torno do direito de votar.

E.: Lembrando Paulo Freire, não há perigo de o excluído passar de oprimido para opressor?

C.: Tive contato com uma pessoa que tinha ido assistir uma senhora que já estava no fim da vida. Ela esteve na guerrilha rural do Tocantins, na região do Bico do Papagaio. Tendo chegado à presença dela, essa pessoa perguntou-lhe, procurando não a ofender: “Fulana, o que você pensa que ocorreria se vocês tivessem vencido?”. Respondeu-lhe a senhora: “Olha, Sicrano, o Brasil ia passar por um banho de sangue, pois nós éramos muito imaturos”. Então, os problemas seriam resolvidos apenas no *paredón*. Este é o potencial oprimido tornado opressor! Alie-se a este problema, outro: os oprimidos que se levantavam não conseguiam galvanizar a consciência nem dos camponeses, nem dos operários. Na verdade, eles estavam descolados dos reais oprimidos.

E.: Então, excluídos são todos aqueles que internalizam a rotulação, estando à margem da sociedade como um todo, independentemente de sua posição social, inclusive na escola...

C.: Com relação à escola, o que está acontecendo é um embuste! Democratização da educação superior, democratização do ensino médio são embustes.

E.: Revigora-se Bourdieu, com os “excluídos do interior”?

C.: Claro! Como é que a educação ratifica a exclusão social dentro da universidade? Essa questão precisa considerar, inclusive, a existência de uma interseção das dimensões da exclusão! Outro dia, ao participar de uma defesa de tese de doutorado, referi-me aos círculos de exclusão, um comentário que, infelizmente, atingiu em cheio uma professora mestre que assistia à mencionada defesa. Eu falei: “Professora, negra e pobre”. A professora disse, então: “É, professor, eu estou na interseção dos três círculos”. Aqui está o que Marx teve dificuldade de perceber, ao contrário de Weber: há

várias dimensões de exclusão e elas interagem entre si, reforçando-se, ou se presencia entre elas uma incongruência, favorecendo a saída do excluído, que consegue superar.

**E.:** Os professores fazem parte dos chamados excluídos?

**C.:** Sejam advogados, médicos, biólogos, fisioterapeutas, a exclusão é a mesma. Contudo, com o professor é pior, como evidenciam as inúmeras pesquisas. Quem busca ser professor é aquele que tem aspirações mais modestas, veio lá de baixo, será o primeiro a ser diplomado em nível superior na família, é um herói. As licenciaturas estão no nível mais baixo – não apenas no Brasil. Por exemplo, Colômbia, Chile. Vamos a Bourdieu, novamente. Houve vários surtos na democratização da educação superior aqui e no restante do mundo. Entre nós, brasileiros, especificamente, o primeiro alargamento começou nos anos de 1970, pois havia ocorrido a revolução estudantil de 1968 – era um recado aos não excedentes, mais verbas, mais vagas etc. –, abrindo-se pelo setor particular, mas criaram também muitas instituições públicas. Como resultado, um grupo subiu, em termos de escolaridade e, claro, em termos de perspectivas ocupacionais. Contudo, quando se amplia alguma coisa surge a diversificação. Há assimetrias. Já em 1988 realizei um trabalho para a CAPES [*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*] no qual constatei que essas assimetrias já estavam nos cursos, sendo refletidas diretamente na relação média de candidatos por vaga oferecida pelas instituições. Então, essa hierarquização passou a ser das profissões imperiais – como nomeia a tese da Prof<sup>a</sup> Janete Palazzo. São os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. Porém, houve a diversificação das instituições e dos cursos em termos de exigências. Isso se reflete na relação oferta/demanda de vagas. Então, uma pequena camada, uma fímbria de pessoas menos favorecidas socialmente conseguiu entrar no curso superior. A mencionada pesquisa, que realizei com graduados, mostrou a presença de uma hierarquia de profissões, e evidenciou que a educação estava na última camada.

**E.:** O cenário de exclusão dos professores, então, é mais amplo? Envolve o mundo do capital?

**C.:** Sim. Mais amplo e mais complexo! Em 1998 houve um grande conflito na reunião de Paris sobre o ensino superior, da Unesco, sobre o que chamaram eufemisticamente de nova educação superior. Esse embate ocor-

ria na véspera da decisão da OMC [*Organização Mundial do Comércio*], se ela aceitaria os cursos superiores como um serviço vendido – como qualquer outra coisa, copos, talheres etc. Logo depois, a OMC aceitou a nova definição. E os grandes grupos americanos fizeram uma pressão muito grande. Estes perceberam que poderiam ganhar muito dinheiro, dizendo que eram internacionais, americanos, enganando os “compradores” com o argumento de que eles tinham uma educação de melhor qualidade no país deles. No entanto, as multinacionais pintam e bordam no Terceiro Mundo, oferecendo-lhes o mínimo que justifique a *griffe*. Uma comparação: loja para turista, nos Estados Unidos. É muito provável que os produtos vendidos deem problemas, porque eles sabem que o turista não volta tão cedo, nem tem a capacidade jurídica para reclamar no sistema de proteção ao consumidor, hoje fraquíssimo. Então, grandes grupos educacionais perceberam que podiam sair comprando empresas, associando-se, dando a ilusão de que haveria uma educação melhor. Isso eu vi e vejo em Portugal, Espanha, Costa Rica, numa porção de outros lugares, como estamos vendo abertamente aqui no Brasil. Então, na verdade, estabeleceu-se um loteamento para se ganhar dinheiro fácil no Terceiro Mundo. Isto, inclusive, porque a crise demográfica na Europa e nos Estados Unidos diminui o número de jovens, além da concentração de renda – a propósito, o recente Relatório de Davos mostra que a concentração de riqueza se aprofunda, sendo que, de toda a riqueza do mundo gerada em 2017, assinale-se, 82,0% dela ficou concentrada nas mãos do 1,0% mais rico.

E.: Essa hierarquização dos cursos e profissões, condição favorável à expansão do mercado que avança para cima da educação, não se constitui um estímulo à competição entre as empresas que lucram com a chamada indústria da educação? Quais as consequências práticas para a exclusão social de professores? E, com relação aos estudantes, como isso engorda o exército dos “excluídos do interior”?

C.: Sim. Tal expansão em massa da educação superior, além da hierarquização das ocupações, gera a hierarquia das instituições. De acordo com a relação candidatos/vagas o empregador já sabe o tipo da instituição que ensina. Há aquelas cujo acesso é fácil. E, igualmente, a saída é facilitada. Uma liberação comandada pelo mercado. No Brasil, na segunda metade dos anos 1990 foi liberada a colocação de ações de escolas na bolsa de valores. Como isso afeta os estudantes? Este é um andar intermediário de exclusão. Por



exemplo, na Europa há perda de oportunidades de trabalho, mesmo após a saída da recessão de 2008. O desemprego juvenil por lá é altíssimo. Os jovens, geração que mais estudou, são os mais afetados pelo desemprego. A França, que tem uma fratura, inclusive, na previdência social, tem os jovens que falam pelo menos duas línguas, estudaram um ano da graduação em outro país. Portugal, idem, lugar em que um professor já se aposenta com um salário pela metade. A educação, antes um elevador social, agora empurra para baixo, pois cresce o número de pós-graduados na fila dos desempregados. Entre os países europeus, há fila de pessoas para serem exploradas pelo capitalismo. Como bem lembrou o Carlos Estêvão [*professor catedrático da Universidade do Minho*], elas sabem que serão exploradas, mas fazem fila para conseguirem ao menos um estágio gratuito, pois, assim, teriam um mínimo de condições de empregabilidade.

E.: É o exército industrial de reserva, “de” Karl Marx, aliado ao exército dos excluídos do interior, “de” Bourdieu!

C.: Exatamente. Então, na verdade, há um embuste na democratização da educação superior. Há grupos interessados em abrir o acesso e a saída de seus “clientes”. Sim, para vender os serviços de estudos superiores, só com aparente compromisso em face do mercado de trabalho. Se o consumidor escolhe o curso e a empresa em que estuda, os riscos são apenas dele. As pessoas que saíram em busca de inclusão estão incluídas na beirada, e não naquele lugar, por exemplo, das antigas profissões imperiais, pois, agora, é insuficiente haver profissão imperial. É preciso que haja a profissão e a instituição imperiais. Então, se estabelece uma estratificação na educação superior, que era por curso e, hoje, possui outras dimensões. Na prática, chega-se aos números cabalísticos de 80 a 100 alunos por sala de aula! Professores são demitidos porque o salário está acima do nível de mercado. Entretanto, o que é o “nível de mercado”? Esta é uma definição em grande parte subjetiva, à falta de pesquisas! Espreme-se, mas, infelizmente, não para fazer reinvestimentos, e sim para tirar o lucro.

E.: E os jovens que conseguem acessar a educação superior, na verdade, continuam excluídos...

C.: Sim, excluídos, e não têm consciência disso! Tome-se, por exemplo, um jovem morador de uma região de baixa renda que se dirige a determinada faculdade, mostrada numa propaganda na televisão, com personalidades

de destaque da própria TV, pessoas que enriqueceram graças à sua carreira individual, que têm certo carisma. Para esse jovem, já é muito acessar aquela “suposta” universidade anunciada por determinado astro da mídia. Ser o primeiro jovem da família a ter curso superior já é muito para ele! Esse jovem não viu nada melhor na vida! Ao contrário, como explica Bourdieu, o herdeiro obteve capital cultural numa escola considerada de qualidade e, sobretudo, de outras experiências de vida – o convívio na família, vizinhos, colegas de escola, grupo de amigos, viagens desde cedo, contato com outras línguas, as redes sociais. Então, o pouco capital cultural do não herdeiro não permite discernir que essa ou aquela faculdade é o último piso da educação superior.

E.: O cenário de reprodução da exclusão está posto. Supondo, por outro lado, que remanesçam nesse oceano de reprodução vestígios da universidade imbuída em contribuir com o capital cultural de jovens que consigam acessá-la, como poderiam se articular áreas dessa instituição de modo a promover a efetiva inclusão educacional? Por exemplo, áreas como políticas públicas, currículo, gestão, interação professor-aluno?

C.: A universidade não mais existe. Tornou-se uma empresa prestadora de serviços. E da pior qualidade possível, com a maior lucratividade possível. É o embuste do diploma! No entanto, embarquemos na sua pergunta. As políticas educacionais e, primordialmente, a execução delas resultam de um processo de poder. Uma lei pode ser boa, mas, se no percurso de sua execução, se houver pessoas mal-intencionadas, as possibilidades de ela ser deformada e nulificada são imensas. Por que o Brasil e o México ocupam piores posições nos índices da OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico]? No rebotalho do mundo? Será por falta de recursos? Será porque os professores ganham salários altíssimos ao ponto de inflar os custos da educação? Será porque os prédios da educação nesses dois países são fabulosos e suntuosos? Ou será um problema de vontade? Eu vi Darcy [*o antropólogo, escritor e político Darcy Ribeiro, conhecido por seus trabalhos em prol dos indígenas e da educação brasileira*] e Calmon [*o ex-senador João Calmon, conhecido como o defensor da educação*] morrerem, ainda com muita coisa por fazer, embora tenham feito demais. Na época, interesses dos mais variados quadrantes freavam as boas soluções. Infelizmente, a educação ficava por último. Neste país, educação e saúde públicas são residuais. De pouco adianta fazer pesquisas para saber o que

ocorre numa recessão, como as realizadas nos anos de 1980, na América Latina. Os resultados, quaisquer que sejam, são reflexo daquilo que os cidadãos aceitam. Então, as políticas públicas são um espelho do sistema de poder – cujos componentes estão em contínua interação, sendo uma disputa permanente entre grupos. A luta em prol da eficácia dessas políticas deve ser incessante, apesar de, muitas vezes, ser inglória. Afinal, como escreveu Darcy em seu testamento moral: “Fomos vencidos, mas, pior, teria sido ficar do lado dos que nos venceram”. Essa política educativa reflete o poder nos currículos. Estes são uma arena de poder. Envolvem, especialmente, os corporativismos – primeiro, a corporação; depois, os outros. Uma corporação cuida, primeiro, do seu umbigo. O que sobrar vai para seus alunos. Por exemplo, cursos de formação continuada de professores. Isto dá trabalho! É “melhor” o aulismo, agora consagrado. Quando as universidades montam o currículo, este resta mais rudimentar do que o *Trivium* e o *Quadrivium* da Idade Média. É a educação resumida a uma ortodoxia simplista em termos administrativos e financeiros. Por isso mesmo, Anísio Teixeira [*o jurista, escritor e educador brasileiro Anísio Spínola Teixeira*] foi derrotado em muitas lutas. É o simplismo das cadeiras: dividem-se os alunos em sala de aula (quanto mais cheias, melhor, pois, diminui o custo unitário!). A estrutura de poder quer não apenas diminuir o custo, como também embrutecer alunos e professores. É tudo rudimentar, como os colégios nas catedrais na Idade Média. É colocar aula, professor e aluno. É como a sala de aula de Frei Luis de León, no fim daquela época, na Universidade de Salamanca: grande, bancos de lado a lado, só os homens, quietos, com a Inquisição nas suas costas. É a coisa mais simplista, mais pré-industrial que existe. É colocar um professor para cada matéria, parcelar todo o conhecimento, isolar tudo e pagar o professor por hora de atuação, embora se saiba que há horas de trabalho não pagas. O professor recebe por hora porque o trabalho que vale é a hora em que ele está falando na frente de seu público-alvo. O resto não é considerado educação, nem ensino. Nesse quadro de máxima simplificação, só vale a hora-aula, o trabalho que o professor leva para casa não conta. É desconsiderado como trabalho. Interessa apenas a preleção. É o modelo frontal, como dizia Ernesto Schiefelbein. Logo, a interação professor-aluno passa a ser de suma importância. No modelo usual, ortodoxo, o professor é um transmissor de conhecimentos. Ele age como na educação bancária, na expressão de Freire [*o educador e filósofo brasileiro Paulo Reglus Neves Freire*]. Contudo, querendo ou não, existem aspectos não cognitivos, pelo

que o professor, ao estar lá na frente (dos alunos), viabilizando o método frontal, se torna um exemplo – para o bem e para o mal. O aulismo está consagrado nas instituições públicas ou particulares. Quando a interação ocorre na pós-graduação, ainda, dependendo das circunstâncias, pode-se passar a ter uma relação aluno-professor mais profunda. Ocorre o que Platão chamava de “inspiração”. Ou não. Pois há orientadores ruins, *bullies*, que perturbam o orientando, fazendo-o desistir. Outros, são “chatos de galocha”, colam nos alunos – para o bem! Então, a interação entre professor e aluno hoje está profundamente barateada – para o bem e para o mal! Uma coisa é a interação numa sala com bancos extensos, como a do Frei Luis de León, na antiga Salamanca; outra coisa é ter a interação em sala atulhada com carteiras miniaturizadas. Temos em nossa “corporação de ofício” muitos outros elementos. E, para isso, a gestão não funciona, seja na escola pública ou particular. Estas, por motivos diferentes, fecham os olhos. Porque neste estilo de capitalismo importa o dinheiro.

**E.:** E quanto à inclusão educacional no âmbito da educação superior? É utopia?

**C.:** É preciso considerar, já diziam muitos sociólogos da década de 1960, que temos uma pirâmide educacional. Igualmente, uma estrutura ocupacional em forma de pirâmide. O problema é que esta estrutura ocupacional hoje está a desfalcar-se em todos os níveis. Principalmente, pela suposta racionalização capitalista porque, ainda, a folha de pagamentos é a maior componente das despesas. Com a inteligência artificial e a robotização, agora ocorrendo de modo mais sutil, dispensam-se pessoas, de tal modo que pode chegar o tempo em que a folha de pagamentos terá o mais baixo valor. É o robô inteligente. Já existem neurônios artificiais mais rápidos que os humanos! Então, a perspectiva disso é de um desfalque de postos na estrutura ocupacional. Na relação entre a estrutura ocupacional e a educação, a última tem a tradição de ser um elevador social. Contudo, o sistema econômico está demolindo a estrutura ocupacional. Passa-se à concorrência brutal que prejudica, sobretudo, as juventudes. Por mais de uma década a OIT [*Organização Internacional do Trabalho*] vem afirmando que o número de postos de trabalho perdidos não é resposto. Gera-se então o precariado. Entretanto, a corrida aos diplomas e qualificações se torna cada vez maior. Em outras palavras, a educação gera a sua própria demanda: apesar de limites, quanto mais educação, maior a procura. Ou seja, a educação, ao menos

por um tempo, é como a caverna de Ali-Babá e seus companheiros. Lucra com o próprio fracasso, quando mal forma as pessoas.

E.: Fica difícil, então, alcançar a inclusão educacional, no sentido de que as pessoas sejam realmente educadas, porque as forças que controlam não têm o menor interesse de que tais pessoas tomem consciência desse macrocenário. Já Adorno denominava “campo de forças” a luta de algumas instituições para equilibrar o poder e as consequências...

C.: A ideologia se apresenta sob o manto da verdade, de modo que aqueles que nela creem (são religiões leigas) não percebem a falsidade... É uma luta muito difícil até se conseguir a consciência dessas pessoas, no sentido de perceberem que receberam muito pouco da educação. Em nosso país, logo o bônus demográfico findará. Teremos um tempo com menor quantidade de jovens, com aumento do desemprego numa velocidade cada vez maior e, com isso, poucas pessoas terão lugar ao sol. Menos jovens buscarão abrigo na educação, pois a coorte diminuiu, caracterizando um envelhecimento populacional. Com o declínio da natalidade nos Estados Unidos, por exemplo, após o *baby boom*, grandes empresas da indústria da educação vêm aqui buscar essa “bolha” para ganhar dinheiro! Remeter os lucros para fora! Penso que estamos na véspera de algo acontecer – obviamente, falo de 50 ou 60 anos. Analisar a exclusão na confluência com os processos educativos exige considerar e observar as sutilezas do capital cultural, das relações interpessoais, dos grupos de colegas. Em diversas partes do mundo, a educação formal não mais dá conta de promover a inclusão educacional. Do Sol Nascente [*considerada a segunda maior favela do Brasil*], no Distrito Federal, à Tanzânia, por exemplo, crescem escolas “clandestinas” e, se são “ilegais”, por outro lado, fazem o diferencial. Neste país africano, especificamente, a educação para a sexualidade compensa o que a escola não dá conta. A educação não formal começa a borbulhar.

E.: Muito obrigado, professor!

## Referências

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 243-255.
- DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1893] 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- SCHIEFELBEIN, E. *Estrategias para elevar la calidad de la educación*. La Educación, Washington, DC, n. 117, p. 1-18, 1994.
- TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1922] 1999. Vol. 1.
- XIBERRAS, M. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.



## PARTE II

### **PERCEPÇÕES JUVENIS SOBRE IN/EXCLUSÃO**





## CAPÍTULO V

# **INCLUSÃO/EXCLUSÃO DE JOVENS UNIVERSITÁRIOS DA REDE IUS<sup>3</sup>**

Hector Cavieres  
Geraldo Caliman

### **Introdução**

O presente projeto se utiliza de dados da pesquisa “Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários”, em execução na Universidade Católica de Brasília (UCB). Ele ganhou vida no contexto da Comissão das Instituições Universitárias Salesianas (IUS), que estuda os impactos dessas instituições na sociedade.

A pesquisa que fundamenta a presente publicação está sendo replicada na Rede IUS Internacional, que é formada por cinco universidades: a Universidade Politécnica Salesiana (UPS) do Equador; a Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) do Chile; a Universidad Don Bosco (UDB) de El Salvador; a Universidad Salesiana da Bolívia (USB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB).

Nessa pesquisa estão focalizados os estudos da UCB sobre inclusão e exclusão juvenil realizados no âmbito brasileiro. Nesse sentido, o projeto que se apresenta recolhe dois elementos fundamentais da inclusão educacional: de um lado, focalizam-se os jovens, um conjunto humano central da atividade educativa e formativa e, de outro, se aborda a temática da inclusão no dia a dia da universidade, elemento crucial no trabalho universitário.

---

3 Rede das Instituições Universitárias Salesianas (IUS).

## A respeito da inclusão/exclusão

O conceito de exclusão social foi utilizado para explicar processos de marginalização e pobreza. Sem dúvida, diversos autores concordam que não existe um marco teórico unificado para a compreensão do fenômeno, tampouco instrumentos metodológicos apropriados para sua avaliação (GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000). Existe a constatação de que a exclusão social seria um fenômeno multidimensional, no entanto, poucas perspectivas dele se aproximam a partir de tal lógica. Mais facilmente, encontramos leituras fragmentadas, por exemplo, sobre exclusão e educação ou exclusão e integração econômica (WORLD BANK, 2014; KUMAR; NARAIN; RUBBANI; 2015). A revisão das pesquisas sobre exclusão demonstra como o que se encontra é uma série de explicações isoladas de certas dimensões ou fatores que intervêm na geração da marginalidade, vulnerabilidade, desigualdade ou pobreza. (CEPAL, 2004; HOPENHAYN, 2008; GIL VILLA, 2002).

A exclusão social pode ser entendida como a impossibilidade de um sujeito ou grupo social participar efetivamente da sociedade em nível econômico, social, cultural, político e institucional. Em várias referências, percebe-se que existe um acordo sobre o conceito na medida em que este inclua ao menos três dimensões: econômica, em termos de privação material e de acesso a mercados e serviços que garantam as necessidades básicas; política e institucional, enquanto carência de direitos civis e políticos que garantam a participação cidadã; sociocultural, em referência aos valores, às identidades e particularidades de gênero, geracionais, étnicas, religiosas ou as preferências ou tendências de determinados indivíduos e grupos sociais, que não teriam espaço na sociedade. (CALIMAN, 2008; GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000; FLACSO, 2013; GIL VILLA, 2002; GORDON, 2006; LUNECKE, 2012; JIMÉNEZ, 2008; REDONDO, 2000; SUBIRATS, 2004).

Se, por um lado, a exclusão social focaliza as dificuldades na integração e participação social, a inclusão social seria, por sua vez, a contraparte da exclusão, e não um conceito teórica ou operacionalmente distinto (SUBIRATS, 2004). Os conceitos de inclusão e exclusão estão, desse modo, absolutamente imbricados, sendo a inclusão a contraparte operacional da exclusão. Falar de exclusão implica necessariamente falar de inclusão, utilizando-se este último conceito, por exemplo, quando se propõe como objetivo das políticas públicas implementadas por diversas instâncias que buscam a integração, o

reconhecimento, ou a participação social de certos grupos, seja nos âmbitos político, econômico ou cultural (MELLO; DUTZ, 2012; PANTAZIS; GORDON; LEVITAS, 2006; WORLD BANK, 2013).

## Exclusão social e juventude

Ao longo dos últimos séculos, sucederam-se diferentes paradigmas interpretativos da exclusão social. Entre tantos, podemos nomear o paradigma utilitarista (século 18), que focalizava o caráter livre do indivíduo, que na sua escolha, avalia seus comportamentos por meio do cálculo entre custos e benefícios; o paradigma positivista (século 19), que culpava o indivíduo (patologia individual) pelos seus problemas comportamentais e isentava o sistema social; o paradigma social (início do século 20), que centraliza suas interpretações no ambiente socialmente desorganizado; o paradigma cultural (século 20), que procura interpretar a realidade social com base na assunção de culturas, na participação em grupos culturalmente voltados à criminalidade e à delinquência. O paradigma fatorialista (século 20), que renuncia a explicações do comportamento em função de explicações fracionadas nos diferentes fatores que o condicionam. Nas últimas décadas, sucederam-se também categorias interpretativas da marginalidade (anos 60 e 70) e, ultimamente, a categoria interpretativa da exclusão social, especialmente a partir dos anos 90. Com a expansão da visão neoliberalista (anos 90), ressalta-se na análise social a exclusão de pessoas e grupos em relação aos direitos e à cidadania como também das benesses geradas pela economia. O foco sai do âmbito das carências e das “necessidades” para o âmbito dos direitos e da cidadania. (CALIMAN, 2008).

A análise da condição juvenil no Brasil demonstra como existem várias concepções sócio históricas dessa interpretação, como acima descrito. Algumas análises focalizam dimensões estruturais, outras culturais. (CALIMAN, 2008; GROPPPO, 2009, 2016).

Particularmente, no Brasil assistimos a uma escassa integração da juventude em diferentes âmbitos e aqui ressaltamos o estrutural e o cultural. A coorte dos jovens tende a decrescer nas últimas décadas; assiste-se assim ao prolongamento (moratória) do período juvenil que tende a provocar adiamento da função produtiva e reprodutiva (trabalho e filhos); a desigualdade e exclusão social tendem a gerar sentimento de frustração, mal-estar

social e de delinquência. Se, por um lado, aumenta a demanda por educação, por outro, esta é marcada pelas diferenças na qualidade do ensino, segundo o tipo de escola e a localização geográfica. Assiste-se, enfim, ao elevado índice de homicídios na faixa juvenil. (WAISELFISZ, 2013; CRUZ; MONTEIRO, 2014).

Sob o ponto de vista estrutural, observamos como a integração ao mercado de trabalho representa o meio de integração mais acessível à mobilidade social. No entanto, observa-se que nos países desenvolvidos se esgotam as formas de trabalho e que nos países de economia emergente há escassez de mão de obra qualificada com consequente precarização, sobretudo, dos que adentram o mercado de trabalho, os jovens. (TAKEUTI, 2012).

Em uma perspectiva cultural, Takeuti (2012) demonstra como o mundo da juventude no Brasil pode ser percebido como espaço de intensificação e agudização das contradições sociais: a) entre as representações e a realidade: paradoxo entre os significados construídos de juventude como excelência na inteligência, beleza, liberdade, sensualidade e as limitações da realidade em que a maioria dos jovens vivem, sobretudo na vida profissional e social; b) entre a indústria cultural e da moda e os imaginários sociais de juventude e a realidade; c) entre o polo da produção ao polo do consumo: a participação social se mede a partir da sociedade do consumo e não mais da sociedade da produção. Daí a invariável necessidade de participação no mercado de trabalho para que haja participação social; d) entre a inclusão social se dá pela participação no consumo, mas não acontece pois existe uma distância entre consumo e mercado de trabalho e renda.

Ao analisar a juventude americana, Hopenhayn (2008) descreve um dos paradoxos da juventude. Por um lado, ela seria um grupo em que a sociedade deposita a aposta no desenvolvimento e, no qual estaria, portanto, a esperança social, não somente em termos produtivos (por razões óbvias, entendidas como potencial força de trabalho), como também em termos culturais e ideológicos. Certamente, os jovens são os atores centrais nos processos de mudança na sociedade. Por outro lado, a juventude também é o grupo humano em seus integrantes se encontram entre os mais marginalizados. (CEPAL, 2004; FUNDAUNGO, 2011; HOPENHAYN, 2008; MELLO; DUTZ, 2012; PNUD, 2014; SUBIRATS, 2004).

## Níveis de análise para a compreensão da exclusão/inclusão social

O conceito de exclusão social surge no contexto da análise da pobreza persistente na Europa, buscando caracterizar impactos do processo de globalização que não podiam ser compreendidos e explicados somente a partir de aspectos materiais, e que, como demonstram vários estudos, são tratados habitualmente nas conceptualizações relativas à pobreza (GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000; JIMÉNEZ, 2008). A noção de exclusão social, desde sua origem, aponta para a ampliação do conceito de pobreza e busca, de alguma maneira, evidenciar as consequências que transcendem o econômico e que explicam ou legitimam certa posição de desvantagem social. (CALIMAN, 2008; FLACSO, 2013; JIMÉNEZ, 2008).

A partir destas origens, torna-se possível rastrear uma primeira concepção de exclusão social que se refere, relativamente ao cenário de globalização e de abertura dos mercados, ao que existe em alguns setores, para os quais é dificultado o acesso aos bens sociais, tais como o trabalho, a saúde, a educação, a realização pessoal e, incluso, o respeito ou a tutela igualitária de seus direitos. Quer dizer, existem setores sociais que ficam à margem de uma plena e igualitária participação cidadã, principalmente, devido à sua posição na estrutura social (ALVAREZ; CAVIERES, 2016; CAVIERES; ANTIVILO; VALDIVIESO, 2005; CALIMAN, 2008; GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000).

A perspectiva anterior, num marco global de análise, pode ser compreendida como “exclusão estrutural”, a partir do fato de que é a localização dentro da estrutura social, determinada por relações econômicas, que produz ou dificulta o acesso aos bens sociais (CAVIERES; ROJAS, 2008; GIL VILLA, 2002; JOST; SIDANIUS, 2003; MAJOR; SMACHER, 2001; TAJFEL, 1984; ZELDITH, 2001). Nas palavras de Katzman (2000), estaríamos falando de problemas ligados ao acesso a recursos instalados na esfera dos direitos.

A partir de tal visão entende-se, então, a exclusão estrutural como “[...] mecanismos através dos quais as pessoas e grupos são despojados de sua participação e titularidade dos direitos sociais, ou como um processo que exclui uma parte da população do desfrute das oportunidades econômicas e sociais”. (GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000, p. 11).

Uma segunda manifestação da exclusão pode ser constatada dentro das relações sociais (entre grupos/categorias sociais), em que certos grupos, em posição de vantagem social, usam seu poder para dificultar a outros grupos o acesso e a participação a certos bens e instâncias da sociedade (OPOTOW; GERSON; WOODSIDE, 2005). Esta perspectiva foi majoritariamente desenvolvida a partir da psicologia social e pode ser denominada como “exclusão intergrupar”. Entende-se neste caso que a exclusão se dá no marco de uma relação entre grupos, quando a exclusão se manifesta como discriminação, afetando a integração plena dos indivíduos discriminados no social. A diferença deste modelo para o anterior aconteceria devido ao fato de que, neste caso, é a sociedade completa que exclui a ponto de poder-se identificar um “outro” grupo que exclui (FLACSO, 2013; GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000) (ver Figura 1).

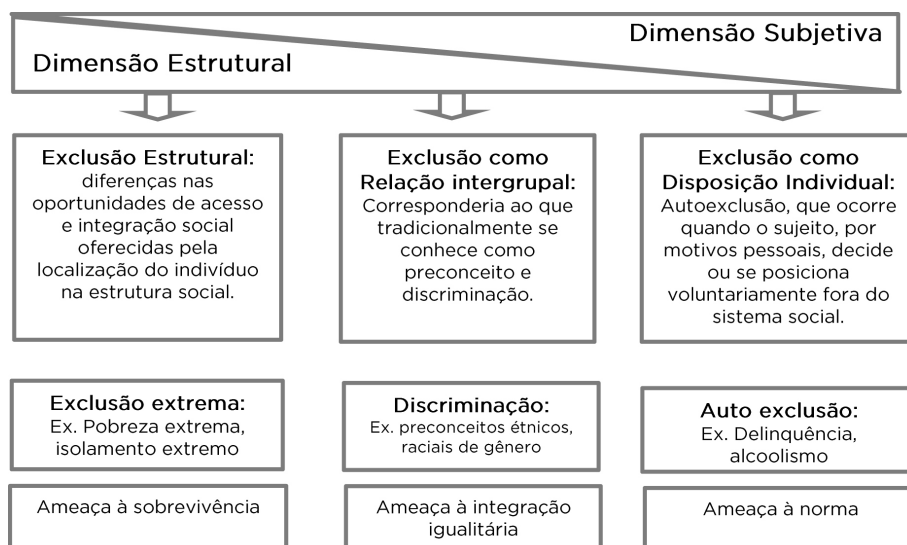
A exclusão social faz alusão a uma ruptura de vínculos com o núcleo majoritário da sociedade, ao ponto em que a condição de excluído não pode ser definida a partir de um determinado conjunto de atributos das pessoas ou grupos, mas por sua segregação ou isolamento do resto da sociedade. (JIMÉNEZ; LUENGO; TABERNER, 2009).

Uma terceira aproximação ao fenômeno da inclusão/exclusão social, talvez menos estudada, assinala que ela se produz por uma disposição individual. Constata-se que, em determinadas ocasiões, pessoas ou grupos, podendo aparentemente participar do “social” decidem marginalizar-se em uma espécie de “auto exclusão”. Outra modalidade desta automarginalização seria quando pessoas que optam por participar das metas sociais o fazem utilizando mecanismos que colidem ou se confrontam com as normas e as convenções sociais. (JIMÉNEZ, 2008; SIMMEL apud RIBEIRO, 2009; GIL VILLA, 2002).

Le Grand (2003) se refere à exclusão como a Exclusão Social Voluntária, definindo-a como a máxima atenção em incrementar o bem-estar pessoal sobre o coletivo em um contexto de busca acentuada de ressaltar a individualidade:

The most obvious of these is what we might term ‘externalities’: when the act of voluntary social exclusion, although increasing the chooser’s own welfare, damages other people’s welfare. An example would be young men joining a gang that engaged in crime, vandalism or other anti-social activities. (LE GRAND, 2003, p. 4).

**Figura 1** – Exclusão/ inclusão como contínuo



Fonte: elaboração dos autores.

A partir das considerações anteriores é possível assinalar que não existe uma única exclusão, mas sim múltiplas manifestações, diferentes âmbitos e níveis diferenciados de condições estruturais e subjetivas que articulam a situação de exclusão. (CALIMAN, 2008; CAVIERES; ROJAS, 2008; CAVIERES, 2014; GIL VILLA, 2002).

## Âmbitos de manifestação da inclusão/exclusão social

Nas diferentes concepções de exclusão/inclusão social se encontra implícita ou explícita a ideia de que se está dentro ou fora de “algo”, que grosso modo pode identificar-se como “a sociedade”. Este modo genérico de se entender a inclusão/exclusão permite desenvolver um segundo vetor a ser considerado na hora de entender o fenômeno; para tanto, é necessário dar-se conta de que quando se fala de exclusão é preciso definir de que estrutura o indivíduo não estaria sendo parte. Torna-se necessário, então, determinar no marco desta proposta, cenários de exclusão/inclusão.

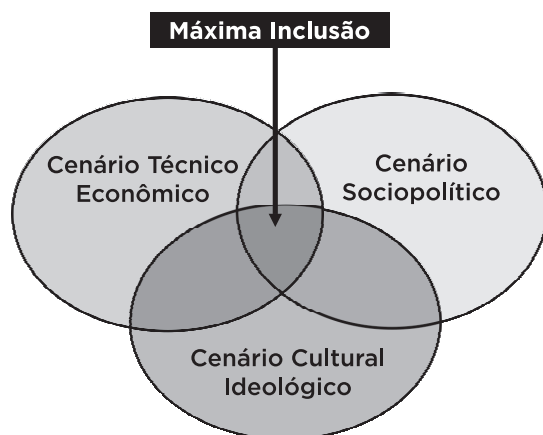
A exclusão contaria com setores específicos nos quais se manifesta, segundo a institucionalidade:



La OIT ha utilizado la exclusión social como un fenómeno multidimensional de segundo orden que involucra tres dimensiones: (i) económica; (ii) política y (iii) cultura, que se acumulan para dificultar la capacidad de grupos sociales e individuos para cambiar su posición (en términos de ingresos y jerarquía social) en la sociedad. (GACITÚA; SOJO; DAVIS, 2000, p. 13).

Redondo (2000) oferece uma caracterização destas dimensões em forma de cenários, cujo reverso sugere a possibilidade de uma Máxima Inclusão: o Cenário Técnico-Econômico, que se refere ao modelo capitalista como um cenário social, à supremacia do mercado, que é sua instituição central. Seu símbolo de valor, isto é, o fator que permite operar e mover-se dentro do mercado é o dinheiro. Presume-se de consequência que o meio de integração, entendido neste caso como uma ação inclusiva dentro do mercado, é o consumo (CAVIERES; ROJAS, 2008; REDONDO, 2000). O Cenário Sociopolítico, que parte da aceção aristotélica da política, refere-se à busca de justiça e bondade, democracia e bem comum, à instituição do Estado cujo símbolo de valor é o poder. Dito de outra maneira, a integração social estaria radicada na capacidade de influir na conduta de outros. Pode-se pensar na imagem de movimentos de minorias ativas como grupos que se rebelam frente à situação de exclusão, buscando a integração a partir deste âmbito por meio da institucionalização política de suas propostas (CAVIERES; ROJAS, 2008; JIMÉNEZ, 2008; REDONDO, 2000). O Cenário Cultural Ideológico, entendido a partir dos mundos quotidianos construídos pela crença nos valores, no sentido da vida e pelas relações sociais. A integração neste cenário se dá pela capacidade de autodeterminação, por estar em sintonia com os valores que regulam os intercâmbios sociais. (CAVIERES; ROJAS, 2008; JIMÉNEZ, 2008) (ver Figura 2).

**Figura 2** – Cenários da inclusão/exclusão social



Fonte: elaboração dos autores.

## Metodologia

A investigação proposta encontra relevância teórica na medida em que busca dar fundamento empírico a uma leitura particular da inclusão/exclusão, a partir de uma perspectiva claramente multidimensional à compreensão do fenômeno. Constitui-se, além do mais, como um aporte à construção local de conhecimento sobre o tema da exclusão social. Para tanto, busca-se analisar a exclusão/inclusão a partir de um grupo que, ao tempo da coleta de dados, vivenciava o paradoxo de ser uma coletividade que, a partir da variável etária, se encontra estruturalmente excluído e sobre o qual se depositam as “esperanças sociais” de continuidade, mudança e transformação. As questões que motivam a pesquisa se referem ao avançar da compreensão das manifestações da inclusão/exclusão na juventude brasileira por intermédio de um modelo que contemple os âmbitos e níveis de exclusão/inclusão propostos.

Foram entrevistados jovens estudantes a fim de obter vivências de inclusão/exclusão que representem distintos níveis de exclusão no âmbito educacional. Os relatos e discussões foram analisados, apreciando-se elementos comuns e elementos diferenciadores. Os resultados desta etapa pos-

sibilitarão a construção de um mapa da inclusão/exclusão juvenil, enquanto os relatos darão conta de um certo “lugar social” a partir do qual os jovens vivenciam o fenômeno.

A pesquisa, portanto, tem o objetivo de compreender as continuidades e as discontinuidades das dimensões estruturais e subjetivas do fenômeno de inclusão/exclusão, no âmbito educativo, de jovens estudantes universitários de uma IES privada do Distrito Federal, de ambos os sexos, entre 18 e 24 anos de idade. Essa compreensão poderá contribuir para a construção de uma rede temática sobre inclusão/exclusão juvenil no âmbito educativo da Rede IUS.

Especificamente, queremos (a) caracterizar as continuidades e discontinuidades das dimensões estruturais e subjetivas do fenômeno da inclusão/exclusão de jovens estudantes universitários de jovens estudantes universitários brasileiros no âmbito educativo e (b) elaborar um questionário construído em base ao modelo de inclusão/exclusão proposto, com o fim de ser aplicado posteriormente no conjunto das Universidades pertencentes à Rede IUS.

A metodologia da pesquisa foi desenhada para ser mista, contendo elementos qualitativos, de análise social do discurso e análise documental, e quantitativos, próprios da construção de um instrumento psicométrico, como resultado do projeto de pesquisa. A pesquisa foi programada em duas etapas: uma qualitativa, com cinco grupos focais, e uma quantitativa, com aplicação de questionário para, aproximadamente, 200 estudantes. Essa segunda etapa ocorreu no segundo semestre de 2019.

A primeira etapa da pesquisa de campo contou com uma capacitação da equipe local no uso da metodologia de pesquisa, particularmente dos grupos focais. A partir da distinção feita por Pablo Cottet entre matriz lógica do desenho de pesquisa social e estratégia metodológica, este projeto de pesquisa se situa em uma matriz lógica qualitativa, e a estratégia metodológica corresponde à investigação social do discurso. (COTTET, 2006).

Ibáñez (1994) denomina o modelo como qualitativo estrutural e assinala como o estrutural implica reconhecer um discurso que se traduz em uma perspectiva pragmática, isto é, em uma ação sobre a realidade. Buscam-se relatos sobre integração e participação social queintonizem com as orientações teóricas, interpretadas como vivências de exclusão/inclusão, seguindo a lógica de expressões estruturais, intergrupais e subjetivas, e nos âmbitos político, econômico e cultural.

## Construção do objeto de pesquisa

Um objeto de pesquisa em ciências sociais é um “determinado saber”, ou seja, o processo de investigação implicará objetivar um sujeito e atribuir a ele um saber, uma subjetividade (COTTET, 2006). Deste modo, os sujeitos jovens são objetivados aqui como um sujeito coletivo, cujo saber está na experiência de viver e relatar suas experiências de inclusão/exclusão. Daí sua capacidade para dizer de formas diversas e a partir de lugares diferentes de vivência.

A primeira etapa da pesquisa foi já realizada. Os capítulos que se seguem, nesta obra, correspondem às análises das várias contribuições advindas das entrevistas com os estudantes. A amostra, na primeira fase qualitativa, foi intencional e composta de, no mínimo, 30 estudantes universitários, de ambos os sexos e de níveis socioeconômicos distintos, estudantes de cursos diferentes, segundo as ofertas da UCB. Para a coleta de informações, a técnica utilizada foi a da entrevista aberta em grupos de discussão, o grupo focal.

A entrevista adquire então um caráter tópico enquanto representa, a partir de uma posição discursiva, o modo como as pessoas percebem a articulação do ordenamento estrutural. Tal ordenamento se torna relevante para entender como a ordem social, ou a realidade como um todo, resultante dessa posição tende a corresponder ao que Ibáñez chama de “ordem simbólica”, caracterizada por sua natureza linguística, relacional, comunicacional, em que as instituições são definições de realidades articuladas. (IBÁÑEZ, 1990 apud BINIMELIS, 1994).

O objetivo é o de obter um discurso do coletivo dos jovens estudantes capaz de dar conta do conjunto de possíveis posições das vivências de inclusão/exclusão no âmbito educacional. (i) Foram realizadas entrevistas com testemunhas privilegiadas, gestores e jovens. (ii) A partir das entrevistas iniciais foram realizados grupos de discussão por cursos, na modalidade *focus-groups*, nos quais se buscou ouvir os jovens estudantes. (iii) A partir dos dados obtidos dos grupos focais, realizou-se uma interpretação do discurso estudantil de inclusão/exclusão no âmbito educacional, dentro do contexto local e, posteriormente, das cinco Universidades pertencentes à Rede IUS. Os capítulos que se seguem respondem à interpretação da fala dos estudantes dentro do contexto local. (iv) A partir das contribuições advindas

da pesquisa qualitativa foi elaborado um questionário a ser aplicado a 200 estudantes universitários da UCB, de ambos os sexos e de cursos diferentes. Trata-se de um instrumento que possibilita mensurar determinados graus de inclusão/exclusão na área educacional, com jovens universitários pertencentes à Rede IUS.

## Referências

ALVAREZ, A.; CAVIERES, H. El Castillo: territorio, sociedad y subjetividades de la espera. *Revista Eure*, v. 42, n. 125, p. 155-174, 2016.

BINIMELIS, A. *El Grupo de Discusión: una alternativa Metodología para la realización de estudios Antropológicos*. Tesis para optar al Título Profesional de Antropólogo. Universidad de Chile, 1994.

CALIMAN, G. *Paradigmas da Exclusão Social*. Brasília: Universa, 2008.

CAVIERES, H.; ROJAS, X. Exclusión social y política pública: propuestas conceptuales desde una perspectiva psicosocial para un dialogo necesario. *Observatorio de la Juventud*, v. 18, p. 65-78, 2008.

CAVIERES, H.; ANTIVILO, A.; VALDIVIESO, P. Exclusión social y Juventud. In: *Escuela y Sociedad, sentidos consecuencias y estrategias de intervención*. Santiago: Universidad Internacional SEK, 2005.

CEPAL. *La juventud en Iberoamérica*. Tendencias y urgencias. Santiago: Naciones Unidas, 2004.

COTTET, P. Diseños y Estrategias de Investigación Social: el caso de la ISCUAL. In: CANALES, M. *Metodologías de la Investigación Social: introducción a los Oficios*, p. 185-217. Santiago: LOM, 2006.

CRUZ, P.; MONTEIRO, L. (orgs.). Todos pela educação 2014. *Anuário Brasileiro de Educação Básica 2014*. São Paulo: Moderna, 2014.

FLACSO. El riesgo juvenil en la Exclusión. In: *IV Revisión de programas que abordan el comportamiento de riesgo de la juventud de Latinoamérica y el Caribe*, 2013.

FUNDAUNGO. *Juventud e inclusión social: una mirada desde el municipio*. San Salvador: El Salvador, 2011.

GACITÚA, E.; SOJO, C.; DAVIS S. *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe*. Costa Rica: FLACSO; Banco Mundial, 2000.

GIL VILLA, F. *La exclusión Social*. Barcelona: Ariel, 2002.

GORDON, D. The concept and measurement of poverty. In: PANTAZIS, C.; GORDON, D.; LEVITAS, R. (orgs.). *Poverty and Social Exclusion in Britain: The Millennium Survey*, p. 29-63. Bristol: Policy Press, 2006.

GROPPO, L. A. O funcionalismo e a tese da moratória social na análise das rebeldias juvenis. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 14, n. 26, p. 37-50, 2009.

GROPPO, L. A. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 838-859, 2016.

HOPENHAYN, M. *Inclusión y exclusión social en la juventud latinoamericana*. Santiago: Chile, CEPAL, 2008.

IBÁÑEZ, J. Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. In: GARCÍA, M.; IBÁÑEZ, J.; ALVIRA, F. *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*, p. 49-84. Madrid: Alianza, 1994.

JIMÉNEZ, M. Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término, consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, n. 1, p. 173-186. Granada: Ed. Universidad de Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, 2008.

JIMÉNEZ, M.; LUENGO, J.; TABERNER, J. Exclusión social y exclusión educativa como fracasos conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, v. 13, n. 3, p. 11-49. Granada: Universidad de Granada, 2009.

JOST, J.; SIDANIUS, J. *Political psychology: keys reading in social psychology*. New York: Ed. Psychology Press, 2003.

KATZMAN, R. *Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social*. Universidad Católica del Uruguay, Serie Documentos de Trabajo del IPES. 2000. Disponível em: <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>. Acesso em: 9 set. 2009.

KUMAR, A.; NARAIN, S.; RUBBANI, S. *World bank lending for financial inclusion: lessons from reviews of select projects*. IEG Working paper series n. 2015/1.

LE GRAND, J. *Individual choice and social exclusion*. London: London School of Economics. CASE paper 75, 2003.

LUNECKE, G. Violência urbana y exclusión social y proceso de guetização: la trayectoria de la población Santa Adriana. *Revista INVI*, n. 74, v.27 p. 287-313,

Santiago, Chile, 2012.

MAJOR, B.; SHMACHER, T. Legitimacy and the construal of social disadvantage. In: JOST, J.; MAJOR, B. *The psychology of legitimacy: emerging perspectives on ideology justice, and intergroup relations*, p. 176-204. Cambridge: United Kingdom; Cambridge: University Press, 2001.

MELLO, L.; DUTZ, M. A. (orgs.). *Promoting inclusive growth: Challenges and policies*. Paris: OECD Publishing, 2012.

OPOTOW, S.; GERSON, J.; WOODSIDE, G. From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory into Practice*, v. 44, n. 4, p. 303-318, 2005.

PANTAZIS, C.; GORDON, D.; LEVITAS, R. *Poverty and social exclusion in Britain*. Bristol: The Policy Press, 2006.

PNUD. *Estrategia del PNUD para la Juventud 2014-2017*. Juventud empoderada, futuro sostenible. New York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014.

REDONDO, J. La condición juvenil: Entre la educación y el empleo. *Última Década*, v. 8, n. 12, p. 175-223, 2000.

RIBEIRO, L. La percepción de lo extraño: contribuciones teóricas para la comprensión de los procesos de exclusión social: Simmel, Schutz, Elias y Bauman. *Sociedad hoy*, n. 17. Chile: Ed. Universidad de Concepción, 2009.

SUBIRATS, J. Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea. *Colección Estudios Sociales*, Barcelona, n. 16, 2004.

TAJFEL, H. *Grupos humanos y categorías sociales*. Madrid: Ed. Herder, 1984.

TAKEUTI, N. M. Paradoxos sociais e juventude contemporânea. *Estudos de Psicologia*, v. 17, n. 3, p. 427-434, 2012.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2013: Homicídios e juventude no Brasil*. São Paulo: FLACSO, 2013.

WORLD BANK. *Inclusion matters: the foundation for shared prosperity*. Washington, DC: World Bank, 2013.

WORLD BANK. *Tunisia ESW: breaking the barriers to youth inclusion*. New York: The International Bank for Reconstruction and Development, 2014.

ZELDITH, M. Theories of legitimacy. In: JOST, J.; MAJOR, B. *The psychology of legitimacy: emerging perspectives on ideology justice, and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 33-53.

## CAPÍTULO VI

### **Aspectos estruturais e subjetivos da dimensão socioeconômica na UCB**

Robson Montegomeri Ribeiro Lustoza  
Josimary Ribeiro

#### **Introdução**

O acesso à educação superior exerce importante papel na inclusão de jovens aos bens socioeconômicos e culturais de uma sociedade. Nessa perspectiva, esse nível de educação, no Brasil, tem apresentado na última década um crescente número na oferta de cursos e vagas que possibilitam esse acesso a muitos cidadãos e cidadãs, em especial à juventude. Contudo, o aumento da oferta, para esse público, ainda é insuficiente. E, se esse é um problema, por si, permanecem ainda as questões relacionadas ao aspecto qualitativo, no que se refere ao ingresso, continuidade e conclusão dos estudos, e até mesmo quanto à inserção de egressos no mundo do trabalho.

Nesse cenário, uma relação de inclusão e exclusão se faz presente, devido às condições de acesso e de permanência na educação superior, com as quais se deparam parte dos jovens ao se inserirem nas instituições de ensino superior (IES). Observa-se que os conceitos de inclusão e exclusão, nesse contexto, estão entrelaçados, sendo a inclusão a contraparte operacional da exclusão, ou uma reação intencional na tentativa de equilibrar o *status quo* apresentado por um determinado fenômeno. Falar de inclusão implica, necessariamente, falar de exclusão. A ideia da exclusão e da inclusão deixam de ser, a rigor, conceitos diferentes, sendo contrapartes de um mesmo fenô-



meno. Portanto, em termos teóricos, o par inclusão-exclusão seriam como polos de um contínuo. (SUBIRATS, 2004).

No que se refere ao acesso às IES do Distrito Federal, a inclusão de jovens estudantes na educação superior, em âmbito público e privado, tem ocorrido por meio de políticas públicas que promovem esse acesso em diferentes processos seletivos. São estes: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa Universidade para todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa de Avaliação Seriado (PAS), a filantropia e programas de financiamento próprio das Instituições de Ensino Superior privadas, além da oferta de financiamento privado. A realização das políticas públicas emerge das exigências sociais e de ações de grupos de interesses econômicos que passam a responsabilizar-se pela execução dessas políticas, neste caso, as políticas públicas educacionais. Entre esses atores, há interesses distintos, com cada grupo em busca de resguardar seus interesses.

Na instituição pesquisada, lugar da análise dos cenários de inclusão/exclusão na educação superior, foi possível obter quantitativos de alunos que possuem algum tipo de financiamento (ver Tabela 1).

**Tabela 1** – Fontes de financiamento para estudantes da UCB

Fontes	SEMESTRE/ ANO					
	2º/2016	1º/2017	2º/2017	1º/2018	2º/2018	1º/2019
Bradesco				2	5	7
Credies		55	78	95	112	147
FIES	68	2.375	2.028	1.872	1.474	1.061
Peu				1	1	35
Pravaler		37	71	97	129	105
PROUNI Integral						1.437
PROUNI Parcial						10
PCB Integral						103
PCB Parcial						156
<b>Total</b>	<b>68</b>	<b>2.467</b>	<b>2.177</b>	<b>2.067</b>	<b>1.721</b>	<b>3.061</b>

Fonte: elaboração dos autores. Obs.: Banco Bradesco S.A; CredIES: Programa de Crédito Estudantil da Fundacred (Fundação de Crédito educativo); FIES: Fundo de Financiamento Estudantil – MEC; Peu: Parcelamento Estudantil UBEC; Pravaler: Financiamento Privado de Curso Superior; PROUNI: Programa Universidade para Todos; PCB: Programa de Concessão de Benefício (Bolsa Social – Filantropia).

Nesse cenário, direcionando o olhar para o número de estudantes que possuem algum tipo de financiamento, ou que são atendidos por programa de bolsas assistenciais, destaca-se a necessidade de subsídio da parcela de estudantes com baixo poder econômico que, sem essas linhas de incentivo, não teriam condições de cursar a educação superior.

O FIES atualmente é uma das linhas de crédito de maior acesso e de menores taxas de juros para o financiamento estudantil. Isso indica que se fazem necessárias políticas públicas que possam atender aos jovens brasileiros nessa condição. Também revela que o acesso dos estudantes depende fortemente da existência de políticas públicas voltadas para programas assistenciais adequados.

**Tabela 2** – Programa de Bolsas Assistenciais na UCB

Programa de Bolsas Assistenciais		
Fontes	Semestre/Ano	
	1º/2019	Total
PROUNI Integral	1.437	1.437
PROUNI Parcial	10	10
PCB Integral	103	103
PCB Parcial	156	156
<b>Totais</b>	<b>1.706</b>	<b>1.706</b>

Fonte: elaboração dos autores.

Verifica-se que o PROUNI na modalidade de financiamento integral se destaca como a segunda opção que mais financia, representando um percentual de pouco mais que 13,0% de estudantes que possuem algum tipo de financiamento. Também existem bolsas concedidas pela instituição, por ser uma entidade com fins filantrópicos, que apresentam um quantitativo ainda tímido frente ao número de estudantes que possuem algum tipo de linha de crédito. Observamos que mais de 91,0% dos financiamentos estão atrelados a recursos públicos nas modalidades integral ou parcial. Em contrapartida, os financiamentos oriundos da iniciativa privada, nas modalidades integral ou parcial, são de baixa representatividade.

Para além das questões de recursos voltados para o acesso à universidade, outro fator de destaque está relacionado à necessidade de os estudantes permanecerem nas IES devido ao alto custo de se manterem nelas. Alguns estudantes encontram dificuldades para custear questões como o transporte, alimentação no ambiente universitário, vestuário, aquisição de materiais didáticos, dentre outras necessidades que surgem durante a realização dos cursos. Há necessidade de ampliação dos recursos das políticas públicas de financiamento para os estudantes da educação superior que contemplem não somente o acesso às IES, mas também a permanência dos estudantes para que alcancem seus objetivos de concluir seus cursos. Para os jovens universitários, a formação educacional representa uma oportunidade de acesso dos estudantes ao universo dos processos de mobilidade social, e assim, serem inseridos no mercado de trabalho. No Brasil, a educação carece de atenção refinada para a concretização dessa premissa. Isso se deve a problemas existentes nos sistemas educacionais, como a garantia do acesso, a qualidade do ensino ofertado, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes em seu processo de escolarização. Entretanto, a educação ainda constitui um dos principais elementos de empoderamento social.

Quanto à legislação brasileira, é preciso reconhecer que a efetivação do direito à educação, por meio do cumprimento dos princípios constitucionais a ele relacionados, ainda está em curso que precisaria acelerar em nosso país. A análise desse processo tem por finalidade a reflexão, sobretudo, devido às omissões históricas e seculares do Estado, que deixou de ofertar o acesso às instituições escolares, bem como oportunidades de aprendizagem às crianças, adolescentes e jovens do país.

Um aspecto relevante está relacionado ao direcionamento historicamente e, em geral, ‘aceito’ pela sociedade brasileira de que o ensino superior público está destinado às classes privilegiadas. Frente a essa realidade, os grupos sociais vulneráveis ou excluídos ficam marginalizados e impossibilitados de se integrarem neste nível de formação, ou nele se integrar somente por meio de quotas para grupos minoritários. Conforme Dewey (1959, p. 22), [...] “compete ao meio escolar contrabalancear os vários elementos do ambiente social e ter em vista, dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo”. Ressalta-se a importância de uma educação pública e democrática que alcance a todas as camadas sociais.

Nesse contexto, o Estado, por meio de políticas educacionais de acesso,

e por meio das IES no caso da educação superior, tem o papel de proporcionar as condições necessárias para que a educação se desenvolva com a finalidade de capacitar a juventude nas dimensões sociais, civis e políticas convergindo com o pensamento da educação para os Direitos Humanos. (BRASIL, 2007).

Quanto às contradições que os jovens vivem na educação superior, a educação está direcionada ao domínio competitivo de conhecimentos e técnicas, ao passo que a justiça, a ética, a participação social e a convivência humana, não raro, têm se apresentado com menor ênfase em relação a esse domínio. Em sua permanência na educação superior, parte dos estudantes possui uma formação crítica, uma perspectiva emancipadora. Permanecem por um período em instituições que cumprem parcialmente seus papéis de instância formadora de sujeitos. Com uma educação voltada para as exigências de mercado, promove-se uma apatia social, pois egressos não conseguem perceber a importância de sua função social no exercício de sua profissão em vista do bem comum.

Diante do exposto, destaca-se a ampliação da ideologia neoliberal na educação superior, em favor de interesses privados. Dessa forma, os jovens são conduzidos a priorizar seus próprios interesses, podendo desenvolver e cultivar uma percepção míope do seu papel social. Como uma das consequências, a percepção sobre a juventude pode ser a de que os jovens são desinteressados com relação a questões políticas e desligados dos interesses coletivos.

Na relação entre os jovens e a política, é preciso considerar as dificuldades e dilemas vivenciados pela juventude em seu tempo e as influências sociais que direcionam esses grupos para alcançarem determinados interesses. Nesse aspecto, destacam-se as instâncias de “aprovação” estabelecidas como mecanismos de consentimentos e controle da atuação juvenil em um contexto das instituições sociais. Dentre essas instâncias, encontra-se o “olhar adulto” sobre as relações entre juventude e política, que, em geral, é marcado por críticas de outros olhares e por um difuso sentimento de desconfiança. Esse processo ocorre em um cenário considerado “relevante” ou “sério” que institui critérios sociais específicos para que os jovens possam ser incluídos concretamente sob a tutela e aval do mundo adulto. Este deveria cumprir o papel de oferecer o necessário suporte para o desenvolvimento desse grupo social.

Em vista disso, aparece um sentimento de desilusão dos jovens com a política atual – e aqui, sim, a percepção dos adultos sobre eles é conferi-

da, ainda que as causas estejam despercebidas por todos. De acordo com a percepção juvenil, em geral, existe uma impressão ruim de que a política está ligada a ações de corrupção e isso repele o público juvenil das práticas de atuações coletivas, levando-os a se ocuparem mais com o próprio bem-estar, ter uma profissão para garantir sua sobrevivência, ratificando o estigma de um ciclo vicioso de apatia social, desilusão e autocentrismo. (CALIMAN, 2014).

Muitos aspectos devem ser considerados ao se pensar na participação da juventude em assuntos sociopolíticos, e suas influências ideológicas, em predisposição para pertencer a determinados grupos ou mesmo a condição de não querer se envolver em questões sociopolíticas. Nesse sentido, as percepções políticas dos jovens partem de vários processos de socialização em diferentes instituições e em espaços sociais existentes, tais como a família, as instituições de ensino, os ambientes de trabalho, os espaços associativos e religiosos. No desdobramento entre o que os jovens pensam e uma possível participação deles nas questões sociais e políticas torna-se necessário que seja realizado com a juventude um trabalho de sensibilização, conscientização e reconhecimento da realidade, para que eles possam despertar o interesse pelas questões no campo sociopolítico. (TOMIZAKI; DANILIAUSKAS, 2018).

O processo de reconhecer-se nos macrossistemas sociais e de ação como uma construção coletiva se apoia na edificação de laços sociais a partir da identificação nas causas específicas, assim como nos objetivos específicos considerados coletivamente como importantes (CASTRO, 2008). Entre os jovens há necessidade de conquista de espaços para que eles se sintam pertencentes a um meio social. Assim, as abordagens juvenis têm mostrado que há uma dinâmica própria deles em relação aos seus focos de interesse.

Considerando os processos evolutivos, existem novas formas de luta por transformações na atualidade que questionam as noções de política, relativizando as ideias postas e tradicionalmente concebidas de se fazer política. A participação juvenil aos 16 anos de idade por meio do voto é um elemento a favor da atuação juvenil. Contudo, é importante que os jovens redimensionem seus olhares, ampliando não somente para seus campos de interesses, mas que busquem valorizar os interesses coletivos e que atuem em espaços de discursos e ação (coletivos juvenis, agremiações estudantis, conselhos paritários e deliberativos) na busca do sentido de pertença à coletividade. (CASTRO, 2008).

Mesmo tendo acesso aos mais variados meios de formação e informação, a juventude tem buscado as redes sociais como uma alternativa à procura dos mais variados tipos de conteúdo. Nesse sentido, por exemplo, as mídias digitais têm sido um campo possível de participação nas questões sociopolíticas, local em que os jovens podem manifestar suas opiniões e impressões, sem se preocupar com uma validação.

## Metodologia

O presente texto relata uma pesquisa qualitativa e se propõe a contribuir a partir da perspectiva socioeconômica com uma investigação mais ampla, a Caracterização do Processo de Inclusão/Exclusão de Jovens Universitários das Instituições Universitárias Salesianas (IUS), que está sendo replicada na Rede IUS Internacional e, no âmbito brasileiro, na UCB.

Para este trabalho foram analisados grupos de estudantes de diferentes cursos de graduação da UCB, que apesar de ser uma instituição particular, possui um caráter filantrópico e recebe recursos públicos de programas sociais da educação. Buscou-se compreender a dimensão socioeconômica – por meio das percepções dos estudantes nas relações de inserção e manutenção dos jovens no contexto universitário a partir da perspectiva econômica. Os recortes para a pesquisa obedeceram aos critérios de serem jovens universitários e terem idade entre 18 e 29 anos. Para se manter o sigilo da pesquisa, as falas dos estudantes foram identificadas por grupo focal no qual participou (GF1 a GF5), obedecendo à ordem cronológica da realização da aplicação da técnica e os estudantes identificados pela letra (E) e número, de acordo com a ordem de participação.

Quanto aos procedimentos de levantamento de dados foram utilizados cinco grupos focais e análise documental. A análise de conteúdo (BARDIN, 2009) foi empregada para analisar as percepções dos participantes e dos documentos, pois, epistemologicamente, esse conjunto de técnicas protagoniza o sujeito na produção do conhecimento.

## Percepções Juvenis

A composição da sociedade brasileira em classes sociais muito dis-

pares pode ser identificada nas instituições de educação superior do país. Várias manifestações da dimensão socioeconômica percebidas no corpo discente das IES confirmam essa realidade. Para além da necessidade da formação superior, muitos jovens precisam trabalhar para custear sua vida pessoal, inclusive seus estudos, mesmo aqueles estudantes atendidos pelos programas de financiamento oferecidos pelo Estado.

Os programas sociais de fomento à educação atendem a todas as classes sociais. Financiam a educação integral ou parcial de estudantes de classe média e os de baixa renda nas instituições de ensino superior públicas e privadas. Entretanto, não garantem a permanência nas IES, a conclusão do curso e a inclusão dos discentes no mundo do trabalho.

As desigualdades socioeconômicas têm impacto notório no acesso e na permanência dos jovens na universidade, começando pelo fato de que, no Brasil, as instituições públicas de ensino superior absorvem estudantes (de renda média e alta) oriundos de escolas de ensino médio particulares, ao passo que os estudantes que concluem seus estudos em escolas públicas estudam, predominantemente, em instituições de ensino superior privado.

Esse fato é confirmado nas percepções dos discentes, que afirmaram não ter conseguido realizar um curso superior na rede pública e que, se não houvesse o financiamento público na rede particular, por meio das políticas de educação, não seria possível estudar:

[...] no meu caso, se não fosse a bolsa do PROUNI, eu não teria condições de cursar medicina. [...] tenho bolsa do PROUNI, mas o alto custo de vida em Brasília, como transporte, alimentação e moradia, dificulta a minha permanência no curso. (GF1, E8)

Os programas de financiamento estudantil tornaram o acesso à educação superior mais inclusivo, sobretudo para os estudantes de baixa renda. Porém, há uma desconexão da realidade socioeconômica do jovem em sua permanência na instituição, no que se refere à manutenção dos estudos durante o curso. A subsistência do estudante, bem como a sua permanência regular no curso e até mesmo a sua graduação dependem, em todos os casos, de pressupostos socioeconômicos.

[...] O negócio é sair da universidade formado. É um desafio mesmo o de se manter dentro dela. A minha dinâmica é a graduação e o trabalho. (GF1, E4)

[...] a questão econômica, ela também é muito séria nesse sentido, porque não é só entrar na universidade, né? Às vezes, as pessoas comemoram, quem entra, quem passa no vestibular; consegue uma boa nota do ENEM, né? O negócio é sair dela? Formado. E, aí, existe um desafio mesmo de se manter dentro da universidade, por conta [...]. (GF1 E4)

Mesmo com o aporte de recursos dos financiamentos e dos programas de bolsas assistenciais, muitos estudantes veem-se obrigados a trabalhar para pagar as mensalidades e atender a outros custos de ensino, além de ter que garantir a sua respectiva subsistência pessoal. O desafio que se apresenta nessas situações é conseguir concluir o curso devido aos conflitos entre a rotina de estudos e de trabalho. Como se constatou nas reflexões dos estudantes:

Eu não consegui no semestre passado trabalhar o dia inteiro e estudar a noite, eu passei em duas das cinco matérias, aí eu tive que escolher ou a faculdade ou trabalho. (GF3, E4)

Na vida sempre tive que trabalhar o dia todo, de trabalhar em empregos formais, assim, para dar conta de me manter. Jovem, né? Tipo, da periferia. Homossexual que teve de sair de casa. E, aí, tem que pagar aluguel. Tive momentos que eu não tinha dinheiro para lanchar porque era tudo muito caro, né? Então, eu acho que essa questão do estudante que trabalha, ela... (a questão), por exemplo, no meu caso, eu vejo vários alunos, às vezes, optando por um trabalho exaustivo, e que para pagar as contas mesmo, para conseguir se manter e se formar nesse espaço. (GF1, E4)

Entre as consequências da necessidade de trabalhar, encontra-se a falta de tempo para dedicação aos estudos e, consequentemente, aumentam os riscos de uma má qualidade na formação acadêmica. Para além dessa realidade, em alguns casos, chega-se ao risco de perda da bolsa assistencial, aumentando as possibilidades de evasão:

[...] pego serviço de *freelance*. Eu participo de Programa de Iniciação Científica (PIBIC), pois a minha bolsa não é integral. Não tenho como me manter na universidade com esta bolsa assistencial. [...] Sobre a minha questão, por exemplo, um aluno que precisa trabalhar é diferente do aluno que não precisa. Eu não estou conseguindo conciliar o meu trabalho e estudar para realizar as provas. (GF1, E6)



Além da jornada do trabalho e estudos, alguns estudantes declararam vivenciar situações de exclusão mesmo estando devidamente matriculados na universidade. Contribuem para isso as condições econômicas, existindo manifestações silenciosas que desafiam a permanência dos estudantes na instituição:

A gente sofre a exclusão dentro da universidade. A gente é incluída nela, mas dentro dela a gente é excluída. [...] já escutei, por parte de um professor, que o PROUNI não é vantajoso, porque rouba vaga de quem estudou a vida inteira para cursar medicina. É uma coisa velada, oculta. (GF1, E6)

[...] eu acho que tem um recorte muito evidente, um recorte de classe. (GF1 E4)

As formas de segregação entre grupos internos causam exclusão, que vão da exclusão cultural, sociopolítica à socioeconômica. Os grupos se fecham e passam a agir de forma diferenciada em relação aos que foram anteriormente rótulos:

Eu sou de uma família do interior, tenho uma série de problemas financeiros. Tem problemas sociais na universidade, um monte de coisa que tem refletido na minha vida acadêmica. Eu já reprovei em duas disciplinas esse semestre, eu estou correndo o risco de reprovar em mais duas. (GF1, E6)

Esses processos de exclusão se consolidam como uma forma de violência simbólica e geram um estado de sofrimento para os estudantes. Como consequência, aparece a necessidade dos jovens serem reconhecidos e absorvidos pelos “melhores grupos” por meio de uma aparência “socialmente aceita”, culminando na diferenciação entre os cursos que são rotulados como de alto padrão ou populares:

Eu faço parte da (nomeou a empresa) que é uma empresa de comunicação de fotografia. Recentemente eu e (nomeou a colega) fomos fotografar em um evento do curso de relações internacionais. Fomos com a blusa da (nomeou a empresa), fomos de calça rasgada e de tênis, chegamos lá e o pessoal estava super arrumado, de salto alto e tinham uns caras chegando de terno, com maleta de couro. Eu olhei para (nomeou a colega) e falei: “Meu Deus o quê que a gente está fazendo aqui”? (GF5, E5)

No Brasil, dentro de uma mesma instituição educacional, ocorrem cursos ditos “populares” (de baixo custo, de pouca projeção social) e cursos tidos como “elitizados” (de alto custo, de considerável projeção social), fato a gerar distinção entre as respectivas clientela, cujas consequências se projetam tanto na vida universitária quanto na posterior vida profissional.

[...] a gente sabe que existe uma elitização de alguns cursos, né? E... existe o jeito de se vestir, às vezes, o jeito de se portar, o jeito de falar, às vezes, o sotaque. (GF1, E3)

De acordo com Bourdieu (2000), as instituições educacionais replicam os modelos impostos socialmente e, neste sentido, se observa que, ao se depararem com tais regras, os jovens, mesmo estando em recortes sociais e econômicos semelhantes, agem de forma a excluir outros pela opção da graduação que estão cursando. Para além da exclusão entre pares, há uma exclusão silenciosa de outro grupo de atores que comungam com a ideia de uma educação segregada.

[...] tenho colegas, filhos de médicos, que nasceu de berço, e que também vão ser médicos. [...] quando eu comecei a cogitar a ideia de Medicina, o pessoal na minha cidade sorria de mim, porque sabiam da condição financeira dos meus pais. Eles não têm condições de bancar, sabe? Então, assim, é um tipo de coisa que eu sofro, desde antes de entrar na faculdade. Aí, chego aqui, escuto até de um professor que eu não merecia estar aqui, porque tem quem estudou a vida inteira em escola boa para medicina, e que eu estou ocupando a vaga dessa pessoa, entendeu? Então, assim, o modo como esse professor específico vinha me tratando, eu me sentia como se eu tivesse [...] que eu devia estar prestando serviço pra ele. (GF1, E6)

As consequências desses processos desencadeiam reações com forças desproporcionais silenciadas ou até mesmo na falta reação diante deste tipo de violência. A princípio, a forma de reprodução do que é “socialmente aceito” na forma de se comportar, pensar e agir incomoda os estudantes no quesito da identificação com relação aos cursos e suas respectivas profissões, causa-lhes certa “estranheza” e “mal-estar”. Contudo, com o passar do tempo, há uma “aceitação”, ou uma mudança de percepção e que por fim, os estudantes se “enquadram” e passam a se “incluir” nos moldes desejados.

Seria esse fenômeno uma opção da instituição no que se espera do estudante daquela universidade? Seria um recorte elitista no qual se deseja que o egresso represente a instituição educacional ao ser inserido no mundo do trabalho? Um ser diferenciado que percebe o mundo a partir da posição privilegiada de haver estudado naquela universidade?

As exigências do mercado têm mercantilizado a educação que, predominantemente, tem se direcionado ao domínio competitivo de conhecimentos e técnicas, sobrepondo-se à formação humana dos futuros profissionais. Para além das técnicas, os jovens precisam refletir questões imprescindíveis da atualidade como a justiça, o respeito, a ética, a participação social, a postura crítica, as relações interpessoais, a alteridade entre pares e muitas outras questões carentes na sociedade. As instituições de ensino cumprem parcialmente seu papel na formação de sujeitos socialmente ativos, visto a função social da educação.

## Conclusão

As temáticas emersas da pesquisa relacionam-se à percepção dos jovens acerca das políticas implementadas pela instituição, no sentido do acesso e permanência dos estudantes. Também há um enfoque em relação à falta de atendimento de políticas inclusivas na universidade. Na dimensão estrutural, as temáticas socioeconômicas, sobretudo, as bolsas sociais (PROUNI), a linha de financiamento público (FIES) e as formas de ingresso (ENEM) se sobressaem.

Já nos aspectos subjetivos que se relacionam à permanência dos estudantes na educação superior se destacam os fatores econômicos, a divisão do grupo em distinções de classe social (aspecto como a forma de vestir), o prestígio ou estigma do curso escolhido, a relação de cursar a educação superior e a esperança de mobilidade social (colocação profissional, poder aquisitivo e financeiro e acesso aos bens culturais, expectativas familiares), os desafios entre estudo e trabalho.

Quanto à obrigatoriedade de a universidade apresentar políticas internas em consonância com as políticas públicas de inclusão existentes, nas mais amplas esferas, os estudantes tratam minimamente sobre este assunto, sendo estas temáticas de menor ocorrência relacionadas às questões sociopolíticas, consideradas relevantes nas questões de inclusão estudantil na universidade.

Após ingressar na desejada faculdade, uma parte dos estudantes, cheios de esperanças na expectativa por um futuro melhor, tendem a ser atropelados pelas dificuldades econômicas apresentadas pelo contexto universitário, pelas suas próprias deficiências de conhecimentos necessários para acompanhar os cursos, além de um ambiente que às vezes se revela hostil, eivado de exclusões veladas, em que, para se manter no sistema, acabam sendo “nivelados por baixo” e recebendo seus diplomas com muita luta e esforço pessoal.

Alguns estudantes relatam a existência de “humilhações” que emergem a partir da discriminação proveniente da diferenciação de cunho econômico e social sofrida no ambiente da instituição por diferentes atores internos. Alguns estudantes, mesmo sendo bolsistas veem-se impedidos de prosseguir os estudos, principalmente por questões financeiras, repetindo-se o rótulo de incapacidade e o sentimento de fracasso.

Se, por um lado, emerge a sinalização dessas dificuldades, por outro, observa-se uma passividade na postura dos estudantes frente a essas realidades, demonstrando uma espécie de indiferença, no sentido de conformismo (“não vai mudar, lutar por quê?”). Essa falta de reação tende a legitimar os processos de exclusão e “enquadrar” (manter o padrão de apatia) as possibilidades de reivindicação, por parte dos discentes, de possíveis mudanças no ambiente universitário, permanecendo os arquétipos praticados na e pela instituição e também por seus atores. Desta forma, semestre a semestre formam-se turmas, ingressam novos estudantes, e se perpetua uma atitude de silêncio e apatia frente aos processos de exclusão existentes.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CALIMAN, G. (Org.). *Direitos humanos na pedagogia do amanhã*. Brasília: LiberLibro; Unesco, 2014.

CASTRO, L. R. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253-268, 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782008000100015&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2018.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

SUBIRATS, J. Pobreza y exclusión social: un análisis de la realidad española y europea, *Colección Estudios Sociales*, Barcelona, n. 16, 2004.

TOMIZAKI, K.; DANILIAUSKAS, M. Os jovens e a política: do mal-estar a novas formas de expressão na vida pública. Entrevista com Anne Muxel. *Pro-Posições*, v. 29, n. 1, p. 347-356, 2 abr. 2018.

## CAPÍTULO VII

# Inclusão e exclusão sociopolítica na UCB

José Ivaldo Araújo Lucena  
Vanildes Gonçalves dos Santos

### Introdução

Este texto apresenta diversas percepções de estudantes sobre inclusão e exclusão no ambiente universitário, tendo sido obtidas em opiniões situadas na perspectiva da dimensão sociopolítica dos processos de exclusão social. Os participantes se inserem em diversos cursos e semestres letivos praticados na Universidade Católica de Brasília (UCB), uma Instituição de Educação Superior (IES) privada, localizada no Distrito Federal. “Como os estudantes se sentem e se percebem no espaço universitário?” e “qual a contribuição da IES para o seu desenvolvimento sociopolítico?” são perguntas que, em geral, conduziram o feixe de outras questões investigadas. As reflexões foram elaboradas a partir dos dados coletados em grupos focais desenvolvidos em prol da pesquisa “Caracterização do Processo de Inclusão/Exclusão de Jovens Universitários da Rede de Instituições Universitárias Salesianas” realizados entre agosto e novembro de 2017.

### Diversidade juvenil e estudantil na UCB: conviver bem para formar cidadãos

No cotidiano da UCB transitam milhares de estudantes, o que torna

possível observar uma variedade de estilos, idades, cores, casais, grupos, dentre outros aspectos. Os grupos focais realizados para esta pesquisa, no entanto, nos possibilitaram uma aproximação dessa diversidade sobre as formas de existência e manifestação no mundo acadêmico, bem como identificar e escutar ideias, sonhos e necessidades de parte desses estudantes. Certificamo-nos de que a UCB tem na sua composição discente uma diversidade de pessoas e trajetórias que se encontram, porém, se desencontram também no espaço geográfico e pedagógico que é o campus universitário. É um público composto por brancos, negros, mulheres, homens, LGBTTI+, pessoas com deficiência, migrantes, bolsistas, de variadas classes sociais e expressões religiosas, com participação em diferentes grupos e projetos voluntários.

Essa diversidade de perfis não é exclusividade da UCB. Pesquisas recentes realizadas em outras universidades, como na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) (LACERDA; GODINHO, 2014), também revelaram o mesmo cenário, reforçando a percepção de que a juventude é um conjunto humano plural, e desfazendo a ideia ainda existente a seu respeito, como se ela fosse um corpo social homogêneo. Reconhecer as diferentes juventudes presentes na universidade implica, para a instituição, tanto na sua gestão, quanto no seu projeto político-pedagógico, priorizar estratégias que respondam concretamente às necessidades e desejos desses cidadãos. Implica, sobretudo, assumir o cenário acadêmico como um espaço importante para o desenvolvimento humano e profissional. Para isso, poder contar com uma estrutura e infraestrutura que acolha e reconheça os sujeitos nas suas trajetórias e subjetividades se faz fundamental para a formação de pessoas autônomas e protagonistas da história.

Esse cenário de variadas personalidades e identidades juvenis foi considerado em todo percurso de descobertas e análises de dados. A partir da presente pesquisa, pelo que jovens universitários foram abordados por meio de uma escuta empática – isto que é a compreensão respeitosa do que vivem outras pessoas (ROSENBERG, 2006) –, foi possível observar que eles reconhecem a UCB como um lugar preparado, tendo ótima estrutura para acolher os estudantes. “Quando eu cheguei aqui eu me senti bem acolhido” (Estudante 1). O processo de aproximação possibilitou perceber situações de vida deles, seus pontos de vista e, ao mesmo tempo, isentar-se de seus pontos de vista individuais.

Os Centros Acadêmicos, identificados neste estudo, também se apre-

sentaram como espaços de acolhida e de convivência dos estudantes, bem como as atividades desenvolvidas no âmbito de projetos, tais como Projeto Ser+, Alfabetização Cidadã, Serviço de Orientação Inclusiva (SOI) e Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico (SOAPPe).

Além de eventos de acolhida aos calouros a cada início de semestre, a universidade também oferece uma disciplina específica que contribui para ambientar os estudantes à nova realidade acadêmica. Nessas oportunidades, são apresentados para eles temas como ensino, pesquisa, extensão, normas de escrita científica, dentre outros conteúdos. Em acréscimo, constituem-se em momentos de entusiasmo:

A disciplina de Introdução à Educação Superior (IES), para mim, foi ótima porque o professor apresentou todos os setores da universidade, orientou como pegar livros na biblioteca e um monte de coisas que eu acho que não tem como mostrar no computador. Isso é muito, muito legal, ou seja, você chegar assim no seu primeiro ano de curso e ter um contato com um professor que ensina e orienta tudo que precisávamos saber sobre a faculdade. (Estudante 2)

A instituição pesquisada possui um Núcleo de Formação Geral que oferece disciplinas imprescindíveis para o alcance da missão que se propõe a cumprir, isto é, promover o desenvolvimento integral da pessoa humana. É o caso de Ética e de Antropologia da Religião:

A universidade tem disciplinas como a IES para incluir a gente no ambiente universitário, além da Antropologia da Religião, que eu achei maravilhosa, para quebrar o preconceito que a gente tem e evitar a nossa exclusão de uns pelos outros. (Estudante 3)

Essas iniciativas acadêmicas reafirmam um dos princípios da IES, que em seu Estatuto explicita a intencionalidade de *formar cidadãos e profissionais conscientes e competentes*. Nesse aspecto, Demo (2007) explica ser fundamental que a atividade educacional, e de resto toda a escola, se comprometa com a “construção” de pessoas, ultrapassando a mera intenção de treinar trabalhadores, de estabelecer comportamentos controlados e até de “obter” seres informados.



## Dimensão sociopolítica dos estudantes da UCB: a participação

A dimensão sociopolítica, no contexto deste estudo, está associada à participação social, religiosa e política, bem como às motivações, ao sentido e ao tempo dedicado pelos jovens universitários em projetos e perspectivas para o futuro. Dirige-se, como pano de fundo teórico, para a explicação de Demo (2009) sobre a qualidade política dos fenômenos participativos, uma característica processual a ser apresentada por eles em termos de conteúdos e finalidades para depois das instrumentações formais.

Nessa perspectiva, a participação amplia o entendimento sobre democracia, sem que essa se reduza a um método de governo que conta com eleições. Ela é um estado de espírito, uma maneira que as pessoas encontram de se relacionar umas com as outras. E a democracia, nessa dinâmica, se converte num efetivo estado de participação. (BORDENAVE, 1994).

Desse modo, longe de ser um simples instrumento para resolver problemas, o ato de participar é, fundamentalmente, uma necessidade do ser humano; é como comer, dormir e ser saudável (BORDENAVE, 1994). O ser humano necessita de espaços de participação para dar sentido à sua existência individual e coletiva. A universidade é um desses cenários no qual, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e demais espaços de protagonismo sociopolítico, os jovens forjam o seu conhecimento para aplicar nos diversos âmbitos de atuação política, social, cultural, profissional e familiar.

Sendo diverso o universo juvenil, também é diverso o modo como os jovens se expressam, especialmente quando o assunto é a participação sociopolítica. Nessa linha, Morin (2002) defende o olhar sobre os seres humanos como sujeitos multidimensionais que vivem em realidades complexas. Por isso, para o autor, é importante promover a educação voltada para a compreensão humana (MORIN, 2002), devendo tal direcionamento ser prioridade dos diversos sistemas educativos, desde políticas públicas até a atuação do professor na sala de aula. Com esse aporte teórico, esta pesquisa priorizou um olhar multidimensional sobre os/as jovens e suas formas de ser, sentir e dizer sobre si, bem como maneiras de participação sociopolítica interna e externa à universidade, e sua relação com os processos de inclusão e exclusão no ensino superior.

Com alguma frequência, a referência à dimensão política de sujeitos

jovens tem se vinculado à imagem de um grupo de jovens reunidos para se manifestarem contra algo. No âmbito da universidade, essa alusão ao caráter político costuma se vincular a outra imagem, que é a dos Centros Acadêmicos (CAs) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs) compostos por jovens politizados, radicais e contestadores. Entretanto, a centralização dos estudantes nas preocupações com o mercado de trabalho, se conseguem ou não um posto após a conclusão de seu curso, por exemplo, tem alterado essas formas de participação da juventude na universidade, principalmente nas IES privadas.

Com efeito, para Groppo (2016, p. 844):

A centralidade do fator trabalho, ao lado de outros fatores, faz com os que os jovens estudantes das IES, sobretudo das privadas, destoem bastante da imagem que por vezes estabelecemos para o estudante “ideal”: politizado, radical em suas convicções políticas e contestador contracultural. Trabalhando por muitos anos em uma IES privada de caráter confessional, conheci outras formas de rebeldia estudantil, por vezes tachada de “indisciplina”, derivada de uma concepção instrumental do ensino e do saber, que perguntava apenas sobre o que seria útil para “se dar bem no mercado” ou, ainda menos, apenas o que era preciso para “passar na matéria”.

No caso desta pesquisa, ficou evidenciado que as tradicionais e as novas formas de manifestação política coexistem na instituição, fazendo do ambiente universitário um cenário diverso e complexo, gerando inclusões por um lado e exclusões por outro.

### *Movimento estudantil universitário*

Embora nem todos os cursos da UCB tenham os seus CAs e o DCE esteja desativado desde 2015, esses coletivos considerados mais convencionais historicamente, também estão presentes. Os centros acadêmicos para muitos estudantes são espaços de acolhida, pois utilizam esses espaços para descansar durante os intervalos e para conversar sobre as questões que dizem respeito ao curso. Registram-se também críticas de que há um descrédito por parte da instituição e dos próprios estudantes, com relação

aos centros acadêmicos, não havendo o devido reconhecimento desses atores, por uns e outros, e nem incentivos para a sua existência. Os discentes sentem que esse espaço poderia ser fortalecido por se constituir numa ferramenta importante a que os estudantes se organizem para reivindicar os seus direitos.

A narrativa do jovem a seguir, com eco nas discussões realizadas, expressa a falta de espaço aos CAs e DCE, bem como sua importância na construção de representatividade dos estudantes junto aos lugares de decisão da universidade:

Eu acho que o problema é pior ainda porque tipo assim, ele começa desde lá de cima, a Católica não tem mais representatividade nenhuma de seus alunos em questão de UBEC ou nada assim, o que tinha algum tempo atrás e assim, desde então o ensino só vem piorando [...] tanto a representatividade de que os alunos tinham, como quando era o reitor na época, não lembro o nome do reitor, era um padre ainda, não, era uma freira, desculpa. É tanto que criaram matriz, os CAs funcionavam direito, é... essa representatividade trouxe as bolsas de esporte, isso aqui funcionava tipo cem por cento o dia inteiro [...] (Estudante 4)

Para Demo (2007), a falta de espaço de participação não é um problema em si, mas precisamente um ponto de partida, pois os espaços de representatividade devem fazer parte de um processo de conquista e de disputa pelo poder. Participação, no entanto, é presença, reconhecimento, exercício de outra forma de poder.

Se, de fato, na atualidade emergiram formas de auto-organização juvenil na sociedade e, portanto, também na universidade, igualmente, é uma constatação que as formas tradicionais presentes nesse espaço continuam existindo. Isso embute o desafio latente de se reinventar sua estrutura e organização, uma vez que, no passado, os CAs e DCEs se organizavam tendo muito presente tendências político-partidárias. Hoje o protagonismo socio-político se apresenta com novas características, conforme Demo (2007), com outras formas de intervenção na realidade, uma que passa pela autocrítica, em que o sujeito sabe se reconhecer com suas tendências impositivas, e outra que passa pelo diálogo aberto, em que o outro é visto como sujeito também na relação que se estabelece.

Atualmente, as tendências político-partidárias do movimento estu-

dantil na IES pesquisada têm perdido espaço e os estudantes têm outras inspirações, como a de fazer as reivindicações para que a universidade garanta uma educação de qualidade, que construa espaços de convivência, que seja mais democrática e onde eles possam participar e ser representados nos espaços de decisão. Prática que amplia a sua importância na construção de sujeitos com consciência da sua participação política e educacional. Pessoas comprometidas com a universidade, mas também para além dela, com a sociedade e de se sentirem partícipes, pertencentes e incluídos na prática do fazer a universidade, não somente como alunos, como objetos do processo formativo, mas como sujeitos históricos que são.

### *Outros coletivos*

Como já mencionamos anteriormente, outras formas de organizações juvenis estão se manifestando nas universidades, parte delas motivadas por engajamentos externos dos estudantes em movimentos de defesa dos Direitos Humanos, como movimento LGBTTI+, feministas, negros, religiosos, pessoas com deficiência, modalidades esportivas, dentre outras. Ressalta-se que nem todos os estudantes são ativistas desses grupos, mas empáticos às suas causas, que têm se irradiado para dentro da UCB.

Esses coletivos têm encontrado na universidade espaços para pautar suas questões de forma mais explícita em grupos organizados por segmentos e temáticas, tendo como objetivos os estudos sobre elas, mas também, das necessidades diretas, tais como: visibilidade, proteção, inclusão e empoderamento, como é o caso dos coletivos Diversidade e Gênero - DIV'GE, formado por pessoas de diferentes orientações sexuais, e o Feminista, formado por estudantes mulheres que se reúnem para debater questões referentes à situação e à condição das mulheres na universidade e na sociedade.

Sobre essas questões, Demo (2007) assevera que somente cidadãos e cidadãs em sentido pleno conseguem elaborar a ideia fundamental de justiça, percebendo de forma crítica as discriminações, não como algo fortuito ou natural, mas como opressão. Nesse contexto, o direito significa também direito a diferenças, pois dentro de uma sociedade sempre tão desigual, é essencial a instituição do estado de direito, para que a desigualdade seja colocada em termos pelo menos suportáveis.

A reflexão feita por uma estudante em um dos grupos focais apon-

ta para a importância de haver espaços para debater sobre essas questões, uma vez que essas minorias (negros, mulheres, LGBTTI+, deficientes, entre outros) dentro da universidade sofrem exclusão:

Se você não conversa sobre... sobre a... os cenários atuais, a... as minorias por exemplo, é... racial, étnica, seja ela qual for, como é que você vai abrir o debate e chegar a um consenso ou a um ideal de ideias assim, se você não abre para discussão, se há minoria literalmente dentro das Universidades, elas são meio que excluídas dentro de alguns debates, eu acho que isso gera essa exclusão. (Estudante 5)

Existem ainda na instituição pesquisada as organizações das Ligas Acadêmicas e as Atléticas. As Ligas são associações civis e científicas, sem fins lucrativos, formadas por estudantes e professores, com o objetivo de aprofundar e complementar os estudos acerca de um tema específico, correlacionando ensino, pesquisa e extensão. Já as Atléticas são associações que organizam a parte esportiva, envolvendo os estudantes dos cursos, promovendo campeonatos. Na UCB essas duas organizações também se fazem presentes, porém não em todos os cursos.

Cabe destacar que esses coletivos têm na sua auto-organização os próprios jovens. Eles criam os grupos, convidam as pessoas, coordenam, pensam e estabelecem formas de organização, ou seja, é um espaço importante para o exercício do protagonismo, da autonomia, elementos importantes para o desenvolvimento pessoal, social e político dos jovens e que a universidade tem papel relevante nesse processo, tema sobre o qual voltaremos a falar neste estudo.

Outrossim, precisamos ressaltar que não existem somente coletivos considerados progressistas no cenário das universidades brasileiras e, na UCB, não é diferente. O espaço é feito por diversos grupos em relações de poder, portanto, com disputas entre coletivos com perspectivas progressistas e os considerados conservadores e fundamentalistas, como é o caso de alguns de origem religiosa. Essas disputas acabam por gerar conflitos causados por intolerâncias e preconceitos entre os grupos.

### *Participação em projetos voluntários*

A participação é o esteio do processo educativo e o palco no qual se

desenvolvem os talentos dos jovens em duas bases complementares: a primeira, a afetiva – em que participamos porque sentimos felizes em desenvolver projetos com outras pessoas. E a segunda, a instrumental – em que a participação é exercida porque percebemos que fazer coisas com outros podem nos levar ao objetivo desejado de forma mais eficaz e eficiente. (BORDENAVE, 1994).

A cidadania é outro conceito que, juntamente com a participação, colabora para a reflexão sobre emancipação das pessoas, cujo significado está relacionado com libertação, ato daquele que é protagonista de sua autolibertação.

Ao serem questionados sobre os espaços da UCB que promovem inclusão, os jovens citaram: o Serviço de Orientação Inclusiva – SOI, o Projeto Alfabetização Cidadã e o Projeto SER+. Este último é um projeto acadêmico de extensão que oferece ao(à) estudante a oportunidade de, ao participar do dia a dia de uma determinada comunidade, entender sua dinâmica, seus problemas, suas peculiaridades e ajudá-la a pensar soluções. Alguns dos estudantes disseram participar ou ter participado voluntariamente em determinados projetos, a exemplo do SOI, o que faz do projeto um ambiente acolhedor, pois além de atender pessoas com deficiência e que buscam ajuda para melhor se incluírem no ensino superior, também acolhe bem os seus voluntários, sendo, portanto, um lugar de outras aprendizagens para a vida.

Apesar de destacarem a importância de se envolver e realizar um trabalho voluntário na universidade, fizeram críticas à falta de informações sobre os projetos, pois boa parte dos discentes não sabe da existência dessas iniciativas inclusivas na universidade.

Tem tantas coisas da própria Universidade que você poderia estar usufruindo. A própria Universidade não tem interesse de informar os estudantes ou a comunidade aqui em volta, que, tipo assim um pouco que me revolta porque “pô” a Universidade deveria ser um espaço de conscientização, de discussão, de incentivo à evolução do conhecimento e muitas vezes a católica, ela faz exatamente o contrário. (Estudante 6)

Segundo a percepção dos estudantes, a falta de informação sobre os serviços disponíveis na universidade se configura como uma forma de exclusão, porque impede ou limita o acesso e a participação das pessoas.

## Universidade como suporte material e simbólico

Como ressaltado anteriormente, os CAs e demais coletivos acadêmicos são espaços nos quais os jovens universitários de diversos cursos têm uma certa “autonomia” para fazer a própria gestão.

Diante da quantidade de cursos, departamentos e setores em funcionamento na IES, as salas dos coletivos estudantis nem sempre têm uma localização que facilite o seu acesso aos estudantes e, muito menos, uma estrutura adequada. Há pouco tempo alguns CAs funcionavam em pequenas salas improvisadas embaixo de escadas entre os andares dos blocos da universidade. Os estudantes gostavam dessa localização por ter grande circulação de colegas entre os turnos das aulas; outros, porém, reclamavam da precária estrutura.

O nosso CA de Enfermagem fica ao lado do restaurante do Bloco K e na parte da frente funciona o de Relações Internacionais. O nosso CA não tem tomada para você ligar o micro-ondas, que também está estragado. (Estudante 7)

As cadeiras do nosso CA estão quebradas e faltando partes. (Estudante 8)

Agora se você vier no CA de Engenharia que fica bem aqui atrás do Bloco Central verá que ele é muito arrumado e o espaço é gigante. O nosso é um ovo e cabe apenas três pessoas lá dentro. (Estudante 7)

Além do suporte referente aos espaços físicos para os coletivos já existentes, também foi destacada a importância de os cursos desenvolverem metodologias mais integrativas na sala de aula, capazes de proporcionar mais interação entre os estudantes, e não somente a promoção de uma relação de concorrência.

Compreendendo a dimensão sociopolítica como aquela em que a pessoa se reconhece e é reconhecida como cidadã, consciente da sua responsabilidade no mundo, para chegar a essa consciência, os sujeitos necessitam contar com instrumentos que permitam que eles possam se desenvolver como tal. Para isso, uma necessidade parece urgente nos ambientes socializadores e educativos, a de construção e garantia de suportes existenciais materiais e simbólicos, que, segundo Martuccelli (2007), trata-se de recursos que possibilitem os indivíduos sustentarem-se no mundo, onde possam

se articular para sustentar a si mesmos e o seu entorno social. Os jovens necessitam de espaços seguros em que se reconheçam como sujeitos de direitos capazes de criar, recriar, inventar e reinventar a sua vida, reconhecendo-se em relação com outros sujeitos de direitos.

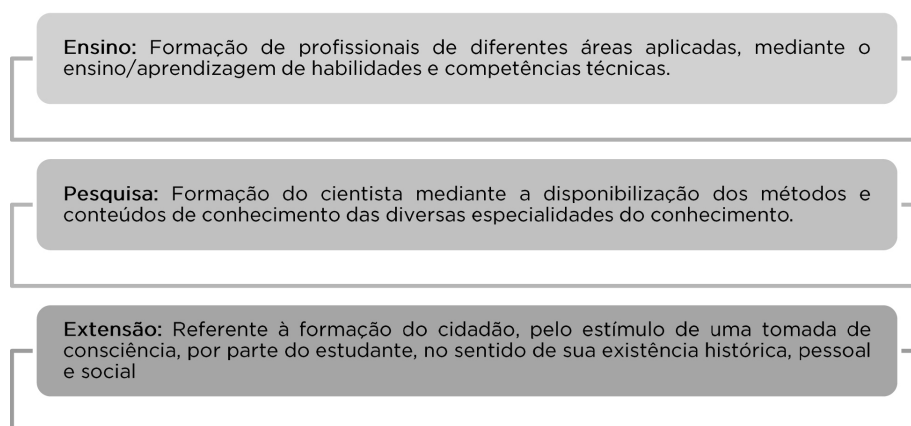
Uma reflexão sobre inclusão e exclusão na perspectiva sociopolítica dos sujeitos, estimula o debate sobre o papel social das instituições e a formação para o fortalecimento dessa dimensão faz parte desse compromisso.

## O papel social da universidade: a inclusão sociopolítica para o compromisso com a superação de desigualdades

As exigências da sociedade, especialmente pela necessidade de respostas às situações de desigualdades, têm exigido da universidade a produção de conhecimentos que possam contribuir com a transformação dessa realidade desigual. Nessa perspectiva, o “ingresso no ensino superior implica numa mudança substantiva na forma como professores e alunos devem conduzir os processos de ensino e de aprendizagem.” (SEVERINO, 2007, p. 22).

A universidade cumpre bem o seu papel de formação profissional, técnica e, inclusive, sociopolítica dos jovens universitários se garantir em seu projeto pedagógico a realização indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

### Figura 1 – Ensino, pesquisa e extensão



Fonte: elaboração dos autores, com base em Severino (2007, p. 22).



A indissociabilidade no espaço/tempo universitário entre ensino, pesquisa e extensão é imprescindível para o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, formando assim sujeitos capazes de mudança no mundo com posturas éticas, críticas e criativas.

No entanto, segundo Severino (2007, p. 24), “a tradição cultural brasileira privilegia a condição da Universidade como lugar de ensino, entendido e sobretudo praticado como transmissão de conteúdos acumulados de produtos do conhecimento.”

Essa perspectiva limita e reduz o protagonismo dos jovens, haja vista que na “Universidade o conhecimento deve ser construído pela experiência ativa do estudante e não mais ser assimilado passivamente, como ocorre o mais das vezes nos ambientes didático-pedagógicos do ensino básico.” (SEVERINO, 2007, p. 25).

Ainda segundo o autor, a formação universitária é um dos lugares mais apropriados, para esta tomada de consciência, em que “a pedagogia universitária, em razão de suas características especiais, pode interpelar o jovem quanto ao necessário compromisso político. Esta interpelação se dá pelo saber, eis que cabe agora ao saber equacionar o poder.” (SEVERINO, 2007, p. 33).

## **Inclusão na universidade e o distanciamento da sociedade**

Desde o início da década de 1990 que o Brasil, assim como outros países da América Latina, teve o modelo de sistema econômico capitalista intensificado com a presença mais forte do neoliberalismo, fortalecido pelo processo da globalização, sendo que entre as principais características estão: a rapidez com que as produções acontecem, as informações são circuladas e um foco bastante significativo no consumo, como sinônimo de prosperidade e pertença. A pertença, no entanto, não a um grupo, a um coletivo, mas ao mercado. Essas práticas têm provocado mudanças profundas nas relações que se tornam cada vez mais líquidas. (BAUMAN, 2001).

A universidade, que faz parte dessa sociedade, se vê também dentro desse processo, em que o conhecimento é produzido em função do mercado e, desta forma, as suas ações, que desde o início da sua criação estiveram voltadas para atender aos interesses das classes média/alta, agora se direcionam de acordo com as expectativas do mercado, para quem o conheci-

mento e a informação são elementos fundamentais:

Essa situação produz, entre outros efeitos, um bastante preciso: o poder econômico que se fundamenta na posse de informação que, em consequência, se torna secreta e, por fim, constitui um terreno de competição econômica e militar sempre cedente, bloqueando necessariamente, ao mesmo tempo, as forças democráticas, que se baseiam no direito à informação – tanto o direito a obtê-la como o de produzi-la e disseminá-la. (BERNHEIN; CHAUÍ, 2008, p. 17).

É importante termos em vista esse contexto, para podermos compreender uma questão que a pesquisa nesta sua primeira fase qualitativa, cujos dados são apresentados a partir de grupos focais, mostrou, a saber: uma certa ausência de preocupação e criticidade dos estudantes no que se refere às questões políticas, sociais, econômicas e culturais da sociedade, fazendo-nos questionar sobre o distanciamento que a universidade atualmente tem das necessidades da sociedade, descumprindo, assim, sua função social e seu compromisso no processo de formação dos seus estudantes para serem cidadãos e não somente bons profissionais técnicos.

É bem verdade que a partir de 2003, no Brasil, se ampliou o número de alunos que adentram no Ensino Superior, principalmente, a partir das políticas governamentais de inclusão, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Financiamento Estudantil (FIES), políticas de cotas, entre outras. No entanto, se por um lado temos maior inserção, por outro, detectamos também esse distanciamento da realidade.

Especificamente sobre a dimensão política, as consequências desse distanciamento estão em um fortalecimento de sentimentos e comportamentos individualistas em detrimento de atitudes mais participativas no âmbito interno, mas principalmente no externo, ou seja, na sociedade. Se partimos do pressuposto de que o conhecimento deve ser produzido para a transformação da realidade (FREIRE, 1987; SEVERINO, 2007), a Educação Superior no Brasil não tem obtido o sucesso que deveria nesse quesito.

Ressaltamos que a dimensão política sobre a qual estamos nos debruçando é mais que simplesmente a participação em algum partido político. Conforme mencionado anteriormente, as juventudes têm compreendido de formas diferentes ou, podemos dizer mais ampliada, o jeito de fazer política, de participar da vida da sociedade e da universidade, através de diversos coletivos, que não somente partidos.

A primeira Conferência Nacional de Juventude, ocorrida em 2009, apresenta pontos divergentes quanto ao tema da apatia política da juventude. Se, por um lado, é verdade que existe um desencantamento de muitos jovens pela participação política, no que se refere a pertencer a algum partido, também é verdadeira a constatação da existência de jovens que continuam fazendo parte e se filiando a diferentes partidos. Por isso, Castro e Abramovay (2009) alertam para o cuidado com leituras rápidas sobre o tema, pois orientações individualistas têm afastado os jovens de causas coletivas e, portanto, gerando uma despreocupação com o que seja público.

A reflexão de Castro e Abramovay (2009) sobre a individualização e descaso com o público nos faz retomar o contexto que apresentamos no início deste tópico, sobre a sociedade globalizada e neoliberal, cuja marca é conhecimento e informação a serviço do mercado, em detrimento de uma globalização mais humana.

Sobre a responsabilidade das universidades na América Latina, nesse contexto de mundialização ou mundo globalizado, Bernhein e Chauí (2009, p. 27) asseveram que é preciso assumir a globalização criticamente e com suas consequências, e ainda:

A globalização precisa ser um item prioritário na agenda acadêmica de reflexão e pesquisa, vinculando a análise do fenômeno com a visão prospectiva dos cenários futuros que nossas sociedades esperam, a fim de criar condições que determinem o cenário mais favorável para os nossos países, o que tem muito a ver com a sua inserção favorável em um mundo globalizado, que não se restrinja a inserção de nossos países na vertente exportadora fundamentada na produção de itens baratos. Com base nos seus próprios projetos educacionais, e empenhando todos os seus esforços e serviços de ensino e pesquisa, as universidades devem contribuir para a meta mutuamente aceita de verdadeiros projetos de nação que assegurem um ingresso favorável no contexto internacional e influenciem a promoção de uma forma de globalização capaz de superar o paradigma neoliberal predominante.

Considerando que um dos maiores, senão o maior problema da sociedade brasileira consiste na desigualdade estabelecida há séculos, faz sentido o alerta de Bernhein e Chauí (2009) para a necessidade de maior criticidade das universidades frente ao atual contexto que configura tal desigualdade. Nessa perspectiva, as universidades precisam se reconhecer como um es-

paço significativo de contribuição na tarefa de pensar um projeto de nação e de sociedade, que tenha como escopo potencializar a superação dessas desigualdades. Para isso, o conhecimento baseado no desenvolvimento de sujeitos que se reconheçam como cidadãos, críticos e comprometidos com a transformação social, se coloca como um dos grandes desafios para o fazer educativo nas universidades, principalmente para as confessionais, filantrópicas e comunitárias.

## Conclusão

A pesquisa qualitativa realizada por meio de grupos focais permitiu uma escuta empática de jovens estudantes universitários sobre a temática da inclusão e exclusão, na perspectiva da dimensão sociopolítica, possibilitando perceber que alguns indicativos são bem relevantes para os cuidados com uma acolhida mais efetiva e afetiva dos estudantes que permita se sentirem cidadãos mais incluídos e pertencentes à universidade.

A dimensão sociopolítica pressupõe atitudes de reconhecimento dos sujeitos sobre quem são, consciência de seu papel como cidadãos e compromisso com a participação na construção de uma sociedade melhor. Esses aspectos são construídos nos espaços de socialização pelos quais passam, e a universidade é um desses cenários, que segundo os participantes deste estudo é muito significativo, embora, nem todas as pessoas no Brasil tenham ainda a oportunidade de se inserir em uma IES.

A existência de uma diversidade de jovens e uma parte deles organizados em diferentes grupos e coletivos dentro da universidade, demonstra que a participação, característica da dimensão sociopolítica, se faz presente no universo acadêmico pesquisado. Porém, existe também uma falta de reconhecimento desses coletivos representativos dos estudantes e de incentivo para que possam existir com dignidade e terem visibilidade no espaço da universidade, tanto pela instituição em si, como também por muitos de seus pares.

É perceptível o reconhecimento por parte dos estudantes de que na universidade existem projetos e espaços que proporcionam inclusão, tanto os ofertados pela instituição quanto os criados pelos próprios jovens, em que exercitam a autogestão dos projetos, a tomada de consciência e a valorização da participação, aspectos fundamentais quando se trata da dimensão sociopolítica.

O desejo de participação mais efetivo é expresso nas narrativas dos alunos, quando criticam que falta uma presença mais significativa dos estudantes em espaços de decisão, onde possam também dar sua opinião e contribuição. Isso requer uma alteração no *modus operandi* da universidade, no modo de pensar e ver as juventudes que estão presentes no seu espaço, em que boa parte tem o desejo de ser mais ativa na sua maneira de se organizar, em que se desenvolva um modelo mais democrático, participativo e solidário, marcado pela troca de saberes, autonomia e inclusão.

Para que a universidade seja desejada pelos jovens estudantes são necessárias algumas ações institucionais que apresentamos como recomendações:

1. investir em uma proposta pedagógica atenta às exigências do mundo globalizado, com metodologias inovadoras e uma educação integral que, para além de preparar os jovens para a empregabilidade, que é uma preocupação da juventude atual, seja também capaz de mobilizar suas subjetividades, habilidades e criatividade para criar estratégias que transformem suas vidas e a realidade na qual estão inseridos;
2. proporcionar e fortalecer espaços democráticos de participação acadêmica, sociopolítica e cultural, em que os jovens possam expressar suas ideias e opiniões e se sintem pertencentes ao conjunto da comunidade acadêmica;
3. criar projetos culturais de teatro, música, dança e outros, com os estudantes no espaço da universidade e que possibilitem a integração, a valorização, a criatividade, a sociabilidade, potencializando a arte e o protagonismo estudantil nos campi;
4. incentivar e dar o suporte necessário para que todos os cursos tenham o seu Centro Acadêmico (CA), que a universidade tenha o Diretório Central dos Estudantes (DCE), e que sejam espaços de fazer experiências saudáveis de participação política emancipatória no ambiente acadêmico. As representações estudantis no nível superior de ensino, como os DCEs e CAs, estão garantidos em lei desde outubro de 1985, Lei nº 7.395. (BRASIL, 1985).
5. ampliar e dar maior visibilidade aos projetos de apoio, cuidado e inclusão que fazem parte da universidade, a exemplo do Projeto SER+, Serviço de Orientação Inclusiva (SOI) e Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico (SOAPPe).

Este estudo não apresenta, nem encerra todas as questões que são evidenciadas na pesquisa, porém, acreditamos que as reflexões apresentadas podem contribuir para um olhar mais atento sobre como a inclusão e exclusão estão sendo percebidas pelos estudantes na perspectiva da dimensão sociopolítica.

## Referências

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNHEIN, C. T.; CHAUÍ, M. S. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134422_por). Acesso em: 30 jun. 2019.

BORDENAVE, J. D. *O que é participação*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 7.395, de 31 de outubro de 1985*. Dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes de nível superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7395.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7395.htm). Acesso em: 30 jun. 2019.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Quebrando mitos: juventude, participação e política*. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude; resumo executivo. Brasília, RITLA, 2009.

DEMO, P. *Educação: coisa pobre para o pobre*. Edu Pro: C e T, Brasília, 1(2), v. 1, n. 1, p. 165-178, 2007.

DEMO, P. *Participação é conquista*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROPPO, A. L. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 838-859, 2016. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/viewFile/5440/3012>. Acesso em: 3 out. 2019.

LACERDA, M. P. C.; GODINHO, J. M. *Desafios à universidade: a questão das pluralidades juvenis*. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/807-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/807-0.pdf). Acesso em: 3 out. 2019.

MARTUCCELLI, D. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MORIN, E. *Os setes saberes para a educação do futuro*. São Paulo: Instituto Piaget, 2002.

ROSENBERG, M. B. *Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*. São Paulo: Ágora, 2006.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

## CAPÍTULO VIII

# **Interferência cultural-ideológica e inclusão educacional**

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

### **Introdução**

O cinquentenário movimento iniciado em 1968 por universitários franceses, o qual influenciou comportamentos e mentalidades, permanece se desdobrando em sua recusa ao racionalismo e a valores tidos como consagrados. Continua abrindo espaços à geração de identidades empenhadas em modelos culturais, um processo inacabado a constituir o indivíduo em sua dimensão ética. Esta é a concepção de identidades subjetivas as quais levam o indivíduo a se reservar em seu papel e posição ocupados na sociedade: ele não adere totalmente ao Ego, ao Nós, a valores e interesses existentes, preferindo identificar-se com o sujeito cultural. Portanto, o ator social se revela na crítica, no empenhamento, no distanciamento.

Tal processo de composição de identidades por meio desse distanciamento, com a abertura de novos espaços de existência, é o pano de fundo deste estudo, o qual consiste numa pesquisa empírica que se debruça sobre dificuldades sociais e educacionais que insistem em permanecer no meio escolar. Uma pesquisa que, lembrando o ideal de 68, desloca a análise investigativa das macroestruturas da sociedade para as microestruturas, aos cotidianos, situando-se entre eventos excludentes, próxima aos próprios excluídos, no caso, jovens universitários com idade entre 15 e 29 anos (BRASIL, 2013), tendo tido como participantes homens, mulheres, homos-



sexuais, transgêneros, negros, pessoas com deficiência. Desse modo, localizado na complexa interseção da exclusão, cultura e ambiente universitário, este trabalho lança um olhar às condições estruturais e subjetivas na urdidura do fenômeno da inclusão/exclusão presente na educação superior.

Evoca-se aquele movimento, fundamentalmente, porque ele representa em largo sentido a passagem da condição de indivíduo ingênuo, dominado por valores e interesses, em parte superados, para a condição de indivíduo crítico; e, não apenas pelas transformações sociais que o reconhecem favorável à luta em favor dos excluídos ou, ainda, porque contribuiu para impulsionar o tema da exclusão social como problema teórico. De fato, no âmbito desta última contribuição, os excluídos passaram a ser estudados cientificamente desde a década de 1970 (CASTEL, 1998), período em que, não por coincidência, avançam o racionalismo econômico e a teoria do capital humano (DESJARDINS, 2009). Menos de dez anos após, Lenoir (1974) introduz o conceito de exclusão social na obra *Les exclus: un français sur dix*, engajando-se em estudos sobre indivíduos inadaptados à vida social, tais como os delinquentes, suicidas, pessoas inválidas e/ou abusadas, prostitutas, marginais, aproximando-se da noção de exclusão no atual momento histórico. Esta, para o autor, se origina nos modos de organização no nível social, não individual, sendo uma disfunção na sociedade moderna responsável e produtora do problema. (RODGERS; GORE; FIGUEIREDO, 1995; ZIONI, 2006).

Então, a exclusão seria uma desfiliação, uma quebra de vínculos sociais, sendo o indivíduo o desfiliado capaz de construir sua trajetória de vida em meio a rupturas de certos estados de equilíbrio, com algum nível de estabilidade ou instabilidade (CASTEL, 1998). Caracteriza-se como um processo multifacetado, ascendendo pessoas em inúmeras situações sociais ou em quaisquer dimensões dessa trajetória (XIBERRAS, s/d). Até hoje, não existe harmonia de entendimento sobre a exclusão social, podendo ser entendida como desigualdades sociais, pobreza, desvio/marginalidade (CALIMAN, 2008). De todo modo, o seu caráter multidimensional não retira a possibilidade de situá-la em três âmbitos, o econômico, o sociopolítico e o cultural-ideológico (DAVIS; GACITUA; SOJO, 2000). Neste âmbito, desenvolve-se o presente trabalho, problematizando-se a inclusão/exclusão de jovens universitários.

Ser excluído no nível cultural-ideológico é estar fora das oportunidades de autoproduzir-se como ser humano, das alternativas sociais de tradu-

zir o mundo material no mundo das ideias. Com efeito, cultura é o processo pelo qual o indivíduo, após acumular e entender suas experiências, decide quais delas continuarão a fazer parte de sua vida, convertendo-as em imagens e lembranças que, num primeiro plano, se vinculam às realidades capturadas pelos sentidos e, num segundo, são generalizadas (VIEIRA PINTO, 1979). Assim, a exclusão no âmbito cultural-ideológico reflete a eliminação do indivíduo do processo de produção de sua existência em geral. Isto é, impede-o de manifestar valores, condutas, maneiras de viver na coletividade. Ela se constitui em obstáculo à vontade de individuação, da subjetivação, do momento de reinvenção do indivíduo de acordo com o que este realiza e valoriza nas relações sociais com os seus semelhantes.

Com efeito, na atual sociedade em transição da modernidade triunfante para a modernidade em crise, do moderno para o pós-moderno, o indivíduo é aquele que busca se constituir em meio à sociedade em constante e alta volatilidade. Por isso, essa busca ocorrerá, inicialmente, por intermédio do reconhecimento do Outro como Sujeito que, ao seu modo, também busca combinar uma memória cultural com o projeto instrumental (TOURAINÉ, 1997, 2009). Em seguida, o reconhecimento de que ele precisa da proteção institucional em favor de sua liberdade e de uma comunicação entre as pessoas – para o mencionado autor, isto se explica enquanto política do sujeito concretizada por meio de uma escola para ele.

Entretanto, o revés da escola favorável a essa política é que ela, supostamente neutra, exclui seus alunos (DUBET, 2015). Se antes, nos tempos do elitismo republicano, valiam os dons de cada um, quando a escola no máximo era a promotora dos melhores, pois, as desigualdades sociais eram a grande classificadora dos indivíduos; de uns tempos para cá, com a massificação, continua a exclusão social, pois a escola empurra para longe os menos qualificados, em meio à inflação de diplomas, constituindo um exército de excluídos do interior (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2015). Essa escola, em princípio, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pleno de seus estudantes (ONU, [1948] 1998; BRASIL, 1988, 1996), engendra seus processos excludentes sem perceber a vinculação destes com a exclusão cultural-ideológica e seu mergulho na cultura também excludente. Tal desenvolvimento, delineado de acordo com valores como dignidade, cidadania, exercício de direitos e potencialidades do alunado, será concretizado se for compreendido e internalizado que a cultura é indissociável da dinâmica de produção da existência humana.

Entre universitários, a exclusão cultural-ideológica desequilibra lógicas de ação originárias de suas experiências sociais (DUBET, 1994), levando-os a deflagrar movimentos contra o *status quo* cultural e ideológico. Se, antes, conforme a concepção clássica, os indivíduos orientavam suas ações se referenciando no comportamento dos outros transcorrido no passado e no presente, ou por eles esperado para o seu futuro – lógica racional referente a fins, a valores, aos afetos e às tradições (WEBER, [1922] 1999) –, compatível com uma noção contemporânea, por sua vez, os indivíduos orientam suas ações e relações sociais não mais de acordo com lógicas de ação rigidamente hierarquizadas em função de necessidades, e sim na pluralidade de valores e na ruptura. No meio acadêmico, lugar de questionamentos e busca de autonomia, essa exclusão se constitui numa bomba-relógio sociocultural.

Parece então ser necessário, em lugar do foco em necessidades, considerar mais as potencialidades desses estudantes, a construção de suas utopias; reinventar a inclusão, posto que, saturados os sentidos atribuídos ao termo exclusão (MARTINS, 1997; XIBERRAS, s/d) e, considerados os limites de reconhecimento das condições restritivas às pessoas em suas lutas sociais no mundo racionalizado, caberia inaugurar espaços de reflexão e atuação voltados para o lado positivo da ação humana.

Entende-se que essa é a trajetória da efetiva inclusão educacional, compreendida como impulso e prática favoráveis ao desenvolvimento pleno de potencialidades humanas – pessoas pensam, agem e se emocionam; sonham o melhor para si, sendo capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, trazendo à prática os quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998). Como escreveu um mestrando, aluno deste autor, promover a inclusão educacional “é unir as muitas teorias, conceitos e leis estabelecidas como alicerces seguros e aplicar dentro do cotidiano. Começar dentro de sua esfera, no trabalho, na universidade, na igreja e principalmente no lar. Não é necessário ter um membro da família com deficiência para haver práticas inclusivas”<sup>4</sup>.

Então, buscou-se caracterizar momentos de continuidade e descontinuidade das condições estruturais e subjetivas da inclusão/exclusão de jovens universitários, fazendo-o por meio da identificação e análise da elaboração cultural e ideológica de potencialidades e utopias, a fim de entender, pelas vozes desse público-alvo, como concretizar a inclusão educacio-

---

4 Contribuição de Lázaro Leonardo Rodrigues de Amorim, a quem fica um agradecimento.

nal deles em meio à sua recusa a valores e interesses disseminados como democráticos. Ao evidenciar essas condições estruturais e subjetivas, sob o olhar da inclusão educacional, o presente trabalho pode contribuir para que as interferências culturais e ideológicas favoreçam a inclusão social desse público. Pode contribuir também para a formação de professores, especialmente, os que atuam na educação superior, pois a eles são colocados à disposição resultados e conclusões alcançados a partir de intensas discussões com estudantes por meio de grupos focais.

Na área da educação em geral, os resultados da pesquisa podem favorecer a concretização de uma educação humanística, nos passos dos mencionados pilares da educação. Estes, embora destinados, em princípio, à educação básica, em sua essência, se aplicam também, na contemporaneidade, e realizadas as devidas adequações, à educação superior, pois envolvem a renovação contínua do conhecimento e consideram a necessidade ontológica de intercambiar experiências que convirjam para a busca de porquês e modos de existir. Portanto, numa perspectiva planetária, essas contribuições envolvem a sociedade como um todo.

## **Jovens universitários e suas utopias: as potencialidades**

Refletir sobre a inclusão social de jovens universitários, com ênfase no âmbito cultural-ideológico, equivale a pensar a inclusão educacional construída com base nas utopias desse público, portanto, sem desconsiderar suas necessidades, mas, crucialmente, considerando suas potencialidades. Equivale, em consequência, ponderar a atuação docente diante dessas utopias, se os professores observam o que os discentes possuem de melhor em termos de criatividade, capacidade crítica, vontade de aprender. Isto significa admitir que o ser humano é capaz de construir novos espaços de existência. Com o que sonham esses jovens? Quais seus valores? Como decifram a realidade? Estas são perguntas cujas possíveis respostas podem contribuir para evidenciar condições relacionadas a essa inclusão. Sonhos e valores têm a ver com utopias. Uma utopia pode ser entendida como a visão de uma comunidade ou sociedade e, nesse caso, útil para destacar aspectos essenciais da sociedade (JOHNSON, 1997), bem como um lugar que suspende outros lugares e, simultaneamente, se faz perceber na inteireza de um corpo conectado com ela. (FOUCAULT, 2013).

Nesse segundo entendimento a utopia pode ser tomada como instrumento auxiliar na quebra de modelos formatados de perceber e entender o educando, o educador e, mais ainda, as relações sociais em contextos cada vez mais diversificados, como na vida universitária. Explica Foucault (2013, p. 8) que a utopia é um lugar que extrapola todos os outros, mas um lugar onde o sujeito possuiria “um corpo sem corpo”, o qual seria “belo, límpido, transparente, luminoso, veloz, colossal na sua potência”. Entre universitários ela pode ser identificada, por exemplo, quando eles vivenciam a passagem do ensino médio para a educação superior, aprendendo o ofício de estudante (COULON, 2008). Em meio a inquietações, ingressantes passam pela busca de sua autonomia (agora estudam com outros adultos), a sua preparação para uma vida ativa (o trabalho). Contudo, a utopia pode ser comprovada também nos momentos finais do curso, pois não deixa de ser uma passagem, a transição dos tempos de estudos, trabalhos acadêmicos e busca de notas para aprovação, para o mundo lá fora que os espera para o trabalho.

Portanto, a utopia arrasta os envolvidos no ato educativo para o que já foi denominado de inédito viável, um lugar além das situações-limite (FREIRE, 2015). No âmbito da atuação docente, ela pode direcionar o fazer didático-pedagógico à inclusão educacional. Esta, por sua vez, como impulso da ação transformadora, e sendo já a própria ação capaz de alterar realidades, pode ser traduzida, assente a ótica foucaultiana, numa ampla heterotopia, porquanto uma e outra se constituem em espaço que mira outros espaços, seja “criando uma ilusão que denuncia todo o resto da realidade como ilusão” ou, contrariamente, “criando outro espaço real tão perfeito, tão meticuloso, tão bem disposto quanto o nosso é desordenado, mal posto e desarranjado” (FOUCAULT, 2013, p. 28). Desse modo, sendo esteio da inclusão educacional, as utopias servem para fazer caminhar (GALEANO, 2013), embora alhures, e as heterotopias, por sua vez, servem para gerar novas existências, tendo tempo e espaço próprios. Fundamentalmente, as heterotopias são variáveis, diluíveis, intercaláveis a tempos e lugares e, como a inclusão educacional, mantêm um sistema que se abre e fecha, mantendo-as isoladas com relação ao espaço circundante.

Afasta-se aqui da ideia de utopia/heterotopia como tentativa de destruir a incerteza e, dessa forma, alcançar a felicidade em sua condição segura e permanente, embora, consoante Bauman (2013), esta seja a própria encarnação da utopia hoje. Para o autor, em lugar dos jardineiros (modernida-

de sólida), existem, hoje, os caçadores (modernidade líquida). Na sociedade moderna, vive-se correndo. Quem não entra nesse jogo é excluído, afastado da companhia dos outros, indesejado. Como explica: “Se a vida da caça é a utopia de nossa época, ela também é, em contraste com suas antecessoras, a utopia de uma aventura sem fim” (p. 31).

Cabe acrescentar que, em estudos e pesquisas sobre inclusão social e educacional, a palavra incluir tem aparecido com mais frequência em termos como “inclusão escolar” e “educação inclusiva”, ambos com igual sentido em leis, orientações e outros atos: promover a inclusão de pessoas em processos educativos da escola, independentemente de sua condição física ou mental. Espaços virtuais, artigos, dissertações e teses em sua maioria aproximam esses termos para falar da educação para todos, embora priorizem o público da chamada educação especial, isto é, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, 2015). Dessa maneira, para quem se utiliza dessas expressões, o termo incluir significa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e liberdades fundamentais. Já a palavra educar traduz a oferta de condições de aprendizado, apresentar caminhos para sua utilização e contribuir para a mudança de visão de mundo.

De todo modo, a educação inclusiva tem sido apresentada e considerada como a estratégia mais radical de implementação da educação voltada ao desenvolvimento pleno dos educandos. Então, por que a ênfase deveria recair sobre potencialidades e não necessidades? Porque, mais do que excluídos, existem as “vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes [as quais manifestam] seu mal-estar, sua revolta, sua esperança” (MARTINS, 1997, p. 14). No sentido freireano, cabe favorecer a esperança, a utopia, o inédito viável. Cabe realizar a travessia da opressão à libertação, com a qual opressores e oprimidos conseguem se humanizar por serem capazes de perceber o valor do diálogo como esperança, por se conscientizarem da contradição opressor-oprimido e da necessidade de quebrar tal contradição. (FREIRE, 2011, 2015).

Se, por um lado, ficam reconhecidas as peculiaridades do público-alvo da chamada educação especial, por outro, a proposta fundamental ora colocada é a de levar o olhar, e a prática, do âmbito das necessidades ao domínio das potencialidades dos indivíduos. Por inclusão educacional se entende a entrada na educação em lugares onde haja, pelo menos, dois seres humanos que, em quaisquer circunstâncias, a despeito de necessidades e

desafios, sejam capazes de aprender uns com os outros como se humanizar. Considerada a educação em sentido abrangente (DELORS et al., 1998; MORIN, 2003), toda ação com foco nessa inclusão retornará para melhorar o mundo e as pessoas. Assim, adere-se à defesa dialética de que incluir na educação implica incluir no mundo e, retroativamente, incluir na educação. Entende-se como necessário migrar da ênfase dada aos impedimentos, o que em hipótese alguma significa ignorá-los, para o lugar dos potenciais.

Admite-se também que a inclusão educacional opera não apenas com a área cognitiva. Para além da mera transmissão de conhecimentos, a educação voltada à inclusão social se estabelece por meio do projeto educativo apto a olhar o educando em suas capacidades de pensar, sentir e agir e, por isso, articula conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Esse projeto é favorável à formação integral do indivíduo, pois articula conhecimentos teóricos e desenvolvimento humano, saber e consciência, vinculando o conhecer, o fazer e o querer-conhecer-fazer. Valendo-se de conteúdos conceituais, o discente constrói o potencial intelectual para elaborar símbolos, ideias, imagens e representações numa aprendizagem oportuna à memorização de fatos e organização da realidade. Com os conteúdos procedimentais, aprende como decidir e realizar ações sequenciadas, ordenadas, podendo atingir metas. Por fim, com os conteúdos atitudinais, na plenitude dos conhecimentos e interações sociais no ambiente educativo, desenvolve e aprimora atitudes atinentes aos conhecimentos, professores, colegas, disciplinas, tarefas e sociedade. (COLL et al., 1998).

## Método

A pesquisa qualitativo-exploratória tem uma tendência filosófica à fenomenologia, porém, encontra-se acrescida de estudos que envolvem a estrutura subjacente aos conflitos de classe, econômicos, culturais e ideológicos (TRIVIÑOS, 2017; VASCONCELOS, 2017). A investigação contou com a participação de 42 jovens estudantes de uma universidade que, sendo confessional, assume publicamente em seus documentos estratégicos um compromisso educacional global com os seus alunos, sendo composto de duas vertentes: a estruturação ética da subjetividade e a formação humanística/capacitação científico-tecnológica com foco na competência e compromisso social. Aliado a isso, localiza-se no Distrito Federal, o qual se caracteriza

pela enorme diversidade sociocultural, com populações advindas de diversas regiões do País, o que ampliou possibilidades de identificação de aspectos relacionados ao objeto de pesquisa.

Com apoio em informações de quatro dirigentes da universidade, em entrevistas semiestruturadas, chegou-se à maior diversidade de perfis dos participantes, o que se confirmou a partir de autodeclarações destes em questionários aplicados antes de iniciar a geração de dados (ver Quadro 1). Assim, naquele ano de 2017, realizaram-se cinco grupos focais, identificados como GF1..., GF5, uma vez que nesta técnica interessa o que resulta da participação dos membros do grupo nas discussões como um todo. Utilizou-se o espaço da instituição, sob condução deste pesquisador, o qual se fez acompanhar em cada grupo por dois outros colegas pesquisadores, tendo sido a média de oito participantes por sessão. (BARBOUR, 2009).

**Quadro 1** – Perfis dos participantes (%)

Itens	% de participantes em cada característica relacionada ao item			
<b>Idade</b>	17 a 20 48	21 a 24 36	25 a 29 16	
<b>Cor</b>	Brancos 31	Pardos 21	Negros 21	Amarelos 3
<b>Sexo</b>	Mulheres 51	Homens 49	Assexuados 2	
<b>Orientação sexual</b>	Heterossexuais 75	Homossexuais 9	Bissexuais 7	Transgêneros 2
<b>Condição física e mental</b>	Deficiência 5	Transtornos	Altas habilidades	Superdotação
<b>Situação de trabalho</b>	Só estudam 64	Estudam/ trabalham 36		
<b>Financiamento dos estudos</b>	Bolsistas 37	Famílias 35	FIES 19	Próprios 7
<b>Sustentabilidade de casa</b>	Pai 29	Mãe 23	Próprio 14	Pai e mãe 11

Fonte: elaboração do autor. Legenda – FIES: Fundo de Financiamento Estudantil (BRASIL, 2001). Obs.: Alguns itens não totalizam 100,0% porque os percentuais incidem sobre o total de participantes e parte destes deixou de informar certas características.



De acordo com as informações do quadro 1, o perfil predominante entre os participantes foi o de uma estudante com menos de 20 anos, branca, heterossexual, sem deficiência física ou mental, sem trabalhar e bolsista, bem como sem a responsabilidade de manter a sua casa. Contudo, as características se distribuem ao longo dos itens tomados para classificação (exceto o público da educação especial), tendo favorecido discussões nos grupos focais. Estas foram impulsionadas por três colocações: 1) Qual o entendimento de exclusão social; 2) Como a universidade lida com diversas exclusões, inclusive a digital, em circulação por corredores, salas de aula e outros lugares; 3) Quais sentimentos de invisibilidade, enquanto exclusão humana, perpassam o dia a dia acadêmico.

Com esses procedimentos, novas questões foram surgindo, evidenciando uma base epistemológica construtivista. As discussões dos grupos focais fluíram a partir da capacidade crítica dos jovens universitários em meio à construção social de conhecimentos direcionados para a solução de questões práticas. Originários da interação social entre eles, portanto, os dados não saíram do vácuo social. Optou-se pela análise de discurso, pois as opiniões tiveram o objetivo constantemente implícito de promover alterações nas realidades discutidas. Os estudantes criticavam, acusavam, retrocediam e avançavam em seus argumentos, caracterizando as funções da linguagem em termos globais e ideológicos, mais “pensadas como práticas culturais do que como confinadas na cabeça de alguém”. (GILL, 2008, p. 249).

Os dados foram organizados conforme o potencial crítico, as utopias e as heterotopias, tendo resultado categorias que se revelaram vinculadas à noção de inclusão educacional. Isso se tornou possível, apesar das âncoras teóricas da pesquisa, porque não se centralizou na análise das macroestruturas sociais (CARDOSO, 2004), preferindo considerar a quotidianidade dos participantes, “cerzindo no universo social as micro e as macroestruturas” (PAIS, 2012, p. 114). Além disso, afastou-se a ideia de ciência construída “em colóquios abstratos, mas [fixando-se] no efetivo trabalho de pesquisa [para o que a metodologia não se torna] um livro de receitas culinárias [mas, o modo pelo qual] a consciência se apodera racionalmente da realidade dentro da qual se encontra” (VIEIRA PINTO, 1979, p. 358-360). Era preciso buscar modos diferentes de inserção numa realidade, no caso desta pesquisa, construída em contextos sociais com públicos diversificados. Para tanto, em tal perspectiva indutiva, o pesquisador teve o desafio de se inserir, de fato,

nas ideias, opiniões e conceitos dos participantes durante as discussões dos grupos focais.

## Jovens universitários: roda o vinil, clica no mouse e persistem antigas utopias

Convoca-se com esse título a durabilidade histórica das utopias de estudantes, forjadas, inicialmente, na época dos famosos vinis, a lançar pelos ares suas músicas de tipos variados, e no tempo atual em meio à inquietude de outros universitários, talvez descendentes daqueles, com seus polegares sobre páginas eletrônicas. Uns e outros, audaciosos contra os processos de desencantamento do mundo. Logo, de lá para cá persistem certas utopias, mantém-se a recusa aos processos contrários a valores e sonhos de gerações inteiras. Tal recusa apareceu nas opiniões sobre a exclusão no interior da instituição pesquisada.

### *Reconhecimento das exclusões: recusa ao racionalismo e a valores consagrados*

É fato que, dos tempos áureos do vinil aos do *mouse*, a escola continua excluindo. Embora acessem a educação superior, estudantes percebem a marcha da exclusão nesse nível de ensino. Bolsas, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), aumentaram o acesso de jovens à educação superior. E os universitários reconhecem isso: “Não fosse a bolsa, não teria condições de cursar Medicina [no entanto], o grande problema tem sido realmente a permanência, muitos conseguem entrar [na universidade], mas não conseguem terminar o curso e isso é muito triste”. (GF3)

Dentro da instituição existem nichos excludentes, embora esta seja uma questão social mais abrangente, ultrapassando os seus muros, como evidenciou uma fala em um dos grupos focais: “A gente realmente exclui os outros [...] por conta de uma abolição [da escravidão] muito tardia” (GF4). Outra voz emergiu, com estupefação: “A gente estava lá no bloco ‘M’ e, nossa!, já reparou no pessoal de Medicina? Não tem um negro, só vejo gente branca nos corredores” (GF4). Os participantes reconhecem a exclusão na

própria sala de aula, como na mencionada exclusão racial: “O número de estudantes negros e negras... [...] acho que isso é também um reflexo da nossa sociedade racista ... e classista também, porque aqui é um espaço ainda muito elitizado” (GF1). Entre eles, a voz de alguém sem se reconhecer excluído, mas percebendo a dificuldade de um modo geral: “Eu sou negra [e, embora] não tenha sentido essa questão de ser negra, tinha menor quantidade de pessoas negras” (GF3). De fato, é a exclusão originária da organização social, e não da maneira de existir do indivíduo, um reflexo da sociedade excludente (RODGERS; GORE; FIGUEIREDO, 1995; ZIONI, 2006), perceptível da ótica dos microprocessos.

No dia a dia acadêmico ficam mais evidentes os meios de perceber a realidade excludente. Nesse sentido, estudantes percebem o significado que podem ter palavras como estudante-trabalhador, bolsista, pobre, indivíduo com deficiência física ou mental, pessoas idosas – efetivas rotulações. Percebem a exclusão em função do horário de estudo; quem trabalha e estuda à noite se sente excluído, pois as atividades em sua maioria ocorrem “de manhã...” (GF4); a de bolsistas, pois eles têm dificuldade para adquirir materiais de estudo; de outros, em dificuldades financeiras, porque têm pouca desenvoltura nas interações com colegas e professores; por fim, a exclusão de pessoas com deficiência porque faltam estratégias didático-pedagógicas diferenciadas.

Nesse caso, inclusive, a universidade pesquisada acolhe bem os “estudantes especiais [pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, 2015)], mas, às vezes, a pessoa, por ser especial, se sente excluída dentro da sala de aula pela falta de colaboração das outras pessoas”. Esses obstáculos passam, por exemplo, pela atuação do intérprete na sala de aula que, “nem sempre interpreta tudo que o professor fala”. Outros exemplos de exclusão foram mencionados: “Eu estudo com uma aluna que é cega, e ela tem muitas dificuldades de fazer trabalho, [outros estudantes têm deficiência] física, intelectual”. Alguém com DI (Déficit de Inteligência) se mencionou como excluída: “Eu tenho dificuldade de aprendizagem [...], quando tinha que participar de algum grupo [de colegas], e... subestimar a nossa capacidade... eu vejo como uma exclusão” (GF2). Até a diferença de idade pode ser fator excludente: “Um senhor que estuda com a gente, ele tem sessenta e dois anos, e o pensamento dele é totalmente diferente do nosso, e por ser tão diferente da gente, a gente acaba excluindo ele; enfim, pessoas mais velhas numa turma

com outras mais jovens ficam um pouquinho isoladas". (GF2)

Entretanto, rotulações como essas foram criticadas. Com efeito, os estudantes agem consoante a lógica da subjetivação (DUBET, 1994), afastando-se da estrutura em que se inscrevem as relações sociais, em oposição a valores e interesses implicados nos processos de exclusão. Ao reconhecerem os diversos tipos de exclusão, eles se dirigem em sentido oposto a valores hipócritas reforçadores da falsa democratização do ensino, ao diálogo travestido de informação, ao racismo, à divisão social, e se direcionam contra a racionalização em voga na chamada sociedade pós-moderna. Suas críticas escorrem por fendas culturais abertas pela modernidade líquida (BAUMAN, 2013). Como são críticos (VASCONCELOS; GOMES, 2016), os estudantes se recusam a aderir a certas classificações. E, mesmo com iniciativas em movimento pela universidade, há entre eles o discurso que evidencia o seu distanciamento do macrossistema: "[Não vejo por parte da instituição] nenhuma intervenção para poder evitar esse problema". (GF3)

Em meio às críticas, participantes também procederam a uma auto-crítica, denotando o reconhecimento da continuidade da exclusão social. Há entre eles alguma consciência de que excluem colegas e professores: "Quando a gente fala de exclusão a gente pega e fala: 'ah, mas eu não faço, eu não excluo ninguém'. Mas a gente exclui sim, isso é fato" (GF4). Esta é uma atitude positiva, pois possibilita sugestões, como o desejo de dialogar: "Se você não conversa sobre os cenários, as minorias, por exemplo, racial, étnica, seja ela qual for, como é que você vai abrir o debate e chegar a um consenso?" (GF5)

Por conseguinte, enquanto o mencionado reconhecimento se torna o lugar da recusa ao racionalismo e a valores, por meio da crítica e autocrítica, por sua vez, a consciência e as sugestões se apresentam como um espaço à elaboração de utopias.

### *A elaboração das utopias*

O potencial crítico de estudantes, transformado em atitude de indignação durante os grupos focais, os levou a negar a continuidade das condições estruturais e subjetivas da exclusão de jovens universitários no meio acadêmico, abrindo possibilidades de construir utopias a partir de relatos, argumentos e situações emersas ao longo das discussões. Provocaram-se

encadeamentos de reflexões que conscientizaram para espaços em construção no seu cotidiano em meio a estudos e desafios da educação superior. Ao discutirem as diversas exclusões inseridas na universidade e, convidados e incentivados a pensar sobre a vida da instituição com elas, os participantes revelaram idealizações oportunas a soluções. Como mencionado, as utopias são lugares que suspendem outros lugares, sendo perceptíveis nos corpos de quem as elabora (FOUCAULT, 2013), puxando-os para frente, fazendo-os caminhar (GALEANO, 2013). Portanto, sendo idealizações, elas foram emergindo durante os grupos focais com as críticas a condições que, aberta ou sutilmente, excluem as pessoas.

Os jovens universitários que participaram da pesquisa idealizam a universidade mais organizada, em especial, no tocante aos cursos oferecidos. Um graduando em Filosofia reclamou da mistura entre discentes com níveis de conhecimento, diferenciados, promotora da exclusão de alguns: “Eu estudo com pessoas de idade que não entendem muito bem algumas coisas; [algumas delas se submeteram ao concurso do] vestibular [e foram] jogadas numa turma que estava no segundo semestre [resultando numa] bagunça; essas pessoas se sentem excluídas” (GF3). Essa crítica embute a pressa histórica já evidenciada por Teixeira (1976) em sua denúncia há cinco décadas, da duplicidade de propósitos das instituições escolares brasileiras, cultuando uma profunda dicotomia entre valores proclamados e valores reais, com consequências desastrosas para o processo educativo. No caso pesquisado, promete-se nível mínimo de organização na composição das turmas, mas na realidade há situações como a mencionada.

A utopia do diálogo na universidade, expresso pelos estudantes no simples desejo de ver concretizado o diálogo franco e com retorno, evidenciou, mais uma vez, o gosto pelo *feedback* (VASCONCELOS; GOMES, 2016), convocando a dinâmica de comunicação e circulação de informações a ser mais ágil em prol da inclusão dos estudantes. Nesse sentido, apesar de a universidade possuir em sua estrutura programas e iniciativas de inclusão social, nem todos os necessitados são abrangidos. Aqui a comunicação se mostrou a grande vilã. A instituição até se preocupa em incluí-los: “Tenho espasmos, em decorrência de uma deficiência cerebral, meu sonho sempre foi fazer Direito; [aqui] há um aparato para as pessoas que têm deficiência” (GF1). Porém, parte desse público desconhece os programas. O universitário tem TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), mas “não sabia que existia o Serviço; falta disponibilizar informação pro estudante”. (GF5)

Ainda quanto ao diálogo, os estudantes idealizam professores que lhes repassem informações capazes de ajudá-los a superar a exclusão digital. A universidade tem os recursos para tanto, porém, o corpo docente poderia contribuir para o seu maior aproveitamento: “Ela oferece, sim, um curso, lá na biblioteca. Eles te ensinam a mexer no *Moodle*. Te ensinam como funciona a biblioteca. Te ensinam as regras da ABNT [a Associação Brasileira de Normas Técnicas]. Te ensinam como funciona o *Blackboard*. Professores sabem disso [...], mas eles não passam essa informação” (GF1). De fato, a pedagogia dialógica (FREIRE, 2011) solicita a implementação de alguns itens na instituição pesquisada, pelo menos, de acordo com as discussões nos grupos focais.

Há entre eles a utopia da boa receptividade, resgatando aspectos relevantes do aprendizado do ofício de estudante (COULON, 2008): “Meus professores, quando eu falei que estava entrando no curso, me receberam superbem, muito atenciosos comigo, todos, sem exceção”. No entanto, eles não inibem o isolamento de estudantes entre pequenos grupos: “Eu entrei aqui esse semestre; [...] são dois mundos totalmente diferentes; por exemplo, eu me sinto muito mais acolhida aqui do que na [outra universidade] [...] Os professores, eu sinto que eles acolhem mais, mas eu também percebo é... essa panelinha também, [o que] acaba excluindo uns aos outros” (GF1, GF2). “No começo ‘da’ universidade todo mundo vai se estruturando, os grupinhos e, depois, fica muito mais difícil as pessoas se encaixarem e quem não consegue se encaixar fica meio excluído, e essa exclusão não vem também só por parte dos colegas, também vem pelo próprio ambiente em si” (GF4). Alguém desabafou: “No segundo semestre, [...] sofri [com] a forma como eu me vestia pra ir pra sala, [pois, eu era o] filhinho de papai”. Criticavam-no, dizendo-lhe ser desnecessário estar na sala de aula. Com alguma frequência, colegas eram sarcásticos. Para ele, a “exclusão é tão ampla e agressiva, [...] até os professores com a gente, aluno com aluno, professor com professor; essa questão é muito mais ampla do que a gente imagina” (GF1). Uma dinâmica multifacetada a se desenrolar em meio a resquícios da solidariedade mecânica, atuando como corrente invisível capaz de reunir pessoas no sentido da afetividade. (XIBERRAS, s/d).

No fundo, os estudantes desejam vivenciar a justiça, apesar dos indícios de mal interpretação deste termo entre os docentes. Por exemplo, o professor deixa de perceber a aprovação de uma universitária no PROUNI como oportunidade de inclusão social. Pelo contrário, ela escuta dele: “[Não]

merece estar aqui [na universidade] porque [há] quem estudou a vida inteira em escola boa para Medicina, e [agora, a participante] está ocupando a vaga dessa pessoa” (GF1). Declarações como esta recordam os argumentos de Martins (1997), para quem estudantes são vítimas de arranjos sociais, políticos e, prioritariamente, econômicos. Efetivamente, tais arranjos partem de ideologias que respingam em eventos transgressores de direitos dos estudantes de construir novos espaços de vida. Elas contrariam, por exemplo, os quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 1998), inspiradores da universidade como lugar de estudo aberto a todos e de cultura, e esta, por sua vez, receptora de espaços do espírito e da imaginação, indo do mundo acadêmico-universitário, por exemplo, das ciências matemáticas ao âmbito da poesia.

Por isso mesmo, os estudantes almejam o respeito ao poder de decisão, podendo produzir suas próprias existências, decidindo quais experiências querem fixar para o resto de suas vidas (VIEIRA PINTO, 1979), como no caso da escolha do curso, emersa entre eles como uma idealização: “Somos seres que constantemente tomamos decisões; a gente acaba que acha que chegou num limite, [...] mas a gente tem que aprender que por mais que eu tome uma decisão [...] eu posso retomá-la [...] e é assim que a gente vai aprendendo [...]” GF4). Por exemplo, o estudante se sente no direito de escolher o seu curso, algo nem sempre possível ou, quando o consegue, se sente desrespeitado durante a sua formação – é o caso quando os professores os tratam de modo diferenciado porque o curso é bacharelado ou licenciatura: “Me formei em Biologia e lá tem o bacharel e a licenciatura; me senti como inferior [...], abaixo dos que faziam bacharelado”. Para uma graduanda, “a licenciatura, em si, é esquecida, está rotulada, tudo é difícil”. Há diferença de tratamento também quanto à presença masculina ou feminina em determinados cursos: “Fazer cálculo é coisa de homem; mulher não sabe, mulher não aprende; quando você está na Pedagogia e entra um homem na sala, Pedagogia é só para mulher”. (GF2)

Essas evidências, especificamente, confirmam pesquisas sobre a inferioridade das licenciaturas em relação aos bacharelados. A atratividade e a rejeição da carreira docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Matemática são dois itens que, respectivamente, se devem a fatores intrínsecos de atração à docência (gratificação emocional e aprendizagem recíproca) e, em sua maioria, a extrínsecos que rejeitam essa profissão (recompensas financeiras, valorização social, carga de trabalho, violências es-

colares e mal-estar) (GOMES; PALAZZO, 2017). Esses cursos são os “guetos cor-de-rosa” (GOMES, 2005, p. 166), ambientes predominantemente femininos. Com base em inúmeros estudos, o mencionado autor explica que as diferenças de aproveitamento, e de preferências entre os estudantes, sugerem ser o ambiente escolar favorável à desigualdade de gêneros.

Evidenciou-se, entre os participantes, a utopia do respeito ao jeito de ser, no sentido explicado por Touraine (1997, 2009), isto é, o reconhecimento do Outro como um Sujeito e como alguém necessitado da proteção institucional em prol de sua liberdade e da efetiva comunicação com seus semelhantes. Evidenciaram-se percepções de desrespeito de professores a indivíduos em sua decisão de se calar na sala de aula. Docentes parecem não vincular a falta de participação discente com a sua atuação didático-pedagógica pouco convidativa: “Tem aulas [pouco atrativas], eu não me interesso por que eu não acho a metodologia ou a fala dele [professor] muito inteligentes” (GF2). Uma estudante gostaria de ser respeitada por ser uma pessoa crítica: “Eu não me calo diante de muita coisa e [...] falaram mal de um professor da gente e ele era [...] de Portugal [e as colegas] começaram a me criticar” (GF3). Sua utopia é ser respeitada no jeito de ser, pois uma professora a discrimina: “A professora está me marcando [...]; no começo do semestre ela falou que eu vou reprovar na matéria dela por causa da cor do meu cabelo”. Tendo levado o episódio ao conhecimento da coordenação do curso, por lá teria ouvido: “É uma professora de idade, tenta entender porque a cultura dela é outra, [...] tenta sugar dela aquilo de bom”. Continuando, a participante declarou: “Há vários preconceitos aqui, [...] eu tentei me suicidar [...] a universidade não se posicionou em momento algum, [embora tenha oferecido] atendimento psicológico; e, quando eu comecei a me abrir com a psicóloga [ela me disse]: ‘essa é sua última consulta, porque aqui é um atendimento breve’” (GF1). Todos ficaram inconformados com o relato, embora entre eles, uma voz de esperança solidária: “Acho que todos estão vendo essa exclusão”. (GF1)

Os participantes vivenciam a utopia do respeito a pessoas com deficiência. Como oásis em meio às críticas, foi dito: “A universidade tenta ser bem inclusiva, onde aceita todos, até os deficientes; eu vi no primeiro semestre um professor cego; achei magnífico”. Narrou que, ao aplicar prova, aquele professor prescindiu da fiscalização da turma por funcionário da direção do curso. Por respeito a ele, os estudantes não colaram (GF1). Essas informações fazem recordar disposições do Estatuto da Pessoa com Deficiência



(BRASIL, 2015, Art. 4º). Alguém com impedimento de natureza física (o professor cego) não foi discriminado, indicando a possibilidade de haver um sistema educacional inclusivo favorável ao desenvolvimento de talentos não só de educandos (Art. 27), mas também de educadores.

Outra utopia é o respeito à diversidade de gênero. Ainda que tenham conquistado a colocação do nome de uma transexual no crachá e na carteirinha de estudante (a instituição não aceitava), discentes se queixaram da falta de “respaldo da universidade [em situações corriqueiras, como], por exemplo, quando a gente tem dificuldade de reservar sala para os encontros dos coletivos” (GF1). Tal utopia apareceu em falas como: “Você tem que respeitar, é a opinião dele, é a vida dele; tenho colegas que são *gays* [...] as pessoas excluem por isso” (GF2); “quando uma pessoa passa, a outra olha, conversa com outra, às vezes joga piada, faz gracinha” (GF2); “temos pessoas ‘trans’, [...] uma demanda muito grande de pessoas bissexuais, *gays* e há exclusão” (GF4). Entre os relatos, emergiu a omissão de professores ao tema: “Eles [os professores] geralmente têm posição mais neutra, eles não querem se envolver”, nem nos casos de discriminação, como, por exemplo, quando um graduando idoso, durante palestra dada na universidade, comentou alto e bom som que “as pessoas do grupo LGBT [sigla utilizada para designar Lésbicas, *Gays*, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros] são pessoas com doença” (GF4). Por oportuno, a educação integral para a sexualidade é preocupação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2014, p. 37): “A sexualidade é um aspecto básico da vida humana, com dimensões físicas, psicológicas, espirituais, sociais, econômicas, políticas e culturais”, sendo parte integrante da vida das pessoas, distante de ser apenas fonte de prazer e bem-estar, mas uma forma de expressar amor e afeto.

Enfim, entre os estudantes, há o sonho de humanização: “A educação não é mercadoria e a gente tem que tratar a educação ‘de forma’ mais humanizada” (GF5), tendo reunido mais uma vez antigas e desejadas utopias (DELORS et al., 1998; FREIRE, 2011; 2015; JAEGER, 2001). Por serem utopias, não têm lugar ou espaço definidos. É precisamente a construção humana: a abertura a novas possibilidades (MORIN, 2003). Nesse sentido, considerando as evidências e as análises desta seção, a perspectiva teórica foucaultiana da heterotopia permite avançar e complementar respostas ao problema de pesquisa levantado neste trabalho.

## Inclusão educacional: espaço e tempo das heterotopias

O processo educacional atento às potencialidades dos discentes e suas utopias promove a descontinuidade das condições de exclusão. Emerge como possibilidade de um caminho para a inclusão educacional. Qualquer um deles, sendo humano, é sujeito crítico e pode decidir os caminhos de sua existência. No âmbito das condições estruturais favoráveis à inclusão, tal capacidade crítica levou a identificar utopias de estudantes em sua busca de superação da exacerbada racionalização e de valores, ambos percebidos por eles como fatores que embutem e incentivam a exclusão social.

A aproximação entre essas utopias, pelas semelhanças, revelou heterotopias, estes novos lugares passíveis de ativação pela universidade, em especial, os professores. Compõe-se, desse modo, a inclusão educacional como a possibilidade de dar lugar e espaço concretos aos anseios estudantis – o inédito viável (FREIRE, 2015). Assim, a organização, o diálogo, a receptividade e a justiça são partes de um sistema educacional capaz de ir ao encontro de suas necessidades. Caracterizado assim, este sistema, enquanto heterotopia, é lugar contrário às deambulações do modelo atual caracterizado pelo desencontro entre processos educativos, dificuldades de gestão, obstáculos à interação escola-famílias-sociedade em geral, em meio ao currículo que não leva ao protagonismo dos estudantes; mas, na aparência, um sistema perfeito, com suas linhas burocráticas a vigiar o que de si se aproxima. (FOUCAULT, 2014).

Já no âmbito das condições subjetivas que contribuem para a inclusão, utopias como o respeito à construção da própria existência apontaram para heterotopias como o trato com as diferenças, a autonomia e a liberdade, atributos da efetiva inclusão educacional. Haverá inclusão social se houver respeito, evidenciado pela ação concreta, às diferenças (SILVA, 2014); se houver igualmente autonomia e liberdade (FREIRE, 2011). Esses atributos contestam a ilusão da homogeneização, do controle sobre vidas e da mordida a opiniões e críticas. Por sua vez, a humanização reivindicada pelos estudantes se traduziu em dignidade, exercício da cidadania e de direitos, que se tornam presentes quando a atuação didático-pedagógica e a ação dos demais membros institucionais focalizam o desenvolvimento humano e a emergência de potencialidades humanas. (BRASIL, 1988, 1996; ONU, [1948] 1998).

Enquanto as utopias foram construídas em meio à negação dos participantes às lógicas da integração e estratégica (DUBET, 1994), pois se constituíram em críticas que os afastavam do dia a dia tido por eles como caótico/desorganizado/excludente, por sua vez, as heterotopias emergiram como possibilidade de promover a subida das realidades capturadas pelos sentidos dos estudantes às realidades simbólicas (FOUCAULT, 2013; VIEIRA PINTO, 1979), abrindo-se perspectivas de concretização da inclusão social.

Nesse sentido, a inclusão educacional como designada no presente trabalho se concretizou na própria realização dos grupos focais. Naqueles lugares e espaços de cultura e ideologias, os estudantes se produziram por meio da manifestação de valores, comportamentos e atitudes diante uns dos outros; removeram obstáculos à sua individuação, utilizando-se da lógica da subjetivação (DUBET, 1994), reinventando-se, cada um, em função das relações sociais construídas nos grupos. (TOURAINE, 1997, 2009).

Portanto, de acordo com os estudos, afirma-se que, sob o olhar da inclusão educacional, as interferências culturais e ideológicas podem construir o efetivo ambiente de inclusão social. Se isso ocorre, estudantes passam a construir suas existências conscientes do mundo, convictos de que este é como um pêndulo indo e voltando, mas passível de ter sua trajetória impactada por essas interferências, abrindo-se horizonte de mudanças capaz de surpreender ao quebrar linhas tidas como permanentes, apresentando, como de súbito, novos itinerários à história humana.

## Conclusão

Se uma utopia é o avesso das coisas que existem porque ela não tem espaço e tempo definidos, uma heterotopia, por sua vez, seria o avesso do avesso, pois aflora num lugar e momento histórico determinados. Neste final da segunda década de um milênio em alta velocidade, universitários elaboram utopias que, ao invés de serem contestadas por heterotopias, são aperfeiçoadas por meio destas; aprimoradas, pois, no fundo, utopias e heterotopias reorganizam os processos educativos. Estes podem dialogar melhor com os demais âmbitos institucionais como o currículo, a gestão, as interações discentes-docentes-sociedade, buscando abrir, com criatividade, perspectivas em que os estudantes possam ter voz ativa, ter a vivência da participação.

Esse processo inventivo, composto na interação entre pesquisados e pesquisadores durante os grupos focais, se fez e continuará sendo a inclusão educacional como possibilidade de humanização, posto que também é movimento, abertura, sair para outro lugar. As opiniões se transformaram durante as discussões em grupo em práticas culturais, pois avanços e recuos nas visões de mundo e relações sociais pareceram finalizar em novos conhecimentos, fazeres e atitudes dos participantes – e, seguramente, deste autor. Ser, fazer e mudar: eis o que pareceu sintetizar a passagem da exclusão à inclusão; no fundo, indicou que se tornava mais humano o contexto educativo. Caracterizou-se a dinâmica de constituição de identidades por intermédio do distanciamento a valores e interesses, mas abrindo novos espaços de existência, passível de constatação na confluência entre exclusão, cultura e espaço universitário.

Assim, a caracterização da continuidade e descontinuidade das condições estruturais e subjetivas da inclusão/exclusão de jovens universitários, como se propôs a pesquisa, contou com a identificação de evidências da elaboração cultural e ideológica de potencialidades e utopias. As análises contribuíram para entender como concretizar a inclusão educacional quando universitários se recusam a seguir valores e interesses em meio ao discurso da democratização da educação superior.

Tais evidências e suas análises possibilitaram enumerar, por um lado, momentos da continuidade da exclusão social de estudantes universitários: a) mistura de pessoas com níveis de conhecimento diferentes em salas do mesmo curso; b) ausência de *feedback*, principalmente dos professores; c) desconhecimento de pessoas com deficiência sobre iniciativas de inclusão da universidade; d) carência de informações a respeito de possibilidades no âmbito das tecnologias da informação e comunicação; e) presença das chamadas panelinhas, incentivadas até mesmo pela omissão de professores; f) visão deturpada e paradoxal de financiamento estudantil como fator de injustiça, porque nem todos o utilizam; g) tratamento diferenciado a estudantes em função de sua escolha do curso, se licenciatura ou se bacharelado, ou em função da escolha do gênero; h) pouca apreciação de professores por indivíduos críticos; (até aqui, todos no âmbito das condições estruturais); i) sentimentos entre os estudantes de se perceberem como mercadoria em meio aos processos de racionalização e mercantilização da educação (condições subjetivas).

Por outro lado, as evidências com suas análises possibilitaram cons-

truir um quadro-resumo, contendo uma visão conjunta dos elementos que condicionam a descontinuidade da exclusão social em âmbitos estruturais ou subjetivos. Tais elementos se encontram organizados em termos de potencialidade, utopias e heterotopias (ver Quadro 2).

**Quadro 2 –** Descontinuidade da exclusão social: as condições estruturais e subjetivas

Potencialidade	Utopias	Heterotopias	Condições
Geração de identidades por meio do distanciamento a valores e interesses, com a abertura de novos espaços de existência para os implicados	<p>Sistema educacional que prioriza:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização</li> <li>2. Diálogo</li> <li>3. Receptividade</li> <li>4. Justiça</li> </ol>	<p>Sistema educacional adaptável:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Às necessidades dos discentes</li> </ol>	Estruturais
	<p>Sistema educacional favorável à construção da vida dos estudantes por meio do respeito:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Ao poder de decisão</li> <li>6. Ao jeito de ser</li> <li>7. Às pessoas com deficiência</li> <li>8. À diversidade de gênero</li> </ol>	<p>Sistema educacional que respeita:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Diferenças</li> <li>3. Autonomia</li> <li>4. Liberdade</li> </ol>	Subjetivas
	<p>9. À humanização, com base na dignidade, cidadania e exercício de direitos</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Desenvolvimento humano</li> <li>6. Potencialidades humanas</li> </ol>	

Fonte: elaboração do autor.

Chega-se à convicção de que o chafariz de lavas no qual se transfiguraram as continuidades da exclusão social pode se converter em oportunidade de transformação social a partir mesmo das dificuldades do dia a dia

acadêmico. Pode ser oportunidade desde o potencial crítico de estudantes. É possível avançar no objetivo de promover a inclusão social, se houver lugar a críticas. A educação precisa (re)assumir o papel de última instância existencial de uma sociedade. E esta é movida por potencialidades/utopias, efetivamente, o carro-chefe da humanidade.

## Referências

BARBOUR, R. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUMAN, Z. *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 243-255.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001*. Brasília: Casa Civil, 2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº. 12.852, de 5 de agosto de 2013*. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. *Lei 13.146, de 6 de julho de 2015*. Brasília: Casa Civil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

CALIMAN, G. *Paradigmas da exclusão social*. Brasília: Editora Universa/UNESCO, 2008.

CARDOSO, R. (Org.). *A aventura antropológica: teoria e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2004.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COLL, C. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitude*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAVIS, S.; GACITUA, E.; SOJO, C. *Exclusión social y reducción de la pobreza en América Lantina y el Caribe*. Guatemala: FLACSO, 2000.

DELORS, J. et al. *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

DESJARDINS, R. The rise of education as an economic policy tool: some implications for education policy research. In: DESJARDINS, R.; RUBENSON, K. (eds.), *Research of vs research for education policy in an era of transnational education policy making*. Saarbrucken: VDM Verlag, 2009. p. 18-40.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, 2015.

FOUCAULT, M. *O corpo utópico: as heterotopias*. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALEANO, E. Galeano, Eduardo: Utopía (Fernando Birri). *Leer Porque Sí*, Santa Fé, ARG, 15 abr. 2013. p. 1. Disponível em: <http://leerporquesi-1007.blogspot.com.br/2012/12/galeano-eduardo-utopia.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 244-270.

GOMES, C. A. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: EPU, 2005.

GOMES, C. A.; PALAZZO, J. Teaching career's attraction and rejection factors: analysis of students and graduates perceptions in teacher education programs. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 90-113, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017000100004>. Acesso em: 20 jul. 2018.

JAEGGER, W. W. *Paideia: a formação do homem grego*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

LENOIR, R. *Les exclus: Un français sur dix*. Paris, France: Editions du Seuil, 1974.

MARTINS, J. S. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias*. Chile: Ediciones UNESCO, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002328/232800S.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

PAIS, J. M. *Sociologia da vida cotidiana*. 5. ed. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2012.

RODGERS, G.; GORE, C.; FIGUEIREDO, J. B. (eds.). *Social exclusion: rhetoric, reality, responses*. Genebra: International for Labor Studies, 1995.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

TEIXEIRA, A. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TOURAINE, A. *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.



- TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2017.
- VASCONCELOS, I. C. O. *Estudo de caso interativo: fácil entender, decidir e executar*. Curitiba: CRV, 2017.
- VASCONCELOS, I. C. O.; GOMES, C. A. Pedagogia dialógica para democratizar a educação superior. *Ensaio: aval. pol. públ.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 579-608, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362016000300004>.
- VIEIRA PINTO, A. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- XIBERRAS, M. *As teorias da exclusão: para uma construção do imaginário do desvio*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, [1922] 1999. Vol. 1.
- ZIONI, F. Exclusão social: noção ou conceito? *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 15-29, 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902006000300003>. Acesso em: 20 jul. 2018.

## Sobre os Autores

Ana Beatriz Cunha Maia de Oliveira. Chefe do núcleo de estágio e gestão acadêmica do Instituto de Gestão de Base Estratégica de Saúde do Distrito Federal. *E-mail:* anabeatriz.cmoliveira@gmail.com

Geraldo Caliman. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* ger.caliman@gmail.com

Hector Cavieres. Professor da Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Coordenador geral da pesquisa “Caracterização dos processos de inclusão/exclusão social de jovens universitários”. *E-mail:* cavieresh@gmail.com

Ivar César Oliveira de Vasconcelos. Professor da Universidade Paulista (UNIP). Pesquisador na área da educação, com estudos sobre Inclusão Educacional, numa perspectiva interdisciplinar. *E-mail:* ivcov@hotmail.com

João Casqueira Cardoso. Professor Associado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Leitor da Cátedra UNESCO 812/Investigador no CEPESE (Porto, Portugal). *E-mail:* jcasq@ufp.edu.pt

José Ivaldo Araújo Lucena. Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde também é secretário executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do grupo de pesquisa “Juventude, Educação e Sociedade”. *E-mail:* joseivaldoub@gmail.com

Josimary Ribeiro. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – Brasil. *E-mail:* josyribeiro2010@gmail.com

Robson Montegomeri Ribeiro Lustoza. Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/DF.  
*E-mail:* robson.pazebem@gmail.com

Vanildes Gonçalves dos Santos. Professora da Universidade Católica de Brasília (UCB), onde também é assessora da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Membro do grupo de pesquisa “Juventude, Educação e Sociedade”.  
*E-mail:* vanildesucb@gmail.com

**Coleção Juventude, Educação e Sociedade da Cátedra  
UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da  
Universidade Católica de Brasília**

1. CALIMAN, G. (Org.). *Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação*, 2013.
2. SIVERES, L. (Org.). *A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem*, 2013.
3. MACHADO, M. *A Escola e seus Processos de Humanização*, 2013.
4. BRITO, R. O. *Gestão e Comunidade Escolar*, 2013.
5. GOMES, C. A. (Org.). *Juventudes: Possibilidades e Limites*, 2013.
6. CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A. *Pedagogia da Alteridade*, 2014.
7. RIBEIRO, O.; MORAES, M. C. *Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar*, 2014.
8. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R. *A Educação em Novas Arenas*, 2014.
9. CALIMAN, G. (Org.). *Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã*, 2014.
10. MANICA, L.; CALIMAN, G. (Orgs.). *Educação Profissional para Pessoas com Deficiência*, 2014.
11. MORAES, M. C.; BATALLOSO, J. M.; MENDES, P. C. (Orgs.). *Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida*, 2014.
12. SÍVERES, L. *Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida*, 2015.
13. SOUSA, C. A. M. (Org.). *Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens*, 2015.
14. GALVÃO, A.; SÍVERES, L. (Orgs.). *A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional*, 2015.
15. GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (Orgs.). *Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas*, 2015.
16. PAULO, T. S.; ALMEIDA, S. F. C. *Violência e Escola*, 2015.
17. MANICA, L.; CALIMAN, G. *Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho*, 2015.

18. BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (Orgs.). *Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos*, 2015.
19. CUNHA, C. (Org.). *O MEC pós-Constituição*, 2016.
20. BRASIL, K. T.; DRIEU, D. (Orgs.). *Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis*, 2016.
21. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos*, 2016.
22. SIVERES, L. (Org.). *Diálogo: Um princípio pedagógico*, 2016.
23. CUNHA, C.; JESUS, W. F.; SOUSA, M. F. M. (Orgs.). *Políticas de Educação*, 2016.
24. SOUSA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.). *Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República*, 2016.
25. JESUS, W. F.; CUNHA, C. (Orgs.). *A Pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares*, 2016.
26. CUNHA, C.; RIBEIRO, O. L. C. (Orgs.). *Educação Nacional: o que pensam especialistas, políticos e dirigentes*, 2017.
27. SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Diálogo: um processo educativo*, 2018.
28. BRASIL, K. T.; ALMEIDA, S. F. C.. *Proteção à Infância e à Adolescência: intervenções clínicas, educativas, socioculturais*, 2018.
29. MACHADO, M. F. E.; CUNHA, C. (Orgs.). *Magistério: formação, avaliação e identidade docente*, 2018.
30. FERREIRA, V. A. (Org.). *Políticas e Avaliação da Pós-Graduação stricto sensu*, 2018.
31. CUNHA, C.; MACHADO, M. E.; NEVES JUNIOR, I. (Orgs.). *Pensamento Pedagógico: Textos e Contextos*, 2018.
32. CALIMAN, G. (Org.). *Cátedras UNESCO e os desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, 2019.
33. BRITO, R. O. *Escolas sustentáveis: preparando estudantes do presente na criação de espaços sustentáveis para as gerações do futuro*, 2019.
34. CUNHA, C.; FRANÇA, C. C. (Orgs.). *Formação docente: fundamentos e práticas do estágio supervisionado*, 2019.
35. CALIMAN, G.; VASCONCELOS, I. C. O. (Orgs.). *Jovens universitários: entre a inclusão e a exclusão*, 2019.

## **Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade**

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 10 anos em 2018. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Já publicou inúmeros artigos científicos, e chegando à quantidade de 40 livros, tendo presença ativa em eventos, tais como congressos e seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 20 professores, dentre coordenador e leitores, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 25 universidades e/ou centros de pesquisa. Ao comemorar seus 10 anos de funcionamento, a Cátedra Unesco/UCB promoveu uma pesquisa que fundamenta a presente publicação, sendo replicada na Rede IUS internacional, que é formada por cinco universidades: a Universidad Politécnica Salesiana (UPS), do Equador; a Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), do Chile; a Universidad Don Bosco (UDB), de El Salvador; a Universidad Salesiana de Bolivia (USB) e a Universidade Católica de Brasília (UCB). Essa pesquisa se encaminha para estudos da UCB sobre inclusão e exclusão juvenil realizados no âmbito brasileiro.

**Geraldo Caliman,**

Coordenador da Cátedra UNESCO de  
Juventude, Educação e Sociedade



**Geraldo Caliman**

Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma, onde foi Professor Cate-drático (1995-2003) e atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em '*Pedagogia Sociale*' (1998-2000). Experiência na gestão de institui-ções socioeducativas (1982-1987). Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Edu-cação da Universidade Católica de Brasília, na qual Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.

E-mail: [ger.caliman@gmail.com](mailto:ger.caliman@gmail.com)



**Ivar César Oliveira de Vasconcelos**

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), com doutorado sanduí-che na Universidade de Lisboa/ Instituto de Ciências Sociais (UL/ICS), e pós-doutorado em Educação pela UCB. Pesquisa-dor na área da educação, com estudos sobre Inclusão Educa-cional, numa perspectiva inter-disciplinar. Professor titular do Instituto de Ciências Sociais e Comunicação da Universidade Paulista (UNIP/ICSC).

E-mail: [ivcov@hotmail.com](mailto:ivcov@hotmail.com)

A pergunta que perpassa os capítulos desta obra não deixa de ser: A universidade atual, à luz de sua missão sempre em mudança, inclui ou exclui seus estudantes? Seguem duas citações, uma localizada na vertente 'social' e outra na 'educacional', que, colocadas frente a frente, podem provocar o desejo no leitor de ler as páginas desta obra.

Segundo a ONU, "embora não exista uma definição ou referência universalmente aceita para exclusão social (...), em geral, a exclusão social descreve um estado em que os indivíduos são incapazes de participar plenamente da vida econômica, social, política e cultural, bem como o processo que leva a sustentar esse estado. [ONU. *Leaving no one behind. Report on the World Social Situation, 2016*, p. 18].

E, como nos ensinava o educador brasileiro Anísio Teixeira, "fundamentalmente, a universidade é a reunião de adultos já avançados na experiência intelectual e profissional com jovens à busca de sua formação e seu preparo para atividades dentro e fora dela e, ao mesmo tempo, a instituição devotada à guarda e ao cuidado da cultura humana". [Teixeira. *A universidade de ontem e de hoje, 1998*, p. 41].

Contextualizada a pergunta acima a essas duas citações, necessariamente, a resposta a ela passa pela exigência de escutar os estudantes universitários sobre os processos de exclusão e inclusão social. É para isto que aponta o presente trabalho. Com efeito, um convite a professores, gestores de políticas públicas e demais interessados para que leiam esta obra. Certamente, um aprofundamento, um resgate daquilo que um dia, entre os gregos antigos, foi a justificativa maior de viver em sociedade: educar-se.



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade

