



REVISTA DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIFESP

V10.N1 | JULHO 2021

PENSATA | Revista dos Estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Sociais da UNIFESP. v.10, n. 1, ano 11. 2021. Semestral. ISSN: 2237-678X.

CHEFIA EDITORIAL

Carolina Alencar, Ingrid Possari Cia, Jéssica Ronconi, Juliana Carvalho e Wilver Portella.

COMISSÃO EDITORIAL

Andressa Patacho, Beatriz Parisi, Bruno Marco, Carolina Alencar, Dayane Fernandes, Eduardo Fernandes, Felipe Figueiredo, Gabriel Oliveira, Gisele Vilalta, Ingrid Possari Cia, Laís Silvestre, Jéssica Ronconi, Juliana Carvalho, Marianna de Andrade, Thaís Lima, Wesley dos Santos e Wilver Portella.

Foto da capa: Mayane Batista

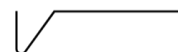
CONSELHO EDITORIAL

Andréa Barbosa (UNIFESP), Maria Fernanda Lombardi Fernandes (UNIFESP), Henrique Amorim (UNIFESP), Ana Lúcia Teixeira (UNIFESP), Daniel Vasquez (UNIFESP), Davisson de Souza (UNIFESP), Carolina Pulici (UNIFESP), Cynthia Sarti (UNIFESP), Melvina Araújo (UNIFESP), Antônio Sérgio Carvalho Rocha (UNIFESP), Alexandre Barbosa Pereira (UNIFESP), Debora Alves Maciel (UNIFESP), Mauro Rovai (UNIFESP), Valeria Macedo (UNIFESP), Débora Cristina Goulart (UNIFESP), Carlos Alberto Steil (UNIFESP), Adriano Codato (UFPR), Andréia Galvão (Unicamp), Bruno Wilhelm Speck (USP), Célia Tolentino (Unesp), Cornelia Eckert (UFRGS), Dagoberto José Fonseca (Unesp), Edmundo Peggion (Unesp), Heloisa Dias Bezerra (UFG), João José Reis (UFBA), José Paulo Martins Junior (UNIRIO), Juri Yuriy Castelfranchi (UFMG), Laura Moutinho (USP), Lucila Scavone (Unesp), Luiz Antônio Machado da Silva (UFRJ), Luiz Henrique de Toledo (UFSCar), Márcio Bilharinho Naves (Unicamp), Marco Aurélio Nogueira (Unesp), Milton Lahuerta (Unesp), Omar Ribeiro Thomaz (Unicamp), Peter Fry (UFRJ), Renato Athias (UFPE), Renato Sztutman (USP), Revalino de Freitas (UFG), Rogério Baptistini Mendes (FESPSP), Rosana Baeninger (Unicamp), Sergio Adorno (USP).

ENDEREÇO PENSATA: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/pensata>

CONTATO: trabalhospensata@gmail.com

Sumário



Editorial _____ 5

Debates. Políticas neoliberais e o fazer acadêmico-científico: perspectivas e entraves educacionais no século XXI _____ 6

Apresentação da Seção Debates 6
Jéssica Ronconi, Wilver Portella

O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações 13
Débora Cristina Goulart, Rodolfo Soares Moimaz

O campo brasileiro de ensino superior em perspectiva estrutural: tendências históricas e contemporâneas 37
Maria Caraméz Carlotto

A educação para o empreendedorismo, ou a socialização da comunidade universitária sob as lógicas da concorrência 61
Olivia Chambard
Traduzido por Jéssica Ronconi

Neoliberalismo, precariedade e diversidade: notas sobre a circulação de pesquisadores indianos na universidade britânica 77
Vinicius Kauê Ferreira

Artigos _____ 102

Etnopsicanálise no Brasil: revisando literaturas e contextualizando subjetividades 102
João Paulo Siqueira, Luiz Otávio Vieira, Emilly Lima

O Estado de bem estar social enquanto desdobramento do Estado Nação 116
Ana Beatriz Borges Ramos Duarte

Imagem, pornografia e paridade de participação: uma crítica interdisciplinar 133
Tarine Guima

Turbulências à frente: discussões sobre saúde no trabalho a partir dos relatos de Comissários de Bordo	158
Kaick Abreu Coletto, Yuri Alexandre Estevão-Rezende, Kerley dos Santos Alves	
Vida na grande cidade: Notas sobre Will Eisner, antropologia e subjetividade	180
Caio Silva, Gustavo Said	
Identidades e saberes em fronteira: questionando categorias universalizantes e binárias	200
Alexandre Matheus Ribeiro Junior	
A romantização de relacionamentos abusivos em produções de cultura pop do Leste Asiático	222
Vitória Paschoal Baldin	
Traduções	243
<hr/>	
As primeiras-damas como membros da elite política	
Carolina Guerrero Valencia, Ignacio Arana Araya	243
Traduzido por Jéssica Melo	
Obras Visuais	266
<hr/>	
JOGO DANÇA LUTA VISUAL: aproximações entre capoeira e fotografia	266
Beatriz R. Vinci De Moraes	
Há vida nas linhas	282
Mayane Batista	

Editorial



É com grande satisfação que a Pensata apresenta o primeiro número de 2021, no qual apresenta a seção “Debates” com o tema “Políticas neoliberais e o fazer acadêmico-científico: perspectivas e entraves educacionais no século XXI”. Trazendo um interessante diálogo sobre as práticas e políticas neoliberais na educação em contexto nacional e internacional, os autores da seção propuseram análises sobre a estrutura do campo educacional e os dilemas que envolvem a relação entre setores público e privado no ambiente escolar e universitário, bem como discutem o peso dos valores neoliberais na redefinição de concepções de ensino e de atividade de pesquisa.

Esta edição traz também, na seção de fluxo contínuo, oito artigos que perpassam questões relevantes do ponto de vista das Ciências Sociais e extremamente atuais: uma discussão sobre a romantização de relacionamentos abusivos em produções audiovisuais no Leste Asiático; uma crítica à pornografia que envolve os conceitos de imagem e estética sob o aparato da filosofia política; a apresentação de um outro olhar para a profissão de comissários de bordo, com foco na qualidade de vida no trabalho destes profissionais; um debate sobre as categorias e identidades produzidas na sociedade sob a perspectiva dos indivíduos que se autodefinem como bichas pretas; um estudo sobre a relação entre os quadrinhos de Will Eisner e a antropologia que tem como objetivo pensar etnograficamente a existência de uma subjetividade urbana; uma teorização sobre o estado de bem estar social enquanto artifício e desdobramento produzido pelo estado nação; e, por fim, uma reconstrução do processo de concepção e recepção da etnopsicanálise no Brasil, e das possíveis intersecções entre a antropologia e a psicanálise.

Ademais, o número conta com a seção de Traduções, onde publicamos um artigo acerca da caracterização das primeiras-damas como membros da elite política e do papel desempenhado por estas de seus respectivos países.

Finalmente, esta edição é encerrada com a seção de Obras Visuais que dispõem de dois trabalhos, o primeiro propõe uma reflexão sobre a capoeira a partir da fotografia e o segundo traz uma reflexão sobre a vida que habita as linhas da cidade de São Paulo.

Esperamos que aproveitem a leitura deste número!

Chefia Editorial

Carolina Alencar

Ingrid Possari

Jéssica Fernandes

Juliana Carvalho

Wilver Portella

APRESENTAÇÃO DA SEÇÃO “DEBATES”

Políticas neoliberais e o fazer acadêmico-científico: perspectivas e entraves educacionais no século XXI



Jéssica Ronconi¹
Wilver Portella²

Num contexto de ascensão dos valores econômicos sobre os mais variados espaços sociais e culturais, vemos como oportuna a discussão sobre a conjuntura educacional contemporânea – e sobre o trabalho acadêmico-científico produzido no contexto universitário – tendo em vista as políticas e práticas neoliberais. A literatura produzida por pesquisadoras e pesquisadores das Ciências Sociais vem demonstrando os impactos do neoliberalismo na organização do sistema de ensino e relatam o processo de reconversão de valores externos, notadamente sociais e econômicos, em valores internos da escola e da universidade. Dessa forma, o mercado de trabalho e a formação profissionalizante seriam elevados a princípios de legitimação no espaço educacional e ocupariam um lugar tão ou mais importante que o da produção de conhecimento (PITZALIS, 2007).

Quando observamos as principais transformações relacionadas ao ensino superior, nota-se que tanto no Norte quanto no Sul global, o processo de expansão acadêmica

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo.
E-mail: Jessica.ronconi.fernandes@gmail.com

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo.
E-mail: wilverportella@gmail.com

ganhou força a partir dos anos 1960 (FRANK e MEYER, 2007; MEYER e SHOFER, 2007; LE GALL e SOULIÉ, 2007; LORENZ, 2007; PITZALIS, 2007) reorganizando a morfologia desse espaço e redefinindo as funções administrativas e burocráticas acumuladas e exercidas pelos professores, promovendo a valorização do poder universitário em detrimento do poder científico propriamente dito (BOURDIEU, 2013).

Por um lado, alguns autores fazem uma apreciação positiva dessas mudanças, pois a universidade só poderia ser uma instituição central na sociedade contemporânea na medida em que ela se adapta às transformações sociais. Logo, a incorporação de demandas econômicas e sociais pelo sistema de ensino permitiria a manutenção de sua autoridade na medida em que a legitimação do progresso socioeconômico recairia sobre o reconhecimento universitário e a posse do título escolar (FRANK e MEYER, 2007; MEYER e SHOFER, 2007). Por outro lado, os críticos da incorporação de demandas externas no contexto da educação argumentam que haveria uma percepção equivocada de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento”, mas, na realidade, viveríamos segundo a lógica das “economias do conhecimento”. Nesse sentido, a incorporação de valores como o mercado aberto, a concorrência, a competitividade em nível internacional e a eficácia não fariam com que a economia capitalista extraísse sua legitimidade da ciência, mas é a ciência que se justificaria pela economia (LORENZ, 2007; PITZALIS, 2007).

Vale ressaltar que as práticas neoliberais operadas no contexto educacional produzem disputas entre agentes de dentro e de fora deste espaço (PITZALIS, 2007) sem que elas resultem em uma transformação total do sistema educacional. Na verdade, a justificativa da introdução dos princípios econômicos (e empresariais) nas escolas e universidades deve estar amparada em concepções de ensino e de pesquisa ali já existentes. Ou seja, a ascensão das propriedades gerenciais e econômicas (LE GALL e SOULIÉ, 2007) neste espaço não poderia ter sido bem-sucedida se não fosse necessariamente legitimada por valores e visões acadêmicas e intelectuais. Há uma disputa, mas também uma adequação entre certas disposições econômicas e disposições acadêmicas (DUVAL, 2019), e esses princípios de legitimação concorrentes são definidos de acordo com o contexto regional, nacional e internacional.

Tendo em vista uma visão geral sobre a temática em pauta, a seção Debates desta edição traz uma série de trabalhos que propõem a discussão do fenômeno de ascensão dos princípios neoliberais no ensino superior, mas também no ensino médio, no contexto

brasileiro e europeu. De modo geral, os artigos indicam que esse processo não é fruto apenas da inculcação dos valores econômicos no espaço educacional enquanto movimento externo à universidade e à escola, pois ele também é resultado de práticas institucionais e de certas disposições acadêmicas de agentes universitários e do meio educacional que detêm poderes decisórios sobre o sistema de ensino e que possibilitam a reconversão desses valores externos em concepções de ensino.

Com vistas a compreender como essas tensões são operadas já no Ensino Médio, antes mesmo do ensino superior, abrimos a seção Debates com o artigo de Débora Goulart e Rodolfo Moimaz. Os autores trazem uma perspectiva sociológica sobre as relações entre o setor público e as organizações privadas no desenvolvimento e formulação do currículo escolar. Interessados em identificar os valores presentes na elaboração do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), os pesquisadores desvelam, ao longo do artigo, as práticas, os discursos e as políticas neoliberais que orientam a educação para a produção de cidadãos adequados à ocupação de postos no mercado de trabalho.

Em outras palavras, o texto propõe uma análise do processo cada vez mais comum no qual as fundações e os institutos são agentes ativos na definição e implementação de políticas educacionais, o que faz com que a educação esteja em conformidade com os repertórios e visões de mundo neoliberais. Considerando que os agentes que ocupam posições centrais nas instituições públicas e privadas delimitam as possibilidades de mudança no direcionamento das diretrizes educacionais, o texto mostra que as reformas do CPEM criam uma variedade de itinerários formativos e acaba por promover a desigualdade do trajeto escolar por meio do discurso que enaltece a liberdade de escolha do estudante. Amparado nos ideais de individualidade e competitividade, o novo currículo ampliaria as formas de subordinação da educação aos valores do capital na medida em que estimula um empreendedorismo voltado para o mercado, bem como promove a responsabilização dos indivíduos por suas “escolhas”.

Em suma, além de políticas propriamente neoliberais, o projeto de educação presente no CPEM traz consigo uma série de “mecanismos de convencimento dos sujeitos”, que fazem com que os estudantes acreditem que a competição individual deve ser estimulada e que todos possuem todas as condições para desenvolver as suas potencialidades, fazendo com que a educação tenha menos compromisso com o conhecimento científico para enaltecer e criar as competências esperadas pelo mercado. Dessa forma, a escola se tornaria

um local de formação da força de trabalho e de empreendedorismos de si mesmo, pois desenvolveria competências e habilidades para que os alunos sejam flexíveis e adeptos a condições precárias de trabalho.

Uma vez observado o contexto escolar, o texto de Maria Carlotto aparece em seguida e fornece uma visão global sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo. Através do estudo dos dados fornecidos pelo INEP/MEC entre 1980 e 2018, a autora produziu uma análise sociohistórica da estruturação do campo do ensino superior no Brasil e de seu processo de expansão acadêmica. Carlotto mostra que se até a Reforma Universitária de 1968 a expansão do ensino superior se concentrou nas universidades públicas – seja nos cursos profissionais tradicionais, seja nos cursos acadêmico-científicos –, nas décadas seguintes começa a se desenhar o processo de privatização das instituições de ensino superior na medida em que as regulamentações do Estado se orientaram por visões econômico-gerenciais da educação.

Neste contexto, já na década de 1980 o setor privado se tornou responsável pela maior parte da oferta de ensino superior, em geral, concentrada em instituições não-universitárias. Com a intensificação das políticas neoliberais nos anos 1990, notadamente com a autorização da finalidade de lucro em instituições de ensino superior, muitos estabelecimentos foram criados, principalmente entre 1995 e 2005, com a oferta de cursos profissionalizantes e das ciências sociais aplicadas mais acessíveis do ponto de vista econômico. Ademais, a autora ressalta que a modalidade EaD, cujo início data dos anos 2000, ganha força e tem um crescimento significativo a partir de 2015, principalmente nas instituições de ensino superior privado, onde elas ultrapassam as matrículas presenciais.

Porém, se é nesse polo privado e não universitário que a expansão (de instituições, matrículas e docentes) é mais acentuada, a autora indica que é no polo oposto, onde se concentram as universidades públicas, que as políticas de democratização asseguradas pela Constituição de 1988 foram mais bem-sucedidas. A partir de 2005, este polo passa a receber mais alunos pretos e pardos do que brancos, promovendo uma transformação do público estudantil e indica uma mudança na estrutura do ensino superior público, historicamente reconhecido pela qualidade de seu ensino e por seu alunado oriundo das elites.

Ainda na trilha dos estudos sobre o ensino superior, o artigo de Olívia Chambard, traduzido por Jéssica Ronconi, explorou o processo de ascensão da educação voltada ao empreendedorismo no contexto universitário francês tendo em vista a incorporação das

lógicas da concorrência presentes no mercado do ensino superior e da pesquisa. A partir de estudo de arquivos, realização de entrevistas e investigação etnográfica em instituições de ensino francesas, o texto mostra que a introdução da retórica do empreendedorismo no espaço universitário ganha força no início dos anos 2000 e é acompanhada da noção de “inovação” enquanto dispositivo de fomento à inserção de estudantes no mercado de trabalho.

Vemos surgir, portanto, um “espírito empreendedor” que é difundido no interior das universidades com o surgimento de disciplinas, cursos profissionalizantes, *workshops* etc. que enaltecem o *savoir-faire* e o *savoir-être* “empreendedores”. Porém, a autora mostra que esse “espírito empreendedor”, supostamente ao alcance de todos, está subscrito nas lógicas de valorização do trabalho não assalariado e varia a depender das desigualdades nas trajetórias dos jovens estudantes. Por um lado, quando dotados de poucos capitais, o empreendedorismo é apresentado como uma alternativa para evitar o declínio social, ainda que a condição de “autônomo” leve à precariedade. Nesse caso, a autora aponta que o empreendedor deve ser acima de tudo um trabalhador flexível diante da instabilidade do mercado, capaz de mudar e acumular atividades regularmente. Por outro lado, os estudantes oriundos das camadas mais altas da sociedade veem no empreendedorismo mais uma maneira de acumular prestígio e experiência profissional, além disso, nesses casos o empreendedorismo é apenas uma ponte para uma boa colocação no mercado.

Ademais, a autora revela que os valores de “criatividade” e de “iniciativa” só podem ser valorizados no meio universitário, principalmente pelos professores das disciplinas de fomento ao empreendedorismo, se forem lucrativos e rentáveis do ponto de vista econômico. Dessa forma, inspirado no ensino superior privado em expansão, o empreendedorismo encontrado no contexto universitário se afasta do ensino que enfatiza a “teoria” e o conhecimento abstrato para valorizar a utilidade do conhecimento. Sendo assim, a educação empreendedora buscaria, por um lado, difundir o “espírito empreendedor” entre os jovens universitários, adequando-os à realidade do mercado e às lógicas econômicas e, por outro lado, esta mesma educação promove reformas na universidade adequando-a aos valores e práticas do polo econômico do ensino superior, isto é, o ensino superior privado.

Por fim, o último artigo desta seção explora principalmente as condições de realização da atividade acadêmica e científica e as posições ocupadas por pesquisadores estrangeiros

no contexto europeu. Ao longo do artigo produzido por Vinicius Ferreira, somos levados a refletir sobre a precarização da vida acadêmica e o modo segundo o qual este processo se relaciona com a consolidação do neoliberalismo e a promoção do discurso sobre a diversidade.

A partir de uma investigação etnográfica realizada sobre a circulação internacional de pesquisadores indianos das ciências sociais cujas carreiras são construídas na Europa, o autor busca demonstrar que uma das facetas da precariedade no contexto acadêmico é representada pela busca de uma posição permanente junto à universidade. Face à ascensão do número de jovens doutores que passa de um país a outro pela ocupação de posições temporárias de pesquisa, vemos que a mobilidade e a internacionalização – a despeito de conferirem prestígio a esses agentes considerados cosmopolitas – configuram uma forma de precarização do trabalho e da vida acadêmica. Isso ocorre na medida em que a perspectiva de um vínculo institucional permanente e, por consequência, a perspectiva de estabilidade na vida acadêmica se tornam mais distantes.

Tendo como ponto de partida uma abordagem pós-colonial sobre o neoliberalismo universitário, isto é, o conjunto de práticas e políticas implementadas no sentido da “flexibilização” do trabalho acadêmico e científico e da redução das possibilidades de alcance de um posto permanente, o texto discute como num “campo acadêmico globalizado”, o modelo de universidade neoliberal faz da diversidade um capital econômico, político e cultural. A reconversão da diversidade em maior atratividade opera uma função específica neste contexto uma vez que o mercado universitário competitivo e global é amparado pelo financiamento de estudantes estrangeiros e locais pertencentes a diásporas e que possuem grande influência política e econômica.

Em suma, a partir do estudo das relações entre Norte e Sul global, bem como das políticas implementadas em nível científico, institucional e eleitoral, o texto apresenta uma reflexão sobre o neoliberalismo, a mobilidade universitária e a colonialidade demonstrando que as lógicas neoliberais das universidades produzem o rearranjo da geopolítica do conhecimento.

Referências

BOURDIEU, *Homo Academicus*. 2ª edição. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

DUVAL, Julien. “Sobre a transformação do sistema de gostos na França”. In: PULICI, Carolina; FERNANDES, Dmitri (orgs.). *As lógicas sociais do gosto*. São Paulo: Editora Unifesp, 2019. p. 273-308.

FRANK, David John e MEYER, John W. “Worldwide Expansion and Change in the University”. In: KRUCKEN, G.; KOSMUTZKY, A.; TORCA, M. (eds.). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007, pp. 19-44.

MEYER, John W. e SCHOFER, Evan. “The University in Europe and the World: Twentieth Century Expansion”. In: KRÜCKEN, G.; KOSMÜTZKY, A.; TORCA, M. (eds.). *Towards a Multiversity? Universities between Global Trends and national Traditions*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2007, pp. 45-62

LE GALL, Brice e SOULIÉ, Charles. “Massification, profissionalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France”. In: CHARLE, C.; SOULIÉ, C. (eds.). *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007.

LORENZ, Chris. “L'économie de la connaissance, le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne”. In: CHARLE, C.; SOULIÉ, C. (eds.). *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007.

PITZALIS, Marco. “L'université italienne entre marché, formations professionnelles et pouvoir politiques”. In: CHARLE, C.; SOULIÉ, C. (eds.). *Les ravages de la 'modernisation' universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007. p. 33-52.

O Currículo Paulista Etapa Ensino Médio: educação pública, interesses empresariais e implicações



Débora Cristina Goulart ¹

Rodolfo Soares Moimaz²

Resumo

Este artigo faz uma análise do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM). Para tal, realizamos uma breve retomada histórica e bibliográfica sobre as articulações entre setores público e privado na formulação das políticas educacionais em escala nacional e regional, mostrando que o CPEM é parte de um processo amplo e complexo. A partir do levantamento de documentos oficiais, são apresentadas as características do currículo, desde sua proposição pedagógica até o lugar central dos agentes privados na oferta desta etapa da escolarização. Assim, o CPEM expressa os acordos entre agentes que formulam as políticas públicas de educação no país com organismos multilaterais, a fim de submeter a formação da juventude trabalhadora a interesses empresariais.

Palavras-chave: Currículo Paulista, Reforma do Ensino Médio, Educação, agentes privados, Neoliberalismo.

Abstract

This article analyzes the Curriculum Paulista Stage High School (CPEM). To reach this goal we made a brief historical and bibliographic review of the articulations between the public and private sectors, the formulation of educational policies on a national and regional scale, showing that the CPEM is part of a broad and complex process. From the survey of official documents, the characteristics of the curriculum are presented, from its pedagogical proposition to the central place of private agents in offering this stage of schooling. Thus, the CPEM expresses the agreements between agents that formulate public education policies in the country with multilateral organizations, in order to submit the training of working youth to business interests.

Keywords: Paulista Curriculum, High School Reform, Education, private agents, Neoliberalism.

¹ Professora do Departamento de Ciências Sociais (UNIFESP), do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIFESP). Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Política Educacional e Gestão Escolar (GEPPEGE) e Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Classes e Conflitos Sociais (GEPECSO) e da Rede Escola Pública e Universidade (REPU). E-mail: debora.goulart@unifesp.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: moimaz@gmail.com.

Introdução

No dia 29 de julho de 2020, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo aprovou, durante a pandemia de Covid-19, o documento que estabelece as normas do Currículo Paulista Etapa Ensino Médio (CPEM), tornando os paulistas os pioneiros na aplicação das mudanças estabelecidas pela Lei do Novo Ensino Médio - Lei nº 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), sancionada em fevereiro de 2017, sob a presidência de Michel Temer. Este currículo (SEDUC, 2020) é resultado de um longo processo de articulação e intensificação da ação das fundações e institutos na definição e implementação das políticas educacionais.

Pretendemos neste texto analisar o CPEM como parte de uma construção histórica, que envolve agentes privados na educação brasileira que coadunam com princípios de organismos multilaterais para a implementação da política educacional brasileira, de forma a submeter a educação pública a interesses empresariais. Dessa forma, antes de se discutir especificamente o documento do novo currículo paulista, é importante realizar uma breve contextualização do debate.

1. Política empresarial para a educação pública: processo e histórico do CPEM

O aprofundamento das parcerias entre o poder público e o setor privado pode ser retomado desde a Reforma do Aparelho de Estado nos anos 1990, quando as entidades privadas lançam mão de ações “filantrópicas”, intervindo em diversas áreas do bem público, inclusive na educação. Desde então, distintas formulações foram realizadas, em âmbito nacional e internacional, a fim de reelaborar as diretrizes norteadoras da participação dos grupos privados na oferta de serviços públicos que, até então, eram compreendidos como exclusivos ao Estado. Nesse movimento, o setor privado e seus agentes vão, progressivamente, sendo incorporados às instituições públicas, passando a atuar a partir de dentro do Estado, não mais como elementos externos (ROBERTSON, 2012)³.

³ Robertson (2012) destaca, nesse sentido, documentos como o *Relatório Estratégia para o Setor Educacional* (1999); o *The role and impact of public-private partnerships in education* (2009); e o *Relatório Estratégia 2020 para a Educação* (2010); todos produzidos pelo Banco Mundial e parceiros.

No caso paulista, refletindo acerca do CPEM, um dos momentos-chave desse processo é o Programa Educação - Compromisso de São Paulo (PECSP), lançado em 2011, resultado da parceria entre Secretaria da Educação (Seduc-SP) e Associação Parceiros da Educação⁴ (que se ramifica em diversas Organizações Não- Governamentais - ONGs -, fundações e institutos empresariais). Os objetivos anunciados do PECSP são a melhoria da qualidade da educação por meio da avaliação de larga escala – comparáveis internacionalmente, e que seriam atingidos com o reordenamento das relações escolares e aprimoramento da gestão escolar, voltada à gestão empresarial; acompanhamento do currículo e da aprendizagem; e melhor atratividade profissional do magistério⁵.

Autores afirmam que o PECSP expressa um movimento de heterarquização, em “um processo de deshierarquização do Estado, pelo qual este busca reiterar (ou restaurar) seu controle social por meio de novas formas de governo, viabilizadas, sobretudo, por parcerias público-privadas” (CÁSSIO et al., 2020, p. 03), com participação central de redes de agentes privados na elaboração dos rumos da educação paulista (MESKO; SILVA; PIOLLI, 2016).

As articulações entre setor privado e representantes do poder público também eram construídas em âmbito nacional, como expresso no Movimento pela Base⁶ (MPB). Esta organização foi responsável pela consensualização (MICHETTI, 2020) em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018 (BRASIL, 2018). A centralidade dos agentes privados na definição desta política é destacada por Michetti (2020) e Tarlau e Moeller (2019) demonstrando a intensa relação entre as fundações empresariais brasileiras, representantes de órgãos oficiais, tanto do Ministério da Educação, quanto de secretarias de educação dos estados⁷.

⁴ É uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), composta por grupos como Itaú BBA, Fundação Bradesco, Votorantim S.A., BTG Pactual, Suzano Papel e Celulose, entre outras. Ver < <https://parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 27 mai 2021.

⁵ Estão entre os programas do PECSP o Programa Ensino Integral (PEI) e o Método de Melhoria de Resultados (MMR), iniciados respectivamente em 2012 e 2016.

⁶ Construído e apoiado por instituições como Itaú Educação e Trabalho, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, entre outros. Para mais informações, ver < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em 20 mai 2021.

⁷ Por exemplo, o seminário “Leading Educational Reforms: Empowering Brazil for the 21st Century”, realizado na Universidade de Yale (EUA) por iniciativa da Fundação Lemann, e contou com a presença defensores do Common Core estadunidense, como Stefan Pryor, Susan Pimentel e Alissa Peltzman (TARLAU; MOELLER, 2019), bem como do vice-presidente do Consed à época, Eduardo Dechamps (TARLAU; MOELLER, 2019).

Nesse sentido, a ação do setor privado é evidenciada por Peroni, Caetano e Lima (2017) também na rede que interveio ativamente pela aprovação da Reforma do Ensino Médio (REM) (BRASIL, 2017), com destaque para o Todos Pela Educação⁸ (TPE) – conglomerado empresarial educacional cujos membros detém 80% do PIB nacional (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Estes exemplos demonstram que a inter-relação das ações dos agentes privados estende-se aos estados, municípios e unidades escolares, em processos de privatização que estão relacionados à oferta educacional, à gestão da educação pública e ao currículo (ADRIÃO, 2018). Nessa dinâmica, a constituição de políticas públicas – que tem como participantes *experts*, agentes privados, órgãos públicos, governos, representantes eleitos e burocratas sob o domínio de uma política hegemônica – é catalisada em duplo sentido, do local para o global e vice-versa, por meio das agências multilaterais e seus membros, que transitam entre instâncias e entidades públicas e privadas (SHIROMA, 2020). A interferência dos agentes privados não é uma novidade, mas tem se aprofundado e mostrado potenciais de alterações agudas na educação pública brasileira (ADRIÃO, 2018; CATINI, 2020).

O CPEM deve ser compreendido como parte desse processo, como desdobramento estadual da REM e da BNCC, e a partir da interferência de uma rede de agentes que formula políticas neoliberais. Dessa forma, contrariamente à noção de um estado mínimo, fraco, incapaz de representar o interesse público, e que vai sendo tomado pela “iniciativa privada”, o que se percebe é a positividade neoliberal, que opera reordenando o Estado (DARDOT; LAVAL, 2016), buscando ligar o interesse geral aos das classes dominantes – que, nestes projetos, apresentam-se como ativistas do “bem comum” (CATINI, 2020).

Para aprofundar a análise sobre este fenômeno, cabe retomar o conceito gramsciano de Estado Ampliado, no qual

o Estado não está separado da sociedade, é o que podemos chamar de “socialização da política”, e não faz sentido, portanto, tratar da sociedade civil distintamente do Estado (...) A sociedade civil deixa de ser um conjunto indiscriminado, para ser identificada com um espaço em que os aparelhos para construção de consensos parecem privados, quando na

⁸ Dentre os membros estão Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Natura, Instituto Península, Instituto Sonho Grande, Instituto Unibanco, entre outros. Ver <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>. Acesso em 20 maio 2021.

verdade são parte do Estado e, portanto, da dominação classista. (GOULART, 2008, p. 76)

O Estado, nesse sentido, opera por meio dos aparelhos privados de hegemonia (APH) (Fontes, 2020) na construção de consensos que visam ampliar mecanismos de naturalização da dominação, preferencialmente por meios privados que apareçam como públicos, igualitários e democráticos. Para Fontes (2020), as entidades e fundações podem ser compreendidas como APH, e são fundamentais na produção e reprodução ampliada do capital no momento de crise do capitalismo. Dessa forma, pode-se destacar a importância de *experts*, *think tanks*, e organizações sociais cada vez mais capilarizadas que integram, inclusive, militantes periféricos – sobre quem são exercidas variadas iniciativas voltadas a “estimular o chamado “empreendedorismo” por parte do setor privado (em particular, os agentes dos bancos privados), do setor público-privado (o SEBRAE), do privado não lucrativo (ONGs)” (TOMMASI, 2014, p. 303).

Estas redes, ligadas aos processos de privatização (ADRIÃO, 2018), difundem discursos e materiais que são apresentados como “evidência para embasar as propostas e ‘contagiar’ os formuladores de políticas, gestores e conquistar novas audiências” (SHIROMA, 2020, p. 06). Assim, colocam-se como alternativa eficaz para os insistentes fiascos da educação pública nas comparações de avaliações internacionais – ainda que há décadas os fracassos sejam produzidos pelas políticas preconizadas por estas mesmas organizações.

O CPEM deve ser compreendido como parte deste cenário complexo, de articulação e intervenção de diversos agentes – públicos e privados – na formulação das políticas públicas, que extravasam os limites estaduais.

Por exemplo, para viabilizar no âmbito institucional a REM em estados e municípios, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) tem sido difusor dos estudos, materiais e sobretudo da agenda construída na Frente de Currículo e Novo Ensino Médio (FCNEM), cujas parcerias contam com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e um conjunto de agentes privados (como Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna) (CONSED, 2020).

Estas orientações incluem a sistematização da BNCC de forma “comentada” indicando as “competências específicas e as habilidades de cada área de conhecimento da

etapa, auxiliando na elaboração de currículos alinhados à BNCC” (FCNEM, 2020, p. 132), elaborada pelo Instituto Reúna; uma *Plataforma de Diagnóstico de Condições de Oferta das Redes de Ensino*, em que é possível verificar as facilidades e dificuldades na implementação, bem como o potencial de parcerias, realizado pelo Instituto Unibanco (FCNEM, 2020); além de um *Guia das Regulamentações: O papel dos conselhos estaduais de educação*, que estabelece “orientações para conselheiros estaduais de educação sobre regulamentações necessárias à implementação do novo currículo” (FCNEM, 2020, p. 138).

O intercâmbio entre instâncias estatais de vários níveis e os agentes privados, também ocorre por meio de trajetórias individuais que favorecem a implementação das políticas, como é o caso de Rossieli Soares da Silva, cuja escolha para o cargo de Secretário da Educação do estado de São Paulo, em 2019, foi significativa. Silva foi secretário executivo de gestão da Secretaria de Educação do Amazonas e diretor de infraestrutura (entre 2011 e 2012); Secretário de Educação e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (agosto/2012 a maio/2016); e Vice-Presidente do Consed (entre 2015 e 2016), quando se tornou Secretário de Educação Básica do MEC, e passou a integrar o Conselho Nacional de Educação (CNE), no período da aprovação da REM. Foi Ministro da Educação sob a presidência de Michel Temer (entre abril e dezembro 2018) – quando foi homologada a BNCC –, e desde 2019 é coordenador da FCNEM. Em 2020, São Paulo se tornou o primeiro estado a aprovar o currículo para o EM após a Reforma, com aprovação unânime pelo CEE, o que levou Rossieli Soares a afirmar que “É mais um passo de uma longa caminhada. São Paulo sempre foi referência quando se fala em construção curricular e vai servir de grande exemplo.”⁹

Nesse processo, a elaboração do CPEM mostra que, tal como na BNCC, o *participacionismo* (Cássio, 2017) é exaltado e os *conflitos* são anulados no campo de disputa. Considerados de mesma importância e influência, órgãos governamentais, universidades públicas, agentes privados e indivíduos aparecem como partícipes de um mesmo compromisso comum de “melhoria da qualidade da educação” (SEDUC, 2020, p. 8), sendo considerados *representantes* da sociedade. No CPEM, tais agentes são:

⁹ SP é o primeiro estado do Brasil a aprovar o currículo do Ensino Médio. *Portal do Governo (Online)*. 30 jul 2020. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/sp-e-o-primeiro-estado-do-brasil-a-aprovar-o-curriculo-do-ensino-medio/>. Acesso em 25 mai 2021.

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais [ABECS]¹⁰, Centro Paula Souza, Conselho Estadual de Educação, Faculdade Zumbi dos Palmares, Instituto Ayrton Senna, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Instituto Inspirare, Instituto Politize, Instituto Porvir, Instituto Reúna, Parceiros da Educação, Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado de São Paulo, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual Paulista. (...) ... e todos os 98.856 participantes entre estudantes, profissionais da educação e sociedade civil do Estado e dos 645 Municípios Paulistas. (SEDUC, 2020, p. 4)

A intensa “participação” ocorreu, segundo a Seduc, em 2019, por meio das Diretorias de Ensino, em 1.607 seminários sobre a flexibilização curricular, envolvendo 142.076 estudantes e 18.739 profissionais da educação. Além dos 165.252 estudantes da rede estadual que contribuíram na pesquisa realizada pelo Instituto Porvir que mapeou os anseios de jovens, criando subsídios para a formação do novo currículo (SEDUC, 2020)¹¹. A finalização da versão preliminar do currículo teria ocorrido em fevereiro de 2020, e posta para consulta pública entre março e maio daquele ano. Com índice de 80% de aprovação¹².

No total, 98.856 pessoas da sociedade civil, incluindo estudantes, professores e demais profissionais da educação fizeram contribuições para o documento curricular e para a arquitetura do Ensino Médio. (...) No total, as 98.856 pessoas que participaram da consulta pública fizeram 200.200 avaliações sobre a pertinência e 197.436 avaliações sobre a relevância do Currículo. Com isso, foi realizado um total de 397.636 avaliações a essa versão do Currículo Paulista. (SEDUC, 2020, p. 18)

Enquanto ocorria esta consulta, o texto afirma que foram realizados 6 seminários, envolvendo mais de 70 mil docentes (das redes pública estadual e municipal e privada), para formação sobre o novo currículo, sua organização etc. (SEDUC, 2020).

¹⁰ Cabe destacar que a ABECS publicou uma nota que aponta diversas críticas sobre o CPEM. Ver ABECS, Nota e considerações sobre o Componente Sociologia no “Novo” Currículo de Ensino Médio de São Paulo. 28 abr 2020. *ABECS (Online)*. Disponível em: <abecs.com.br/wp-content/uploads/2020/04/Nota-e-consideracoes-sobre-o-Componente-Sociologia-no-curriculo-do-Estado-de-Sao-Paulo.pdf>. Acesso em 27 mai 2021.

¹¹ Para mais informações, ver o questionário *Nossa Escola em (Re)Construção 2019*. Disponível em: <<https://porvir.org/nossaescolarelatorio>>. Acesso em 27 maio 2021.

¹² O formulário de 120 páginas disponibilizado para a consulta pública continha ao final de trechos da proposta de texto do Currículo Paulista uma questão sobre a relevância do texto e outro sobre a pertinência, ambos com as opções de relevante/pertinente, parcialmente ou não relevante/pertinente, seguidas por uma caixa de comentários. Nenhuma informação sobre os dados de relevância/pertinência, tampouco sobre os comentários foram divulgados. Supomos que 80% de aprovação corresponde aos cliques em relevância/pertinência total ou parcial.

Dessa forma, o CPEM é apresentado como resultado de uma grande soma de esforços da Seduc, de “representantes das redes estadual, municipais e privadas de ensino [Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, do Centro Paula Souza, das universidades estaduais e de entidades não governamentais” (SEDUC, 2020, p. 8), e que, em todo o processo, houve participação de uma parcela significativa de toda comunidade escolar.

Porém, se tomarmos os dados do Censo escolar 2020, as redes estadual, municipal e privada (excetuamos aqui a rede federal em São Paulo), considerando docentes, estudantes e funcionários somam 10.723.846 (REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE, 2021), das quais, ainda que se consideradas todas as formas de “participação” no processo de elaboração do CPEM, são 494.923 pessoas; ou seja, uma questionável participação de 3,9% da comunidade escolar.

Assim, a “sociedade civil”, legítima neste discurso, é aquela concebida e ocupada pelos representantes dos interesses do capital, através de agentes e associações com ou sem fins lucrativos. Um exemplo que explicita a capacidade de influência da “sociedade civil” pode ser percebido na própria composição do CEE, que regulamenta políticas públicas para a educação, e conta com nomes ligados ao Instituto Ayrton Senna (IAS), ao MPB, ao TPE, à Associação Brasileira de Escolas Particulares, para além de quadros de gestão educacional¹³.

Além disso, não é preciso uma investigação mais pormenorizada para percebermos a ausência de setores relevantes no campo educacional – sindicatos não-patronais, dentre eles de docentes e funcionários, do movimento estudantil e movimentos populares de educação, ainda que as ocupações estudantis contra a REM tenham sacudido o país apenas três anos antes, mobilizando-se contra uma “formação acrítica”, “voltada para o mercado” ou para “formar mão de obra barata” e ainda na “constatação da precariedade da estrutura de suas escolas” (FERMINO; RIBEIRO, 2019, p. 205).

Quaisquer iniciativas que ofereçam obstáculos à realização das políticas de reprodução da lógica empresarial são combatidas nos mais diversos campos – ideológico, legal, físico (DARDOT; LAVAL, 2016). As ações destes organismos coletivos são

¹³ Estes grupos estão presentes na formulação e implementação de importantes ações que interferem diretamente na política educacional brasileira, como o IAS que, dentre diversas iniciativas, foi fundamental para a organização do INOVA SP (Gomide, 2019).

encaradas como ameaças, como pressões exercidas pelos perdedores das disputas de mercado. Sendo assim, pode parecer contraditório que um currículo forjado pelas concepções pró-mercado seja, a todo momento, reafirmado como democrático. Este constructo é desfeito, porém, quando se analisa quais são os sujeitos aceitos nesse processo: de organismos multilaterais a organizações não-governamentais, as parcerias público-privadas, as redes e seus *experts* (SHIROMA, 2020).

2. CPEM: flexibilização de itinerários, uniformização da escolarização

A REM foi aprovada antes das definições finais sobre os itinerários formativos (IF) e a BNCC. Este movimento se reproduziu em São Paulo: a estrutura do CPEM não se encerra em seu texto, mas se desdobra em outros documentos legais que se complementam, e são aqui analisados conjuntamente. São eles: o *Currículo Paulista Etapa do Ensino Médio* (SEDUC, 2020); a *Deliberação CEE 186/2020* (que fixa normas relativas ao CPEM de acordo com a Lei 13.415/2017 para a rede estadual, rede privada e redes municipais) e a *Indicação CEE 198/2020* (que orienta o sistema de ensino do Estado às novas determinações legais e normativas sobre o EM), publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo (DOSP), de 07 de agosto de 2020 (DOSP, 2020); e o *documento de Formação Geral* formulado pelo governo estadual, disponibilizado no site da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo¹⁴ (EFAPE, 2020).

De acordo com o texto final do CPEM, é possível resumir o centro dessa reorganização curricular na seguinte sentença:

A principal característica da etapa final da Educação Básica é a *flexibilização curricular*, tendo como objetivo consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral do estudante. A finalidade é desenvolver o conjunto de competências e habilidades, propiciando protagonismo ao jovem e maior autonomia e assertividade nas suas escolhas, por meio do desenvolvimento do projeto de vida em consonância com os princípios da justiça da ética e da cidadania. (SEDUC, 2020, p. 46, grifos nossos)

Nesse sentido, o currículo vai se adequar à Lei nº 13.415 de 2017, que define que o novo Ensino Médio deve ser composto pela *formação geral básica* (comum a todos os estudantes), com carga horária máxima de 1.800 horas; e por *itinerários formativos* (parte

¹⁴ A EFAPE é, atualmente, uma coordenadoria dentro da Seduc.

diversificada e flexível), com carga mínima de 1.200 horas (SEDUC, 2020, p. 46). No CPEM, ao longo dos três anos do Ensino Médio, será cumprida a jornada máxima da formação geral básica, e serão expandidos os itinerários formativos para 1.350 horas – sob justificativa de incluir os componentes do Programa Inova Educação (EFAPE, 2020).

A *formação geral básica*, de 1.800 horas, deve integrar os componentes curriculares, divididos, como estabelecido na BNCC, por *áreas do conhecimento*, e cada área do conhecimento tem as competências específicas definidas de acordo com a BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio. As áreas estão assim divididas: Área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Área de Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química; Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia (SEDUC, 2020, p. 46-7).

Os *itinerários formativos*, por sua vez, são “o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo entre outros, ministrados pelos professores, que os estudantes poderão escolher no ensino médio.” (EFAPE, 2020, p. 27). Ou, como afirmado no CPEM, “*A organização curricular dos itinerários formativos deve garantir ainda mais a flexibilização do Ensino Médio*, propiciando ao estudante desenvolver e fortalecer sua autonomia, considerando seu projeto de vida.” (SEDUC, 2020, p. 196, grifos nossos).

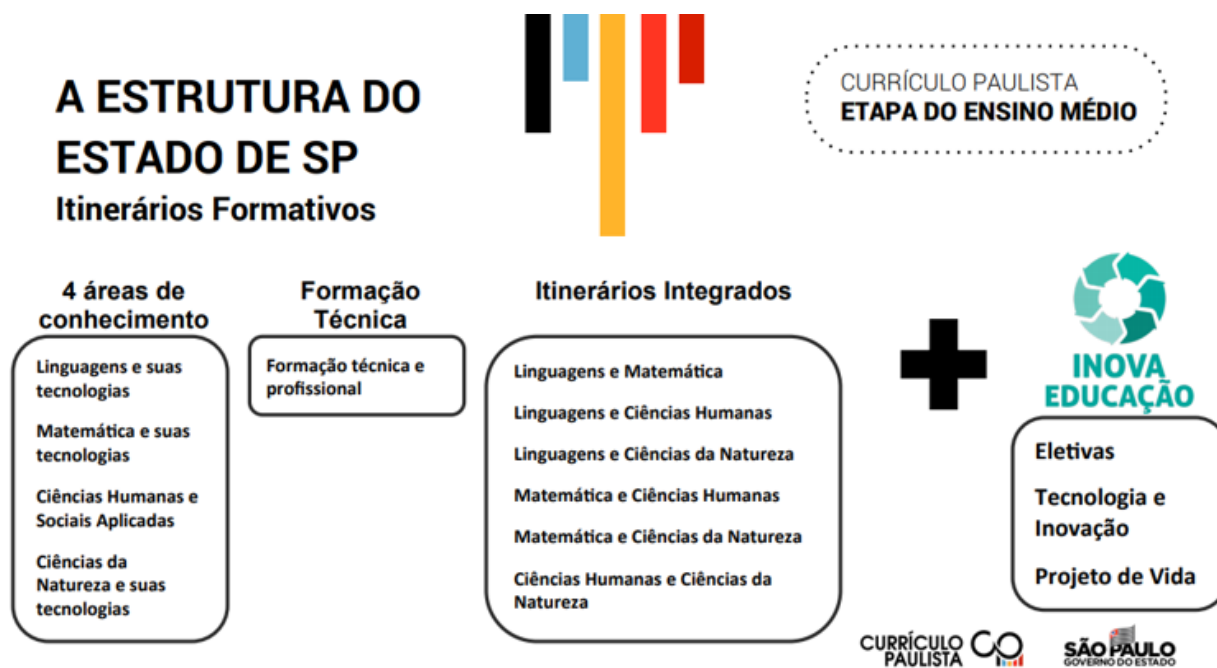
O CPEM formaliza os IF em arranjos curriculares a partir das quatro áreas do conhecimento presentes na formação geral básica, acrescida do itinerário de *formação técnica e profissional*.

O currículo prevê, também, a oferta de itinerários integrados; isto é, itinerários “articulando diferentes áreas do conhecimento. As integrações poderão ser entre duas áreas, três áreas ou mesmo entre as quatro áreas do conhecimento.” (SEDUC, 2020, p. 249). Como exemplo, o documento apresenta itinerários integrados de duas áreas, como a articulação da área de Linguagens com Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou área de Matemática e a área de Ciências da Natureza (SEDUC, 2020, p. 249).

O texto afirma, ainda, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018), os IF serão organizados a partir de quatro *eixos estruturantes*: I – investigação científica; II – processos criativos; III – mediação e intervenção sociocultural; IV – empreendedorismo (SEDUC, 2020). Isto é, por mais distintas que sejam as áreas do conhecimento, sua estruturação

deverá ocorrer a partir destes eixos comuns. E, no caso paulista, outro elemento fixo dos IF é o Programa Inova Educação, que inclui três componentes curriculares – Projeto de Vida; Eletivas; Tecnologia e Inovação – voltados ao desenvolvimento das competências socioemocionais e do protagonismo juvenil no currículo (SEDUC, 2019).

Assim, um esboço possível da estrutura dos itinerários formativos é:



Fonte: EFAPE (2020)

A Indicação do CEE coloca outras possibilidades às escolas das redes pública e privada, que poderão propor IF distintos, desde que aprovados pelas Diretorias de Ensino (DOSP, 2020); bem como a possibilidade de criação do itinerário formativo de “Formação Técnica para o Magistério para atuação na Educação infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que possibilitaria que, após a conclusão do curso, os formados possam ser professores auxiliares nas escolas (DOSP, 2020).

O material de formação da EFAPE deixa explícito, ainda, que, “independente de alterações na infraestrutura das escolas (os itinerários não necessitam de uma estrutura específica)” (EFAPE, 2020, p. 50), deve haver a implementação dos itinerários formativos. Em documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), esta posição é explicitada: considera-se a educação uma estratégia para enfrentar os desafios sociais, através do estímulo ao desenvolvimento das competências para o

progresso social e bem-estar. Este foco traria maior custo-benefício, visto que as “melhorias em contextos e práticas de aprendizagem não exigem necessariamente grandes reformas ou recursos. Podem ser incorporadas nas atuais atividades curriculares e extracurriculares” (OCDE, 2015, p. 14)¹⁵. A “transformação” da educação encerra-se na alteração de currículos e metodologias, mais uma vez.

O CPEM corresponde à normatização e ordenação da REM, que conforma profundas mudanças no sistema educacional brasileiro. Em primeiro lugar, a diferenciação dos itinerários em redes desiguais pode levar ao rompimento com a universalização do acesso¹⁶ e aprofundar a dualidade do atendimento deste nível (PEREIRA; MELLO; SANTOS, 2019). Em segundo, subordina a educação pela “aderência à forma social privada e empresarial”, o que altera por completo o parâmetro de qualidade da educação para uma concepção de eficácia na reprodução da força de trabalho e controle social (CATINI, 2021). Em terceiro, a flexibilização como “liberdade de escolha” amplia formas de privatização que subordinam a educação às ordenações do capital, constituindo uma escolarização mais homogênea socialmente, embora mais diversificada no percurso dos componentes curriculares.

A flexibilização foi um argumento central na defesa da REM e construção do CPEM, e se ancora na consigna “educação para o século XXI” (SEDUC, 2019) voltada para a inovação e para o mundo do trabalho, cujas formas contemporâneas de organização laboral, impelem a formação escolar a adequar-se a profissões cada vez mais, “fluidas, intangíveis e mutantes” (SEDUC, 2020, p. 28). Assim, através da combinação dos interesses individuais, coletivos, e os do setor produtivo, os estudantes devem estar sempre preparados para apresentarem bons desempenhos: o “trabalhador deve estar habituado e preparado para a adaptação contínua” em todos os campos da vida, das relações profissionais às “concepções e visões de mundo, comportamento, condutas e valores.” (SEDUC, 2020, p. 28)

A mudança da escola, além disso, atenderia ao desejo dos jovens: “se sentir capaz de realizar os sonhos” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 55), “descobrir suas

¹⁵ Este documento é citado no curso de formação docente do Programa Inova Educação. Ver Goulart e Alencar, 2021.

¹⁶ Processo que vem se aprofundando com o Programa de Educação Integral (PEI). Ver Girotto e Cássio, 2018.

vocações e sonhos e fazer escolhas de vida” (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2020, p. 36); ou “tornar a escola mais atrativa” e mais “ligada à realidade” (PANDOLFI; LOPES, 2013). O CEE indica que esta seria uma necessidade histórica, pois

é preciso entender que a prática humana no mundo contemporâneo se organiza muito mais por projetos do que por especialidades. A organização social presidida pela corporação, cujo antepassado são as guildas medievais, *cede lugar às inúmeras e variáveis combinações de pessoas, capacidades e propósitos organizados em torno de objetivos e resultados*. Visto nessa perspectiva metodológica, a presença do projeto na vida escolar é vital. (DOSP, 2020, p. 22, grifos nossos)

Além da total anacronia da afirmação que visa demonstrar a inadequação da escola ao trabalho na atualidade, ressaltamos a centralidade do projeto de vida e da metodologia no currículo que aponta, não apenas para a flexibilização nas áreas de conhecimento, mas na individualização das trajetórias. Dito de outra forma, o projeto de vida assume a função de “situar os alunos no centro do processo educativo, reconhecendo-os em suas identidades, singularidades e potencialidades, como sujeitos sociais de direitos, capazes de serem gestores de sua própria aprendizagem e de seus projetos futuros” (DOSP, 2020, p. 14).

Nesse sentido, ao explicar as possibilidades de oferta dos itinerários formativos, a Indicação afirma que se trata de um “um novo paradigma de organização curricular que não se restringe à oferta de um currículo único, cuja estrutura é composta básica e exclusivamente por “disciplinas” ou “componentes curriculares”” (DOSP, 2020, p. 22). E, a fim de estabelecer o rompimento com o currículo até então vigente, o CEE destaca que a parceria se constitui como possibilidade para a implementação do novo ensino médio – e que podem ser estabelecidas

- com instituições de ensino que mantêm *cursos e programas de educação a distância na educação profissional técnica de nível médio*, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, nos termos da Deliberação CEE No 97/2010¹⁷.
- *com instituições de ensino superior*, desde que estas demonstrem experiência em atividades e/ou cursos destinados a jovens na faixa etária correspondente ao Ensino Médio, vinculem-se aos conteúdos e habilidades do itinerário formativo, atendam aos termos da Del. 138 e incluam professores devidamente habilitados para o atendimento do Ensino Médio (...).

¹⁷ Deliberação CEE No 97/2010, que “fixa normas para credenciamento e credenciamento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação à distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo”.

- *com empresas que produzem bens e serviços*, respeitados os seguintes critérios:
- explicitação das habilidades e competências a serem desenvolvidas pela empresa, relacionadas à atividade por ela praticada, no seu plano de parceria, especificando eixo e curso pretendido, acompanhado de parecer técnico do Centro Paula Souza (...).
- *carga horária máxima a ser desenvolvida de 25% de atividades previstas para o itinerário formativo*;
- *realização de estágio supervisionado - as atividades desenvolvidas pela empresa contarão com docente qualificado para o acompanhamento do processo.* (DOSP, 2020, p. 22, grifos nossos)

Assim, ao discorrer sobre a disponibilização dos itinerários formativos, a Deliberação do CEE afirma que os “itinerários formativos correspondem aos arranjos curriculares ofertados pelas instituições para que os estudantes possam aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho.” (DOSP, 2020, p. 16-7, grifos nossos). O parágrafo destacado não especifica quais serão as instituições que realizarão as ofertas dos itinerários formativos, e, ao ilustrar a implementação do itinerário de formação técnica e profissional (Capítulo II, Art. 12º§ 5º), é apontado que o setor privado, através das parcerias, pode ocupar, diretamente, este espaço:

As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido *em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados*, devem observar a legislação e normas referentes à educação profissional técnica e estar com conformidade com a regulamentação do Ministério do Trabalho relativas à aprendizagem profissional. (DOSP, 2020, p. 17, grifos nossos)

Dessa forma, a oferta do itinerário está aberta a estabelecimentos de ensino ou não, presenciais ou a distância, podendo incluir também “empresas que produzem bens e serviços”, desde que atendam aos critérios estabelecidos pelo CEE e pela expressão de demandas e interesses dos alunos (cujos critérios de aferição não foram elucidados). O Capítulo IV (“Formas de oferta e organização do Ensino Médio”) da Deliberação reforça essa diretriz; o parágrafo 7º é significativo:

Atividades realizadas pelos estudantes como aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica e orientadas pelos *docentes podem ser contabilizadas como certificações complementares e constar do histórico escolar do estudante.* (DOSP, 2020, p. 17, grifos nossos)

Se, nesta formulação, podem surgir dubiedades acerca do significado destas “certificações complementares”, a Indicação CEE 198/2020 explicita que

Em relação às atividades realizadas pelos estudantes e que podem ser consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, desde que tenham clara intencionalidade pedagógica e sejam orientadas por docentes, elas podem ser “aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições (Art. 17. § 13). (DOSP, 2020. p. 22, grifos nossos)

Assim, se as atividades tiverem “clara intencionalidade pedagógica”, podem ser consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, mesmo que realizadas fora das escolas, como em instituições empresariais – destacando que os critérios para credenciamento destas instituições ainda serão definidos pelo CEE (DOSP, 2020). É, de fato, a empresa educadora.

Ao reconhecer a deficiência na infraestrutura das escolas – preocupação concernente especialmente ao cumprimento do itinerário formativo profissional (EFAPE, 2020), a Seduc não a supera, mas normatiza a abertura para o oferecimento de parte substancial dos itinerários pelas entidades do setor privado fora dos prédios escolares.

Portanto, uma das tendências derivadas do CPEM é que a oferta destas horas ocorra de modo pulverizado, com a intervenção das empresas parceiras diretamente nas escolas, fora delas e nas próprias empresas. Dessa forma, o controle sobre estas atividades poderá ser dificultado; isto porque, após o credenciamento das instituições (sob normas ainda não definidas pelo CEE), “as parcerias ocorrerão diretamente com as escolas” (DOSP, 2020, p. 22), o que as coloca em condições desfavoráveis de negociação com o setor privado – principalmente nos casos de itinerários que demandem maiores investimentos, como o de formação técnica e profissional.

Cabe destacar que no CPEM (SEDUC, 2020), a intervenção direta das instituições parceiras na oferta do currículo na rede pública é apresentada de modo menos explícito que o presente na documentação do DOSP. Há trechos, porém, que devem ser destacados. Por exemplo, a constatação de que, na formação integral dos estudantes, “os espaços de aprendizagens não se limitam àqueles situados no interior da escola” (SEDUC, 2020, p. 27). Nesse sentido, ao se destacar os “pressupostos metodológicos” do itinerário de formação técnica e profissional, afirma-se a possibilidade de “Além dessas ações, pode-se propor a

criação de uma “empresa júnior”, oriunda de parceria(s) com o setor produtivo para a prática profissional.” (SEDUC, 2020, p. 248). Ou, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, ao discorrer sobre o eixo de Empreendedorismo, afirma-se que é importante que o “estudante conheça modelos de ambientes empreendedores (incubadoras, aceleradoras, feiras de negócios, *startups* e outros) e possa testar suas hipóteses, buscar caminhos e parcerias para colocar em prática suas ideias ou mesmo aprofundar os estudos acadêmicos.” (SEDUC, 2020, p. 219).

A Indicação do CEE considera, ainda, que profissionais de *notório saber* reconhecido pelos sistemas de ensino, através de titulação específica ou práticas de ensino (de acordo com a Lei 13.415/2017), possam ministrar conhecimentos do itinerário de formação técnica e profissional (DOSP, 2020). Se se altera a formação da força de trabalho discente, o mesmo movimento se verifica sobre o trabalho docente. A regulamentação profissional através do reconhecimento do notório saber – e, portanto, sem a titulação formal, até então exigida para o exercício do magistério; adicionada de elementos como o norteamento do trabalho docente pela aprendizagem por competências e o destaque às competências socioemocionais; a determinação dos mesmos eixos estruturantes para todas as áreas do conhecimento; podem ser consideradas parte do processo de precarização do trabalho docente. Venco (2016) salienta que a formação e condição de trabalho precária não deveria gerar questionamento do compromisso técnico ou capacidade teórica individual destes profissionais, mas a responsabilização dos governos pela restrição da população a direitos educativos.

Considerando este conjunto de elementos, pode-se perceber que o enraizamento das relações mercantis vai muito além da privatização e da neoliberalização das políticas educacionais (CÁSSIO et al, 2020). É necessária a criação de mecanismos de convencimento dos sujeitos, que estimulem seu constante engajamento em defesa do capitalismo, como se ele fosse o único – ou melhor – modo de produção e reprodução da vida possível. Em outras palavras, como se, a partir da competição individual, fosse possível atingir o bem comum; como se todos pudessem, na disputa de mercado, desenvolver ao máximo suas potencialidades; como se o estado de competição constante entre indivíduos fosse emocionante, e acabasse por premiar os mais aptos, etc. (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2006).

É o que Dardot e Laval (2012) chamam de subjetividade neoliberal, em que o neossujeito unifica as dimensões das relações de poder – economia, política, ética – em um sujeito unitário, cujo comportamento e valores estão pautados pela racionalização do desejo de sucesso, da competição, da eficácia, em uma constante e ininterrupta necessidade de “valorização do eu” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 335) em que a empresa é o modelo de subjetivação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336) e cada indivíduo é uma unidade empresarial em ampla competição com as demais, erigindo, portanto, uma dinâmica e, ao mesmo tempo, um projeto de vida, no qual a “a empresa constitui um processo educativo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 336).

Trata-se de uma nova conformação da educação pública, em que os conhecimentos científicos sobre os quais a escola moderna se estabeleceu, são secundarizados – para dizer o mínimo –, substituídos pela “educação de orientação” (LAVAL et al., 2011, tradução nossa). Esta consiste na substituição de conhecimentos por competências orientadas pelo mercado e seus agentes e a relação pedagógica acompanha esta alteração com uma concepção de estudante que seja ele próprio o protagonista de uma orientação ativa com vistas à acumulação de competências visando a construção de um projeto pessoal e profissional, na “fabricação de uma subjetividade mercantil” (LAVAL et al., 2011, p. 184).

Este tipo de alteração curricular é, em verdade, uma mudança da concepção de escola, que visa, agora, tornar-se unicamente um local de formação da força de trabalho, não mais a partir da técnica e da profissionalidade, mas do empreendedorismo de si mesmo, como central nas atuais relações de trabalho flexíveis e precárias.

É sob esta lente que podemos compreender melhor a centralidade das competências socioemocionais (GOULART; ALENCAR, 2021) que preconizam a resiliência, autocontrole, esforço, trabalho em equipe, como requisitos em que mais importa é “uma educação que induz à performance, cobra atitude e subserviência ao mesmo tempo, numa educação profissional para uma submissão proativa ao capital” (CATINI, 2021, p. 107).

O projeto de vida se converte em uma estratégia em que o sujeito é responsabilizado pela gestão de seu percurso escolar, por sua inserção profissional, por seus fracassos e sucessos, elevando o mérito pessoal à elemento definitivo e anulando quaisquer determinantes históricos e sociais. Nesta escola neoliberal, o individualismo é alçado à método (LAVAL et al., 2011, p. 191) que não se encerra na escola, uma vez que, como vimos, a “educação ao longo da vida” se espalha para outros espaços da vida social.

Tommasi e Corrochano (2020) mostram que, se

em tempos de crise o empreendedorismo aparece como uma saída ao aumento do desemprego, antes disso o empreendedor é um tipo de personalidade, (...) formar indivíduos, governar suas condutas é, portanto, mais importante do que, efetivamente, resolver o problema do desemprego. (2020, p. 361)

Nesse processo de mudança de comportamento, a juventude, chamada de protagonista, é incentivada a planejar e aplicar projetos de desenvolvimento local, e estas ações são consideradas como parte da inserção no mundo do trabalho. Para as empresas, trata-se de eliminar o antagonismo entre lucro e resolução de problemas sociais – são gerados os negócios de impacto social. Para as autoras, nessa lógica, o mercado se torna o principal agente do social, produtor do bem comum, da paz social.

Assim, na lógica do “faça você mesmo”, são moldados sujeitos adaptados à atual fase do capitalismo: “concorrencial, individualista, focado na responsabilização das pessoas. Os jovens, enquanto ‘sujeitos em formação’, receberam de forma mais significativa as investidas voltadas à difusão de uma cultura empreendedora.” (TOMMASI; CORROCHANO, 2020, p. 364).

Nessa cultura, o conflito deve estar ausente, visto que no “capitalismo de projetos, [é imprescindível] a mobilização-implicação dos envolvidos em sua própria exploração” (ARANTES, 2014, p. 516). Este é um processo coerente com as próprias metamorfoses do capitalismo. Isto é:

Seja de que tipo for – econômico, social, cultural ou uma combinação dos três, preferencialmente –, *o empreendedorismo dos pobres não é nenhuma esquina da história nacional, mas uma saída de emergência para o colapso da sociedade salarial no Brasil e no mundo*. Como tal, um novo paradigma de governo das populações, e neste sentido sim, uma virada e tanto, que resultou na conformação de um exército de viradores de cujas fileiras seria mesmo um milagre descobrir a mais leve suspeita de insurgência. (ARANTES, 2014, p. 517 grifos nossos)

Dessa forma, a construção do sujeito empreendedor, a imposição da razão neoliberal, pode ser entendida, para Arantes, como uma estratégia de “contrainsurgência”, em que a “questão social” se torna foco de táticas de guerra. “Numa frase, não se trata mais de ‘vencer batalhas, mas de pacificar populações’” (TOMAZINE apud ARANTES, 2014, p. 514).

Isto porque a pacificação envolve a quebra da resistência e da potencial insurgência da população. Dessa forma, ainda que não haja uma insurreição em curso no país, um inimigo interno que se constitua como ameaça iminente ao capital, “mas ao mesmo tempo uma população oprimida e recalcitrante, que desconfia e reluta, quando não se insubordina, diante do preço de mercado a pagar pelo despertar de sua subjetividade empreendedora” (TOMAZINE apud ARANTES, 2014, p. 516); é aplicada, contra essa população, uma tática de guerra. Em outras palavras, uma “contrainsurgência preventiva”, “contrainsurgência sem insurgência” acordada entre “Estado, Empresas, Terceiro Setor, Comunidade, o simulacro de uma (...) sociedade civil ativa e propositiva, o sonho de consumo no qual convergem as supracitadas entidades, regidas todas por uma mesma e nova racionalidade política (...)” (ARANTES, 2014, p. 623).

Essa estratégia envolve fazer com que a população assuma para si as responsabilidades da normalização capitalista; que haja mobilização e participação dos indivíduos, nos limites determinados pela lógica do mercado. Que a juventude esteja livre para sonhar e realizar seus sonhos, desde que estes sejam dirigidos ao fazer empreendedor na eterna viração. A dinâmica curricular erigida sob estas bases, contando com a capilaridade da educação pública, é peça-chave nesse processo.

Dessa forma, como brevemente exposto acima, os avanços do setor privado e da ideologia do empreendedorismo estão ligados à uma disputa de modelo de sociedade, envolvendo a razão neoliberal e o controle da população através da quebra (preventiva) de potenciais resistências. O CPEM abre espaços e define lugares privilegiados para propagação destas ideias. Se a escola pública pode servir como lócus de propaganda e reprodução do conjunto de ideias da classe dominante (SAES, 2007), o novo currículo do estado de São Paulo contextualiza as condições nas quais se darão essa disputa.

Conclusão

A partir da análise dos documentos oficiais que implementam a reforma do ensino médio em São Paulo, percebemos que o CPEM apresenta diversos aspectos que podem – e precisam – ser ainda amplamente debatidos. Nos limites deste artigo, nos detivemos na análise da articulação entre agentes públicos e privados; no processo de elaboração e implementação do CPEM, sobretudo no que tange à formalização dos itinerários

formativos; e no levantamento de uma bibliografia que permite uma compreensão aprofundada acerca das implicações possíveis decorrentes deste movimento.

Certas ideias mobilizadas na construção e divulgação do CPEM se destacam porque expressam, mais ou menos nitidamente, os projetos de educação (e sociedade) defendidos por este currículo – e seus formuladores –, sobre os quais pode-se tirar algumas conclusões. Primeiro, o capital privado, em escala nacional e internacional, participa da elaboração e implementação de políticas públicas, compondo direta ou indiretamente cargos em instâncias governamentais, sem passar por nenhum tipo de validação democrático (AU, 2016; TARLAU; MOELLER, 2019; PERONI *et al.*, 2017 etc.). Assim, não sendo instituições eleitas, não estão sujeitas a mecanismos de controle e regulação – como, em tese, funcionariam as instituições públicas. Portanto, trata-se de um mecanismo vertical, hierarquizado e não-democrático de construção e aplicação de políticas públicas – condizente com o receituário neoliberal, eufemizado pelo termo *parceria* (ROBERTSON, 2012).

Além disso, a aparência democrática favorece o discurso de que há questões de *interesse comum*, e que, portanto, estão acima de qualquer contradição. A educação pública é enquadrada como um destes temas. Assim, os grupos privados, ao se autodeclararem proponentes de soluções para os problemas da educação, buscam ocupar o espaço de representantes legítimos dos interesses de toda a sociedade (AU, 2016; ROBERTSON, 2012). Corroboram com esse discurso a narrativa de que essas instituições são *neutras, técnicas, não-partidárias*, e que, portanto, visam discutir medidas para a educação com a única finalidade de contribuir na construção do *bem comum* (AU, 2016; TARLAU; MOELLER, 2019; APPLE, 1995).

Nessa lógica, quem se opõe às soluções trazidas por estes grupos está se opondo àquilo que é de interesse geral (TARLAU; MOELLER, 2019) – sendo este “interesse geral” uma Educação Pública reconstruída “à imagem e semelhança” do mercado e seus princípios (LAVAL, 2004). Assim, busca-se naturalizar, nas esferas macro e micro (do grande empresário ao ativista do bairro) (TARLAU; MOELLER, 2019), uma escola que exalte o indivíduo e a competição; que mostre as desigualdades sociais como aceitáveis (ou mesmo desejáveis); que defenda que as soluções individuais são as melhores saídas para problemas sociais, como pobreza e desemprego – como se fossem estímulos à competição; que se enfoque no desenvolvimento das competências socioemocionais, do empreendedorismo,

da resiliência, da capacidade de cada um suportar o jugo cotidiano; como se não houvessem obstáculos estruturais na definição das condições de vida (APPLE, 1995). Uma educação que defende que quem não atinge o sucesso não fez o bastante para merecer. Um currículo que omite o conflito social, e garante a exaltação/culpabilização individual.

Isto não significa, no entanto, que a história já está escrita. Como afirma Apple (1995) a escola é um campo aberto para a eclosão de conflitos e, ainda mais, não existe sem ele, ainda que se manifeste diversamente: paralisações e greves docentes; ocupações de escolas por estudantes; manifestações de insatisfação das famílias (contra a própria escola, contra os governos etc.); dentre tantas outras expressões imprevisíveis. Portanto, se a escola neoliberal do empreendedorismo de si mesmo requer a percepção do fim do conflito social, uma estrutura social profundamente desigual, cindida e violenta como a brasileira traz obstáculos materiais a este conjunto de ideias, fazendo das escolas lugares de explosão das contradições.

Referências

- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan/abr. 2018.
- APPLE, M. W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANTES, P. O novo tempo do mundo. São Paulo: Boitempo. 2014.
- AU, W. Social Justice and Resisting Neoliberal Education Reform in the USA. *Forum for promoting 3-19 comprehensive education*, jan 2016. Disponível em: <DOI: 10.15730/forum.2016.58.3.315>
- BOLSTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal, 2012.
- BRASIL. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4>. Acesso em: 20 mai 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 20 abr. 2021.
- CÁSSIO, F. et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da

privatização da educação em São Paulo. *Educ. Soc.*, v. 41, e241711. Dez., 2020.

CATINI, C. Empreendedorismo, Privatização e o Trabalho Sujo da Educação. *Revista USP*, v. 127, p. 53-68, 2020.

CATINI, C. A educação bancária, “com um Itaú de vantagens”. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v.13, n.1, p.90-118, abr. 2021.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação). *Sobre a Frente*. Consed (Online). 23 de junho de 2020. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/gt-ensino-medio/sobre-a-frente-de-curriculo>>. Acesso em 17 mai 2021.

DARDOT, C.; LAVAL, C. A nova razão do mundo – ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (DOSP). São Paulo, 07 ago 2020. Seção 130(156).

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE). Formação geral – Currículo Paulista do Ensino Médio. (Online) 2020. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2020/03/formacao-geral-curriculo-paulista-ensino-medio.pdf>>. Acesso em 13 jan 2021.

FERMINO, V. V. e RIBEIRO, M. M. Ocupações no Paraná: a luta dos estudantes contra a reforma do ensino médio e a PEC do teto dos gastos públicos. In: MEDEIROS, Jonas et. al

(orgs) Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016). São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

FONTES, V. Capitalismo filantrópico? Múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresari-ais. *Marx e o Marxismo*, v.8, n.14, jan/jun 2020.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 26, n. 109, p. 1-28, jul. 2018.

GOMIDE, D. C. *A política educacional para o Ensino Médio da Secretaria da Educação do estado de São Paulo e o alinhamento com o projeto neoliberal através de ciclos progressivos de adequação (1995-2018)* (Tese de doutorado). Campinas, FE/UNICAMP, 2019.

GOULART, D. Opostos que não se atraem: a sociedade civil para Gramsci e os neoliberais. *Lutas sociais* (Online), nº19/20, 2008.

_____. C.; ALENCAR, F. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 337-366, mai. 2021.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO (IET). *Educação profissional e tecnológica emancipatória: juventudes e trabalho*. São Paulo: Fundação Itaú para a Educação e Cultura, 2020. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org>.

br/documents/Livro_EPT.pdf>. Acesso em 13 jan 2021

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*. Londrina: Planta, 2004.

_____; VERGNE, F. CLÉMENT, P.; DREUX, G. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte, 2011.

MESKO, A. S. R.; SILVA, A. V.; PIOLLI, E.. A agenda educacional dos reformadores empresariais paulistas e seus efeitos no trabalho docente. Políticas Educativas – *PolEd*, [S.l.], nov. 2016.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: <www.scielo.br/j/rbcsoc/a/7NZC9VwjKWZKMv4SPQmTXPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 mai 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. *Competências para o progresso social. O Poder Das Competências Socioemocionais*. Fundação Santillana. 2015. Disponível em: <[dx.doi.org/10.1787/9789264249837-pt](https://doi.org/10.1787/9789264249837-pt)>. Acesso em 25 mai 2021.

PANDOLFI, M. A.; LOPES, R. E. A educação voltada para o empreendedorismo: um levantamento do debate acadêmico. *Revista HISTEDBR* On-line. Campinas, nº49, p.177-196, mar2013-ISSN: 1676-258.

PEREIRA, R. S.; MELLO, M. B.; SANTOS, C. C. F. Dualidade Estrutural e

o Ensino Médio no Brasil. *Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos*, vol. 7, 2019.

PERONI, V.; CAETANO, M.R.; LIMA, P. "Reformas educacionais hoje: As implicações para a democracia". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Monitoramento de casos de Covid-19 na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 13 abr. 2021. Disponível em: <www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em 25 mai 2021.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, Ago, 2012.

SAES, D. A ideologia docente em “A reprodução”, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Educação & Linguagem*. São Paulo, 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC). *Currículo Paulista Etapa Ensino Médio*. EFAPE, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf>. Acesso em 19 mai 2021.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO (SEDUC). *Inova Educação*. São Paulo, SP: EFAPE, 2019. Disponível em <<https://inova.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 5 mar. 2020.

SHIROMA, E. O. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, e2014425, 2020.

TARLAU, R., MOELLER, K. Philanthropizing' consent: how a private foundation pushed through national learning standards in Brazil. *Journal of Education Policy*, 2019. DOI: 10.1080/02680939.2018.1560504. Acesso em 20 dez 2020.

TOMMASI, D. L. Juventude, projetos sociais, empreendedorismo e criatividade: dispositivos, artefatos e agentes para o governo da população jovem. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica*. Rio de Janeiro: vol. 6, no.2, maio-agosto, 2014, p. 287-311.

_____.; CORROCHANO, M. C. Do qualificar ao empreender: políticas de trabalho para jovens no Brasil. *Estudos avançados*, São Paulo , v. 34, n. 99, p. 353-372, Ago 2020.

VENCO. S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. 2016. *Crítica e Sociedade. Revista de Cultura Política*. V. 6, N. 1, Nov. 2016.

O campo brasileiro de ensino superior em perspectiva estrutural: tendências históricas e contemporâneas



Maria Caraméz Carlotto¹

Resumo

O presente artigo parte dos dados fornecidos pelo INEP/MEC entre 1980 e 2018 buscando chamar a atenção para as clivagens essenciais do sistema, bem como as inflexões que ocorrem a partir de 2016. O objetivo é olhar para a evolução do sistema desde uma perspectiva estrutural e de longo prazo, que dê conta do padrão de expansão e estratificação do sistema, pensado como campo, para enfatizar a magnitude das mudanças que ocorrem recentemente, em particular: i) a redução do número de matrículas presenciais; ii) a redução do número de docentes contratados; iii) o crescimento das matrículas à distância, sobretudo no setor privado; iv) a democratização do ingresso, em particular nas universidades públicas. Com isso, tentamos destacar algumas das tendências históricas e contemporâneas que marcam o ensino superior no país.

Palavras-chave: Educação; Universidade; Ensino superior; Ensino a Distância; Acesso à Educação.

Abstract

This article considers the data provided by INEP / MEC between 1980 and 2018, emphasizing the essential cleavages of the system, as well as the inflections that occur from 2016. The objective is to look at the evolution of the system, considers as a field, from a structural and long term perspective, which accounts for the expansion and stratification pattern of the system, to emphasize the magnitude of the changes that have occurred recently, in particular: i) the reduction in the number of presential enrollments; ii) the reduction in the number of teachers hired; iii) the growth of distance enrollments, especially in the private sector; iv) the democratization of admissions, especially in public universities. With that, we try to highlight some historical and contemporary trends that mark higher education in the country.

Keywords: Education; University; University education; Distance learning; Access to Education.

¹ Cientista social, doutora em sociologia e professora da UFABC, no Bacharelado em Ciências e Humanidades, Relações internacionais e no Programa de Pós-graduação em Economia Política Mundial da UFABC. E-mail: maria.carlotto@ufabc.edu.br

Introdução

A emergência do ensino superior brasileiro, quando comparada a de outros países, inclusive da América Latina, é marcadamente tardia. As primeiras instituições superiores do país foram as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife, criadas pela Constituição de 1824. No bojo do processo de independência e consolidação de um Estado Nacional sob bases relativamente autônomas, o diagnóstico era de que não seria possível seguir formando as elites dirigentes do país em Coimbra, como acontecia até então (ADORNO, 1988; CARVALHO, 2003; VENÂNCIO FILHO, 2004). Da Constituinte de 1824 até a Proclamação da República, o cenário do ensino superior pouco se alterou no país. Com exceção de uma ou outra instituição voltada à formação nas chamadas profissões imperiais (COELHO, 1999) – como medicina, direito e engenharia – o cenário da educação superior brasileira durante o Império permaneceu praticamente estático². A partir de 1889, a autonomia dada às províncias abriu espaço para a criação de novas instituições pelos governos locais, a maior parte delas voltadas para cursos profissionais tradicionais, além de medicina, engenharia e direito, também odontologia, farmácia e agronomia (NADAI, 1987).

Apesar do surgimento de cursos isolados, foi apenas no final da Primeira República que o debate sobre a importância das universidades se intensificou no país, impulsionado, de um lado, por movimentos internacionais, como a atuação da diplomacia científico-cultural francesa, alemã e norte-americana no país e os impactos da Reforma Universitária de Córdoba e, de outro, pelo debate interno em torno da necessidade de modernizar a educação pública nacional, inclusive por meio da formação de professores com nível superior para outros níveis de ensino, tal como expresso nos consensos escola-novistas (CONSOLIM, 2021 no prelo).

O resultado foi a criação formal, pelo poder central, da primeira universidade nacional, a Universidade do Brasil, em 1920. Alguns anos depois, em 1934, a província de São Paulo criou sua própria Universidade, a Universidade de São Paulo, em um embate aberto com o Governo Vargas, com quem se enfrentou militarmente em 1932 (FÁVERO, 1991, 2001 e

² Interessante notar que a efervescência cultural da década de 1870, descrita por Lília Schwarcz, concentrava-se nessas faculdades mencionadas ou em instituições que, no geral, não tinham curso superior como os Museus e os Institutos Histórico Geográficos (Schwarcz, 1992)

2006; CUNHA, 2007). A criação da Universidade do Brasil baseou-se na simples reunião de faculdades isoladas pré-existentes ao passo que a criação da USP foi marcada pela tentativa de reunir essas faculdades isoladas com uma faculdade nova, de caráter eminentemente científico, cuja função deveria ser integradora, e que ganhou o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, apesar da Universidade do Brasil ser anterior, foi na verdade a criação da USP que representou um marco decisivo no cenário do ensino superior nacional por ter conseguido, pela primeira vez, dar dinamismo e organicidade para uma faculdade propriamente científica, capaz de impulsionar a área de pesquisa, tornando-se, assim, o principal modelo para as demais instituições universitárias do país (LIMONGI, 1988, 1989; MICELI, 1989; SCHWARTZMAN, 1979).

Por isso, da criação da USP em 1934 até a Reforma Universitária de 1968, o ensino superior brasileiro expandiu-se ancorado na criação de universidades públicas que reuniam, de um lado, cursos profissionais tradicionais, como medicina, engenharia e direito, em geral, mais elitizados e mais masculinos, e, de outro, cursos acadêmico-científicos, centralizados nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e relativamente abertos a novas camadas sociais, em particular mulheres, filhos de imigrantes e da classe média urbana do país (FERNANDES, 1975, 1984; LIMONGI, 1988, 1989; CARLOTTO, 2014, 2018a).

Nesse período, a oferta de ensino superior seguiu fortemente regulamentada pelo Estado, que privilegiava universidades em detrimento de instituições isoladas e definia regras estritas para que uma instituição pudesse se credenciar para a oferta de ensino superior (CUNHA, 2007). Consequentemente, o setor privado, de caráter sobretudo comunitário e confessional, existia, mas tinha pouca importância relativa quando comparado ao setor público e universitário, uma vez que os rígidos padrões estabelecidos elevavam muito os custos envolvidos na manutenção de instituições de ensino superior, marcadamente universidades, que deveriam unir atividades de ensino, pesquisa e, em menor medida nessa época, extensão.

A Reforma Universitária de 1968, promovida pelo Regime Militar, alterou drasticamente esse quadro. Buscando responder rapidamente e com pouco investimento público à chamada “crise dos excedentes”, ou seja, ao descontentamento das classes altas e médias que, aprovadas formalmente no vestibular das universidades públicas, não conseguiam acessar as vagas dado o excesso de demanda, os militares flexibilizaram as regras para a oferta de ensino superior (CUNHA, 2007). Assim, antes mesmo do ciclo neoliberal

dos anos 1990, o Brasil experimentou, ainda nos anos 1970, um processo de privatização da educação superior que, associado à difusão de visões econômico-gerenciais sobre a educação em geral, definiu o perfil essencialmente privado do nosso sistema de ensino superior desde então (SAMPAIO, 1998; CARLOTTO & GARCIA, 2015, ALMEIDA, 1998).

Os reflexos desse processo já eram visíveis em 1980, portanto, antes mesmo da guinada neoliberal do Estado Brasileiro da década de 1990. Segundo dados compilados pelo INEP, das 882 instituições de educação superior que existiam no país em 1980, menos de 10% eram universidades ou centros universitários, os mais de 90% restantes eram estabelecimentos isolados que ofertavam ensino superior de caráter não-universitário (INEP, 1996). A relação público/privado, considerando-se o total de instituições, também já tinha se transformado drasticamente quando comparado ao final da década de 1960, uma vez que em 1980, 77% das instituições que ofertavam ensino superior no país eram privadas e só 23%, públicas. Considerando-se o perfil das matrículas, o quadro se altera um pouco, uma vez que as universidades e instituições públicas são, em geral, maiores do que os estabelecimentos isolados privados. Mas, ainda assim, a primazia do setor privado já era evidente no início da década de 1980: enquanto o setor público respondia por cerca de 36% do total de matrículas, o setor privado era responsável por 64%, grande parte delas, como dito, em instituições não universitárias que ofereciam cursos profissionalizantes de baixo custo relativo, em particular nas chamadas ciências sociais aplicadas, em particular direito, economia, administração, contabilidade e pedagogia (GRÜN, 1990; GARCIA, 1998; CARLOTTO, 2014).

Mas o mais relevante nesse cenário é que mesmo com a expansão promovida pela Reforma Universitária de 1968, o ensino superior no país permanecia profundamente elitizado, sobretudo porque, de um lado, apesar dos avanços na oferta de ensino fundamental e médio nos anos 1970, ainda havia um déficit educacional muito forte no país. A taxa de analfabetismo chegava a 23,6% entre homens e a 27,1% entre mulheres no começo da década de 1980. A taxa bruta de escolarização no ensino médio era de apenas 33,8% considerando a faixa etária adequada³ nesse mesmo período. Como resultado, o ensino superior, sobretudo no topo do sistema, era para os muito poucos que, além de

³ Dados compilados a partir das séries históricas do IBGE, disponível em: <<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>> Acesso em 05 de outubro de 2020.

conseguir avançar em um sistema escolar profundamente excludente, conseguiam passar nos concorridos vestibulares das universidades públicas ou pagar pelas altas matrículas do ensino superior privado. O resultado era um ensino superior ainda fortemente masculino e de elite (GUEDES, 2008), em geral oriunda de famílias com histórico prévio de escolarização, em um processo de reprodução ancorado na tradução de desigualdades sociais em desigualdades escolares e vice-versa (BOURDIEU, 1984; 1987; 1989).

Foi basicamente esse sistema que levou a Constituição de 1988, reconhecendo o caráter profundamente desigual do sistema educacional brasileiro, a estabelecer, no seu artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado”, e a avançar, no seu artigo 208, afirmando que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (...) progressiva universalização do ensino médio gratuito; [e, mais importante para os fins deste artigo] (...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística (...)” (BRASIL, 1988).

Em suma, a Constituição de 1988 assegurou a importância de uma política de expansão e democratização do sistema educacional do país em todos os níveis, inclusive no superior. E, de fato, o ensino superior brasileiro, o mais elitizado de todos os níveis de ensino do país, cresceu ininterruptamente, embora com velocidades e perfis distintos, de 1988 até o último ano com dados disponíveis, a saber, 2018. O objetivo deste artigo é avançar na análise⁴ desse processo de expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, chamando a atenção para algumas características que, embora já presentes no começo dos anos 1980, se acentuam no pós-redemocratização, em particular, o fato da expansão se concentrar no polo mais fraco do sistema, a saber, os cursos ofertados por instituições privadas não universitárias. Por outro lado, justamente pelo caráter fortemente estratificado do ensino superior brasileiro, merecem destaque as políticas de democratização do acesso ao polo mais sólido do sistema, ou seja, nas universidades públicas, sobretudo a partir de 2005.

⁴ Digo avançar porque, de um lado, existe uma farta bibliografia que se dedicou a entender esse processo de expansão do ensino superior (por exemplo, Aguiar, 2016; Barbosa, 2016; Chaves & Amaral, 2016; Durham & Sampaio, 2000; Sampaio, 2000; Sampaio, 2014; Sguissardi, 2015; Oliveira & Silva, 2017; Ridenti, 2018; Marques, Ximenes & Ugino, 2018), e, de outro, porque este artigo faz parte de um conjunto de análises que tenho tentado realizar sobre o espaço intelectual brasileiro, em particular com ênfase no ensino superior (Carlotto, 2018a; 2018b; 2019).

É importante frisar, desta perspectiva, que o olhar que lanço para o ensino superior busca dar conta do papel central que a educação na produção e reprodução da estrutura social, principalmente através da garantia de acesso a posições de poder na sociedade (BOURDIEU, 1984, 1989). Isso se dá por meio do acesso privilegiado que a educação garante ao aparelho de Estado ao espaço público, às posições legítimas em debates essenciais da sociedade e às posições de controle na esfera econômica. É, portanto, um olhar que vai além do campo estrito da educação e sua sociologia específica para pensar, desde uma chave estrutural, a função econômica e, sobretudo, política da educação. Para tanto, é essencial um olhar atento à dinâmica estrutural do ensino superior, dada por sua estratificação interna.

Tendo em vista esse objetivo geral, o presente artigo se divide em três partes. Na primeira, trabalho os dados relativos à expansão do ensino superior nacional de 1980 a 2018, considerando o número de instituições, matrículas e docentes. Na segunda, analiso como essa expansão respondeu a uma dinâmica específica de estratificação dos diferentes perfis institucionais. Na terceira, e última parte, destaco tendências contemporâneas nos dois polos estruturantes do sistema, a saber, as universidades públicas, de um lado, e as instituições privadas de caráter não universitário, de outro.

1. A evolução do ensino superior brasileiro de 1980 a 2018: instituições, matrículas e docentes

Como dito anteriormente, o sistema nacional de ensino superior experimenta uma forte expansão ao longo dos últimos anos, considerando-se três indicadores centrais, quais sejam: número de instituições, número de matrículas e número de docentes contratados. De fato, olhando para a evolução desses dados, tal como expresso nos gráficos 1, 2, 3 e 4 abaixo, é evidente que o sistema se expandiu fortemente. Em termos mais específicos, embora os anos que se seguem à Constituição de 1988 sejam marcados por algum crescimento, que em geral contrasta com a estagnação do período imediatamente anterior à Constituinte, é visível que essa expansão se acelera mesmo a partir da segunda metade da década de 1990, voltando a se estabilizar, quando não regredir, a partir da segunda metade da década de 2010.

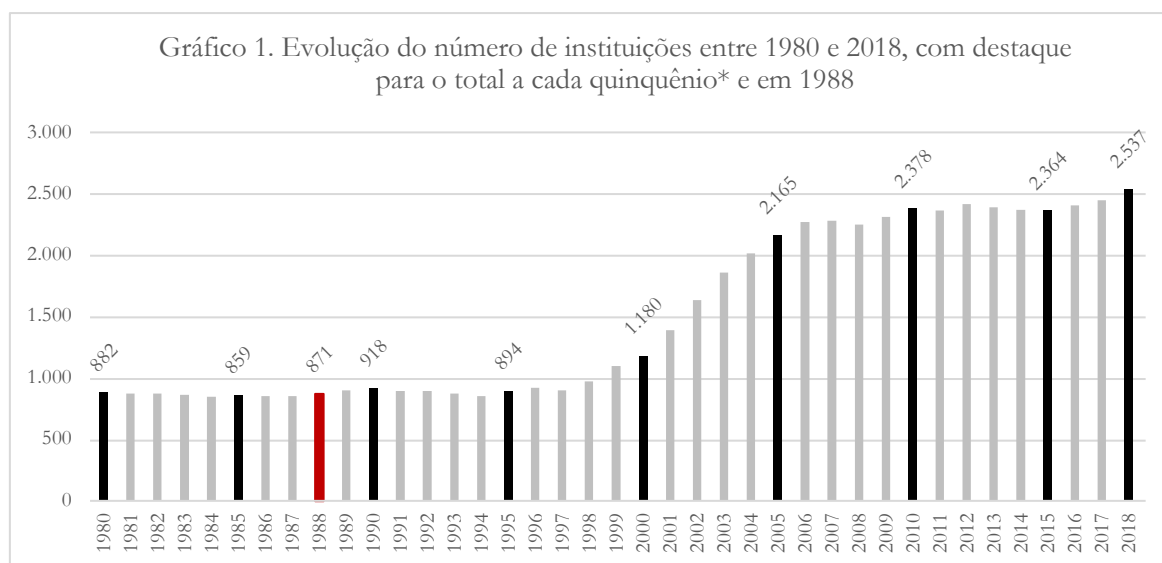
Isso é verdade quando se analisa, em primeiro lugar, o número de instituições. Enquanto entre 1980 e 1988, observa-se uma estagnação, inclusive com leve queda no número total de instituições, que diminui de 882 instituições em 1980 para 871 instituições

em 1988, o período seguinte, que se estende de 1988 a 1995, é marcado, em contrapartida, por uma lenta expansão que fez o número total de instituições subir de 871 para 894 em 1995. Como já analisado por outros pesquisadores, o fato da Constituição de 1988 ter conferido, no seu artigo 207, autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial às universidades, sejam elas públicas ou privadas (BRASIL, 1988), fez com que muitas instituições isoladas buscassem se converter em universidades para, com isso, gozar da autonomia nos termos da lei e poder se expandir com mais liberdade (SAMPAIO, 2014). Isso fez o número de universidades aumentar, ao passo que os estabelecimentos isolados diminuíram sua importância no período imediatamente posterior a 1988.

Esse cenário de fortalecimento das universidades vai ser profundamente alterado durante a segunda metade dos anos 1990. Mais especificamente, durante o primeiro governo Fernando Henrique Cardoso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 resultou em uma valorização do status dos estabelecimentos isolados de ensino superior ao excluir, pela primeira vez da legislação, a orientação de que o ensino superior deveria seguir, como modelo institucional prioritário, a forma “universidade”. A flexibilização da LDB foi complementada de modo ainda mais decisivo pelo Decreto nº 2.306, de 1997, que alterou significativamente o cenário da educação superior nacional ao autorizar, em caráter inédito no país e, em certa medida, no mundo, o funcionamento de instituições de ensino superior privado com finalidade de lucro. O resultado dessa mudança normativa foi uma verdadeira explosão no número de pequenos estabelecimentos isolados que ofertavam cursos relativamente baratos, sobretudo nas áreas de ciências sociais aplicadas. Esse movimento guarda semelhanças com o que aconteceu após a Reforma Universitária de 1968, mas foi muito mais radical, dado que a possibilidade de explorar lucrativamente a venda de educação superior abriu uma fronteira nova para a expansão do capital educacional, fazendo do Brasil um dos principais, se não o principal espaço para o crescimento dos grandes grupos privados educacionais no mundo a partir da segunda metade dos anos 1990 (PEIXOTO, 2016).

Essa flexibilização normativa, válida até hoje, explica porque, em dez anos, entre 1995 e 2005, o número de instituições de ensino superior no país aumentou em quase 150%, puxado por esse setor privado, não universitário e lucrativo. Desde então, esse número praticamente se estabilizou, em parte porque a criação de novas instituições, inclusive

públicas, foi compensada por processos de fusão e aquisição que atingiram o ensino superior privado, em uma transformação profunda da dinâmica de privatização desse sistema (MARQUES, XIMENES & UGINO, 2018; PEIXOTO, 2016).



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

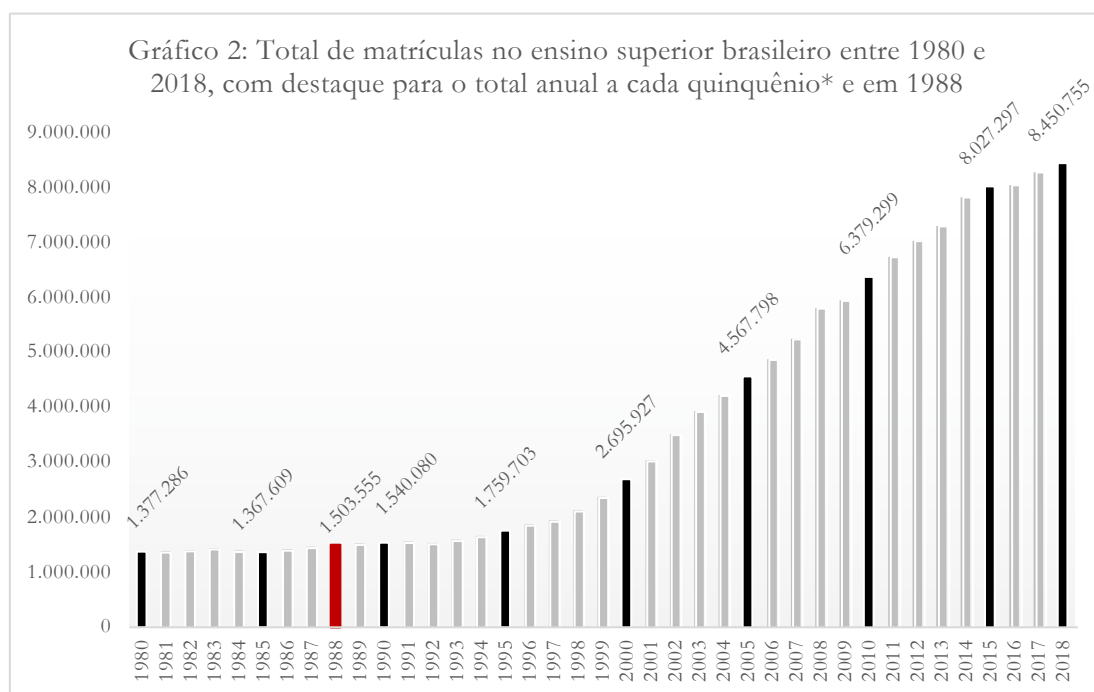
Elaboração: própria

*Com exceção do último, uma vez que só tínhamos dados até 2018

Em artigo anterior (CARLOTTO, 2020 no prelo), trabalhei em mais detalhes os diferentes padrões de expansão institucional em cada um dos períodos políticos pós-consolidação do Censo da Educação Superior do INEP, a saber: os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2015) e Michel Temer (2016-2018). Não vou retomar essa análise em detalhe aqui, mas vale a pena destacar que, do ponto de vista da dinâmica institucional, o grande marco do sistema de ensino superior foi a flexibilização legislativa promovida pelo primeiro Governo FHC, no sentido de autorizar a atuação de instituições com finalidade de lucro. O que aconteceu depois disso, na minha interpretação, deriva dessa normativa original de meados dos anos 1990, jamais alterada.

O Gráfico 2, abaixo, analisa a expansão do número total de matrículas – presenciais e à distância – no sistema nacional de ensino superior. Nesse caso, é possível notar que, embora entre 1980 e 1985 exista uma queda no número de matrículas da ordem de -1%, o saldo da década até 1988 é positivo. Considerando que as matrículas totais variam de 1.377.286 em 1980 para 1.503.555 em 1988, o crescimento registrado nesse período foi de aproximadamente 10%. Se consideramos só o intervalo que vai de 1985 a 1990, o

crescimento foi de 12%. No período seguinte, de 1990 a 1995, o crescimento foi da ordem de 14%, tendo o total de matrículas passado de 1.540.080, em 1990, para 1.759.703, em 1995. Mas foi sobretudo a partir de 1995 que o crescimento se intensificou: de 1995 a 2000, as matrículas aumentaram de 1.759.703 para 2.695.927, um crescimento de 53%. E entre 2000 e 2005, o crescimento das matrículas bateu novo recorde, passando de 2.695.927 para 4.567.798, um aumento de 69%. No período seguinte, de 2005 a 2010, o crescimento foi da ordem de 40%, chegando a 6.379.299 matrículas. E de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 26%, chegando à marca histórica de 8.027.297 matrículas totais. Apesar da taxa de crescimento ter desacelerado desde 2005, permanece flagrante a inflexão pós-2015, quando o sistema permaneceu praticamente estagnado, crescendo apenas 5%, a menor taxa observada desde a aprovação da Constituição de 1988. Embora não tenhamos ainda dados oficiais disponíveis, os levantamentos de mercado indicam que a pandemia de COVID-19 aprofundou drasticamente esta tendência (HOPER, 2020)



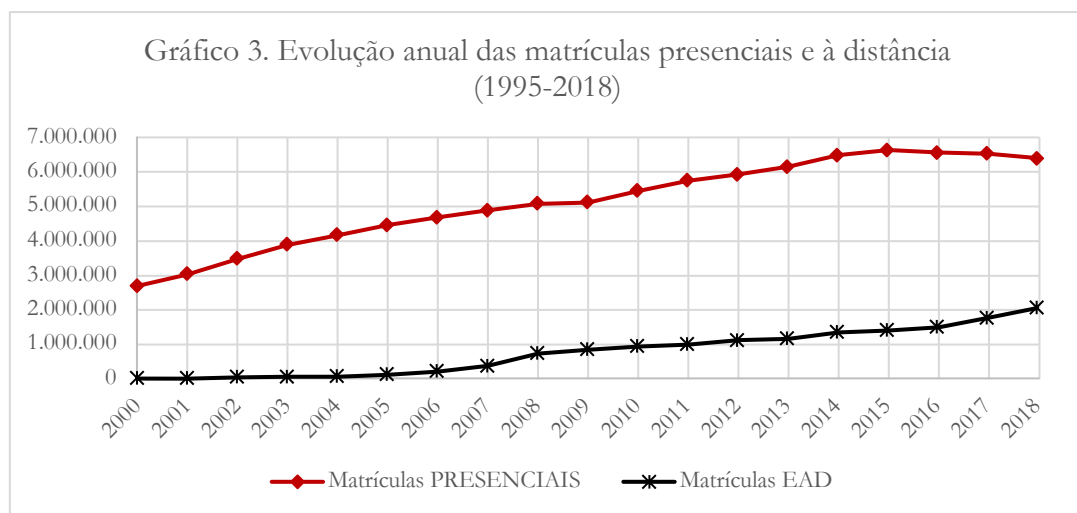
Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

Elaboração: própria

*Com exceção do último, uma vez que só tínhamos dados até 2018

Importante frisar que essa reversão da tendência de expansão das matrículas totais no período 2015-2018 só não foi maior porque a queda do número absoluto de matrículas presenciais, que em termos absolutos chegou a registrar 239.301 matrículas a menos ou, ao

todo, uma queda de -4%, foi compensada pelo crescimento das matrículas na modalidade Ensino a Distância (EaD), como é possível ver no gráfico abaixo.

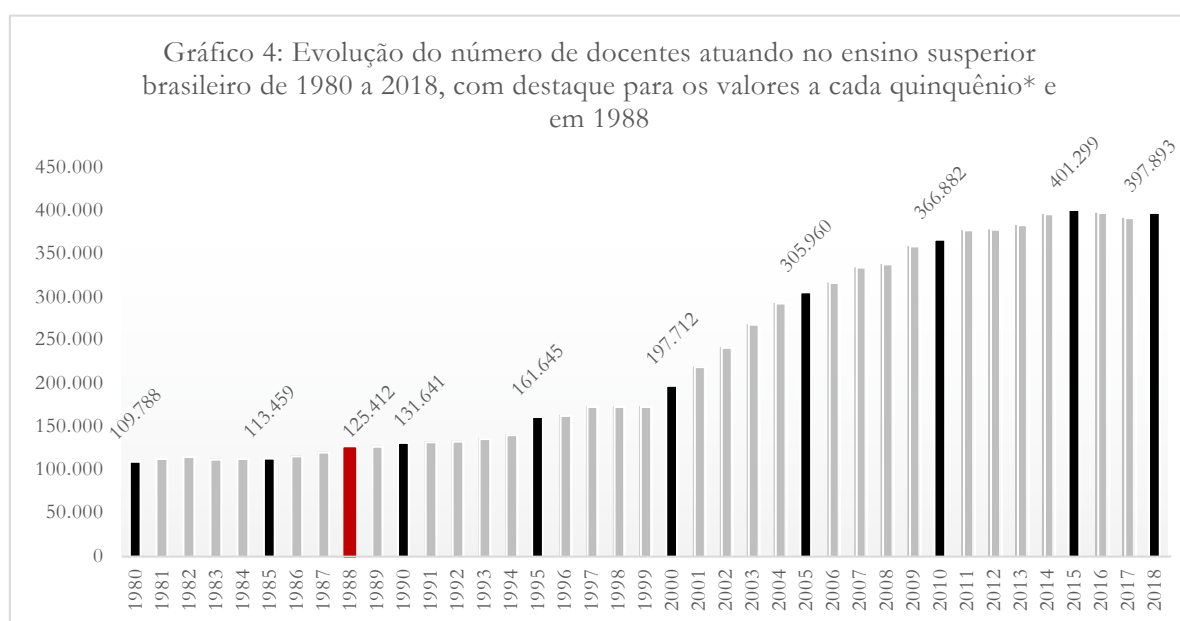


Fonte: INEP/Censo da Educação Superior
Elaboração: própria

Vale notar que desde que o Censo da Educação Superior passou a contabilizar matrículas na modalidade EaD, em 2000, essas têm crescido ininterruptamente, especialmente a partir de 2005. Mas é somente a partir de 2015 que o crescimento das matrículas presenciais e EaD deixaram de ocorrer em paralelo, passando a preponderar uma tendência de substituição das matrículas presenciais por matrículas EaD. Essa tendência foi potencializada, a partir de 2017, pelo Decreto n° 9.057/2017, assinado pelo então presidente Michel Temer, que flexibilizou substancialmente as regras de oferta EaD no país. E, como dito, embora não tenhamos dados oficiais disponíveis ainda, é muito provável que a crise econômica do primeiro ano do Governo Bolsonaro, associada às consequências da Pandemia de COVID-19, tenha intensificado ainda mais esse movimento.

Por fim, o Gráfico 4, abaixo, ilustra a evolução do número de docentes atuando no ensino superior brasileiro entre 1980 e 2018. Em termos gerais, o padrão de comportamento das variáveis instituições e matrículas se repete. A década de 1980 é marcada por um crescimento lento que beira a estagnação, embora a segunda metade da década (1985-1990) seja, em termos gerais, melhor do que a primeira (1980-1990). Assim, numericamente, os docentes atuando no ensino superior do país passaram de 109.788 em 1980 para 131.641 em 1990, um aumento de 19%. Entre 1990 e 1995, o padrão pouco se altera, com 30 mil novos docentes, o sistema registrou um aumento de 23%. Entre 1995 e 2000, com 36 mil

novos docentes atuando no sistema, este registrou um crescimento análogo, da ordem de 22%. Mas, de novo, foi entre 2000 e 2005, que o número de docentes, acompanhando o número de docentes contratados pelo sistema, explodiu: passou de 197.712 para 305.960, um incremento de 108.248 ou, se quisermos, 55%. De 2005 a 2010, a taxa de crescimento diminui para 20% e de 2010 a 2015, para 10%. Em números absolutos, de 2005 a 2010 foram 60.992 novos docentes contratados pelo sistema, enquanto entre 2010 e 2015 esse saldo ficou em 34.417. De novo, à semelhança do que aconteceu com o número de matrículas, embora a taxa de crescimento desacelere pós-2005, nada se compara ao que acontece após 2015, quando o sistema perde 3.406 postos de trabalhos de docentes de ensino superior.



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

Elaboração: própria

*Com exceção do último, uma vez que só tínhamos dados até 2018

Vistos em conjunto, esses dados sugerem que, entre 1980 e 2018, é possível destacar cinco períodos. O primeiro vai de 1980 a 1988, quando o sistema vive uma estagnação, ligada ao esgotamento do modelo de expansão que se consolidou a partir da Reforma Universitária de 1968. O segundo, que se estende da Constituição até 1995, é de leve crescimento, mas nada comparado ao terceiro período, que dura uma década, de 1995 a 2005, em que o sistema praticamente dobra de tamanho. A década seguinte, de 1995 a 2015, também marcada por crescimento consistente do sistema, embora a taxas menores. Por fim,

o período pós-2015 se caracteriza essencialmente por uma reversão da tendência de expansão que se verifica sobretudo pós-Constituição de 1988, tendência, essa, compensada em parte pela expansão da oferta EaD que, ao que tudo indica, é a nova e dinâmica fronteira do ensino superior brasileiro. A partir desse quadro geral, é importante desdobrar algumas especificidades do perfil institucional de expansão do sistema nesse período.

2. Caracterizando a expansão do sistema: diversificação institucional ou estratificação desigual?

É muito comum, na análise sobre a evolução recente do sistema de ensino superior brasileiro, destacar que o processo de expansão é inseparável do processo de diversificação institucional do sistema (SAMPAIO, 2014). Essa constatação refere-se ao fato de que, sobretudo após 1995, o crescimento do nosso sistema se deu prioritariamente por meio de instituições não universitárias, sejam elas centros universitários, faculdades e estabelecimentos isolados, institutos federais ou centros de educação tecnológica.

Essa não é uma tendência exclusivamente brasileira. Na verdade, a literatura que analisa a expansão do ensino superior que decorreu das turbulências estruturais que abalaram o sistema mundial a partir do final da década de 1960 (WALLERSTEIN, 2004) destaca o papel da diversificação institucional na manutenção ou mesmo aprofundamento das desigualdades essenciais dos diferentes contextos nacionais. Um dos casos paradigmáticos é o sistema francês que, a partir dos eventos de maio de 1968, conseguiu se expandir e, ao mesmo tempo, preservar, quando não ampliar, suas desigualdades essenciais de tal modo que, nas palavras de Pierre Bourdieu,

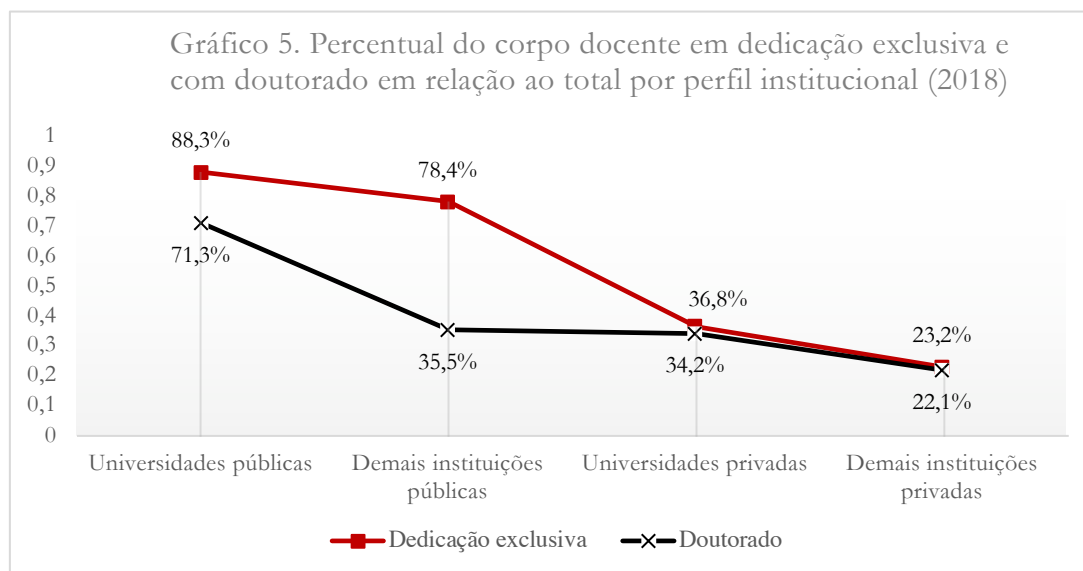
[suas] posições principais foram mantidas entre os anos 1960 e 1980, a despeito do sobressalto de 1968 que, longe de revolucionar as estruturas do campo das instituições de ensino superior, parecem ter favorecido reações individuais e coletivas que tenderam a reforçá-las. [...] As escolas que se encontravam, e se encontram ainda, localizadas no topo da hierarquia propriamente social, viram crescer ainda mais a parcela dos seus alunos que saem das regiões dominantes do espaço social, o que implicou, como efeito, o aumento da distância que separa as pequenas escolas das universidades. [...] (1989, p. 272)

A constatação de Bourdieu foi confirmada por outros estudos que, na França e em outros contextos internacionais, destacaram a relação entre expansão, diversificação institucional e aumento das desigualdades internas do sistema de ensino superior (ARUM,

GAMORAN & SHAVIT, 2007; EURIAT & THÉLOT, 1995; GALL & SOULIÉ, 2007; GARCIA & POUPEAU, 2003; MERLE, 1996). No caso do Brasil, minha pesquisa sobre a Universidade de São Paulo a partir da Reforma Universitária de 1968 encontrou exatamente a mesma relação, qual seja, de que a expansão concentrou-se sobretudo em novos cursos e unidades, mantendo intacto, quando não aprofundando, o perfil socialmente elevado de recrutamento no que eu chamei de “escolas de elite e de poder” da USP (CARLOTTO, 2014; 2018a).

É a luz dessa problemática que o debate sobre diversificação institucional, que constitui um tema central para os estudos sobre ensino superior no país (Sampaio, 2014), se torna uma interrogação essencialmente sobre as desigualdades internas do sistema, pensado teoricamente como campo, hierarquicamente estruturado. É nesse sentido que o gráfico abaixo analisa o percentual do corpo docente com doutorado e trabalhando em regime de dedicação exclusiva pelos principais perfis institucionais do sistema brasileiro de ensino superior em 2018. Os dados são muito consistentes em apontar quais são as principais clivagens do sistema brasileiro de ensino superior, considerado como campo: de um lado, a clivagem público/privado e, de outro, a clivagem instituições universitárias/ não-universitárias, aqui denominadas de “demais instituições”.

É possível notar, dessa perspectiva, que no topo do sistema de ensino superior estão as universidades públicas, nas quais 88,3% dos docentes atuam em regime de dedicação exclusiva e 71,3% têm doutorado. Na sequência, aparecem as demais instituições públicas, marcadamente as faculdades isoladas sobretudo em nível municipal, os centros de educação tecnológica e os institutos federais, nos quais 78,4% dos docentes atuam em dedicação exclusiva e 35,5% têm doutorado, metade do percentual observado nas públicas. Depois, vêm as universidades privadas, com 36,8% dos docentes atuando em dedicação exclusiva, cerca de metade do percentual observado no setor público, e 34,2% com doutorado, muito abaixo do padrão observado nas universidades públicas. Por fim, na base do sistema estão as demais instituições privadas, de caráter não-universitário, nas quais menos de um quarto do corpo docente atua em dedicação exclusiva e é portador do título de doutorado.

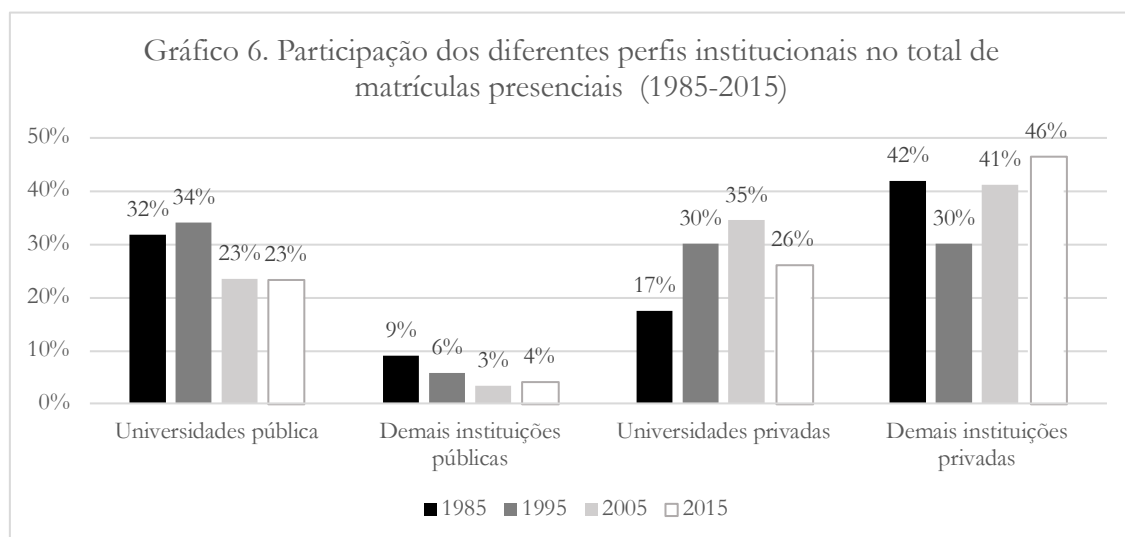


Fonte: INEP/Censo da Educação Superior
Elaboração: própria

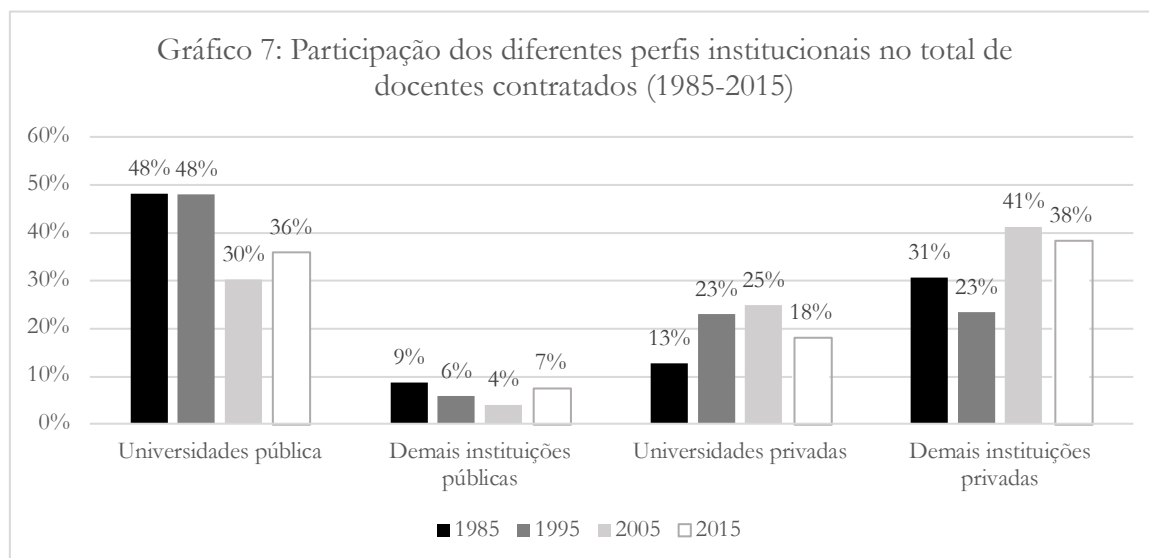
O gráfico é um retrato muito fiel de como a estrutura do sistema de ensino superior brasileiro, que se constituiu historicamente há aproximadamente um século, chega quase intacta a 2018, no sentido de opor o polo público e universitário de alta qualidade a um polo privado não universitário muito mais precário do ponto de vista da qualidade do ensino oferecido e do seu papel da produção de conhecimento novo no país.

No entanto, como dito na introdução deste artigo, foi esse polo mais precário que liderou o crescimento do sistema brasileiro de ensino superior desde a Reforma Universitária de 1968 de tal maneira que, já em 1985, as instituições privadas de caráter não universitário respondiam por 42% das matrículas presenciais do país. Esse valor cai um pouco entre 1985 e 1995, por efeito da regulamentação implementada pela Constituição de 1988, que outorgou autonomia didático-científica, financeira e de gestão às universidades, incentivando a transformação de faculdades isoladas em universidades. A partir da LDB de 1996 e, mais precisamente, do Decreto n° de 1997, o total de matrículas voltou a crescer, até atingir o percentual recorde de 46% das matrículas em 2015. Na chave oposta, as universidades públicas que respondiam por 32% das matrículas em 1985, viu sua participação aumentar lentamente no período pós-Constituição de 1988 para, a partir de 1995, perder espaço até estabilizar no patamar de 23% das matrículas a partir de 2005. Ou seja, considerando-se o número de matrículas no interior do sistema, é possível dizer que este cresceu com mais força no seu polo mais frágil que, pelo desde 1985 até hoje, concentra o maior percentual de matrículas. Ainda assim, merece destaque o fato de que, de um ponto

de vista estrutural atento às clivagens do campo, o comportamento dos seus polos essenciais tem sido, em linhas gerais, estável nas últimas décadas, com as universidades públicas com uma tendência geral de queda na participação das matrículas e as instituições privadas não universitárias, de alta.



Padrão homólogo é observado quando se considera a participação dos diferentes perfis institucionais no total de docentes contratados pelo sistema ao longo das últimas quatro décadas. Se em 1985, 48% dos docentes contratados trabalhavam no polo superior do sistema, representado pelas universidades públicas, hoje são apenas 36%. Por outro lado, o polo oposto, formado pelas instituições privadas de caráter não universitário, concentrava 31% dos docentes em 1985, passando para 38% em 2015.



Ainda assim, a correlação entre matrículas e docentes contratados segue o mesmo padrão desde a década de 1980: as universidades públicas, apesar de concentrarem apenas 23% do alunado em 2018, eram responsáveis pela contratação de 36% dos docentes, ao passo que as instituições privadas não-universitárias, no mesmo ano, eram responsáveis por 46% das matrículas, mas apenas contratavam somente 38% dos docentes. Não muito distinto do padrão observado em 1985, quando as universidades públicas concentravam 32% das matrículas e 48% dos docentes, ao passo que as instituições não-universitárias concentravam 42% das matrículas e 31% dos docentes.

Em outras palavras, no topo do sistema de ensino superior, formado pelas universidades públicas, além de um percentual mais elevado de docentes em dedicação exclusiva e com doutorado, também mantém uma relação professor/aluno mais baixa, o que contrasta, de novo, com o cenário predominante no polo mais rebaixado do sistema de ensino superior, pensado aqui como campo, formado pelas instituições privadas não-universitárias que, além de contarem com um baixo percentual de docentes com doutorado e trabalhando em dedicação exclusiva, também contam com uma relação aluno/professor bem mais alta⁵.

Mas por trás desses percentuais que, em termos estruturais, pouco se alteram ao longo das últimas décadas, esconde-se, como visto, um intenso processo de expansão do número

⁵ Em número, considerando-se 2018, a relação aluno/professor nas universidades públicas era de 10,7 alunos por professor, enquanto nas demais instituições privadas, não universitárias, de 19,7 alunos por professor.

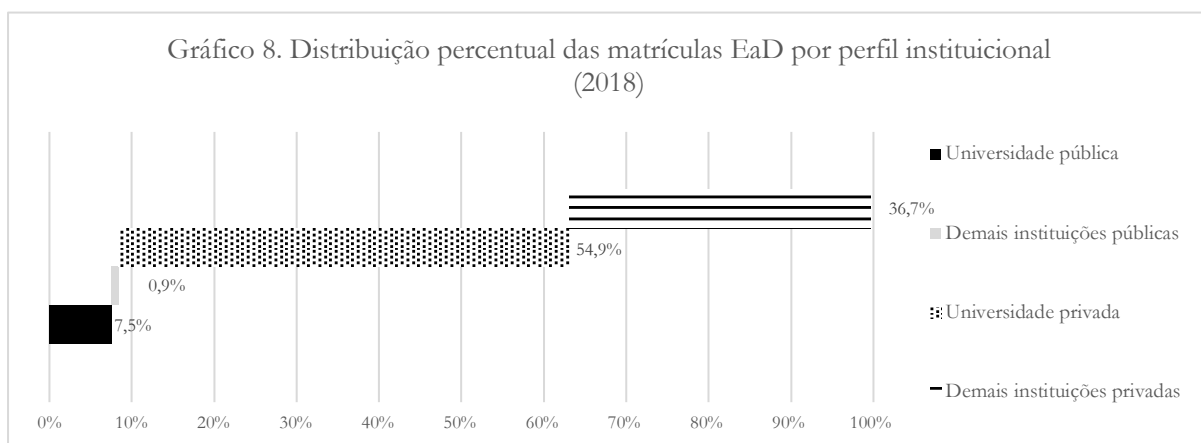
absoluto de instituições, matrículas e docentes. Mais do que isso, ocultam-se alguns processos contemporâneos de mudança estrutural que merecem destaque. Dessa perspectiva, a última seção deste artigo analisa dois processos que atingem de maneira distinta os polos estruturantes do ensino superior brasileiro: de um lado, a expansão do ensino à distância, sobretudo a partir de 2017, por meio da criação de instituições privadas, isoladas e voltadas exclusivamente para esta modalidade de ensino e, de outro, a democratização do acesso ao ensino superior público, em especial de caráter universitário, que muda o perfil do alunado no “topo do sistema” de ensino superior do país.

3. A dinâmica estrutural do campo de ensino superior brasileiro: tendências contemporâneas

A análise das tendências históricas do ensino superior brasileiro, vistas de uma perspectiva estrutural, mostrou que os dois grandes polos que estruturam esse sistema são, de um lado, as instituições privadas, de caráter não universitário, em geral com finalidade de lucro, que lideraram a expansão do sistema desde a reforma de 1968 e, de outro, as instituições públicas, em particular as universidades, que seguem liderando o padrão de qualidade do sistema, seja nos cursos de graduação e pós-graduação mais bem avaliados sob quaisquer indicadores, seja nas atividades de pesquisa e extensão que são quase que exclusividade do setor público. É à luz dessa estrutura que cabe analisar algumas tendências contemporâneas que impactam o ensino superior brasileiro nesses dois polos, em especial a expansão do Ensino à Distância, em particular a partir de 2016; e a democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo a partir de 2012.

Desde os anos 2000, quando o Censo da Educação Superior passou a contabilizar as matrículas de tipo EaD, estas vêm crescendo continuamente. Porém, a partir de 2016, como vimos, essa expansão deixa de ocorrer em paralelo às matrículas presenciais para, pela primeira vez, substituir essa modalidade de ensino. A substituição de matrículas presenciais por matrículas EaD foi um movimento quase que exclusivo do sistema privado, que como vimos perdeu matrículas presenciais nesses últimos anos, em particular depois que o MEC passou a flexibilizar as regras para essa modalidade de ensino. O resultado é que o sistema privado, a partir de 2016, passou a crescer quase que exclusivamente na modalidade EaD, o

que o fez aumentar ainda mais a sua participação deste setor no total de matrículas não presenciais, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

Elaboração: própria

Merece destaque o fato de que, em 2018, 93% das matrículas de tipo EaD estavam concentradas no setor privado. Esse dado é relevante porque indica que, hoje, a fronteira de expansão do sistema de ensino superior está no sistema privado que se dedica à oferta de ensino à distância. Essa tendência se intensificou durante a pandemia. Levantamentos iniciais feitos, sobretudo, por consultorias privadas, apontam uma forte redução das matrículas presenciais em relação às matrículas privadas. Segundo levantamento do jornal Valor Econômico (2020a; 2020b), com base em previsões delineadas pela consultoria Hoper, em 2020, os ingressantes do setor privado na modalidade presencial totalizaram cerca de 1 milhão de alunos, ao passo que os ingressantes na modalidade EAD somaram aproximadamente 1,5 milhão, uma diferença de 500 mil em favor do ensino virtual. A previsão para 2021 é que essa diferença supere 600 mil estudantes a mais na modalidade EAD. O resultado é o fechamento de unidades presenciais e, principalmente, a demissão de professores em massa ao longo do ano (SINPROSP, 2020).

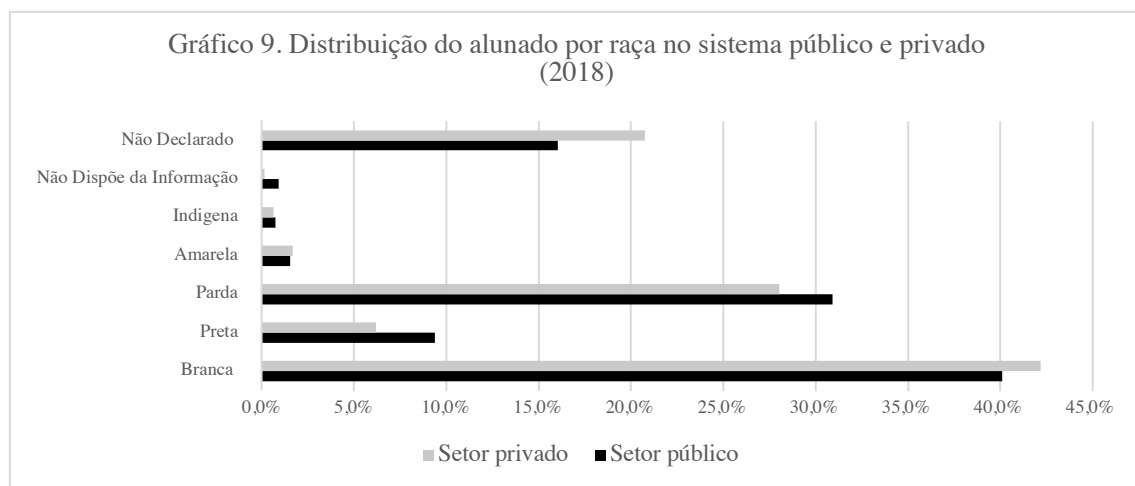
Como apontado ao longo deste artigo, o movimento de crescimento do EAD era, até 2018, quase que exclusividade do sistema privado. Porém, os efeitos da Emenda Constitucional 95, somadas ao agravamento da crise de financiamento do ensino público e, principalmente, aos efeitos da Pandemia de COVID-19 sobre a expansão do ensino remoto podem alterar esse quadro. Por isso, é fundamental analisar atentamente as portarias 433 e 434 do MEC, publicadas em 22 de outubro de 2020, criando, respectivamente, “Comitê de Orientação Estratégica - COE para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão

da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais” e o “Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância - EaD, nas universidades federais”. Nos dois casos, o objetivo é explícito: estudar meios de seguir com a expansão do ensino superior público, mas através dessa nova modalidade, o ensino digital ou tipo EaD.

O significado dessa inflexão do sistema público deve ser considerado à luz de um outro processo, de democratização do acesso e permanência no sistema de ensino superior público. Conforme procuramos mostrar, o setor público, em especial de caráter universitário, concentrou historicamente os cursos e atividades de maior qualidade no ensino superior e, por isso, seguiu responsável pela formação das elites nacionais voltadas à atuação no Estado, no setor privado e na sociedade. É por isso que as medidas de democratização paulatina do ensino superior brasileiro têm um significado histórico-estrutural tão importante.

Essa democratização se deu, em linhas gerais, em duas ondas. Uma primeira tem início nos anos 1980 e se acelera ao longo dos anos 1990, com o ingresso massivo de mulheres no ensino superior, ainda que em cursos específicos (GUEDES, 2008; ÁVILA & PORTES, 2009). A segunda onda, que se intensifica a partir dos anos 2000, baseou-se na inclusão da população de baixa renda, em particular, pretos e pardos, no ensino superior público, como efeitos de políticas específicas de cotas em universidades isoladas, potencializadas por programas como o REUNI, a nacionalização do ENEM, o fortalecimento do PNAES e, posteriormente, a Lei de Cotas de 2012 (ARTES & RICOLDI, 2015; LIMA, 2015; OLIVEIRA & SILVA, 2017; SENKEVICS & MELLO, 2019). Essa segunda onda é particularmente importante porque altera uma das dimensões estruturantes do ensino superior brasileiro: a correspondência entre ensino público de qualidade e acesso das elites ao ensino superior. Por efeito essas políticas mencionadas e já amplamente estudadas, o ensino superior público brasileiro que, como vimos, concentra padrões de qualidade expressos em indicadores como percentual de professores em dedicação exclusiva, percentual de professores com doutorado e relação professor/aluno, passou a receber mais alunos pretos e pardos do que brancos, tanto em termos absolutos – os pretos e pardos já são maioria entre os alunos do setor público – quanto em termos relativos – o setor público concentra mais estudantes pretos e pardos do que o setor privado.

Como podemos ver no Gráfico 9, em 2018, o setor privado concentrava um percentual maior de estudantes brancos e amarelos de origem asiática, ao passo que o setor público concentrava uma parcela maior de estudantes pretos, pardos e indígenas. Esse dado recente contrasta com a dinâmica de exclusão e elitização que marca a história do ensino superior público brasileiro.



Fonte: INEP/Censo da Educação Superior

Elaboração: própria

É à luz desse dado que se deve analisar os possíveis efeitos da expansão do ensino à distância no setor público. Qual seria o efeito estrutural dessa política justamente no momento em que esse setor se democratiza, recebendo, pela primeira vez, alunos e alunas oriundos de famílias de baixa renda – que, por isso, matriculam seus filhos no sistema público de ensino fundamental e médio – em especial, alunos pretos e pardos vítimas do racismo estrutural brasileiro que tem, na exclusão educacional, um dos seus pilares.

Conclusão

O presente artigo procurou reconstruir a história do ensino superior brasileiro de uma perspectiva estrutural, atenta ao perfil social do alunado e, portanto, ao caráter elitista desse nível de ensino. Dessa perspectiva, ganha destaque a inflexão a partir da Constituição de 1988, quando a democratização do acesso ao ensino superior passou a ser considerada dever do Estado. A partir disso, destacou-se uma tendência geral de expansão do sistema, só parcialmente interrompida a partir de 2015. Essa expansão foi liderada pelo setor privado,

em particular por faculdades isoladas e com finalidade de lucro, mas ao invés de classificar essa tendência apenas como diversificação institucional, procuramos mostrar que se trata, na verdade, de uma estratificação desigual, daí porque a teoria bourdieusiana de campo pode ajudar a entender melhor a dinâmica do sistema nacional de ensino superior. É à luz dessa teoria atenta às hierarquias estruturais do ensino superior brasileiro que analisamos os dois polos que organizam o ensino superior brasileiro e, em especial, a maneira como eles são atravessados por tendências contemporâneas importantes quais seja, a expansão da EAD, no sistema privado, e a democratização das matrículas, no sistema público. O encontro entre essas duas tendências – por uma espécie de efeito de campo – pode subverter o sentido da recente democratização do ensino superior no país devendo, portanto, chamar a atenção de analistas e pesquisadores sensível à ideia de que o ensino superior brasileiro, além de um sistema normativamente organizado é, também, um campo socialmente estruturado.

Referências

- ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016.
- ALMEIDA, Ana Maria. O assalto à educação pelos economistas. *Tempo Social*, v. 20, n. 1, p. 163-78, 2008.
- ARTES, Amélia & RICOLDI, Arlene. Acesso de negros no Ensino Superior: o que mudou entre 2000 e 2010? *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, nº 158, 2015.
- ARUM, Richard; GAMORAN, Adam & SHAVIT, Yossi. “More inclusion than diversion: expansion, differentiation and markets structures in higher education”. In: ARUM, Richard; GAMORAN, Adam & SHAVIT, Yossi. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007. p. 1-35.
- ÁVILA, Rebeca & PORTES, Écio. Notas sobre a mulher contemporânea no ensino superior. *Mal-Estar e Sociedade*, Ano II, jun/2009
- BARBOSA, Maria Ligia de O. (Org.). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1984.
- BOURDIEU, Pierre. *La noblesse d'état. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Variations et invariants. *Éléments pour une histoire structurale du champ des grandes écoles*. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 70, p. 3-30, 1987.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, Senado Federal, 1988.

CARLOTTO, Maria Caraméz & GARCIA, Sylvia Gemignani. O Brasil como “terreno de experimentação” da accountability universitária? A atuação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (1966-1987). In: *39º Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, 2015, Caxambu. Anais do 39º Encontro Anual da Anpocs, 2015.

CARLOTTO, Maria Caraméz. “Guerra em campo aberto: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro”. In: CASSIO, Fernando (Org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, p. 121-132.

CARLOTTO, Maria Caraméz. A universidade vista a certa distância: a estrutura social da USP e sua representação simbólica. *Revista Política e Sociedade*, v. 17, p. 224-255, 2018a.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Inevitável e imprevisível, o fortalecimento da direita para além da dicotomia ação e estrutura: o espaço internacional como fonte de legitimação dos Think Tanks latino-americanos. *Plural*, v. 25, n.1, p. 63-91, 2018b.

CARLOTTO, Maria Caraméz. Universitas semper reformanda? A Universidade de São Paulo e o discurso da gestão à luz da estrutura social. 2014. 570f. *Tese de Doutorado* (em Sociologia), Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, São Paulo, 2014.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite imperial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob & AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil

– o PROUNI e o FIES como financiadores do ensino privado. *Educação em revista*, v.31, n.4, p.49-72, 2016.

COELHO, Edmundo Campos. Profissões imperiais no Brasil: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CONSOLIM, Márcia. Circulação de intelectuais e recepção das novas ciências do homem francesas no Brasil: 1908-1932. *Tempo Social*, v. 33, n.1, 2021 no prelo.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas. São Paulo: Editora da Unesp, 2007.

DURHAM, Eunice R. & SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior na América Latina. *Cadernos de Pesquisa*, 110: 7-38, 2000.

EURIAT, Michel & THÉLOT, Claude. Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue Française de Sociologie*, n. 36, p. 403-13, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma de 1968. *Educar*, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão. In: SGUISSARDI, Valdemar & SILVA JÚNIOR, João Reis (Org.). *Educação superior: análise e perspectivas de pesquisa*. São Paulo: Xamã, 2001, p. 223-30.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Da universidade “modernizada” à universidade

disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução*. São Paulo: Alfa-ômega, 1975.

GALL, Brice Le & SOULIÉ, Charles. Massification, professionnalisation, réforme du gouvernement des universités et actualisation du conflit des facultés en France. In: CHARLE, Christophe & SOULIÉ, Charles (Orgs.). *Les ravages de la "modernisation" universitaire en Europe*. Paris: Éditions Syllepse, 2007. p.173-208.

GARCIA, Sandrine & POUPEAU, Frank. La mesure de la "démocratisation" scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 149, p. 74-87, 2003.

GARCIA, Sylvia Garcia. A questão da universidade e a formação em ciências sociais. *Tempo social*, v. 21, n. 1, p. 123-40, 2000.

GRÜN, Roberto. A revolução dos gerentes brasileiros. *Tese* (Doutorado em Ciências Sociais). 1990. 320f. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

GUEDES, M. A presença feminina nos cursos universitários e pós-graduações: desconstruindo a ideia de universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, v. 15, 2008.

HOPER EDUCAÇÃO. *Análise setorial da Educação Superior Privada 2020*. Foz do Iguaçu, HOPER, 2020.

INEP. *Evolução das estatísticas de ensino superior (1980-1996)*, Brasília: MEC, 1996.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas e juventude negra no Brasil. *Cadernos Adenauer*, XVI, v. 1, 2015.

LIMONGI, Fernando. Educadores e empresários culturais na construção da USP. 1988. 279f. *Dissertação* (Mestrado em Ciência Política). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

LIMONGI, Fernando. Mentores e clientelas na Universidade de São Paulo. In: MICELI, Sergio. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais, IDESP, 1989. v. 1, p. 111-86.

MARQUES, Rosa; XIMENES, Salomão & UGINO, Camila. Governos lula e Dilma em matéria de seguridade social e acesso à educação superior. *Revista de Economia Política*. v.38, n.3, p. 526-547, 2018.

MERLE, Pierre. Les principales transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. *Population*, n. 6, p. 1181-210, 1996.

MICELI, Sergio. (Org.). *História das ciências sociais no Brasil*. São Paulo: Vértice/Editora Revista dos Tribunais/IDESP, 1989.

NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior: São Paulo 1891-1934*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

OLIVEIRA, Anandra & SILVA, Ivair. Políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro: um estudo sobre o perfil socioeconômico de estudantes nos anos 2010 a 2012. *Educação em revista*, n. 33, p. 1-28, 2017.

RIDENTI, Marcelo. Mudanças culturais e simbólicas que abalaram o Brasil. *Plural*, v.25, n.1, p. 45-62, 2018.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, p., 2014.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior no Brasil - o setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, Helena. *O ensino superior privado: tendências da última década*. São Paulo: NUPES/USP, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Nacional/Finep, 1979.

SENKEVICS, Adriano Souza. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. *Educação e Pesquisa*, v. 44, p. 1-23, 2018.

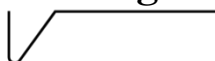
SENKEVICS, Adriano Souza & MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente nas universidades mudou pós-lei de cotas? *Cadernos de Pesquisa*, v.49, n.172, p. 184-208, 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? *Educação e Sociedade*, v.36, n. 133, p. 867-889, 2015.

VENÂNCIO Filho, Aberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. *World-systems analysis: an introduction*. Duke: Duke University Press, 2004.

A educação para o empreendedorismo, ou a socialização da comunidade universitária sob as lógicas da concorrência



Olivia Chambard¹

Tradução de Jéssica Ronconi²

Durante duas décadas e até a recente Lei de Programação da Pesquisa (LPR) adotada pelo Parlamento em 24 de dezembro de 2020, o ensino superior francês passou por uma sucessão de reformas³. Realizadas gradualmente para não “incendiar a universidade”, segundo as recomendações do relatório Aghion-Cohen⁴, elas caminham mais ou menos na mesma direção: remover, um a um, os obstáculos à criação de um mercado do ensino superior e da pesquisa e impor o princípio de uma concorrência livre e sem distorções em todos os níveis (estudantes, professores-pesquisadores, instituições), o que supostamente configuraria uma garantia da excelência e da atratividade internacional. Esta lógica foi perfeitamente resumida pelo presidente do CNRS [Centro Nacional da Pesquisa Científica da França], que ao falar da LRP, em novembro de 2020, defendia “*uma lei ambiciosa, desigual*

¹ Pesquisadora da Universidade Paris 1 Panthéon-Sorbonne no Centro de estudos do emprego e do trabalho (Cnam – Centre d’études de l’emploi et du travail).

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: jessica.ronconi.fernandes@gmail.com

³ Em 2002, a reforma “Graduação mestrado doutorado” (LMD) teve como objetivo harmonizar o ensino superior na Europa; em 2005, a criação da Agência Nacional de Pesquisa (ANR) bucou impor a lógica do financiamento por projeto em detrimento dos créditos permanentes concedidos às equipes de pesquisa; em 2006, a criação da Agência de avaliação da pesquisa e do ensino superior (AERE, posterior HCERES) tinha o objetivo de preparar a identificação dos polos de “excelência” – desde então denominados idhex (“iniciativas de excelência”) e labex (“laboratórios de excelência”) e de monopolizar, em 2011, os recursos provenientes do “grande empréstimo”, de acordo com uma lógica típica do *new public management*; a lei relativa às Liberdades e Responsabilidades das Universidades (LRU) que, desde 2007, reduziu os orçamentos universitários e introduziu a possibilidade de recrutar professores-pesquisadores com contratos de direito privado, bem como o princípio da modulação de serviços; e, finalmente, a introdução da seleção dos estudantes na universidade com a implementação do sistema *Parcoursup* em 2017.

⁴ Philippe Aghion et Élie Cohen, *Éducation et croissance*, rapport pour le Conseil d’analyse économique (CAE), 2004, Paris, La Documentation française.

- *sim, desigual, uma lei virtuosa e darwiniana, que incentiva os cientistas, as equipes, os laboratórios e estabelecimentos de maior sucesso em escala internacional*”⁵.

Essas transformações, que se inscrevem em um processo de "desregulamentação" (CHARLES, SOULIÉ, 2015) comum a outros setores, foram analisadas por diferentes trabalhos nas ciências sociais (GRANGER, 2015; DOUSSOT e PONS, 2020). Proponho lançar luz sobre eles a partir de um movimento provavelmente menos comum, mas que não contribui menos quando se trata da socialização em profundidade dos membros da comunidade universitária segundo as lógicas da concorrência: a introdução da retórica do empreendedorismo no ensino superior através de uma série de dispositivos, como já analisei anteriormente (CHAMBARD, 2020).

1. A promoção da retórica empreendedora na universidade

Fundadas num contexto de valorização da criação de empresas, as primeiras áreas destinadas à formação de empresários surgiram no ensino superior francês desde o final dos anos 1970. A formação “*HEC Entrepreneurs*” [HEC Empreendedores]⁶ foi criada em 1976, antes que algumas escolas de comércio e de engenharia ou ainda alguns raros departamentos universitários de gestão seguissem seus passos ao longo dos anos 1980 e 1990. Contudo, foi durante os anos 2000 que se difundiu mais amplamente pela máxima internacional, usado entre outros pelo OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico] e pelas instituições europeias, sobre a importância e até mesmo a urgência de conscientizar os jovens quanto ao “espírito empreendedor”⁷. Inicialmente, isto diz respeito aos doutorandos e estudantes de engenharia, que são encorajados, como os próprios pesquisadores⁸, a criar empresas numa perspectiva de inovação e de renovação da malha produtiva.

Essa problemática da inovação é, todavia, progressivamente acompanhada do objetivo de promover a inserção e a empregabilidade das pessoas. Trata-se, portanto, de infundir um “espírito empreendedor” no corpo estudantil, sem que isso signifique

⁵ Antoine Petit, PDG du CNRS (Centre national de la recherche scientifique), *Les Échos*, 26/11/19.

⁶ A HEC, Escola de Altos Estudos Comerciais, é considerada uma das melhores escolas de negócios da França (N.T).

⁷ Ver por exemplo *Encourager les jeunes à entreprendre : un défi pour les pouvoirs publics*, relatório da OCDE, 2001.

⁸ Pela lei de 1999 sobre a inovação e a pesquisa (conhecida como “*loi Allègre*”).

necessariamente conduzi-los a se tornarem empreendedores no sentido econômico. Neste período, as associações como a “Empreender para aprender” ou a “100.000 Empreendedores” começaram a organizar intervenções em estabelecimentos de ensino secundário nesta mesma perspectiva (Tanguy, 2016). Essas associações, oriundas do mundo econômico, operam com a bênção do poder público.

No início da década de 2010 o “empreendedorismo estudantil” foi efetivamente elevado a um problema digno de intervenção estatal. Uma sequência de ações públicas se desenrolou, marcada pela sucessão do plano “Estudantes empreendedores” (lançado em 2009 sob a presidência de Nicolas Sarkozy) seguida pelo plano Estudantes pela inovação, transferência e empreendedorismo (lançado em 2013 na presidência de François Hollande). O primeiro projeto levou à criação dos PEE (Polos estudantes empreendedores), transformados pelo segundo projeto em Pepite (Polos estudantis para a inovação, transferência e empreendedorismo).

Os 30 Pepites que hoje abrangem o território francês constituem uma espécie de centro único de atendimento para o qual se dirigem os estudantes interessados pelos projetos oferecidos pelas instituições de sua região para a conscientização, formação e acompanhamento em empreendedorismo. Também é junto ao Pepite que eles podem se candidatar ao estatuto nacional de estudante-empresário (SNEE) que, desde 2013, tem permitido que os estudantes “*porteurs de projets*” [portadores de projetos]⁹ se beneficiem de um planejamento de seus estudos. Tomei como ponto de partida esta sequência de ações públicas entre 2009 e 2014 – entendida como um momento crítico (BOURDIEU E CHRISTIN, 1990) – para reconstituir, a partir de uma abordagem ao mesmo tempo sociohistórica e etnográfica, as condições de possibilidade e as questões em jogo nesse projeto educativo que consiste em formar os jovens estudantes ao “empreendedorismo”.

Nesse sentido, os mecanismos atualmente oferecidos sob este rótulo nas universidades e nas Grandes Escolas¹⁰ francesas¹¹ assumem formas variadas. Eles estão disponíveis em: módulos únicos oferecidos fora do currículo (reuniões com empresários,

⁹ Pessoa responsável pela concepção e definição de um projeto e que busca recursos para que ele seja realizado (N.T).

¹⁰ Na França, além das universidades as Grandes Escolas também fazem parte do ensino superior nacional e consistem em estabelecimentos prestigiosos e altamente seletivos e reconhecidos (N.T)

¹¹ Encontramos situações parecidas em outros países, mas minha pesquisa foi desenvolvida no contexto francês.

business game, workshops propostos pelos serviços de inserção profissional, etc.); nas aulas de disciplinas regulares que compõem os currículos; em cursos de graduação – bacharelado profissional, mestrado e diplomas institucionais, voltados para a formação de empresários, de “funcionários empreendedores” ou ainda de instrutores para o empreendedorismo – bem como em meios de treinamento de “*porteurs de projets*” (*mentoring*, incubadoras, aceleradores, etc.).

Todos esses mecanismos – centralizados desde 2013 pelas Pepite – prometem transmitir um conjunto de conhecimentos, *savoir-faire* [saber-fazer] e *savoir-être* [saber-ser] “empreendedores” e afirmam se apoiar em uma pedagogia “ativa” e “lúdica”. Esse “programa comum” não impede a existência de especificidades marcantes em função do perfil das pessoas formadas – estudantes de universidades ou de Grandes Escolas, de áreas literárias, econômicas ou científicas, etc. –, mas também de seus instrutores – que podem ser professores-pesquisadores (muitas vezes na área de gestão), bem como profissionais oriundos de empresas ou agentes administrativos das instituições encarregadas de mandatos como a inserção dos estudantes ou de promoção das relações entre universidades e empresas.

A educação empreendedora pode, dessa forma, assumir múltiplas faces, desde um centro de referência “start-up” até o desenvolvimento pessoal (“tornar-se empreendedor de sua existência”), passando pela disciplina universitária apoiada na pesquisa em ciências de gestão. Em minha abordagem, não busquei identificar a “verdadeira” educação empreendedora ou dizer o que ela deveria ser. Como a definição do próprio termo *empreendedorismo* (neologismo dos anos 1990-2000, uma tradução de *entrepreneurship*) é objeto de lutas, o escopo deste texto foi antes reconstituir o espaço das controvérsias ao qual a definição dá origem, observando a relação com as múltiplas camadas semânticas que foram depositadas na palavra ao longo do tempo.

Uma investigação etnográfica multisituada

A investigação que realizei no âmbito de uma tese de doutorado em ciências sociais (defendida na EHESS em 2017) tinha dois eixos.

Uma investigação de arquivos, entrevistas, questionários e observações em nível nacional buscou compreender os mecanismos da produção da causa da “educação ao empreendedorismo”. A investigação realizada foi desenvolvida por meio de contínuos deslocamentos em diferentes momentos entre os diferentes espaços físicos e sociais de

onde vêm os principais promotores dessa causa – universidades e Grandes Escolas, ministérios, organizações patronais, imprensa econômica e educacional, instituições internacionais, etc. A investigação etnográfica foi realizada entre 2009 e 2017, mas a consulta de arquivos e de trabalhos históricos nos permitiu remontar ao século XIX. Da mesma forma, se o trabalho de campo foi realizado na França a fim de desvendar as lógicas específicas da difusão do vocabulário empreendedor dentro do espaço cultural e político nacional, grande atenção foi dedicada às circulações internacionais sobre a temática do empreendedorismo, pois elas são decisivas para a compreensão do sucesso deste último.

Ao mesmo tempo, eu conduzi uma pesquisa etnográfica em instituições que oferecem módulos variados de educação empreendedora. Eu estudei sobretudo oito mecanismos de alcance e natureza variados, oferecidos em diferentes tipos de cursos localizados em várias regiões da França:

1. As *24 horas de empreendedorismo* (“business game” organizado por uma escola de comércio para estudantes daquela escola e de universidades parceiras);
2. Os *Empreendedores* (seminário destinado aos estudantes de mestrado de um grupo regional de universidades e de escolas);
3. A *Disciplina Iniciação à vida econômica* (opção de um mestrado em Letras, universidade);
4. A *Graduação Profissionalizante Empreendedorismo* (IUT);
- 5, 6, 7 *Três mestrados*: HEC *Empreendedores*, o mestrado especializado em *Empreendedorismo* (co-patrocinado por uma escola de engenharia e uma escola de comércio) e o mestrado *Acompanhamento empreendedor*;
8. O sistema de apoio aos *Jovens Empreendedores* (escola de comércio).

A fim de garantir o anonimato dos entrevistados, mudei os nomes desses projetos e não divulguei o nome das instituições pelas quais eles são ofertados. Somente o mestrado HEC *Empreendedores* é mencionado pelo nome porque a pesquisa ali foi menos aprofundada e porque seu estatuto de modelo para as outras formações tornava problemático o fato de não o nomear.

Se o interesse em fornecer as ferramentas a (alguns) estudantes interessados pelo caminho de criação de empresas¹² pode ser facilmente compreendido, por exemplo no quadro de estruturas existentes de auxílio à inserção profissional, o que significa elevar a educação para o empreendedorismo ao patamar de missão da universidade de modo equivalente ao ensino e a pesquisa¹³? Quais são as causas e os efeitos dessa circulação da

¹² Mesmo se este “interesse” se difunda também em razão da propaganda que é feita em torno da figura do empreendedor na sociedade e do processo de desestabilização da condição salarial.

¹³ O procedimento de credenciamento de instituições, introduzido pela lei relativa ao Ensino superior e à Pesquisa de 22 de julho de 2013, inclui em suas especificações a implementação de esquemas de formação para o empreendedorismo.

retórica do empreendedorismo – categoria constituída no mundo econômico para designar a criação de uma atividade lucrativa – inclusive nos segmentos do ensino superior que, *a priori*, são os mais afastados do polo econômico? Mostrarei a seguir que este projeto comporta três questões principais: estimular a criação de empresas, difundir um "espírito empreendedor" na sociedade em geral e no ensino superior em particular e, finalmente, favorecer certas reformas da universidade que vão no sentido de uma aproximação com o mundo econômico, seus esquemas e seus valores.

2. Produzindo empreendedores

A promoção do empreendedorismo para todos se inscreve, antes de tudo, na revalorização do trabalho não assalariado ou autônomo, através do enaltecimento da figura do empreendedor. Desde meados dos anos 1970, o incentivo à criação de empresas foi, na França como em outros países, um objeto de política pública (DARBUS, 2008). Desde a famosa instigação à criação do seu próprio emprego, feita em 1978 pelo Primeiro-ministro Raymond Barre aos desempregados, uma série de medidas (incentivo fiscal, simplificação administrativa, auxílio, etc.) se sucederam ao longo das duas décadas seguintes para incentivar a criação de empresas. Os objetivos são estimular o crescimento e a inovação em um contexto de intensificação da concorrência mundial e combater o desemprego. Como efeito dessas medidas implementadas pelos governos tanto de direita quanto de esquerda, além das profundas transformações econômicas que afetaram todos os países industrializados, assistimos a partir dos anos 1980 ao surgimento de novas formas de autoemprego, que não invertem, contudo, a antiga tendência ao trabalho assalariado da população ativa.

Apenas nos anos 2000 que o ressurgimento do emprego não assalariado, em parte oculto nas estatísticas pelo declínio massivo do emprego agrícola, tornou-se estatisticamente (sensivelmente) visível. Em 2008, ele foi estimulado notadamente pela criação do regime do autoempreendedor que incentiva o acúmulo de atividades independentes com outros estatutos. A partir dos anos 2000, os novos imaginários sobre o empreendedorismo, centrados na “*start-up*” e na “*tech*” (novas possibilidades ligadas à

tecnologia digital), e também na “economia social e solidária” ou no “neoartesanato”¹⁴, contribuíram para renovar radicalmente a imagem do pequeno proprietário, que é “inovador e flexível, (e agora) encarna o verdadeiro ‘espírito empresarial’ em oposição ao capitalismo gerencial” (ZALC, 2012). A celebração dos valores do empreendedorismo (a “audácia”, o sucesso econômico, a “subversão”, etc.) encontra seu ponto culminante nos anos 2010, notadamente sob a liderança de Emmanuel Macron. Também durante este período, a aparição das plataformas digitais contribuiu para o aumento de empregos pouco qualificados, na fronteira entre o emprego assalariado, o trabalho autônomo e o desemprego. A “uberização”, em referência aos motoristas da Uber, encarna desde então a face sombria da “nação *start-up*” elogiada pelo Presidente Macron durante sua campanha.

Este incentivo total para se tornar empreendedor é cuidadosamente concebido para nutrir a ilusão de que empreender está ao alcance de todos. Quando analisamos as motivações apresentadas pelos estudantes que participam de programas de educação empresarial, encontramos – ao lado daqueles que os seguem de maneira desprendida (“apenas para ver”) ou por motivos puramente acadêmicos (validar uma opção vista como “fácil”, facilitar o ingresso na escola de comércio, etc.) – os jovens que participam com a intenção mais ou menos clara de “criar seu próprio negócio”. Apresentando este caminho como mais “estimulante” que o do emprego assalariado, quase todos elogiam a “autonomia” do empreendedor e a possibilidade de ter um verdadeiro “impacto” sobre e através do seu trabalho.

Essa ênfase vocacional – baseada em uma imagem mistificada do empreendedor, percebido como um personagem fora do comum e levado a desempenhar um papel de destaque no atual contexto de erosão da legitimidade do setor público e das grandes empresas – é estimulada pelas mídias, tanto nas redes sociais como nas formações voltadas ao empreendedorismo. Durante as entrevistas, muitos deles mencionaram que acompanham as notícias do “mundo das *start-ups*”, que leem biografias de empresários (figuras empreendedoras da “*tech*” como Elon Musk (SpaceX, Tesla), Oussama Amar (incubador francês de *The Family*) ou mesmo Frédéric Mazzella (Blablacar)), que conversam nas redes sociais com outros “entusiastas do empreendedorismo”, etc., o que contribui para que se forme neles um universo de representações comuns.

¹⁴ Os neo-artesãos são pessoas com diploma superior, muitas vezes prestigiosos, que mudam de carreira e decidem se dedicar à trabalhos manuais e artesanais (N.T).

E no entanto, além desse discurso estereotipado, a análise detalhada de suas trajetórias nos permite objetivar os mecanismos socialmente diferenciados na construção dessas “vocações” empreendedoras, que só podem ser compreendidas à luz das trajetórias passadas e das perspectivas futuras de cada um e que possuem todas as chances de culminar em realizações muito desiguais em função das disposições e dos recursos individuais. Distinguiremos duas trajetórias típico-ideais.

Para os titulares desses “pequenos” e “médios” diplomas de ensino superior (ORANGE, 2009), que já não garantem mais automaticamente acesso ao emprego qualificado, o empreendedorismo pode aparecer como uma via de mobilidade social ou, pelo menos, promete evitar o *déclassement* [desclassificação, declínio social]. Foi o que analisei na parte do meu livro intitulada “*Escapando da Decathlon*”. Neste grupo, o estudo longitudinal das trajetórias de inserção nos permitiu distinguir, de um lado, aqueles que possuem os recursos específicos (apoio familiar, redes, recursos econômicos, etc.) que lhes permitem vislumbrar, com sucesso, a criação de empresas ou que conseguem aproveitar um fracasso empresarial para conseguir um emprego assalariado; e de outro lado, aqueles que, devido a falta desses recursos, possuem poucas esperanças e para quem o empreendedorismo é raramente acessível, exceto “por baixo”, através do estatuto de microempreendedor, que muitas vezes é uma forma de “*salarial déguisé*” [assalariado disfarçado] (ABDELNOUR, 2017). Se o estatuto formal de “autônomo” pode então manter sua promessa de acesso ao emprego, isto é feito levando esses trabalhadores à precariedade.

As perspectivas são muito diferentes para os graduados dos cursos mais prestigiados do ensino superior francês, e que muitas vezes também realizaram parte de sua formação no exterior. Esses jovens fortemente dotados de capital econômico, social e cultural, consideram o empreendedorismo sob o registro de valorização da “*start-up*”, como uma maneira de acumular um prestígio e uma liberdade superiores aos oferecidos pelos *emploi de cadre* [empregos executivos] (ver a seção do livro intitulada “*Escapando da Loréal*”). Se o empreendedorismo pode servir para esses herdeiros (BOURDIEU e PASSERON, 1964), de modo transversal, podendo assustar alguns de seus familiares, a maioria das experiências nesta área dura apenas um tempo limitado e oferece, a longo prazo, possibilidades importantes de ganhos simbólicos e materiais a esses jovens empreendedores, seja vendendo sua empresa ou valorizando esta experiência no mercado de trabalho.

Esses jovens *surdiploômés* possuem, com efeito, plena consciência – eles o dizem facilmente em entrevistas – de que eles não têm nada a perder, mas tudo a ganhar com tal experiência. As incubadoras e outros espaços de *coworking* que vêm crescendo há alguns anos nas grandes cidades estão repletas de jovens que se formaram nas Grandes Escolas e que são suficientemente dotados de todos os tipos de recursos para aproveitar as numerosas ajudas oferecidas (subsídios, empréstimos honorários, espaços de trabalho, mentoria, etc.) e para experimentarem o empreendedorismo por alguns anos, sem muito risco. Tudo se passa como se “criar sua *start-up*” pertencesse a uma *nouvelle bohème* de alguns jovens oriundos das classes privilegiadas.

Entretanto, na medida em que o trabalho autônomo corresponde apenas a cerca de 10% da população ativa – em contraste com o lugar simbólico dado ao empreendedorismo na sociedade em geral e no ensino superior em particular – a criação de empresas não pode ser considerada como uma solução para a inserção profissional de diplomados em larga escala. É através da sensibilização de um “espírito empreendedor”, mais amplo e mais difuso, que os poderes públicos buscam promover a empregabilidade dos futuros trabalhadores.

3. Difundindo um “espírito empreendedor” a serviço do capitalismo

Ao dirigir-se a “todo mundo”, a educação empreendedora visa a formar um “espírito empreendedor” ou um “espírito de empreender” em cada aluno e estudante, mas também nos professores e no pessoal administrativo responsável pela implementação desses dispositivos. Erigido ao novo *ethos* do trabalhador contemporâneo, este “espírito” é visto até mesmo como uma forma mais global de apreender a existência inspirada na figura do empresário.

O que impressiona quando observamos os dispositivos implantados sob este rótulo é a forma segundo a qual a educação voltada para o empreendedorismo é associada por seus defensores a um meio de desenvolver os *savoir-faire* e os *savoir-être* dos estudantes em matéria de “autonomia”, “iniciativa”, “criatividade”, etc. Essa forma de apresentar as coisas constitui, portanto, um modo de legitimação eficaz para convencer os estudantes e os funcionários a se engajarem nesses projetos. Quem seria a favor da heteronomia, do *suivisme* [seguidismo, adesão acrítica] e do conformismo? Todavia, a associação entre características

e o vocabulário do empreendedorismo levanta questões. Um pesquisador do setor público, um artista ou um engenheiro assalariado de uma grande empresa também não podem se revelar autônomos, audaciosos e criativos? Será que eles devem necessariamente se considerar e se autodenominar empreendedores para desenvolver essas formas de agir? Certamente não. Isto nos leva, portanto, à reflexão sobre a função deste crescente recurso do campo lexical do empreendedor e do empreendedorismo na esfera educacional.

Durante os cursos, eu primeiro notei que essas competências ou qualidades estavam amplamente associadas às categorias da economia dominante. Inculca-se nos estudantes a ideia de que uma “iniciativa” só é interessante se ela puder ser lucrativa, que “ser criativo” significa antes de tudo criar valor no sentido econômico, e que só é válido o que pode ser “valorizado” de acordo com as lógicas do mercado. A utilidade social dos projetos é assim pouco questionada em benefício da valorização da criação de qualquer empresa capaz de gerar lucros. A comunicação em torno de certos mecanismos certamente apresenta primeiro extensas concepções de empreendedorismo e assim atrai, como no caso das *Entrepreneuriales* [Empreendedoras], estudantes que desejam trabalhar em projetos de associação ou de empresas “verdes” ou “sociais”. No entanto, ao longo da sessão observada, eu notei avisos frequentes dos supervisores sobre as exigências de “realismo econômico” que, na verdade, acabam desestimulando projetos alternativos. As preocupações ecológicas e sociais de certos projetos são assim reduzidas na medida em que os instrutores recordam os estudantes sobre os imperativos econômicos, os princípios de viabilidade empresarial e a necessidade absoluta de rentabilidade. É assim que Hervé Henri, um consultor que ministra a disciplina *de Introdução à vida econômica* de mestrado em Letras em uma universidade parisiense, tenta convencer seus estudantes de que a posse de competências empreendedoras (notadamente “a tomada de consciência do princípio da rentabilidade”) abriria a eles muitas perspectivas profissionais nos campos artísticos e culturais que os atraem (“o que lhes permitiria fazer o que eles quisessem em seguida”). Em uma entrevista, ele me apresenta sua “missão educativa” que visa a uma conversão suave dos estudantes ao liberalismo como uma espécie de empreendimento missionário.

Trata-se de... a palavra talvez seja um pouco agressiva..., mas trata-se de desiludi-los sobre certos assuntos pois, ao contrário de outros estudantes, eles não sabem nada sobre empresas, então a criação de uma empresa é um passo além! Mas a gente percebe, porém, que justamente ao fazê-los trabalhar na criação de empresas, a gente coloca em jogo... a gente recoloca

em jogo muitas coisas relativas à economia em geral, à microeconomia, ao funcionamento dos atores econômicos entre eles, à negociação, quem faz o quê, por que um mercado funciona de uma certa maneira e não de outra, e a relação entre estes diferentes atores.

Ele chega ao ponto de apresentar como um sucesso o fato de que os próprios estudantes, após um semestre de trabalho em seu projeto, propuseram contratar estagiários não remunerados:

Quando eles mesmos se perguntam sobre como lançar uma ideia, um teatro, por exemplo... Onde você vai encontrar os *prescripteurs* [divulgadores]? Como você vai encontrar os atores? Quanto você vai pagá-los? Por que você deveria pagá-los? Tudo isso os leva a refletir sobre o que é um mercado, um intercâmbio mercantil ou não mercantil [...] Além disso, é muito engraçado ver os próprios estudantes dizerem no final: “não, não podemos arcar com isso, vamos pegar estagiários”. E nós dizemos a eles [risos]: “Vocês estão vendo, vocês não estão muito longe de encontrar soluções para não pagar as pessoas!”.

Como já dissemos, não se limitando a produzir empreendedores no sentido estrito do termo, essas formações difundem as categorias da economia dominante juntos aos estudantes socializados para se comportarem de maneira “empreendedora” no sentido adquirido em um regime capitalista. Trata-se de formar futuros assalariados capazes de trabalhar por projeto, preocupados com sua rentabilidade (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 1999), dispostos a aceitar remunerações cada vez mais individualizadas e vinculadas ao lucro que geram para seu empregador (BERNARD, 2020), e assim as proteções associadas ao estatuto salarial são cada vez menores. A figura valorizada é a do “empreendedor de si” (STEVENS, 2012), ou seja, a do trabalhador flexível, capaz de se adaptar e de “se recuperar” em um contexto econômico instável que o constrange a mudar de atividade regularmente e a acumular diferentes estatutos.

O que está em jogo nesta empreitada educacional é também a difusão de uma ideologia segundo a qual qualquer um, graças somente ao seu espírito empreendedor, pode “ter sucesso” (para conseguir um emprego, para ganhar dinheiro, etc.) de acordo com a injunção liberal do “quando a gente quer, a gente pode”. Essas armadilhas do léxico da “autonomia” já eram conhecidas, seja no campo social – onde é usado para tornar cada pessoa responsável pelo seu próprio destino e para estigmatizar a “assistência” – ou no campo universitário - onde o recurso da autonomia tem sido frequentemente usado na supressão das instâncias colegiadas de direção em prol do fortalecimento de um poder

gerencial local sob tutela ministerial. Vemos novamente aqui que este vocábulo está a serviço de um discurso que se apresenta como sendo meritocrático, mas que serve antes de tudo aos mais favorecidos socialmente, como este punhado de “*startupper*” bem-sucedidos e celebrados nas mídias e que, na maioria das vezes, são oriundos das principais Grandes Escolas e dos meios mais privilegiados (ver acima).

Os efeitos deste projeto de formação de “indivíduos empresas” (FOUCAULT, 2004) só se manifestarão com o tempo na sociedade. Mas o que é mais imediatamente perceptível é a contribuição deste programa educacional para uma reconfiguração do significado e da forma do ensino universitário.

4. Reformar a universidade tomando como referência o polo privado do ensino superior

Através da educação voltada para o empreendedorismo, o Ministério de Educação superior, da Pesquisa e da Inovação introduz certas reformas no ensino superior. Por meio de um chamado secular para a “abertura” da universidade, este antigo professor de francês, que se tornou responsável pela missão “Empreendedorismo” no ministério, expressa perfeitamente o significado deste projeto durante uma entrevista:

Trata-se de romper com a ideia de que a universidade é um lugar onde se aprende de forma completamente centrada na acumulação de conhecimento, na pesquisa, etc. Na tentativa, portanto, de abrir um mundo há muito tempo um pouco fechado em si mesmo... isso remonta à Idade Média... sobre a sociedade civil, sobre o mundo exterior.

O avanço crescente dos dispositivos em torno do empreendedorismo está, com efeito, diretamente relacionado à valorização de certos métodos pedagógicos e certos conteúdos de ensino, diretamente inspirados por um ensino superior privado em plena expansão. Enquanto as escolas de comércio estão atraindo um número crescente de estudantes na França, estamos assistindo em alguns espaços da universidade à cristalização de um modelo de ensino superior inspirado pelo o que se pratica nessas últimas. Nos mecanismos estudados, constatamos assim um afastamento da cultura escrita e dos objetivos de transmissão de conhecimento e de formação de um espírito crítico em prol da valorização do “*savoir-faire*”, do “*savoir-être*” – ou do “*soft skills*” (CHAMBARD, 2021) – extremamente normativos e associados à figura do empreendedor e à ascensão crescente dos conhecimentos de gestão (LE GALL, 2014). Observamos também nessas formações

uma valorização das categorias “prático” e “imediatamente útil”, em detrimento do que é “teórico” ou “abstrato”.

Essas formações contribuem ainda para introduzir, nas universidades, métodos pedagógicos inspirados em empresas – tais como a realização do *business plan* e a formação do *pitch*¹⁵ (FRANCES, LE LAY, 2020) – e em maneiras de selecionar os estudantes e de avaliar seus trabalhos, que podem entrar em conflito com as normas acadêmicas, seja pela valorização extrema da “personalidade”, pelo favorecimento da forma oral sobre a forma escrita nos trabalhos avaliados, ou do resultado sobre o processo, mesmo que isso signifique às vezes valorizar formas de “blefe” (por exemplo, um *business plan* baseado em números errôneos, mas apresentado com o auxílio de um *pitch* eficaz) em nome da eficácia que esse procedimento poderia reverter “na realidade” para convencer os investidores. Essas diferentes dimensões pedagógicas são desempenhadas por acadêmicos das ciências de gestão (ou *management* [administração, gerenciamento]), bem como por “profissionais” do setor privado (consultores, empreendedores, etc.) que participam cada vez mais das missões de ensino. Se algumas dessas características são há muito tempo constitutivas do polo econômico do ensino superior, sua difusão massiva, da qual participam os mecanismos de educação voltada ao empreendedorismo, indica e faz parte de uma “transformação da tabela de valores acadêmicos” (FAURE, MILLET, SOULIÉ, 2005).

Contudo, deve-se observar que essas transformações também se realizam à custa de um paradoxo. A integração do empreendedorismo no *curriculum* universitário só é possível através de uma (relativa) adequação acadêmica deste ensino. Na medida em que se instala de forma duradoura na universidade – ao ser incluído nos programas, ao suscitar a criação de cursos especializados, etc. – este ensino também deve lidar com as exigências universitárias, seja através da codificação dos conhecimentos ensinados, seja através da associação com a pesquisa (principalmente nas ciências de gestão, que são agora um subcampo) ou mesmo se reinventando como uma vanguarda da “pedagogia ativa”, o que desagradou alguns representantes do campo econômico que lamentam uma “academização” do ensino em empreendedorismo.

¹⁵ O *pitch* é um exercício de comunicação, trata-se de uma espécie de apresentação sobre um projeto realizada em um curto espaço de tempo e que deve ser eficaz e convincente (N.T).

O projeto que consiste em fabricar empreendedores entre os jovens evidentemente se dirige apenas a uma parte relativamente restrita da juventude: aquela que possui certos recursos para se apropriarem com sucesso desse caminho empresarial, em uma sociedade que ainda é, de todas as formas, dominada pelo trabalho assalariado. Contudo, a educação voltada para o empreendedorismo comporta dois objetivos mais amplos. Por um lado, trata-se de conscientizar a geração mais jovem em relação à evidente concorrência como o funcionamento normal das relações sociais – para difundir, como diz Pierre Bourdieu, o *nomos économique* em todos os campos da sociedade. Por outro lado, trata-se de reformar a universidade conforme as normas, valores e práticas pedagógicas em vigor no polo econômico do ensino superior. Em ambos os casos, os objetivos econômicos para estimular o crescimento e o objetivo social de inserção de jovens diplomados se confundem.

Podemos duvidar, todavia, do fato de que a escala do empreendedorismo individual é a mais importante para estimular a inovação hoje e, por consequência, que ela constitua uma saída séria para as dificuldades econômicas dos países. A criação de pequenas empresas com pouca entrada de capital não constitui, de fato, uma solução suficiente para responder às grandes problemáticas econômicas, sociais e ecológicas que exigiriam investimentos importantes em pesquisa e em desenvolvimento. Além disso, estimular um “espírito” (empresário, empreendedor, etc.) não é a maneira mais eficaz de aumentar o número de criação de empresas e/ou de tornar os jovens diplomados e assalariados mais “criativos”.

A dinâmica atual de criação de empresas está em parte ligada à tendência das grandes empresas de terceirizar um número crescente de suas funções, sem mencionar os casos de *“salariat déguisé”* [assalariado disfarçado] que preenchem os postos de microempreendedores. Se os trabalhadores se tornam autônomos, é menos em razão de um “espírito empreendedor” do que pela existência de uma parcela de empregos nesses formatos e pela condição salarial que sofre, por sua vez, diversas formas de degradação tanto em relação ao estatuto do emprego quanto à condição de exercício da atividade em si, o que reduz sua atratividade. A fim de incentivar a inovação econômica e a inserção profissional dos diplomados, seria mais eficaz implementar políticas de democratização dos

estudos, de elevação da qualidade do ensino oferecido – em especial, melhorando a proporção de professores por estudante na universidade – e de apoio à pesquisa.

Referências

- ABDELNOUR, Sarah. *Moi, petite entreprise. Les auto-entrepreneurs, de l'utopie à la réalité*, Paris, PUF, 2017.
- BERNARD, Sophie. *Le nouvel esprit du salariat. Rémunérations, autonomie, inégalités*, Paris, PUF, 2020.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; CHRISTIN, Rosine. La construction du marché. Le champ administratif et la production de la "politique du logement". *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82, 1990, p. 65-85.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 1964.
- CHAMBARD, Olivia. *Business model. L'université nouveau laboratoire de l'idéologie entrepreneuriale*, Paris, La Découverte, 2020.
- CHAMBARD, Olivia. Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend". La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat. *Sociétés contemporaines*, no prelo 2021.
- CHARLE, Christophe; SOULIE, Charles (eds.). *La dérégulation universitaire. La construction étatisée des « marchés » des études supérieures dans le monde*, Paris, Syllepse/M Éditeur, 2015.
- DARBUS, Fanny. L'accompagnement à la création d'entreprise. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 175, 2008, p.18-33.
- DOUSSOT, Sylvain; PONS, Xavier (eds.). La LPPR et la réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche : analyses critiques. *Revue française de pédagogie*, Paris, 127, 2020.
- FAURE, Sylvia ; MILLET, Matthias; SOULIÉ, Charles. *Travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques*, rapport d'enquête, 2005.
- GRANGER, Christophe. *La destruction de l'université française*, La Fabrique, 2015.
- LE GALL, Brice. La résistible ascension de la gestion universitaire et la transformation de la culture académique, *Savoir/Agir*, 29, 2014, p. 51-58.
- FOUCAULT, Michel. *Naissance de la biopolitique*, curso no Collège de France (1978-1979), Paris, Gallimard-Seuil, 2004.
- FRANCES, Jean; LE LAY, Stéphane. Docteurs, Pitches et ascenseurs. L'étrange recette du concours Ma thèse en 180 secondes, *Savoir/Agir*, 51, 2020, p. 51-58.
- MEMMI, Dominique. Le retour de la 3^e classe ? Comment déclasser sans larmes dans le service public, *La vie des idées*, mise en ligne le 16 octobre 2018.
- TANGUY, Lucie. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*, Paris, La Dispute, 2016.
- ORANGE, Sophie. Un « petit supérieur » : pratiques d'orientation en section de

technicien supérieur, *Revue française de pédagogie*, 167, avril-juin 2009.

STEVENS, Hélène. Autonomie récusée, autonomie fabriquée. Informaticiens à l'épreuve de l'*Entreprise de Soi*, *Genèses*, 87, 2012, p. 90-112.

ZALC, Claire. Les petits patrons en France au xx^e siècle ou les atouts du flou, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 114, 2012, p. 53-56.

Neoliberalismo, precariedade e diversidade: notas sobre a circulação de pesquisadores indianos na universidade britânica



Vinicius Kauê Ferreira¹

Resumo

A partir de uma pesquisa sobre as circulações de pesquisadores indianos em ciências sociais na Europa, analiso as articulações entre neoliberalismo e precariedade acadêmica na universidade britânica a partir de um ponto de vista pós-colonial. Para tanto, o artigo está estruturado do seguinte modo: (i) introduzo e situo sociológica e historicamente o objeto deste estudo; (ii) realizo uma discussão conceitual que coloca em perspectiva quatro questões-chave: neoliberalismo, precariedade, mobilidade e pós-colonialidade; (iii) por fim, demonstro etnograficamente como diásporas e o discurso da diversidade têm um papel fundamental na compreensão de movimentos contemporâneos de neoliberalização da universidade. De modo geral, argumento que uma história colonial e pós-colonial, mais recentemente atualizada em discurso decolonial, é apropriada pelo sistema universitário europeu na produção de uma economia global do conhecimento eminentemente neoliberal.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Precariedade, Universidade, Pós-colonialismo, Decolonialidade

Abstract

Drawing on an ethnographic research on the circulation of Indian social scientists in Europe, I analyze the articulations between neoliberalism and academic precarity in the British university from a postcolonial point of view. To this end, the article is structured as follows: (i) I begin by introducing and sociologically and historically situating the object of this study; (ii) I conduct a conceptual discussion that articulates four key issues: neoliberalism, precarity, mobility, and postcoloniality; (iii) finally, I ethnographically demonstrate how diasporas and the discourse of diversity play a key role in understanding contemporary movements of neoliberalization of the university. Overall, I argue that a colonial and postcolonial history, more recently updated into decolonial discourse, is appropriated by the European university system in the production of an eminently neoliberal global knowledge economy.

Keywords: Neoliberalism, Precarity, University, Postcoloniality, Decoloniality

¹ Pesquisador em Pós-Doutorado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: vinikaue@gmail.com

Ultimately, the postcolonial and neoliberal frameworks will begin to converge, as most postcolonies will, through one or another mechanism, be neoliberalized.

Sherry B. Ortner, « On neoliberalism ».

Quando iniciei minha investigação etnográfica sobre pesquisadores indianos em ciências sociais que fazem carreira acadêmica na Europa, tinha em mente encontrar pesquisadores que haviam conseguido se estabelecer no competitivo meio acadêmico europeu. Enquanto pesquisador do Sul Global, estava inicialmente interessado em uma série de debates epistemológicos em torno da noção da legitimidade de fala desses pesquisadores como representantes da crítica pós-colonial na Europa. Pensava então no modo como trajetórias intelectuais articulavam-se com debates epistemológicos e institucionais sobre as condições de produção e circulação de conhecimento. Entretanto, logo no início de meu campo, além dessas trajetórias de êxito profissional, eu encontraria também um grande número de pesquisadores em situação de “precariedade”, ou seja, cuja vida é construída através de posições temporárias, de instituição em instituição, em busca de uma posição permanente. Eles fazem parte de uma massa de doutores, mais ou menos jovens (entre seus 30 e 40 anos), que transitam entre países de diferentes continentes ocupando posições de pesquisa com duração determinada (pós-doutorados e outras categorias, como *global scholar*, *visiting scholar*, etc.). Se a carreira global, construída em diferentes países e instituições de prestígio, adequa-se a uma certa ideia que podemos ter sobre o intelectual cosmopolita, a maioria desses interlocutores deseja fixar-se em uma universidade. Para eles, a perspectiva de um emprego, uma filiação institucional e a construção local de uma vida estável representam uma etapa fundamental dentro de um projeto profissional e de vida, ao passo que a circulação indefinida aparece como um imperativo da carreira precária. Eles circulam em busca de uma sempre nova “oportunidade”.

Essas oportunidades, segundo muitos de meus interlocutores, consistiam em uma necessidade; e a diversidade do corpo docente e científico, para além dos discursos de promoção de justiça social, aparece como um *ativo* no seu sentido financeiro, próprio à economia da abstração que caracteriza o neoliberalismo (DARDOT e LAVAL, 2010). Partindo desta dupla constatação, o presente artigo busca contribuir para uma compreensão do neoliberalismo universitário europeu a partir de um ponto de vista pós-colonial. Mais

precisamente, parto de uma pesquisa etnográfica sobre cientistas sociais indianos que fazem carreira acadêmica na Europa a fim de discutir formas de reapropriação de uma longa história colonial e pós-colonial na construção de um campo acadêmico globalizado, cada vez mais pressionado por políticas neoliberais de financiamento (expressas nas lógicas de “flexibilização” do trabalho também no meio científico) e para o qual a diversidade se torna um capital econômico e político.

Para isso, demonstro como as políticas de mobilidade acadêmica entre a Europa e suas antigas colônias participam de um duplo movimento histórico: no plano científico, a universidade neoliberal transforma diversidade cultural em *commodities* cujo valor é diretamente proporcional à sua capacidade de atração de um alunado pagante e de fontes de investimento; no plano institucional, a promoção da mobilidade transnacional, em um momento histórico e inédito de abertura das instituições europeias à contratação de intelectuais do Sul Global, adequa-se a um intenso processo de precarização do trabalho acadêmico do qual depende a grande disponibilidade de uma enorme quantidade de pesquisadores altamente qualificados. Exploro ainda a relação entre políticas científicas, institucionais e eleitorais entre Norte e Sul a fim de demonstrar etnograficamente como a diversidade é transformada em um ativo econômico e político próprio a um sistema acadêmico neoliberal e precarizado.

O artigo está estruturado da seguinte forma: começo com uma necessária contextualização histórica que permite ao leitor situar o campo de pesquisa no interior de antigas e complexas relações acadêmicas, culturais e econômicas fundamentais ao que discuto aqui. Em seguida, desenvolvo, ao longo de três seções, considerações essencialmente conceituais sobre as intrincadas relações entre neoliberalismo, mobilidade e colonialidade. Por fim, exploro situações etnográficas precisas para demonstrar como lógicas neoliberais da universidade britânica correspondem a processos contemporâneos de rearranjo de uma geopolítica do conhecimento em grande medida dirigida às relações Norte-Sul. Argumento que a universidade britânica é crescentemente pautada em uma diplomacia científica, eleitoral e econômica na qual as diásporas têm um papel fundamental. Concluo propondo uma síntese desses pontos de modo a sustentar que o neoliberalismo universitário britânico, representado neste artigo pela questão da precariedade, precisa ser entendido através de uma complexa “economia do conhecimento” (WRIGHT, 2016) eminentemente pós-colonial.

1. Situando o campo

Os dados que analiso aqui são oriundos de uma pesquisa etnográfica multissituada conduzida entre 2015 e 2017 e que teve como campo centros de pesquisa do Reino Unido, Alemanha, Suíça e Índia. O objetivo desta pesquisa foi estudar as condições de construção de carreiras acadêmicas de cientistas sociais indianos na Europa contemporaneamente, buscando compreender a complexa relação entre trajetórias individuais, práticas institucionais, debates teóricos e políticas científicas. Olho assim para as formações contemporâneas de uma longa história de circulações acadêmicas, que data ao menos do século 18, e que inaugura, nos anos 2000, um novo capítulo: os séculos 18 e 19 foram marcados por relações intelectuais submetidas às assimetrias coloniais, com a apropriação intelectual do trabalho de *pânditas*, seguidos pela emergência progressiva, ao longo do século 19, de uma *intelligentsia* local versada nas tradições intelectuais locais e europeias, já o século 20, período de ruína dos impérios coloniais, foi marcado pela fundação, especialmente no Reino Unido, de instituições de ensino voltadas à atração de jovens das elites coloniais em um projeto de manutenção da influência europeia sobre grupos de suas antigas colônias.

O que muda no século 21 é não apenas o aprofundamento massivo dessa política de atração de jovens das pós-colônias, mas sobretudo o fato de que essas instituições passam a contratar esses sujeitos que antes eram enviados de volta para casa. O objetivo desta pesquisa, portanto, foi compreender quais condições contribuíram para esta mudança e como esse novo horizonte tem sido vivido por esses sujeitos. Tendo em vista a centralidade nesta pesquisa de uma perspectiva histórica de “longa duração” (BRAUDEL, 1958), cabem algumas notas de contextualização desta pesquisa. É importante saber que os anos 1990 são conhecidos, na Índia, como o período de “liberalização” do país, termo amplamente empregado para descrever um momento de privatizações, atração de capital estrangeiro, criação de grandes centros de tecnologia e, no campo universitário, redução dos investimentos públicos em ensino superior (CHATTERJEE, 2002) e profunda desvalorização da carreira acadêmica (BAYLY, 2007). Este período marca o fim de uma era conhecida como *soft socialism*, termo empregado para descrever o sui generis modelo econômico indiano da segunda metade do século XX, caracterizado pela combinação entre

economia de mercado capitalista e planejamento econômico socialista com pesados investimentos do Estado na construção de uma classe média urbana estável e moderna.

Evocar estas transformações históricas é duplamente importante. Primeiramente porque essa história produziu imaginários profundamente enraizados na formação desses jovens relativos à figura do intelectual indiano moderno e cosmopolita. Sobretudo para as classes médias e altas castas, a ideia do intelectual indiano contemporâneo ainda passa pela formação europeia (ou nos Estados Unidos e, cada vez mais em novos destinos, como a Austrália e grandes centros asiáticos). Ademais, essas transformações têm uma relevância heurística em termos geracionais: os jovens indianos que partiam e ainda partem para a Europa são, em sua imensa maioria, oriundos de famílias de classes médias e altas, muitas das quais empregadas no serviço público indiano, ou mesmo em funções de ensino superior, representativas do final do período de *soft socialism*. Elas cresceram em famílias profissionalmente estáveis, para as quais os estudos na Europa representavam uma perspectiva de bom emprego no retorno à Índia. Contudo, os anos 2000, pós-liberalização, testemunharam a desvalorização do serviço público e a contestação de privilégios historicamente assegurados a tais classes médias, como a implementação nacional de quotas nas universidades indianas, política esta à qual se opôs boa parte da elite indiana. Ao mesmo tempo, a inédita perspectiva de fazer carreira acadêmica na Europa foi acompanhada de uma intensa proliferação de postos temporários em detrimento de posições permanentes de ensino e pesquisa, o que significa o risco de *descensão social* em relação ao seu status social familiar.

É preciso dizer que a precariedade na Europa não diz respeito apenas a pesquisadores indianos, ou mesmo estrangeiros em geral; ela afeta a todos, internacionais e locais. Não à toa este tema tornou-se objeto de uma vasta literatura para a qual a precarização da vida acadêmica se difunde em todo o mundo. Em um estudo publicado em 2016, Ava Höhle e Ulrich Teichler mostram que os contratos temporários têm se tornado o *modus operandi* do emprego universitário em vários países, tais como Canadá (82%), Finlândia (34%), Japão (39%) e Reino Unido (28%). Também na Índia, os postos temporários constituem desde muitos anos cerca de metade dos postos de ensino universitário. De acordo com a Delhi University Teachers Association (DUTA), em 2016, os chamados *ad hoc teachers*, cuja limitada remuneração era acompanhada de contratos de 120 dias e um contexto político de crescentes perseguições políticas por parte do governo de extrema-direita e seus braços na administração universitária, representavam entre 40% e 50% dos 9.000 professores da Universidade de Delhi (DU)

(THAPAR, 2015). Desde 2016, as posições *ad hoc* têm sido substituídas por posições ainda mais precárias chamadas *guest teachers*, cuja remuneração é realizada por aulas dadas e não pode ultrapassar as 50,000 rúpias por mês².

Como em muitos países europeus, também na Índia, o processo de “casualização” do trabalho acadêmico na universidade intensificou-se nos anos 1990, numa época em que a economia política do país, até então enquadrada pelo modelo já citado conhecido como *soft-socialism*, caminhava para a chamada liberalização econômica. Em uma tentativa de integrar a região do Sul da Ásia – incluindo suas universidades– em um mercado global que celebrava o triunfo do capitalismo frente à derrota do modelo econômico socialista, a Índia se juntava aos países asiáticos e da Europa do Leste que realizavam uma transição bastante abrupta da experiência (mais ou menos) socialista à (intensamente) neoliberal.

Ainda que a precarização afete tanto estrangeiros quanto locais, gostaria de argumentar que ela não o faz do mesmo modo. A experiência da precariedade, tal qual vivida por meus interlocutores indianos, mobiliza uma série de relações históricas, sociais e subjetivas próprias às relações pós-coloniais nas quais se inscrevem suas trajetórias e projetos, enfim, suas vidas em um sentido muito amplo. Ao mesmo tempo, políticas científicas e práticas institucionais específicas têm sido concebidas para a atração desses pesquisadores e sua transformação em representantes da diversidade cosmopolita que essas instituições buscam promover como ativos. Se parece haver consenso sobre o fato de que a intensa precarização do trabalho acadêmico é um sintoma de um modelo neoliberal de gestão universitária (FERREIRA, 2017), porque crescentemente pautada em lógicas de flexibilização do trabalho, produtividade, eficiência, rentabilidade e prestação de contas, parece menos evidente afirmar que a precarização, enquanto método neoliberal, articula-se com a natureza pós-colonial dessas relações Sul/Norte.

A chamada “globalização da universidade”, no qual se inscreve o discurso de mobilidade, recupera um imaginário e um passivo pós-coloniais na implementação de políticas científicas internacionais que precarizam a formação dessas chamadas “elites” cosmopolitas cuja existência está historicamente associada a uma história (pós-)colonial de circulações intelectuais, culturais e econômicas com a Europa. Não há dúvidas de que o

² Para fins de comparação, o salário inicial para uma posição permanente gira em torno de 80.000 rúpias mensais. Já professores *ad hoc* são pagos o equivalente ao salário inicial de um professor permanente, mas não podem receber nenhum tipo de aumento salarial mesmo após anos de ensino.

espaço global de circulações científicas oferece um grande número de especificidades de acordo com os países, com as disciplinas e até mesmo com as instituições envolvidas. De um ponto de vista da longa duração, dinâmicas contemporâneas refletem experiências coloniais e pós-coloniais muito diversas. Entretanto, o reconhecimento desta diversidade de experiências históricas não nos impede de trabalhar com conceitos abrangentes, mas heurísticamente significativos, neste caso, o Sul e o Norte Global. Como argumenta Walter Mignolo, o conceito de "Sul Global" nos permite olhar para uma paisagem geopolítica heterogênea através das dinâmicas relações históricas de dependência econômica, política e epistêmica que continuam a estruturar, mesmo que de modo radicalmente diferente, as relações desiguais na ordem global (MIGNOLO, 2014). Nesse sentido, busco aqui uma leitura pós-colonial dessas circulações precárias e, por extensão, das políticas neoliberais na universidade europeia.

2. Neoliberalismo e Precariedade

No contexto de minha etnografia, encontrei diversos chefes de departamentos e diretores de centros de pesquisa dessas instituições “globais”. Falando enquanto representantes dessas instituições, muitos deles reiteravam a ideia de que "os pesquisadores indianos são muito móveis, e nós valorizamos isso enormemente". Este discurso de valorização da mobilidade científica é recorrente e se alinha às políticas científicas promovidas pela Comissão Europeia pelo menos desde as primeiras etapas do Processo de Bolonha, entre 2001 e 2009 (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, 2005), e que seriam consolidadas ao longo dos anos com a criação da European Research Area (EUROPEAN COMMISSION, 2020). Paralelamente, as universidades europeias adotam práticas de “institucionalização da diversidade” através da promoção do que Sara Ahmed chamou de “diversity workers” para se referir a profissionais contratados para a promoção da igualdade racial, étnica e de gênero, e que incluem os próprios intelectuais dessas instituições (AHMED, 2012)³. Nesse contexto, os pesquisadores que cito acima davam vida, através de suas funções institucionais, a valores centrais das políticas científicas contemporâneas europeias, para as quais mobilidade e, muito

³ Apesar de dominante na universidade europeia e estadunidense do século 21, a ideia de uma universidade marcada pela diversidade já era formulada pelo menos nos anos 1960 por Clark Kerr, então presidente da Universidade da Califórnia “multiversidade” [*multiversity*]. (KERR, 1963)

importante, diversidade se tornam pilares fundamentais da ideia de universidade do século 21. Mais do que isso, elas adquirem a forma de capitais simbólicos sobre os quais essas instituições capitalizam em um competitivo mercado universitário global que depende financeiramente de estratégias de atração de estudantes estrangeiros e locais, mas pertencentes a diásporas muito influentes em termos políticos e econômicos⁴.

Em contraponto a este discurso, muitos dos jovens pesquisadores que encontrei abraçavam certo imaginário a respeito do cosmopolitismo, mas afirmando que se sentiam parte de um “precariado” (*precarial*) que vivia de contratos temporários que lhes ofereciam vidas incertas e produziam a sensação de fracasso. Muitos consideravam que a mobilidade se convertia em uma forma de promoção da precariedade na vida acadêmica. Um de meus interlocutores, um homem de trinta anos em pós-doutorado na Alemanha, diria: "Mobilidade, mobilidade, mobilidade... é mobilidade para a precariedade. Temos que ser este tipo de força de trabalho desprendida, sem futuro, não é mesmo?". Dito de outro modo, a mobilidade era apropriada por uma lógica neoliberal de precarização do trabalho acadêmico consonante com a precarização do trabalho em geral.

Ao apontar o lado obscuro da mobilidade, notadamente o fato de que ela se adequa perfeitamente aos princípios de precarização (também chamada de *casualisation*), o discurso de alguns de meus interlocutores nos leva a uma posição que é, no mínimo, complexa e que eu gostaria de explorar neste artigo. Por um lado, muito poucos de nós nos oporíamos à mobilidade como experiência da formação intelectual cosmopolita e do intercâmbio científico inovador. Por outro lado, uma literatura crescente tem mostrado que as instituições mais "internacionalizadas" são também aquelas com maior nível de precarização⁵. Para além dos dados disponíveis a este respeito, este era também um sentimento compartilhado por muitos de meus interlocutores e amplamente discutido nas conversas e reuniões quotidianas. Uma pós-doutoranda perto dos seus 40 anos, morando então em uma pequena cidade universitária alemã, explicava-me que: "Em uma reunião com a equipe, o diretor nos dizia muito claramente

⁴ Em outro artigo, realizo uma longa discussão sobre os sentidos do termo “diáspora” no contexto de meu campo. Em suma, a imensa maioria de meus interlocutores nega pertencerem a qualquer diáspora na medida em que esta é frequentemente associada a grupos de classe média alta ideologicamente alinhados à direita nacionalista hindu, portanto conservadora e antimuçulmana (FERREIRA, 2020).

⁵ Por exemplo, Peacock (2016) mostrou que os prestigiosos Max Planck Institute, que constituem uma poderosa rede de centros de pesquisa presentes em toda a Alemanha, operam essencialmente com base numa força temporária e hiperqualificada de pesquisadores internacionais. Neles, cerca de 90% dos pesquisadores trabalham sob contratos temporários que não extrapolam jamais 4 anos; os 10% dos pesquisadores permanentes da instituição ocupam, em geral, cargos de diretoria desses institutos.

que seria melhor procurarmos uma posição permanente em outro lugar. Não deveríamos ficar lá: para nós, a Alemanha é apenas um lugar de passagem”. Além disso, a ocupação de postos temporários é recorrentemente apresentada, tanto pelas instituições quanto por meus interlocutores, como uma “oportunidade”. Cabe lembrar que esta é uma ideia central no “ideário neoliberal” (LEITE, 2019) promotor da ideia segundo a qual os indivíduos devem se adaptar e demonstrar otimismo e resiliência diante da incerteza e das dificuldades.

Ainda que a adoção de políticas neoliberais na administração da universidade e de instituições científicas date ao menos dos anos 1980 (Gledhill 2020), a emergência de uma literatura dedicada à relação entre neoliberalismo e produção de conhecimento, sobretudo no contexto europeu e estadunidense, data do início dos anos 2000. Algumas iniciativas têm tido sucesso na construção de quadros teóricos mais sistemáticos de entendimento das transformações recentes do sistema acadêmico global, como é o caso das análises realizadas por Susan Wright acerca do papel mutante das universidades no interior do que conceituam como “economia do conhecimento” (WRIGHT, 2016). Em seus trabalhos sobre as políticas científicas contemporâneas de avaliação e reforma universitária, eles analisam um conjunto de práticas responsáveis pela reformulação do *modus operandi* das universidades europeias sob a égide de modelos organizacionais que veem as universidades como símbolos de uma *economia* global do conhecimento que passam a seguir padrões de rentabilidade e eficácia similares a instituições econômicas. Deste ponto de vista, as instituições científicas e de ensino superior europeias pautam-se cada vez mais em lógicas de prestação de contas ao mercado e a seus investidores públicos e privados garantidores de recursos para a pesquisa e manutenção de suas estruturas.

Apesar de recente, o debate sociológico e antropológico tem desenvolvido, ao longo dessas duas décadas, importantes reflexões sobre as diversas expressões das políticas neoliberais no meio científico, dentre as quais: a introdução na administração universitária de práticas gerenciais próprias ao setor financeiro; uma “cultura do controle” [*audit culture*] caracterizada pela vigilância sobre a produtividade de pesquisadores e o impacto de seu trabalho (STRATHERN, 2000; MITCHELL, 2014; KNOWLES e BURROWS, 2014); o impacto das lógicas bibliométricas nas práticas de pesquisa e publicação (FERREIRA, 2020; ROWLANDS e WRIGHT, 2020) ; a aguda mercantilização do conhecimento científico; o risco de perda de autonomia científica e profissional de um ofício ao qual a liberdade de pensamento e cátedra continua a ser um elemento caro (MAIA, 2019); a

burocratização do trabalho acadêmico em detrimento da pesquisa; a transformação das universidades em uma instituição orientada à produção de mão-de-obra qualificada (SARKAR, 2020); a formação de subjetividades “neuroliberais” (LOVEDAY, 2018) pautadas no sentimento de fracasso, necessidade de autocontrole e gestão empresarial de si (DARDOT e LAVAL, 2010); e, mais recentemente, a precarização da vida acadêmica através da proliferação de postos temporários de ensino e pesquisa (FERREIRA, 2018).

Em relação ao debate sobre precariedade, apesar de relativamente recente como categoria analítica nas ciências sociais, deve-se reconhecer que uma vasta literatura constitui um campo de discussão ao mesmo tempo frutuoso e pouco consensual a respeito de seus significados e usos, como lembra Cyprien Tasset (2017). Em um artigo que se tornou referência para este debate na Europa, Jean-Claude Barbier (2005) ressalta a origem inicialmente política do termo, que data do campo político francês dos anos 1980, antes de entrar no debate acadêmico na França através da sociologia da família, para apenas depois ser apropriado por uma sociologia do trabalho e finalmente se tornar uma categoria abrangente das mais diversas e imbricadas instâncias da vida social⁶. Estes desdobramentos mais recentes da noção de precariedade ficam claros na discussão sobre a precariedade no trabalho (ARABANDI, 2011; BUREAU, 2016; STANDING, 2011), de políticas de controle do Estado sobre grupos racializados (WACQUANT, 2012a), sobre a precariedade de corpos abjetos e práticas afetivo-sexuais não-heteronormativas (BUTLER e ATHANASIOU, 2013), sobre o trabalho da precariedade sobre os afetos (BERLANT, 2011), além das suas formas que nos interessam mais diretamente aqui: a precariedade do trabalho acadêmico (ERGÜL e COŞAR, 2017; GILL, 2013; TEEUWEN e HANTKE,

⁶ É interessante notar que a tradução francesa do Manifesto do Partido Comunista publicada ainda em 1896 no livro de Antonio Labriola, *Essais sur la conception matérialiste de l'histoire*, já opta pelo termo “*précaire*” na tradução do termo “*unsicher*”, cuja tradução mais direta seria “*incertain*” (incerto). A seguir o trecho em questão na tradução brasileira, que opta pelo termo “*instável*”: “A concorrência mais acirrada entre os burgueses e as crises comerciais dela resultantes tornam o salário do trabalhador cada vez mais *instável*” (MARX e ENGELS, 2008 [1848], p. 25, grifo do autor). A tradução francesa é coerente com a origem francesa da palavra e seu sentido historicamente consolidado na designação de relações de trabalho baseadas em modalidades contratuais inseguras. Nesse sentido, a escolha dos tradutores franceses não causa espanto visto que Marx e Engels analisam os efeitos das transformações do sistema de produção capitalista e nas condições de vida dos trabalhadores. O importante aqui é ressaltar que em Marx e Engels o capitalismo já era tratado como um sistema de produção de incertezas (que certa filosofia e sociologia francesas traduzirão como precariedade) resultantes de transformações aceleradas da economia global, mas também no mundo moral, religioso e político. E tudo isso no contexto de um mercado que se está “globalizando” com base na “exploração” da “civilização para as nações mais bárbaras” (ibid., p. 24).

2007; PEACOCK, 2016) em sua relação com o neoliberalismo (BOURCIER, 2016; BOURDIEU, 1998; ERGÜL e COŞAR, 2017; WACQUANT, 2012b)

A partir dos anos 2000, o conceito de precariedade adquire uma dimensão englobante para se tornar um significante da vida contemporânea em sua totalidade. Desse modo, o momento histórico atual é marcado por uma globalização que produz *vidas* precárias (AGIER, 2013; BUTLER, 2004; KHOSRAVI, 2017) em todas as suas dimensões e níveis de estratificação social. Como resultado, a precariedade torna-se uma espécie de fato social total, ou seja, um fato que coloca "em alguns casos toda a sociedade e suas instituições em movimento" (MAUSS, 1924, p. 179, minha tradução). É na linha destes debates que Lauren Berlant afirma que:

[...] uma precariedade difundida fornece a estrutura dominante e a experiência do momento presente, atravessando a classe e as localidades? Há um amplo consenso sobre o surgimento desta situação, mas as descrições das populações afetadas se desviam radicalmente dos trabalhadores em regimes de trabalho imaterial e da classe trabalhadora histórica para a classe gerencial global; neobohemianos que vão para a universidade, vivem de empregos em tempo parcial ou temporários e, às vezes, da doação de arte; e, bem, todos cujos corpos e vidas estão saturados por forças e ritmos capitalistas. (BERLANT, 2011, p. 192).

A contribuição de Berlant está no modo como ela articula não apenas precariedade e emoções, mas também ambas com o espaço público a fim de refletir sobre os novos "componentes afetivos da cidadania e a esfera pública" (Ibid., p. 3, minha tradução). Enfocando as consequências da quebra da promessa socialdemocrata do pós-guerra em favor das políticas neoliberais a partir dos anos 80, seu trabalho traça "o surgimento de uma esfera pública precária, um público íntimo de sujeitos que navegam cenários de contingência econômica e íntima e paradigmas comerciais de como viver melhor" (Ibid.). Este uso do conceito "precário" exemplifica a referência cada vez mais comum a um mundo constantemente em crise, onde as crises "se amontoam umas sobre as outras", e as pessoas devem constantemente desenvolver estratégias econômicas, políticas e emocionais para, como o autor repetidamente afirma, "se virar" [*live on*].

Além disso, a precariedade é aqui não apenas uma condição estrutural característica do contemporâneo em todas as suas formas - política, econômica, estética, subjetiva, entre outras - mas também uma relação afetiva com este mundo. Que relação construímos com

o presente e o futuro, ou com o espaço no qual a vida é realizada? Que sentimentos nos conectam aos nossos desejos e às possibilidades concretas de sua realização? Que ações e pensamentos marcam nossa relação com a política, o mercado, o trabalho e a intimidade? É precisamente este desdobramento holístico do termo que nos interessa aqui.

Quanto à origem da palavra, Berlant lembra que em sua raiz "a precariedade é uma condição de dependência - como termo legal, 'precário' descreve a situação em que o inquilinato em sua própria terra está nas mãos de outrem " (Ibid., p. 192). Do latim *prex*, *prec-* "oração, súplica" + *-ous*, que é "obtido por oração", "obtido por súplica" ou "dado por complacência" (GAFFIOT, 1934, p. 1234). De acordo com a *Encyclopédie Universelle*, *precário* definia já no século VIII um sistema legal criado na França por Pepin Le Bref no qual terras que haviam sido espoliadas da Igreja pelo seu pai foram devolvidas à Igreja sem serem tomadas daqueles que trabalhavam nelas. Uma vez devolvidas à Igreja, estas terras foram novamente entregues aos súditos do rei, desta vez sob a forma de *précaires*. Em 1336, o termo *précoire* refere-se a uma relação jurídica entre proprietário e inquilino "que é exercida somente por meio de uma autorização revogável", ou seja, um usufruto "à vontade de seu proprietário", sem outra segurança legal que não seja sua vontade ou prazer. Em 1618, *précaire* se referia a um contrato "cujo futuro, cuja duração não está assegurada" (D'AUBIGNÉ, 1886 [1616], p. 346), e era então amplamente utilizado no mundo jurídico, bem como na filosofia e na literatura, seguidamente para se referir à ausência de direitos ou condições dignas de vida. Seu significado contemporâneo é o resultado destas transformações linguísticas e jurídicas.

A reconstrução etimológica e histórica do termo é importante na medida em que o que está em questão aqui é precisamente sua relevância para a análise de um certo número de transformações contemporâneas que remetem a antigas formas de relação de poder. Embora seja verdade que devemos evitar qualquer uso anacrônico do termo - como dizer que a história da palavra atesta o fato de que a precariedade existe há séculos - tal restituição etimológica nos permite compreender a relação histórica entre uma palavra e suas transformações sociais permanentes. Berlant vai nessa direção ao associar essa condição precária com a dinâmica contemporânea específica do estágio neoliberal do capitalismo. A precariedade é definida aqui como uma espécie de dependência estrutural "potencializada por um contexto de instabilidade financeira constante e institucionalizada, pelo enfraquecimento do Estado social, por uma chamada "flexibilização" das relações de

trabalho e pelo desenvolvimento de políticas humanitárias para a gestão da pobreza e da sobrevivência". Embora a autora reconheça que a instabilidade econômica não é historicamente nova, especialmente na história do capitalismo, ela está de acordo com as perspectivas apresentadas por David Harvey (2007), que argumenta que o neoliberalismo mobiliza tal relação de instabilidade produzindo precariedade de formas e intensidade sem precedentes.

As relações macrosociológicas que estabelece Berlant entre uma herança semântica particular e seu significado contemporâneo - especialmente a sua relação com o neoliberalismo - são de certa forma invertidas por Vita Peacock. Interessada na relação entre hierarquia (do ponto de vista da sociologia de Louis Dumont) e precariedade acadêmica, a etnógrafa critica as continuidades históricas propostas por Berlant entre a Idade Média e o neoliberalismo: "Em vez de unir Berlant neste salto cósmico, eu gostaria de manter o argumento ctônico" (PEACOCK, 2016, p. 97). Ela nos lembra, com razão, que a questão antropológica deve permanecer centrada no fato de que essa dependência estrutural é, antes de tudo, e como a etimologia da palavra precária demonstra, uma relação social entre duas ou mais pessoas: "Se uma existência precária é um lado de uma dinâmica recíproca na qual se vive à vontade ou prazer de outra pessoa, então a primeira pergunta que se segue é - exatamente quem é essa pessoa? (Ibid.). Assim, Peacock enfatiza que a precariedade, mais do que uma relação de dominação abrangente, é realizada como uma relação de negociações e estratégias transversais que devem ser estudadas etnograficamente.

Ao entrar nestes debates, Régis Pierret (2013) pretende matizar as diferentes formas contemporâneas deste fenômeno com a ajuda de uma distinção entre os "protegidos" (*protégés*), os "precarizados" (*précarisés*) e os "precarizáveis" (*précarisables*). Na medida em que Pierret concorda com a literatura acima mencionada de que a precariedade atual é aquela que começa a alcançar aqueles que sempre foram os "protegidos", o sociólogo argumenta que estes últimos ainda existem enquanto uma elite minoritária, enquanto os "precarizáveis" são aquela geração que está experimentando a transição entre estas duas categorias. Os pesquisadores que encontrei e dos quais falo aqui são precisamente esta categoria em transição, como mostrarei mais adiante através da noção de mobilidade para baixo.

3. Precariedade e Colonialidade

Não obstante a existência dessa vasta e densa literatura, e sua capacidade em identificar uma série de temas próprios à problemática das políticas neoliberais no ensino superior, esta mesma literatura permanece ancorada em um sólido eurocentrismo metodológico. Isso porque estas análises evocam frequentemente um sistema acadêmico “global” que dificilmente extrapola, na prática, as fronteiras da Europa e da América do Norte, como se para entender esse sistema global fosse suficiente compreender o que se convencionou chamar seu “centro”. Tanto na literatura estrangeira quanto na brasileira, as tentativas de superação desta visão limitam-se a demonstrar que as “periferias” destes “centros” representam desdobramentos, cópias, emulações, adaptações, ou casos empiricamente interessantes de um sistema que se formaria no epicentro da modernidade, a Europa. Mais do que um problema metodológico, este ponto remete aos problemáticos fundamentos epistemológicos dessas teorias, essencialmente pautadas em concepções de modernidade e capitalismo pouco atentas às críticas pós-colonial e decolonial que vêm sendo desenvolvidas ao menos desde os anos 1990, para não mencionar trabalhos pioneiros ainda mais antigos. Ressaltar esta lacuna é fundamental porque uma análise da neoliberalização da universidade e do sistema científico global precisa ser sensível às formações efetivamente globais dos discursos, práticas e subjetividades neoliberais. Isso significa não apenas integrar de modo pleno os continentes asiático, africano e latino-americano nos processos de formação do sistema universitário global e sua economia, mas de reconhecer que, historicamente, não é possível pensar o capitalismo descolado do colonialismo e, atualmente, não é possível pensar o neoliberalismo descolado da pós-colonialidade do mundo contemporâneo.

Nesse contexto, mais do que um estudo de caso, considero que as circulações acadêmicas Sul/Norte permitem ampliar o debate sobre neoliberalismo ao explicitar sua natureza pós-colonial. Dito de outro modo, essas circulações Índia-Europa têm o mérito de visibilizar outras faces do modelo econômico prevalecente (o capitalismo neoliberal) do que a literatura influenciada pela abordagem sistêmica de Immanuel Wallerstein (1974) tem chamado de sistema-mundo colonial/moderno (MIGNOLO, 2000). Do ponto de vista teórico, inscrevo-me no esforço que tem sido realizado para compreender de um ponto de

vista pós-colonial temas como capitalismo, globalização e transnacionalismo (Krishna 2009). A globalização não é vista aqui como forma de superação histórica do colonialismo, ou marca de um mundo contemporâneo não-mais-colonial, mas como uma atualização contemporânea de sistemas econômicos e políticos que não nasceram de um vazio histórico. Nesse sentido, de acordo com Aníbal Quijano, a globalização e seus avatares pós-modernos (como transnacionalismo) carregam consigo a persistente “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2010) intrínseca às atuais relações Norte-Sul, isto é, uma herança de desigualdade estrutural nas relações globais que não esvanecem com o recente fim dos impérios coloniais. Como diria Stuart Hall, o pós-colonial não é sinônimo de “após o colonial”, mas um conceito que “pode nos ajudar a descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais” e “identificar o que são essas novas relações e disposições de poder que estão emergindo na nova conjuntura” (HALL, 1996, p. 246).

Ao mesmo tempo, não se trata aqui de sugerir que o mundo contemporâneo reproduz relações de poder similares ao mundo colonial através do neoliberalismo – o que seria uma afirmação heurísticamente pobre –, mas de insistir no fato de que para entendermos transformações contemporâneas no sistema econômico global do qual fazem parte as universidades é preciso entendermos as complexas formas de existência da colonialidade dessas relações e sobretudo suas atualizações. Certamente, a precariedade pode ser uma forma de descensão social experimentada por muitos pesquisadores em todos os países, mas um olhar sobre a questão pós-colonial pode nos permitir compreender uma faceta inexplorada da precarização. Vejamos como.

4. Mobilidade e precariedade

A grande maioria dos meus interlocutores vem da classe média e alta indiana historicamente privilegiada do ponto de vista econômico e social. Além da estabilidade profissional das ocupações mais comuns dessas famílias (médico, professor universitário, diplomata, funcionário público e executivo empresarial), ser classe média na Índia significa historicamente pertencer a redes familiares bem conectadas em todos os níveis do estado (SINHA, 2014) e da esfera privada - inclusive dentro de instituições científicas indianas e estrangeiras. Trata-se de uma geração de pessoas nascidas nos anos 1980 que nunca duvidaram

da garantia de um futuro profissionalmente estável, historicamente assegurado a essas classes médias por estruturas de privilégio (FERNANDES, 2006). Entretanto, os anos 1990 foram marcados pela chamada "liberalização econômica", termo que designa uma série de transformações que tiveram efeitos importantes sobre as trajetórias educacionais desses sujeitos: enquanto as universidades europeias se abriam, pela primeira vez, à contratação de pesquisadores não europeus, antes raros nos quadros dessas instituições, as universidades indianas "se integravam" no mercado acadêmico "global" adotando políticas neoliberais que se expressavam na precarização do trabalho acadêmico e nas lógicas de produtividade. Mas para além do campo das políticas científica e econômica, esse movimento era alimentado pela crescente prevalência de políticas culturais na redefinição da universidade do século 21. Isso se expressa no investimento em "diversidade" dos corpos docentes acompanhado da atração crescente de jovens das classes médias e altas do Sul Global, além das prósperas diásporas locais, que buscam instituições ao mesmo tempo "cosmopolitas" e nas quais possam também se reconhecer culturalmente (BÉNÉÏ, 2005).

A natureza pós-colonial dessas estratégias de capitalização sobre a diversidade e a mobilidade reside no modo como essas instituições recorrem a um imaginário historicamente cristalizado ao longo de mais de dois séculos de circulações intelectuais entre a Europa e a Ásia do Sul. Eis como uma história pós-colonial é atualizada em sua versão neoliberal, pois enquanto a circulação de estudantes entre a Índia e a Europa (especialmente a Inglaterra) data pelo menos do início do século 20, com a fundação da *Escola de Estudos Orientais* em 1916, a abertura ao recrutamento de pesquisadores de antigas colônias é um fato novo, pois até o início dos anos 2000, as instituições europeias tinham uma política científica muito clara: acolher estudantes, mandar pesquisadores de volta. A experiência de um de meus interlocutores, um professor aposentado da Universidade de Calcutá, que estudou na Inglaterra nos anos 1980, atesta isso:

Na época em que eu morava lá [no Reino Unido], estávamos nos aproximando do final dos anos 1970. Nos anos 1960 foi mais difícil, meu pai teve que lidar com... ele tinha sido treinado no MIT [Massachusetts Institute of Technology] e no caso dele, na universidade onde ele trabalhava, eles disseram de uma maneira muito simples, 'só podemos mantê-lo com contratos temporários, porque os empregos permanentes são reservados aos cidadãos ingleses'. Por outro lado, temos compromisso de enviar de volta para a Índia o mesmo número de indianos que recebemos". Havia um compromisso do governo, por isso era muito difícil justificar o... Mas já quando eu morava na Inglaterra, já

era um pouco menos assim.

A geração de pesquisadores indianos que partiu para a Europa para seus estudos de doutorado a partir dos anos 2000 foi confrontada com uma dupla transformação, pois se uma carreira na Europa estava gradualmente se tornando um projeto viável para pesquisadores do Sul Global, as posições permanentes estavam se tornando mais e mais competitivas para todos. Diante desta situação, salvo raras exceções, jovens pesquisadores que queriam ficar na Europa tiveram que aceitar posições temporárias, o que implicava, entre outras coisas, um status legal frágil com os serviços de migração. É claro que retornar à Índia é sempre uma opção para esses pesquisadores, e muitos o fazem de bom grado e com êxito. Como verifiquei durante meu trabalho de campo na Índia, o valor que um diploma europeu pode ter no mercado acadêmico indiano garante posições de alta renda no país, especialmente nas novas instituições privadas que treinam as elites locais.

Entretanto, aqui fica claro a colonialidade do poder, ou seja, o fato de que a colonização forjou instituições, desejos, formas de conhecimento e subjetividades que estão profundamente ligadas a certos imaginários eurocêtricos extremamente enraizados no modo como intelectuais do Sul projetam uma trajetória acadêmica. A maioria de meus interlocutores veio de famílias anglófonas, formadas em instituições concebidas a partir de modelos europeus, para quem ir para a Europa ou para os Estados Unidos é um passo "natural" em sua formação: no âmbito de um imaginário pós-colonial, que foi produzido através de mais de dois séculos de intercâmbio intelectual, ir para a Europa pode ser, para parafrasear Stuart Hall, como voltar para casa (HALL, 1997).

Além disso, o desejo de construir uma carreira na Europa não se restringe a uma classe de famílias privilegiadas pelos vínculos que possam ter tido historicamente com o projeto colonial. Mais recentemente, estudantes e jovens pesquisadores de famílias mais modestas também foram influenciados por um imaginário certamente mais contemporâneo, mas que não está descolado daquele que acabo de descrever. Isso se expressa claramente nas diferenças discursivas entre meus interlocutores mais seniores (que estudaram na Europa entre os anos 1960 e 1990) e aqueles mais jovens (que partiram para a Europa a partir dos anos 2000): enquanto as narrativas dos primeiros evocam um léxico claramente pós-colonial (a independência da Índia, projetos de desenvolvimento e modernização do país, o migrante que deve retornar ao país), os segundos mobilizam um léxico próprio ao transnacionalismo (a Índia

como potência global, a figura do cidadão global, a globalização da ciência) enquanto discurso oficial das instituições universitárias (a era do cosmopolitismo, da circulação, da diversidade cultural e da justiça no acesso à educação superior). E é precisamente através deste duplo prisma - pós-colonial e transnacional - que devemos entender o processo pelo qual as universidades europeias estão se abrindo ao recrutamento de pesquisadores do Sul Global e, consequentemente, a especificidade da precariedade associada a esses sujeitos.

A ascensão das políticas culturais na universidade fez da diversidade um bem, uma espécie de valor agregado, sobre o qual as universidades capitalizam na medida em que se tornam instituições voltadas à produção e gestão de bens abstratos como o conhecimento e dados, mas também visões legítimas de mundo e de políticas sociais e econômicas que ensinam às elites globais (SRIVASTAVA, 1998). Isto se relaciona, por exemplo, com suas estratégias para atrair estudantes estrangeiros que pagam taxas muito altas - como os estudantes da diáspora indiana na Inglaterra que querem ter aulas com professores indianos - mas também com a ideia de cosmopolitismo cultural cada vez mais associada aos padrões de excelência nas chamadas instituições "globais". Além disso, uma dimensão importante da economia global do conhecimento, ainda que muito menos discutida, reside no fato de que junto a esses pesquisadores da periferia circula um conjunto de capital simbólico e financeiro pelo qual as universidades europeias se interessam.

5. Universidades, diásporas e diversidade

Um número importante de centros de pesquisa sobre a Índia foi fundado nos últimos quinze anos na Europa com financiamento do governo e empresas indianas. Nestes centros dedicados aos estudos indianos circulam um grande número de pesquisadores permanentes e precários, configurando-se lugares para encontros e intercâmbios, como também para a atualização de questões geopolíticas de grande importância entre esses países.

Durante meu trabalho de campo no Reino Unido em 2015, pude acompanhar os protestos contra a visita oficial de Narendra Modi, o primeiro-ministro indiano filiado ao partido de extrema-direita nacionalista hindu (BJP). Uma das principais frentes destas mobilizações foi organizada por uma seção de estudantes e pesquisadores indianos e indianistas sediados na Universidade de Cambridge que se opôs ao convite oficial estendido por esta

última ao Modi. A universidade acabaria revertendo sua decisão e cancelando o convite enviado ao primeiro-ministro. O interesse de Cambridge por esta aliança tinha um objetivo bastante claro e compartilhado com outras universidades britânicas: fomentar uma diplomacia científica baseada na atração de estudantes tanto indianos quanto britânicos de uma diáspora indiana cada vez mais influente econômica e politicamente. Ou seja, esta aliança vislumbrava a garantia de recursos através de taxas de matrícula e volumosos investimentos públicos e privados indianos.

Uma série de acordos tornados públicos pelo Consulado Geral da Índia trazem os números relativos a parcerias indo-britânicas com Cambridge, Oxford e King's College London à época da visita⁷. Muito além da esfera do simbólico, a colonialidade das relações de poder constitutivas do mundo contemporâneo influencia as dinâmicas relações de poder que definem os princípios e condições da produção e circulação de pesquisadores, de seu reconhecimento acadêmico, assim como as possibilidades concretas de financiamento da pesquisa, tanto na Europa como em outros lugares. O que está em jogo aqui é a hegemonia, em um espaço de lutas competitivas, sobre a formação de estudantes que constituem uma elite que fará a ponte entre o Norte e o Sul Global - neste caso, entre o Reino Unido e a Índia.

Formar essas elites significa formar uma elite pós-colonial anglófila que já se constitui, graças a longa consolidação histórica de um sistema de educação montado em contexto colonial, em grande parte enquanto “uma classe média pós-independência imersa nos seus próprios contos dos jovens que tudo conquista, modernista, defensor do livre-mercado e construtor de pontes entre um Ocidente progressista e uma Índia invariavelmente retrógrada” (SRIVASTAVA, 1998, p. 7, *minha tradução*). A conjunção entre colonialidade e neoliberalismo aparece aqui como uma nova face da universidade britânica que se reapropria de uma história

⁷ A título de exemplo, o Cambridge Centre for Indian Business e seu Jawaharlal Nehru Professorship foram criados em 2008, após uma subvenção de £3,2 milhões do Governo da Índia. O Tagore Centre for Global Thought no King's India Institute foi fundado em 2013 em comemoração ao 150º aniversário de Rabindranath Tagore com uma contribuição de £337.575 do Ministério da Cultura da Índia. O Oxford India Centre for Sustainable Development, por sua vez, recebeu um investimento de £3 milhões do governo indiano. Os cruzamentos entre política científica e de Estado ficam muito claros na sugestão de renomeação, feita pelo governo indiano em 2016, do Indira Gandhi Centre for Sustainable Development, criado em 2013 pelo governo Manmohan Singh do Partido do Congresso (partido de centro-esquerda de Jawaharlal Nehru). A sugestão de renomeação foi feita pelo Alto Comissariado da Índia no Reino Unido através de um Brief Educacional detalhando uma série de parcerias de educação e pesquisa entre a Índia e o Reino Unido (HIGH COMMISSION OF INDIA, 2016). Indira Gandhi, muito antes de ter servido como primeira-ministra da Índia, foi estudante de História Moderna em 1937 na Somerville College, a instituição a qual o centro está ligado.

colonial afim de ressignificar suas narrativas e legados, através do discurso eufemístico da diversidade e do cosmopolitismo, assegurando a formação de uma elite cuja diferença étnica é “moderna” porque é enquadrada em uma sensibilidade decolonial cada vez mais reivindicada pelas instituições britânicas e cuja identificação a lógicas morais e econômicas está enraizada em uma longa história que continua a ser atualizada.

Como lembra Sanjay Srivastava em sua obra sobre o famoso internato indiano Doon School, as instituições de ensino de pretensão nacional e internacional são lugares privilegiados da construção cultural e subjetiva de cidadãos (neste caso, “cidadãos globais”) que devem estar à altura dos padrões da *intelligentsia* da qual fazem parte através de uma dupla competência. Por um lado, devem subjetivar as posições de uma classe “liberal” nos níveis econômico e moral, dedicada aos discursos de progresso e de razão próprios a certas noções de modernidade. Isto implica uma afinidade com certas ideologias políticas (democracia) e econômicas (livre mercado) e estilos de vida (urbano), mas também a posse de certos capitais linguísticos (especialmente de língua inglesa) e culturais (tanto “ocidentais” quanto indianos). Por outro lado, eles devem se tornar competentes na gestão de recursos e instituições. Além da retórica, estes jovens são treinados para a administração do capital e para o florescimento das instituições econômicas e burocráticas que irão integrar. É por isso que Srivastava fala da cidadania (deste “cidadão moderno”) como uma categoria cultural: ela marca a distinção entre aqueles grupos que têm acesso, através dessas competências, aos benefícios da proximidade com o Estado e aqueles que não o têm.

As universidades e centros de pesquisa etnografados constituem, no coração das circulações e questões geopolíticas eminentemente pós-coloniais, mais do que nunca um espaço de produção institucional de ideologias e subjetividades sintonizadas com certas formas de gestão de capital. Seguem-se duas considerações relativas a tais (a) subjetividades e ao (b) capital. Quanto à subjetividade, considerando as teorias de Dardot e Laval acima mencionadas, segundo as quais a principal mercadoria da era neoliberal é de natureza eminentemente abstrata (capital financeiro, informação, dados pessoais, conhecimento, diversidade cultural, etc.), ou que seu principal capital é o capital humano, então a ideia de uma economia do conhecimento como a que nos descreve Susan Wright (2016) confirma-se na medida em que tal contexto a ciência e as políticas culturais se fundem em uma nova forma neoliberal de economia do conhecimento. A diversidade cultural é um bem da universidade neoliberal, sobre o qual cada pesquisador deve capitalizar na produção dessas trajetórias precárias.

Assim, podemos dizer que uma das dimensões etnográficas da universidade neoliberal reside em sua demanda por redes acadêmicas levadas a cabo por pesquisadores que saibam capitalizar suas posições intermediárias dentro deste espaço pós-colonial. Em outras palavras, esta universidade treina para administrar um novo tipo de capital humano e simbólico, o pós-colonial, que é construído em um espaço de mobilidades anunciadas como decoloniais. Aqui, uma história pós-colonial de circulações, ou melhor, um conjunto de narrativas e imaginários históricos sobre essas circulações, é reativada sob a forma de um capital simbólico caro à universidade.

Considerações finais

Tanto as instituições europeias quanto as indianas estão bem conscientes de uma coisa: na Europa, as elites indianas estão sendo treinadas (assim como outras, é claro) e a questão em jogo é que tipo de treinamento esses jovens receberão. Em um mundo pós-colonial com inclinação neoliberal, uma potência emergente como a Índia, com uma diáspora de 80 milhões de pessoas espalhadas por todos os continentes, procura afirmar seus valores em seu projeto de se tornar uma potência global. Isto implicaria em uma estratégia agressiva de moldar as instituições de treinamento de suas elites. Por sua vez, a Europa também procura manter sua hegemonia no campo da educação universitária enquanto se adapta aos desenvolvimentos geopolíticos nos quais a universidade desempenha um papel estratégico. De fato, o processo de casualização só pode ser compreendido localmente através do prisma da dinâmica global de treinamento tanto das massas quanto das elites de acordo com certas visões de mundo que refundaram a universidade do século 21. Esta última está se tornando um espaço de formação de gestores do futuro, de recursos certamente econômicos, mas sobretudo simbólicos, cada vez mais valorizados no mercado global, como a diversidade, a cultura, o conhecimento, os direitos e a ideia do futuro.

O mesmo é válido para a precariedade na universidade. A casualização desenfreada do trabalho acadêmico na Europa não é apenas o resultado de políticas econômicas concebidas no continente e aplicadas em escala global com resultados mais ou menos similares *urbi et orbi*. A dinâmica associada a ela é de fato mais complexa, e ainda mais no que diz respeito à reconfiguração das relações de poder entre o Norte e o Sul global. Por essa razão, afirmar que a Europa, incluindo a França, está enfrentando sua história pós-colonial não deveria ser uma

grande surpresa; na realidade, ela está agora enfrentando os efeitos menos óbvios de uma globalização baseada em seu passado colonial. E a precariedade, em suas múltiplas formas segundo a posicionalidade dos sujeitos que ela alcança, tanto no Sul como no Norte global, é outro elemento do novo espírito do capitalismo universitário.

Referências

AGIER, Michel. *La Condition Cosmopolite*. Paris: La découverte, 2013.

AHMED, Sara. *On being included. Racism and diversity in institutional life*. Durham / London: Duke University Press , 2012.

ARABANDI, Bhavani. "Globalization, Flexibility and New Workplace Culture in the United States and India." *Sociology Compass*, 2011: 525–539.

BARBIER, Jean-Claude. "La précarité, une catégorie française à l'épreuve de la comparaison internationale." *Revue Française de Sociologie* 46, no. 2 (2005): 351-371.

BAYLY, Susan. *Asian voices in a postcolonial age: Vietnam, India and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

BÉNÉÏ, Véronique. "Nations, diaspora and area studies. South Asia, from Great Britain to the United States." In *Remapping knowledge. The making of South Asian Studies in India, Europe and America (19th-20th centuries)*, by Jackie Assayag, & Véronique Bénéï, 53-96. Delhi: Three Essays Collective, 2005.

BERLANT, Lauren. *Cruel optimism*. Durham: Duke University Press, 2011.

BOURCIER, Marie-Hélène/Sam. "Le nouveau conflit des facultés : biopouvoir, sociologie et queer studies dans

l'université néo-libérale française." *SociologieS*, mars 2016.

BOURDIEU, Pierre. *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Raisons d'agir, 1998.

BRAUDEL, Fernand. "Histoire et sciences sociales: la longue durée." *Annales. Économies, sociétés, civilisations* 13, no. 4 (1958): 725-753.

BUREAU, Marie-Christine, and Antonella Corsani. "New forms of employment in a globalised world : three figures of knowledge workers." *Work, Organisation, Labour & Globalisation* 10, no. 2 (2016): 101-112.

BUTLER, Judith. *Precarious life. The powers of mourning and violence*. London and New York: Verso Books, 2004.

BUTLER, Judith, and Athena Athanasiou. *Dispossession. The performative in the political. Conversations with Athena Athanasiou*. Cambridge: Polity Press, 2013.

CHATTERJEE, Partha. *Social Science research capacity in South Asia. A report*. New York: Social Science Research Council, 2002.

DARDOT, Pierre, and Christian Laval. "Néolibéralisme et subjectivation capitaliste." *Cités* 41, no. 1 (2010): 35-50.

D'AUBIGNÉ, Agrippa. *Histoire universelle*. T. 1, 1553-1559. Paris: Société de l'Histoire de France, 1886 [1616].

DONNER, Henrike. "Children are Capital, Grandchildren are Interest': Changing Educational Strategies and Parenting in Calcutta's Middle-Class Families." In *Globalizing India. Perspectives from Below*, by Jackie Assayag, & C.J. Fuller, 119-139. London: Anthem Press, 2005.

ERGÜL, Hakan, and Cosar Simten. *Universities in neoliberal era. Academic cultures and critical perspectives*. Londres: Palgrave Macmillan, 2017.

EUROPEAN COMMISSION. "A new ERA for Research and Innovation." Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 2020.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. *Bologna seminar doctoral programmes for the European knowledge society*. , European University Association, 2005.

FERNANDES, Leela. *India's New Middle Class: Democratic Politics in an Era of Economic Reform*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006.

FERREIRA, Vinicius Kauê. "'I left too late, I go back too often': sentiments of belonging amongst Indian scholars in the United Kingdom." *Virtual Brazilian Anthropologist - Vibrant* 17 (2020): 21 pgs.

FERREIRA, Vinicius Kauê. "A casa e o mundo: família e trajetórias educacionais entre pesquisadores indianos na Europa." In *Família, gênero e memória: diálogos interdisciplinares entre França e Brasil*, by Miriam Pillar Grossi, Leandro Castro Oltramari, & Vinicius Kauê Ferreira, 266-

293. Brasília / Florianópolis: ABA / Tribo da Ilha, 2020.

FERREIRA, Vinicius Kauê. "Impactus." *Novos Debates* 6, no. 1-2 (2020): e6210.

FERREIRA, Vinicius Kauê. "Moving futures. Anthropological reflections on academic mobility and precarious life amongst South Asian Social scientists in Europe." *Indian Anthropologist* 47, no. 1 (2017): 51-68.

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire Latin-Français*. Paris: Hachette, 1932.

GILL, Rosalind, and Ngaire Donaghue. "Resilience, apps and reluctant individualism: Technologies of self in the neoliberal academy." *Women's Studies International Forum* 54 (2015): 91-99 .

GLEDHILL, John. "Governando o ensino superior: Lições da Grã-Bretanha para o Brasil." *Novos Debates* 6, no. 1-2 (2020): e6217.

HÖHLE, Ester Ava, and Ulrich Teichler . "Career and Self-Understanding of Academics in Germany in Comparative Perspective." In *Biographies and Careers throughout Academic Life*, by Jesús F. Galaz-Fontes, Akira Arimoto, Ulrich Teichler, & John Brennan, 241-271. Springer, 2016.

HALL, Stuart. "Old and new identities, old and new ethnicities. ." In *Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity*, by Anthony King, 41-68. . Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

HALL, Stuart. "When was 'the post-colonial'? Thinking at the limit." In *The post-colonial question*, by Iain Chambers, & Lidia Curti, 242-260. Londres et New York: Routledge, 1996.

HARVEY, David. *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press, 2005.

HIGH COMMISSION OF INDIA. *Education Brief*. Dec. 1, 2016.

KERR, Clark. "The idea of a multiversity." In *The uses of the University*, by Clark Kerr, 1-45. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press, 1963.

KHOSRAVI, Shahram. *Precarious lives. Waiting and hope in Iran*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2017.

KNOWLES, Caroline, and Roger Burrows. "The impact of impact." *Etnográfica* 18, no. 2 (2014): 237-254.

KRISHNA, Sankaran. *Globalization and postcolonialism. Hegemony and resistance in the twenty-first century*. Plymouth, UK: Rowman & Littlefield Publishers, 2009.

LEITE, Elaine da Silveira. "Por uma sociologia da autoajuda: o esboço de sua legitimação na sociedade contemporânea." *História, Ciências, Saúde* 26, no. 3 (2019): 917-932.

LOVEDAY, Vik. "The neurotic academic: anxiety, casualisation, and governance in the neoliberalising university." *Journal of Cultural Economy* 11, no. 2 (2018): 154-166.

MAIA, João Marcelo. "Ciências Sociais, Trabalho Intelectual e Autonomia: Quatro Estudos de Caso sobre Nós Mesmos." *Dados* 62, no. 2 (2019): 2019.

MARX, Karl, and Friedrich Engels. *Manifeste du Parti Communiste*. Paris: Editions Sociales, 1962.

MAUSS, Marcel. "Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques." *L'Année Sociologique*, 1923: 30-180.

MIGNOLO, Walter D. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter D. "The North of the South and the West of the East." *Ibraaz*. November 2014. <https://www.ibraaz.org/essays/108/> (accessed Mar. 3, 2021).

MITCHELL, Jon P. "Anthropologists behaving badly? Impact and the politics of evaluation in an era of accountability." *Etnográfica* 18, no. 2 (2014): 275-297.

ORTNER, Sherry B. "On Neoliberalism." *Anthropology of this Century*. May 2011.

PEACOCK, Vita. "Academic precarity as hierarchical dependence in the Max Planck Society." *HAU Journal of Ethnographic Theory*, 2016a: 95-119.

PIERRET, Régis. "Qu'est-ce que la précarité?" *Socio* 2 (2013): 307-330.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder e classificação social." In *Epistemologias do Sul*, by Boventura de Souza Santos, & Maria Paula Menezes, 84-130. São Paulo: Cortez, 2010.

ROWLANDS, Julie, and Susan Wright. "The role of bibliometric research assessment in a global order of epistemic injustice: a case study of humanities research in Denmark." *Critical Studies in Education*, 2020.

SARKAR, Swatahsiddha. "The Idea of a University in India." *Economic and Political Weekly* 14, no. 4 (2020).

SINHA, Soumodip. "A Study of/on India's Middle Class." *Novos Debates* 1, no. 1 (2014): 39-46.

SRIVASTAVA, Sanjay. *Constructing Post-colonial India: National Character and the*

Doom School. London and New York: Routledge, 1998.

STANDING, Guy. *The precariat: the new dangerous class*. New York: Bloomsbury Academic, 2011.

STRATHERN, Marilyn. *Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics, and the academy*. New York: Routledge, 2000.

TASSET, Cyprien. "La mesure des précaires : Revisiter la genèse de l'idée de précarité à la lumière des rapports à la quantification." *Sociologie et sociétés* 49, no. 1 (2017): 215-237.

TEEUWEN, Rudolphus, and Steffen Hantke. *Gypsy scholars, migrant teachers and the global academic proletariat: adjunct labour in higher education*. New York: Rodopi, 2007.

THAPAR, Romila. *The public intellectual in India*. New Delhi: Aleph Book Company, 2015.

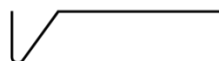
WACQUANT, Loïc. "Three steps to a historical anthropology of actually existing neoliberalism." *Social Anthropology / Anthropologie Sociale* 20, no. 1 (2012): 66-79.

WACQUANT, Loïc. "Repenser le ghetto. Du sens commun au concept sociologique." *Idées Economiques et Sociales*, no. 167 (2012): 14-25.

WALLERSTEIN, Immanuel. *The Modern World-System I: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. New York: Academic Press, 1974.

WRIGHT, Susan. "Universities in a knowledge economy or ecology? Policy, contestation and abjection." *Critical Policy Studies*, 2016: 1-20.

Etnopsicanálise no Brasil: revisando literaturas e contextualizando subjetividades



João Paulo Siqueira¹

Luiz Otávio Vieira²

Emilly Lima³

Resumo

Este trabalho se interessou pela constituição histórica da Etnopsicanálise, por sua concepção e recepção no Brasil e pelas potencialidades de intersecção entre a Antropologia e a Psicanálise na compreensão de subjetividades constituídas nas realidades pós-coloniais. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura sobre esse tema em 6 bases de dados: Scielo, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), PePsic, LILACS, Periódicos da CAPES e Google Acadêmico, com recorte temporal de 2010 a 2019. Após análise de elegibilidade, incluímos 6 trabalhos de diferentes naturezas, entre articulações teóricas, relatos clínicos e teses de doutorado. Percebemos um baixo número de produções nacionais sobre a Etnopsicanálise e também sobre uma prática psicanalítica transcultural. Esperamos que em breve seja possível enveredar sobre várias produções que nos permitam falar a respeito de uma Etnopsicanálise à brasileira.

Palavras-chave: etnopsicanálise; antropologia psicanalítica; revisão de literatura; subjetividade; colonialidade.

Abstract

The current work was interested in the historical constitution of ethnops psychoanalysis, its conception and reception in Brazil and the potentialities of intersection between anthropology and psychoanalysis in the comprehension of subjectivities constituted in post-colonial realities. To that end, we produced a literature review on this topic in 6 databases: Scielo, Bank of Theses and Dissertations (BDTD), PePsic, LILACS, CAPES Journals and Google Scholar, with a time frame from 2010 to 2019. After analysis of eligibility, we included 6 papers of different natures, among theoretical articulations, clinical reports and doctoral theses. We perceived a low number of national productions on ethnops psychoanalysis and also on a cross-cultural psychoanalytic practice. We hope that soon it will be possible to embark on various productions that will allow us to talk about a Brazilian ethnops psychoanalysis.

Keywords: ethnops psychoanalysis; psychoanalytic anthropology; literature review; subjectivity; coloniality.

¹ Graduando em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: joaop.307@gmail.com

² Graduando em Psicologia pela UnB. E-mail: luiz.psi.go@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela UnB. E-mail: efl.emilly@gmail.com

Introdução

A tentativa de compreender os fenômenos humanos e sociais acompanham a história da humanidade desde seus primórdios. Apesar das milenares teorizações de natureza filosófica e religiosa, ao longo dos séculos foi sendo constituída a ciência moderna como método apropriado para a compreensão da realidade. Essa nova tradição de pensamento, que surge no contexto europeu, recorre à lógica matemática para embasar práticas empíricas que possibilitem replicabilidade e substitui a até então tradição hegemônica escolástica (WOORTMANN, 1997). Essa reconfiguração do pensamento ocidental, ainda segundo Woortmann (1997), ocorreu devido a transformações que abalaram muitas das verdades que organizavam a existência das sociedades europeias.

Historicamente, o conhecimento científico se ateve mais a questões da natureza e dos fenômenos físicos. Porém, com a efervescência das grandes revoluções europeias - industrial e francesa - e suas transformações resultantes, fez-se necessário compreender os fenômenos relacionados à vida social, relações interpessoais e a dimensão individual dos sujeitos (MARTINS, 2006). Diante desse contexto, no século XIX surgem as áreas do conhecimento que se debruçaram sobre estas questões, a saber Sociologia, Psicanálise e Psicologia, que, de acordo com Camargo (2005), se constituíram a partir de preceitos importados das ciências exatas, tais como objetividade, racionalidade mecânica, além de um caráter generalizante.

Se por um lado a Sociologia, a Psicanálise e a Psicologia ficaram incumbidas de estudar os indivíduos ocidentais e suas relações, com a Antropologia ficou a responsabilidade de pesquisar sobre o “outro”, os não-ocidentais, que muitas vezes eram classificados como bárbaros e sequer eram reconhecidos enquanto seres humanos.

O intento por trazer “rigor científico” também recaiu sobre a Antropologia que, em sua constituição, mantinha um diálogo próximo com as ciências biológicas e tendia a explicar atitudes e comportamentos humanos a partir de concepções genéticas, além de hierarquizar as culturas; essa tradição ficou conhecida como evolucionista e deu bases para o surgimento de práticas eugenistas no contexto mundial (LARAIA, 2005).

Todavia, a Antropologia teve uma mudança de perspectiva a partir das contribuições da escola culturalista liderada por Franz Boas. Por meio de uma crítica aos até então antropólogos evolucionistas, principalmente no que se refere ao método, Boas

reconheceu a sobreposição do ambiente na influência dos comportamentos humanos, defendendo a equanimidade entre as raças ou culturas, fundando assim, uma Antropologia do cultural/social. (BOAS, 2004; TEMPESTA; ARAÚJO; LOIOLA, 2019).

Fato este que também ocorreu com a Psicanálise ao sofrer diversas críticas por ser supostamente essencialista, ou seja, por, de certa forma, universalizar a teoria do Complexo de Édipo, desconsiderando as especificidades de sujeitos oriundos de outros contextos e dinâmicas, sobretudo nas teorias freudianas da sexualidade (SARTORI; MANTOVANI, 2016). Entretanto, principalmente após a empreitada de Freud na escrita de textos sociais no início do século XX, a Psicanálise e seus autores pós-freudianos levaram a cabo a relação intrínseca entre sujeito e cultura, reconhecendo que “não existe psicanálise sem atenção às práticas sociais.” (MENDES, 2018, p. 35).

Tal discussão é muito cara às ciências humanas de um modo geral. A busca por compreender as influências da dialética “biológico/cultural” ou “individual/social” nos comportamentos se mostra como um importante espaço de intersecção entre as áreas que estudam sobre essa temática (LARAIA, 2009). Apesar de ter ocorrido uma separação de disciplinas que deveriam se ater a questões *psi* e outras centradas nas questões sociais, Hall (2006) aponta que a compreensão do ser humano em suas complexidades deve acontecer de forma conjunta entre as áreas do saber, sendo indissociável o sujeito de sua cultura. Essa também é uma premissa na atenção à saúde, em especial nos campos da saúde mental, o qual tradicionalmente está sob a ótica *psi*, a saber, Psicanálise, Psicologia e Psiquiatria (ZANELLO, 2018).

Não obstante, no Brasil, os profissionais que atuam nesta área se mostram desconectados do contexto cultural. É adotada como referencial a realidade social europeia, bem como seus respectivos sujeitos em suas práticas clínicas, ao ponto de não reconhecerem a centralidade das categorias raciais e étnicas nos contextos pós-coloniais, as quais são estruturantes nessas sociedades (CFP, 2017; GROSGOUEL, 2016; BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018).

Sob a emergência de discursos decoloniais no contexto sul-americano, sente-se, então, a urgência em sustentar uma prática clínica que se arrisca por dispositivos e possibilidades de escuta que ultrapassem as próprias convicções do sujeito psicoterapeuta e são enredadas por sombras da cultura e da civilização, de processos coloniais e pós-coloniais, como é o caso da Etnopsicanálise (BINKOWSKI; BERRIEL, 2018).

Assim sendo, discute-se a Etnopsicanálise, que conjuga conhecimentos da Antropologia e da Psicanálise, para viabilizar uma leitura mais eficiente da constituição da subjetividade. Essa abordagem desenvolveu-se dada à emergência de se acolher sujeitos não-ocidentais, os quais, por conta dos processos coloniais, passaram a acessar instituições que estavam despreparadas para suas demandas (BARROS; BAIRRÃO, 2010). Demandas essas que a Psicanálise se mostrou incapaz de acolher, sendo necessário, então, apropriar-se de conhecimentos antropológicos a respeito da noção de processo e de contexto cultural dos pacientes (BARROS, 2011).

1. Psicanálise e Antropologia: uma querela

A Europa pós-iluminista efervescia sobre os grandes avanços científicos e o alargamento de conhecimento cultural para a humanidade. Foi nesse momento que as relações entre os saberes da modernidade se apresentavam ora em colaboração ora em competição (VIDILLE, 2012). Assim sendo, os caminhos da Psicanálise e das Ciências Sociais se cruzaram por diversas questões a ponto do freudismo se engalfinhar em uma querela específica com a Antropologia no início do século XX (VIDILLE, 2012; BARROS; BAIRRÃO, 2010; BARROS, 2011).

Durante sua vida, Sigmund Freud, o fundador da Psicanálise, evidenciou grande curiosidade pela produção humana e, como bom burguês de seu tempo, dedicou-se ao vasto consumo de produção intelectual. O jovem judeu, filho do terceiro casamento de seu pai, encabeçou o legado familiar, formou-se em medicina e não resistiu ao grande chamado do espírito que pairava em seu tempo: ao trilhar sua carreira como neurologista se mudou para Paris em 1885, “A Meca da neurologia”. Freud estava disposto a acompanhar o trabalho de Jean-Martin Charcot, que nesta altura utilizava métodos de sugestão hipnótica para adormecer as pacientes da Salpêtrière⁴ em aulas públicas onde provava que a histeria, antigo

⁴ Hôpital Universitaire Pitié-Salpêtrière ou Hospital Universitário da Salpêtrière foi um famoso hospício em Paris. Servia para encarcerar mulheres que apresentavam diferentes queixas e, por isso, foi o laboratório para as pesquisas de Jean-Martin Charcot (ROUDINESCO, 1997; ZANELLO, 2018).

mal do útero, era uma neurose funcional⁵. (KAPNIST; ROUDINESCO, 1997; JORGE; FERREIRA, 2002).

Fascinado por esse enigma dos sintomas que obedeciam a uma anatomia imaginária, Freud regressou a Viena em 1886 e assumiu um posto no Departamento Neurológico do Instituto de Doenças Infantis com o intuito de manter sua renda enquanto desenvolvia um projeto pessoal com seu amigo Josef Breuer. Vivenciou, portanto, uma oportunidade para reiterar e reformular as implicações de seus estudos e, no período de 1885 até 1895, desenvolveu sua teoria sobre a etiologia sexual das neuroses a partir da escuta de suas pacientes “histéricas” (KAPNIST; ROUDINESCO, 1997; JORGE; FERREIRA, 2002).

A Psicanálise – nova reflexão e prática clínica – subverteu a lógica biomédica ao possibilitar uma estratégia de cuidado que deslocou a posição do saber-poder (MAESSO, 2011), uma vez que a questão discutida na análise é a realidade subjetiva, a verdade do sujeito, saber singular; mas, não, um saber doutrinário (ENRIQUEZ, 2005).

Dessa forma, pouco a pouco, com os avanços ao longo do século XX, a Psicanálise revelou-se como uma ciência do psiquismo e que, para além de seus procedimentos terapêuticos e estudo dos processos inconscientes, resguardava um conhecimento que se desenvolveu do indivíduo isolado para os grupos e instituições, ou seja, sobre as origens e as transformações do laço social (ENRIQUEZ, 2005).

Um de seus textos que marca essa nova tradição foi *Totem e Tabu* (1913). Influenciado por leituras de Darwin, Atkinson e Robertson Smith, além de Frazer, Tylor e Morgan⁶, os quais defendiam um desenvolvimento progressivo e hierárquico entre “primitivos” e “civilizados” (TEMPESTA; ARAÚJO; LOIOLA, 2019), Freud buscou elaborar uma possível tese sobre o início das sociedades (ENRIQUEZ, 2005; VIDILLE, 2012). Por meio de dados etnográficos secundários, elencou uma mitologia fundacional na qual a existência de interdições – ou tabus – seria comum a todas as sociedades, como é o caso do incesto;

⁵ Os estudos de Charcot e seus desdobramentos nas trajetórias de seus estudantes mudaram o enfoque sobre a etiologia da histeria que, dessa forma, passou de “farsa teatral, jogo, mesquinha ou falta de pênis/estimulação uterina para um quadro clínico que possui suas especificidades psicossomáticas.

⁶ Apesar das referências adotadas, há fortes indicações de que Freud não separa Cultura de Civilização. Ao cunhar a ideia em *Totem e Tabu* o escritor não se implicou nas discussões de Kultur e Zivilisation/Civilization que aconteceram na Europa, por isso, para ele não há povos civilizados em contraposição a bárbaros e definiu que “...a palavra civilização descreve a soma integral das realizações e regulamentos que distinguem nossas vidas de nossos antepassados animais, e que servem a dois intuitos, a saber: o de proteger os homens contra a natureza e o de ajustar os seus relacionamentos mútuos” (FREUD, 1930 [1929] /1996, apud ENRIQUEZ, 2005, p. 161).

bem como discorreu sobre a universalidade do Complexo de Édipo (BARROS; BAIRRÃO, 2010).

No entanto, um dos cânones da Antropologia, Bronislaw Malinowski, responsável por fundamentar a etnografia enquanto método de pesquisa e por justamente ter realizado pesquisa no contexto melanésio, posicionou-se contrariamente à alegação de Freud em *Totem e Tabu* (1913) sobre a suposta universalidade do Complexo de Édipo (MACDOWELL, 2015). A partir dos dados coletados com os nativos das ilhas Trobriand, publicou o livro *Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem* (1927/2000), obra na qual Malinowski argumentou que Freud não teve contato direto com essas sociedades, além de não ter considerado as marcantes diferenças nas estruturas de parentesco das populações polinésias. Por isso, de acordo com Malinowski, a alegação de Freud era errônea e apresentava achados exclusivos ao modelo ocidental de estrutura social e familiar (MARTINS-BORGES; LODETTI; JIBRIN; POCREAU, 2019).

Apesar de no início do século XX Boas (1896/2004) alertar sobre as limitações e problemáticas do método comparativo desenfreado realizado tradicionalmente pelos antropólogos evolucionistas, Freud, Ferenczi, Wilma Kovacs e Marie Bonaparte decidiram enviar alguém com formação em Psicanálise e Etnologia para coletar dados diretos em campo. Foi então que em 1928 Géza Róheim empreitou essa primeira intersecção quando saiu para sua viagem exploratória para a Nova Guiné (MARTINS-BORGES ET AL., 2019).

Assim sendo, Róheim verificou que havia “profundo desconhecimento do autor em relação à Psicanálise, a começar pelo fato de que Malinowski se valia do discurso manifesto dos indígenas para atestar a inexistência do Complexo de Édipo entre os trobriandeses, por exemplo” (BARROS; BAIRRÃO, 2010, p. 47). Além de ter ido à Nova Guiné, Róheim passou por Yêmen, Djibouti e pela Ilha de Normanby, experiências que fundamentam sua teoria de que cada sociedade tem seu trauma infantil específico e que:

O que existiria de semelhante entre elas é uma situação infantil específica, de angústia infantil ou tendência libidinal que possuem uma função determinada em cada cultura. Colocando em questão que não há discurso absoluto que corresponda à leitura única do normal e do patológico, uma vez que cada sociedade tem um sofrimento que é próprio dela (FERMI, 2008 apud MARTINS-BORGES ET. AL, 2019, p. 251).

Embora a discussão tenha sido importante, dessa querela nada se resolveu. Vivendo num mundo entre as guerras mundiais, Psicanalistas, Etnólogos e Antropólogos esfriaram a discussão e se afastaram sobre o ranço de uma relação tensa (BARROS & BAIRRÃO, 2010). De um lado, a Psicanálise manteve seu interesse no social, mas voltou-se quase exclusivamente para clínica individual e a Antropologia manteve-se afastada até que ambas voltaram a se encontrar sobre a possibilidade de um novo arranjo teórico-prático apresentado por Georges Devereux em sua obra *Psychoterapie d'un indien des plaines: réalité et rêve* (1951/1985).

2. Etnopsicanálise

Georges Devereux iniciou seus estudos com Marcel Mauss em Paris, mudou-se em 1933 para estudar nos Estados Unidos da América e conclui seu doutorado na Universidade da Califórnia em 1935. O etnólogo e mais tarde psicanalista franco-húngaro teve vasta experiência em campo com comunidades de *Hopi* e *Mohaves* da América do Norte, além de outras viagens para Nova Guiné e Indochina. Foi a partir dessas experiências que refletiu sobre a diversidade das doenças mentais em diferentes culturas (DOMINGUES; HONDA; REIS, 2019).

Seu interesse pela Psicanálise surgiu quando voltou à França após seus estudos e iniciou uma análise com Marc Schlumberger. Nesse momento, amadureceu seus entendimentos sobre a experiência cultural e sua relação com a organização do esquema psicodinâmico dos indivíduos, chegando à compreensão de que não há psiquismo sem cultura e vice-versa (DOMINGUES ET AL., 2019; BARROS; BAIRRÃO, 2010).

Ainda assim, na época do crescente nazismo na Europa, Devereux fora convidado para trabalhar na Clínica de Karl Menninger, refúgio para pensadores europeus, e retorna para os Estados Unidos da América, porém para Topeka, Kansas. Ao assumir a posição de Antropólogo na instituição, ele encontrou a chance de desenvolver, enquanto técnica, uma Psicanálise transcultural ao atender Jimmy P., indígena Blackfoot – povo norte-americano – egresso de confrontos de guerra que estava internado num hospital de veteranos com múltiplas queixas Psiquiátricas (DOMINGUES ET AL., 2019).

Devereux abominava a postura etnocêntrica e tentou acessar seu paciente por elementos de sua cultura originária no intuito de evitar “o silenciamento do doente a

respeito de sua doença e o silenciamento do discurso das culturas a respeito de si mesmas” (MENDES, 2018, p. 25). Sua experiência etnológica possibilitava-o transitar com maior facilidade entre o familiar e o diferente enquanto valia-se da escuta flutuante, da transferência e da análise dos sonhos para acessar e possibilitar o cuidado de um psiquismo que era produto de uma cultura única e que só poderia ser interpretado dentro ou a partir de referências dela mesma⁷ (BARROS; BAIRRÃO, 2010; DOMINGUES ET AL., 2019).

Dessa forma, a Etnopsicanálise surgiu como uma resposta plausível para instaurar a lógica de colaboração e complementariedade entre os campos, mas também como um posicionamento ético-político frente ao contexto de impossibilidades. Em vez de interpretar e devolver análises a partir de suas próprias referências, o recente etnopsicanalista consultava e verificava os sentidos e significados, ou seja, utilizava conhecimentos de ambas as áreas em suas integridades, recorria à Antropologia quando lhe cabia e à Psicanálise quando era preciso sem desvirtuar ou entremear os postulados (MARTINS-BORGES, ET AL., 2019).

Em 1951, Devereux reporta a experiência com a abordagem etnopsicanalítica e publica a primeira edição em inglês de sua obra *Reality and dream: the psychotherapy of a plains indian* (*Realidade e sonho: a psicoterapia de um indígena de planícies*) como fragmentos das 30 sessões dessa análise. Mais tarde, a obra foi editada em francês como *Psychoterapie d'un indien des plaines: réalité et rêve* (1985) e alcançou novas audiências. A par desse trabalho, os Antropólogos Lévi-Strauss e Roger Bastide convidam-no para lecionar na École Pratique des Hautes Études e na década de 70 Devereux funda um novo campo de estudo com a primeira edição da revista *Ethnopsichiatric*⁸.

Inicialmente, Devereux não demarcou nenhuma diferenciação entre os campos e, por isso, é passível compreender que as implicações de suas experiências com a Etnopsicanálise possibilitaram a formulação de uma compreensão mais profunda de que

⁷ Outro autor que discute essa questão é o antropólogo Claude Lévi-Strauss, em sua obra *A Eficácia Simbólica*, na qual descreve um ritual xamânico na América e reflete sobre a relação direta entre operadores terapêuticos e o contexto cultural dos sujeitos. Além de ilustrar como o “universo simbólico do homem organiza-se pela cultura, e mostra que quando existe coerência entre o internalizado pelo sujeito e a intervenção à qual ele é submetido, a eficácia se comprova” (MARTINS-BORGES ET AL., 2019, p. 251-252); (MACDOWELL, 2015); (LÉVI-STRAUSS, 1975).

⁸ Apesar do pioneirismo na institucionalização da disciplina é sabido que o termo Etnopsiquiatria não foi criado por Devereux, mas emprestado, visto que já havia sido utilizado pelo psiquiatra haitiano Louis Mars. (MARTINS-BORGES, ET AL., 2019).

“as teorias e as práticas referentes à angústia e os adoecimentos próprios aos universos culturais não-ocidentais são sensatas, coerentes, lógicas e eficazes” (GRANDSARD, 2009, p. 47).

A perpetuação da disciplina ficou a encargo de seus estudantes, em especial, Tobie Nathan e Marie Rose Moro que, de acordo com Mendes (2018), delinearão uma separação ao instituírem o que conhecemos hoje como Etnopsiquiatria. Embora tenha havido mudança na nomenclatura, algumas das premissas se mantiveram, como a centralidade da cultura do paciente, mas também, entendeu-se a importância dos operadores terapêuticos de cada cultura.

Outra figura importante nessa virada foi François Laplantine que, por meio de sua etnopsiquiatria psicanalítica, atentou-se para os territórios que passaram pelos processos de colonização, os quais, inevitavelmente, ainda sofrem com as mazelas da colonialidade (MENDES, 2018). Desse modo, portanto, se faz urgente uma práxis etnopsicanalítica nesses contextos, visto que:

Os processos de colonização, seguidos pelo movimento de globalização, expõem os sujeitos, no mínimo, a uma crise de fundamentos. O indivíduo se encontra diante de diversos modelos epistemológicos, na maior parte dos casos inconciliáveis, o que não quer absolutamente dizer, que em nome da coerência, o sujeito, indicativo de um indivíduo ou de um povo, escolha apenas um modelo. O indivíduo passa das explicações científicas (por ex. medicina) a teorias místicas (xamanismo) e vice-versa (LAPLANTINE, 2007 *apud* MENDES, 2018 p. 27)

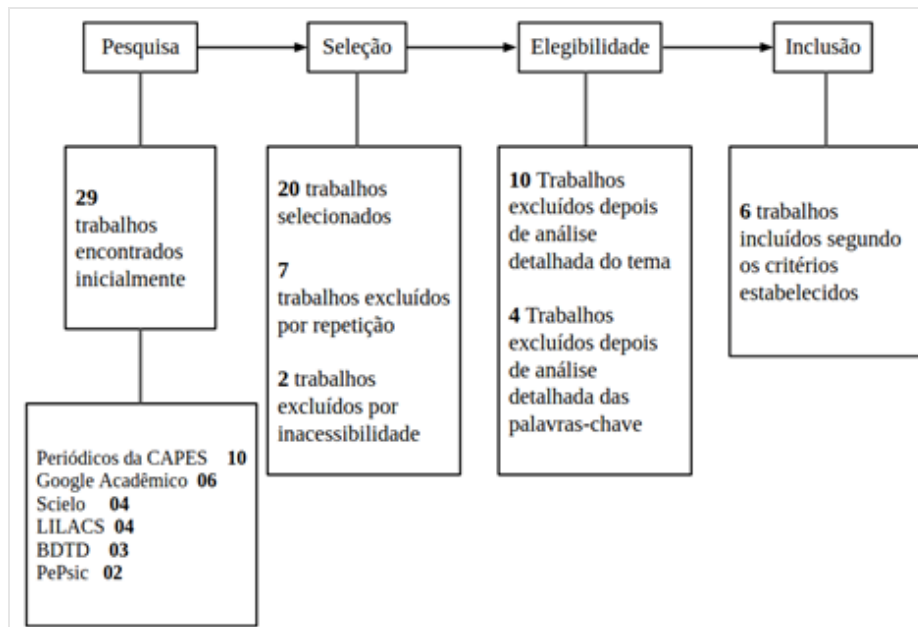
Sendo assim, neste trabalho, visamos trazer a Etnopsicanálise enquanto possibilidade e elencar as potencialidades do diálogo entre as Ciências Sociais e os campos *psi*, mais especificamente entre Antropologia e Psicanálise e, para isso, pesquisamos as emergentes produções em território brasileiro para verificar como tem sido a recepção desta disciplina no país.

3. Revisão de Literatura

No intuito de mapear as emergentes produções em território brasileiro sobre etnopsicanálise, foi realizada uma revisão de literatura que compreendeu o período de 2010 a 2019 a fim de se compreender o estado da arte das publicações. Foram consultadas 6 bases de dados: Scielo, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), PePsic, LILACS,

Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Para orientar a busca, optou-se por utilizar somente o descritor “etnopsicanálise”. Nas buscas iniciais, encontramos 29 trabalhos entre artigos, teses e dissertações. A Figura 1 apresenta em detalhes a quantidade de trabalhos em cada etapa da revisão.

Figura 1. Etapas da pesquisa e do processo de seleção.



Na etapa de seleção foram excluídos 11 trabalhos, dos quais 7 apareceram nos resultados de mais de uma base de dados e 4 não estavam com a obra completa disponível, dispondo apenas do resumo. Todos os trabalhos selecionados passaram por uma análise detalhada de seus resumos e palavras-chave na fase de elegibilidade. Foram elegidos somente trabalhos que continham exatamente o termo “Etnopsicanálise” nas palavras-chave e que discorriam sobre a Etnopsicanálise ao longo do texto. Após os processos de seleção e elegibilidade, foram incluídos 6 trabalhos⁹ de diferentes naturezas, entre articulações teóricas, relatos clínicos e teses de doutorado. Na Tabela 1 podem ser consultadas as informações acerca das obras.

⁹ Cabe destacar que metade dos trabalhos incluídos em nossa revisão são de pesquisadores vinculados ao Laboratório de Etnopsicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP), da Universidade de São Paulo (USP). Fundado em 2000 e coordenado pelo professor Dr. José Francisco Miguel Henriques Bairrão, esse laboratório tem sido referência nessa temática no território brasileiro.

Tabela 1. Estudos incluídos para a revisão de literatura

Autores	Título	Ano	Revista	Base de dados	Categoria
BARROS, M. L.	Labareda, teu nome é mulher: análise etnopsicológica do feminino à luz de pombagiras	2011	Universidade de São Paulo (USP)	BDTD	Tese de Doutorado
BARROS, M. L.; BAIRRÃO, J. F. M. H.	Etnopsicanálise: embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica	2010	Revista da SPAGESP	LILACS/Index/PePSIC/Periódicos CAPES	Articulação Teórica
BINKOWSKI, G. I.; BERRIEL, N. J.	Enredando-se pelas teias do Outro: um caso na clínica transcultural psicanalítica	2018	Acta Psicossomática	Google Acadêmico	Relato Clínico
DOMINGUES, E.; HONDA, H.; REIS, J. G.	A etnopsicanálise de Devereux no filme Jimmy P.: uma introdução à clínica transcultural	2018	Psicologia em Estudo	LILACS/Index Psicologia/Periódicos CAPES	Articulação Teórica
MENDES, T. N. E.	Quando o completo encontrou a falta - um estudo sobre alteridade entre psicanálise e antropologia	2018	Universidade de São Paulo (USP)	BDTD	Tese de Doutorado
SARTORI, A.; MANTOVANI, J.E.T.	Psicanálise, Sexualidade e Gênero: a abertura à relativização cultural e o diálogo com a etnopsicanálise	2016	Saúde & Transformação Social	Google Acadêmico	Articulação Teórica

Nos três artigos de Articulação Teórica incluídos, a Etnopsicanálise é abordada a partir de diferentes perspectivas, mas possuem uma questão central acerca das contribuições da abertura do diálogo entre Psicanálise e Antropologia. Um dos artigos trata sobre as contribuições da Etnopsicanálise para a prática clínica (BARROS; BAIRRÃO, 2010), outro levanta pontos de discussão e reflexões acerca do estudo psicanalítico da cultura na temática gênero e sexualidade (SARTORI; MANTOVANI, 2016) e o mais recente deles apresenta uma introdução à Etnopsicanálise de Georges Devereux a partir do filme Jimmy P. (DOMINGUES; HONDA; REIS; 2018). Uma das Teses de Doutorado incluídas relata um trabalho de campo que se utilizou do método etnográfico e da escuta psicanalítica lacaniana (BARROS, 2011) e a outra teve como foco os possíveis diálogos entre a Psicanálise Lacaniana e a Antropologia de Viveiros de Castro (MENDES, 2018). Por sua vez, o artigo de Relato Clínico apresenta um caso acolhido em um projeto de escuta psicanalítica para imigrantes na cidade de São Paulo (BINKOWSKI; BERRIEL, 2018).

Por fim, vale ressaltar que a partir da análise das obras levantadas, é possível apreender que os escritos sobre Etnopsicanálise publicados em âmbito nacional privilegiam discussões teórico-conceituais e epistemológicas sobre Psicanálise, gênero e estudos culturais a fim de promover uma prática clínica aliada a uma postura pós-colonial, isto é, não etnocêntrica que considera elementos multiculturais da matriz brasileira para elaboração e interpretação de estratégias terapêuticas, enquanto os estudos clássicos, internacionais, tendem a abordar a delimitação teórica e o desenvolvimento de uma nova disciplina ou área do saber.

Conclusão

É emergente a necessidade de superar os discursos coloniais e contextualizar a prática clínica diante da realidade sul-americana, reconhecendo o caráter estruturante da colonização nesses contextos e, portanto, a importância de um campo *psi* que evidencie a centralidade das categorias étnicas e raciais que estão profundamente arraigadas nessas sociedades.

A Etnopsicanálise enquanto proposta de união entre Psicanálise e Antropologia se mostra bastante fértil para a compreensão de fenômenos da clínica psicológica na realidade pós-colonial. Entretanto, o bom funcionamento do encontro dessas disciplinas está

condicionado à superação de paradigmas históricos, a saber, a espetacularização do outro, no caso da Antropologia, e a limitação analítica dos campos *psi* ao modelo saúde e doença.

Por isso, é urgente uma construção dialógica entre os saberes, pautando um compromisso ético-político com o bem-viver dos territórios e populações, além de uma práxis clínica implicada no respeito às diversidades, nas formas de ser e estar no mundo.

Diante dos trabalhos investigados na presente revisão, percebemos que existe um baixo número de produções nacionais sobre a Etnopsicanálise e também sobre uma prática psicanalítica transcultural. Entretanto, pode-se inferir um movimento de ampliação de estudos dessa temática, tendo em vista que a maior parte dos trabalhos aqui incluídos foram realizados nos últimos cinco anos. Esperamos que em breve seja possível enveredar sobre várias produções que nos permitam falar a respeito de uma Etnopsicanálise à brasileira.

Referências

- BARROS, M. L. D. Labareda, teu nome é mulher”: *análise etnopsicológica do feminino à luz de pombagiras*. Tese de Doutorado apresentada à USP/Ribeirão Preto, 2010.
- BARROS, M. L. D.; BAIRRÃO, J. F. M. H. *Etnopsicanálise: Embasamento crítico sobre teoria e prática terapêutica*. Revista da SPAGESP, v. 11, n. 1, p. 45-54, 2010.
- BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Autêntica, 2018.
- BINKOWSKI, G. I.; BERRIEL, N. J. *Enredando-se pelas teias do outro: um caso na clínica transcultural psicanalítica*. Acta Psicossomática, v. 1, n. 1, 2018.
- BOAS, F. As limitações do método comparativo da antropologia; Raça e progresso. In: *Antropologia Cultural*. CASTRO, Celso (Org.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- CAMARGO JR, K. R. D. *The biomedicine*. Physis: Revista de Saúde Coletiva, v. 15, p. 177-201, 2005.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA–CFP. *Relações raciais: Referências técnicas para atuação de psicólogas/os*. 2017.
- DEVEREUX, G. *Reality and dream; psychotherapy of a Plains Indian*. 1951.
- DOMINGUES, E.; HONDA, H.; REIS, J. G. D. *A etnopsicanálise de Devereux no filme Jimmy P.: uma introdução à clínica transcultural*. Psicol. Estud., Maringá, v. 24, 2019.
- ENRIQUEZ, E. *Psicanálise e ciências sociais*. Ágora (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 153-174, Dec. 2005.
- FREUD, S. *Totem e tabu*. Obras Completas: *Totem e Tabu, Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos*:(1912-1914). Companhia das Letras, 2012.
- GRANDSARD, C. *Enveloppe culturelle et*

attachement social. Santé Mentale, n. 135, p. 46-49, févr. 2009.

GROSFOGUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JORGE, M. A. C.; FERREIRA, M. P. *Freud: o criador da Psicanálise*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LAPLANTINE, F. *Ethnopsychiatrie psychanalytique*. Editions Beauchesne, 2007.

LARAIA, R. D. B. *Da Ciência Biológica à Social: a trajetória da Antropologia no século XX*. Habitus, v. 3, n. 2, pp. 321-345, 2005.

_____. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LÉVI-STRAUSS, C. A eficácia simbólica. *Antropologia estrutural*, v. 4, 1975.

MACDOWELL, P. D. L. *Sujeito e subjetivação no pensamento ameríndio, ou Por um diálogo entre a etnologia e a saúde mental*. Monografia apresentada à UnB, 2015.

MAESSO, M. C. *Fundamentos do diagnóstico e a posição do analista*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, 2011.

MALINOWSKI, B. *Sexo e repressão na sociedade selvagem* (FM Guimarães, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Trabalho original publicado em 1927), 1973.

MARTINS, C. B. *O que é sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 2006

MARTINS-BORGES, L. et al. *Inflexões epistemológicas: a Etnopsiquiatria*. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 31, n. spe, p. 249-255, Dec. 2019.

MENDES, T. N. E. *Quando o completo encontrou a falta-um estudo sobre a alteridade entre psicanálise e antropologia*. Tese de Doutorado apresentada à Universidade de São Paulo, 2018.

SARTORI, J. E. T.; MANTOVANI, A. *Psicanálise, Sexualidade e Gênero: a abertura à relativização cultural e o diálogo com a etnopsicanálise*. Saúde & Transformação Social/Health & Social Change, v. 7, n. 3, p. 166-175, 2016.

TEMPESTA, G. A.; DE ARAÚJO, J. P. S.; DE LOIOLA, D. R. *Revisitando conceitos antropológicos clássicos em um museu imaginado*. Cadernos de Campo (São Paulo 1991), v. 28, n. 2, p. 47-66, 2019.

VIDILLE, W. *Psicanálise e Antropologia: competição ou colaboração?*. Cienc. Cult., São Paulo, v. 64, n. 1, p. 25-28, jan. 2012.

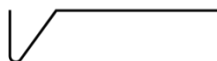
WOORTMANN, K. Os planetas e os continentes: a reinvenção do mundo exterior. *Religião e Ciência no Renascimento*. Brasília: Editora UnB, pp. 27- 67, 1997.

ZANELLO, V. *Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação*. Curitiba: Appris, 2018.

Documentários:

A invenção da Psicanálise. Elizabeth Kapnist e Elizabeth Roudinesco. 1997. 115 min. Documentário.

O Estado de bem estar social enquanto desdobramento do Estado Nação



Ana Beatriz Borges Ramos Duarte¹

Resumo

O Estado Nação pode ser considerado um desdobramento do Estado moderno, teorizado pelos contratualistas em sua concepção clássica. Ao fim do século XVIII, o Estado Moderno assume a forma de Estado Nação, impulsionado por um processo de industrialização crescente, uma sociedade cada vez mais sedenta de igualdade, e pelas revoluções resultantes do novo cenário. O papel homogeneizador do Estado via nacionalismo foi fundamental para a manutenção da ordem política, que se viu ameaçada pelo multiculturalismo decorrente da nova configuração geopolítica da Europa no pós-guerra. Nesse contexto, o Estado de Bem Estar Social ou Estado Social, surge como artifício para garantir o sucesso do projeto homogeneizador do Estado Nação, mesmo sob novos desafios.

Palavras-chave: Estado Moderno; Estado Nação; Nacionalismo; Estado de Bem Estar Social.

Abstract

Nation State can be considered a development of the modern State, theorized by the contractualists in its classic conception. At the end of the 18th century, the Modern State took the form of a Nation State, driven by a process of growing industrialization, a society increasingly thirsty for equality, and by the revolutions resulting from the new scenario. The State's homogenizing role via nationalism was fundamental to the maintenance of political order, which was threatened by multiculturalism due to Europe's new post-war geopolitical configuration. In this context, the Welfare State appears as a device to guarantee the success of the homogenizing project of the Nation State, even under new challenges.

Keywords: Modern State; Nation State; Nationalism; Welfare State.

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGCS-UFRRJ) – anabeatriz.bramos@gmail.com

Introdução

O presente artigo tem por objetivo situar o Estado do Bem Estar enquanto desdobramento do Estado Nação, a partir do fenômeno do nacionalismo, introduzido ao fim do século XVIII, e desenvolvido em sua máxima expressão no início do século XX. O nacionalismo foi determinante para os rumos da economia e da política na modernidade, redundando no fim dos grandes impérios e desenvolvimento de grandes Estados Nação. O artigo está dividido em três partes. Para contextualizar o fenômeno do nacionalismo, a primeira parte retoma rapidamente o debate clássico-contratualista² a respeito do Estado Moderno, principalmente no que diz respeito à questão da soberania. A segunda parte traz a teorização contemporânea a respeito do fenômeno do nacionalismo e de sua importância para o projeto político do Estado Moderno. Por fim, a terceira parte pretende demonstrar que o Estado de Bem Estar Social surge como uma estratégia política de resposta à ameaça ao nacionalismo, advinda do pós-guerra e suas consequências geopolíticas.

1. Do Estado moderno ao Estado Nação

O Estado Nação pode ser considerado um desdobramento do Estado Moderno, teorizado pelos contratualistas em sua concepção clássica (HOBBSAWN, 1998), para os quais, a condição natural de todos os homens baseia-se na igualdade. O Estado Moderno caracteriza um rompimento fundamental entre as teorias políticas da antiguidade e da modernidade. Thomas Hobbes (2003), seu autor mais clássico, ao escrever “O Leviatã” tinha a intenção de fundamentar racionalmente a origem do Estado por meio de uma racionalidade jurídico-formal³, no contexto da guerra civil inglesa.

Em “O Leviatã”, Hobbes retrata o cenário de conflitos políticos civis ingleses, no qual os parlamentares desejavam a tomada do governo na Inglaterra. Ele apresenta

² Segundo Tuck (2003), Hobbes definiu o caráter da política moderna, tendo sido o primeiro a apresentar o conceito de contrato social como base da formação do Estado, influenciando escritos posteriores como os de Locke e Rousseau, também considerados contratualistas. O conceito de contrato presente em Hobbes pode ser entendido como uma transferência mútua de direitos entre os indivíduos, que voluntariamente se submetem ao governo de um Soberano, para garantir a paz e a defesa de si mesmos.

³ Ou seja, uma racionalidade que legitima o direito pela razão científica.

argumentos racionais⁴, descolados do senso de moral ou religião, para defender a soberania do Estado Monárquico, o que lhe confere a denominação de absolutista. Nesse sentido, a igreja deixa de ser o árbitro final dos conflitos, em favor do soberano (TUCK, 2003).

Segundo Jasmim (1998), Hobbes utiliza o método “resolutivo-compositivo”⁵, em que emprega a introspecção para ler em si mesmo o gênero humano e estabelecer princípios universais do comportamento individual. Hobbes (2003) defende que todos os indivíduos são iguais e racionais e buscam a autopreservação num contexto de escassez de recursos (análise). A concepção de Estado Soberano, assim, ocorre por meio do contrato social (síntese), estabelecido pela conexão entre esses indivíduos, a qual tem a capacidade de manter a segurança buscada por eles (demonstração). Tal construção teórica tem por objetivo estabelecer uma relação causal entre as etapas do pensamento, de maneira que as premissas formuladas possam resultar em uma sustentação sólida.

Hobbes é pioneiro ao problematizar os fundamentos da ciência política a partir de uma ciência demonstrativa, afastando-se do método do empirismo histórico⁶. Tuck (2003) observa que Hobbes mantém certa aproximação com o método da dúvida hiperbólica⁷, no esforço de pensar a razão por trás das relações políticas. Para Hobbes (2003), portanto, a questão não está em orientar o príncipe à manutenção do poder – como quer Maquiavel (1994) – mas em convencer racionalmente os súditos à sujeição ao soberano, fundado nos argumentos das leis naturais de autopreservação e necessidade de paz.

A questão da soberania - uma novidade da modernidade - foi discutida ainda por outros contratualistas que pensaram o Estado e o Governo enquanto desdobramentos da sociedade política. Do ponto de vista republicano, Rousseau (1978) atribui a soberania ao povo e considera o soberano um ser coletivo que pode transmitir o poder, mas não a

⁴ Hobbes (2003) considera que há uma lei natural, segundo a qual o indivíduo está proibido de prejudicar ou destruir sua própria vida. A condição do homem no estado de natureza é a guerra de todos contra todos, justificada por três argumentos principais: 1) todos os homens são iguais em força, espírito e esperança de atingir fins; 2) os homens não tem prazer algum da companhia uns dos outros; 3) há três causas de discórdia entre os indivíduos, que são competição, desconfiança e glória.

⁵ Hobbes estabelece princípios racionais universais, independentes da empiria histórica, para estabelecer causas constitutivas da sociedade e das relações políticas, através do estudo de fenômenos não observáveis historicamente, mas introspectivamente, por estarem contidos no gênero humano (JASMIN, 1998).

⁶ Anterior a Hobbes, Maquiavel utilizou-se de um método baseado na evidência histórica para fundamentar as ações do príncipe (JASMIN, 1998).

⁷ Descartes levantou a dúvida sobre a real existência do mundo externo em confronto com a possibilidade de ele representar uma leitura das impressões internas.

vontade. As ordens do chefe de Estado só podem ser consideradas “vontade geral” (vontade dos cidadãos) quando o soberano (povo) não se opuser, visando o bem comum. É pertinente dizer que Rousseau resgata a concepção de participação republicana, ao considerar que a liberdade do cidadão estaria em poder escolher o que fosse melhor para si, por meio da lei, atuando positivamente na vida política.

Para os liberais políticos⁸, no entanto, a soberania estaria no direito. Segundo Constant (2015), influenciada pela mentalidade liberal⁹, nos tempos modernos a população não permitiria a censura, posicionando-se contra a autoridade impositiva, a fim de proteger o indivíduo. Assim, na modernidade, a liberdade política é necessária, mas apenas como garantidora da liberdade individual. Isso significa que os indivíduos estão dispostos a lutar pela liberdade individual, se necessário for, pelos benefícios que ela pode proporcionar e não pelo desejo de participação em si. De acordo com o autor, o novo modelo de organização social que melhor se adequaria à modernidade seria o da representação, ao permitir que os indivíduos pudessem se dedicar aos interesses privados, à medida que transferissem as responsabilidades políticas para um determinado grupo que trabalharia exclusivamente na garantia de seus direitos individuais. Transferir as responsabilidades, entretanto, não significaria abandonar os direitos políticos, pelo contrário, era necessária, para os liberais, a atenção ao trabalho dos representantes, exigindo melhorias e tomando medidas quando necessárias. A participação política deveria ser vista não como um peso e sim como nobreza.

Influenciado pelas concepções liberais e pelo debate em torno da participação social – tanto como garantidora dos direitos individuais, quanto como expressão da liberdade republicana - ao fim do século XVIII, o Estado Moderno assume a forma de Estado Nação impulsionado por um processo de industrialização crescente, uma sociedade cada vez mais sedenta de igualdade e pelas revoluções resultantes do novo cenário (HOBSBAWN, 1998; HABERMAS, 2002; GELLNER, 1996).

Assim considerada, a “nação” era o corpo de cidadãos cuja soberania coletiva os constituía como um Estado concebido como sua expressão política. Pois, fosse o que fosse uma nação, ela sempre incluiria o

⁸ Locke pode ser considerado o pai do liberalismo político. Seus conceitos estão presentes no “Segundo tratado sobre o governo civil” (2018), em que procura explicar a gênese do governo, por considerar que o poder político difere, em sua natureza, de todos os outros poderes exercidos na sociedade. Ao defender a liberdade individual, Locke juridifica a soberania, de modo que o direito passa a ser uma garantia para que o cidadão se defenda ante o soberano.

⁹ Locke, Stuart Mill, Constant e Tocqueville, por exemplo (BERLIN, 1998).

elemento da cidadania e da escolha ou participação de massa. Jhon Stuart Mill não definiu uma nação apenas pela posse do sentimento nacional. Também acrescentou que os membros de uma nacionalidade “desejam que seja um governo deles próprios, ou exclusivamente de uma nação deles”. (...) A equação nação = Estado = povo e, especialmente, povo soberano, vinculou indubitavelmente a nação ao território, pois a estrutura e a definição dos Estados eram agora essencialmente territoriais. Implicava também uma multiplicidade de Estados-nações assim constituídos, e de fato isso era uma consequência da autodeterminação popular. (HOBSBAWN, 1998, p. 31)

Vemos que para Hobsbawn (1998), a importância da união entre Nação e Estado, ao fim do século XVIII, estava em legitimar o governo de uma dada unidade política soberana, garantindo a participação de seus cidadãos independente das heranças e sentimentos comuns que pudesse compartilhar um determinado povo. Dessa forma o povo não se caracterizaria necessariamente pelas semelhanças culturais, mas sim pela organização política em um dado território. Ao que podemos concluir que a ideia de nação estava intimamente ligada à ideia de cidadania.

O debate da contemporaneidade a respeito dos fundamentos do Estado Nação desloca-se do plano de convencimento da necessidade de sujeição a um governo soberano, já esgotado pela teoria contratualista, para o de investigação dos aspectos sociopolíticos que levaram o Estado Moderno a assumir a característica de um Estado necessariamente nacional.

2. O advento do Estado Nação: Problematicando o Nacionalismo

De acordo com Hobsbawn (1998), a declaração francesa dos direitos em 1789 foi um marco decisivo no processo de instituição do Estado Nação. O fato de uma sociedade ser reconhecida enquanto Estado soberano estava fundado na vinculação da nação a um território.

Segundo Gellner (1996), a Revolução Francesa pode ser considerada um fenômeno desencadeador do Estado Nação como norma política, por ser um evento que marca a mudança entre dois tipos de sociedade: a sociedade agrária, ou agroletrada, e a sociedade industrial avançada.

O sistema anterior – sociedade agroletrada – era caracterizado por dois pontos fundamentais: 1) a falta de elasticidade no abastecimento de alimentos e 2) a definição de

um teto limitado para a produção de alimentos. O fundamental para os membros de uma sociedade que se organiza dessa forma é estar bem situado hierarquicamente, já que “os homens passam fome de acordo com seus status” (GELLNER, 1996, p. 109). Isso significa que as camadas sociais mais altas tinham prioridade de acesso à produção em detrimento das camadas mais baixas, pautadas no status conferido pela cultura. Logo, na sociedade agroletrada, não era importante produzir de maneira abundante, e sim manter a prioridade na distribuição da produção. Neste caso, era o governo quem controlava o armazenamento. A valorização do status em detrimento da inovação produtiva resultava em falta de incentivo à produção, provocando um estado permanente de baixa condição produtiva. (GELLNER, 1996).

Nesse contexto, é fundamental a educação (capacidade de escrita) como agente diferenciador da sociedade. Isso ocorre porque as tradições transmitidas verbalmente são reconhecidas apenas como estilo de vida, sendo mais suscetíveis a mudanças. Mas tradições escritas são reconhecidas como normas superiores e transcendentais na sociedade. Assim, a escrita é capaz de preservar ideias, informações e princípios, o que a torna o principal diferenciador entre a classe inferior (não letrada) e a classe superior (letrada). (GELLNER, 1996)

Já no sistema contemporâneo - sociedade industrial avançada - “*o crescimento econômico é o primeiro princípio de legitimação*” (GELLNER, 1996, p. 115) (grifo nosso). Nessa sociedade, a valorização humana não se dá pela força de trabalho, mas pela formação intelectual. O trabalho passa a exigir menos força física e mais capacidade de manipular dispositivos tecnológicos. Tudo que compunha a comunicação dotando-a de sentido (dialeto, postura, tom de voz, etc.) perde o valor e a comunicação passa a ser padronizada apenas pela escrita. Isso faz com que a cultura superior torne-se a cultura difundida, sobrepondo-se às culturas minoritárias que, aos poucos, vão perdendo a possibilidade de sobrevivência. Em outras palavras, podemos dizer que o nacionalismo é a difusão da cultura superior em detrimento das culturas inferiores, no objetivo de homogeneização cultural. (GELLNER, 1996)

A sociedade industrial também transforma a maneira de governar. Nela, a força do governante se expressa na expansão da produtividade. A ideia de progresso é o que sustenta a expressão filosófica dessa atitude. “O preço do crescimento é a inovação e a transformação perpétua e contínua da estrutura ocupacional.” (GELLNER, 1996, p. 117).

Ao passo que na sociedade industrial os postos de trabalho são preenchidos pela capacidade e não pela condição de nascimento. Desse modo, pode-se inferir que se trata de uma sociedade mais “igualitária”, ainda que não o seja de fato, porque ao menos fornece maiores possibilidades de alcançar a igualdade (em relação à sociedade agrária). O Estado passa a ser responsável por custear (primordialmente) o sistema educacional, já que tem o maior interesse sobre ele. Todo esse contexto gera uma condição de “uma cultura, um Estado; um Estado, uma cultura” (p. 119). Conclui-se que a legitimação da política na sociedade industrial (homogênea) se dá por meio 1) da garantia de crescimento econômico e 2) da capacidade de difundir e proteger a cultura “superior”. O Estado já não é mais o protetor de uma fé, mas sim de uma cultura (GELLNER, 1996).

Em suma, vemos que para Gellner (1996), a diferença fundamental entre a sociedade agrária e a sociedade industrial, é que na primeira, a cultura define a posição social (diferenciação cultural baseada no letramento), enquanto que na segunda, a capacidade produtiva. Note-se que a diferenciação cultural no sistema anterior possibilitava o fortalecimento do domínio do governo. O termo nação na sociedade agrária refere-se à aristocracia e não ao povo.

Para Habermas (2002) o processo de constituição do Estado Nação não foi um fenômeno natural, mas sim influenciado por diversas questões sociopolíticas. O autor pontua que o Estado Nação aos poucos foi se sobrepondo às formas mais antigas de organização política, como as Cidades-estados e os grandes impérios da antiguidade. A constituição do Estado Nação, a priori, apresenta dois caminhos: 1) o Estado precede a Nação e 2) a Nação precede o Estado. O primeiro caso pode ser visto nos Estados do norte e oeste europeus, onde os principais responsáveis pelo processo foram os diplomatas e militares. O segundo, na Itália e Alemanha, movido por intelectuais que divulgaram a ideia de unidade cultural.

O período após a segunda guerra apresentou, ainda, um terceiro caminho: a descolonização da África e da Ásia, que transformou várias nações (tribos) em Estados unificados. Para Habermas (2002), o Estado Nação surge como alternativa a uma tendência de desintegração social, não mais suficiente na contemporaneidade, dado que hoje a tendência à dissolução social está pautada na globalização da vida como um todo, que requer um plano de soberania supranacional.

Conforme explana Habermas (2002), a separação entre Estado e Sociedade civil foi marcante no processo de modernização. O estado moderno é puramente administrativo, separado da esfera da produção e do mercado, cabendo-lhe prover as condições necessárias ao funcionamento dos mercados – supervisão – somente. A modernidade, portanto, prevê duas separações fundamentais: Estado versus sociedade civil e público versus privado. O governante passa a se submeter às leis e o indivíduo tem liberdade privada, amparado pela lei ante o soberano.

As revoluções do fim do século XVIII foram decisivas para a integração das nações aos estados. O processo de evolução do termo nação pode ser compreendido como uma transformação que vai desde a designação de uma categorização cultural, passando pela designação de um grupo aristocrático (em que os direitos políticos se restringem a uma elite), até chegar à nação popular, quando finalmente os direitos políticos tornam-se abrangentes. Esse último estágio decorre do movimento iniciado nas revoluções supracitadas, motivado por acadêmicos. (HABERMAS, 2002)

A nação popular utilizou-se do pressuposto de ascendência cultural comum para se diferenciar e se defender do estrangeiro. A integração nesta formação de Estado Nação pressupõe uma integração entre nacionalismo e republicanismo, cuja ideia de nação baseia o republicanismo que, por sua vez, reafirma o conceito de nação. Essa integração se dá em duas vertentes:

A primeira delas ocorre na soberania interna (a soberania muda do príncipe para o povo, de Maquiavel para Rousseau). O conceito de nação permitiu uma integração social abstrata, necessária à legitimação do Estado secularizado, ou seja, a nação substitui a religião no papel de sustentação do Estado. A integração social que antes se baseava em estamentos, agora repousa na ideia de cidadania. A população individualizada pelo mercado se vê unida pela responsabilidade da participação social democrática. Antes, ao indivíduo era concedida a “benevolência” de fazer parte do Estado; agora, o indivíduo torna-se coparticipante da autoridade política. Esse arranjo social está pautado nos direitos do cidadão que permitem uma combinação entre liberdade privada e liberdade política. O republicanismo do Estado Nação baseia-se nas teorias de Kant e Rousseau, em que a liberdade se manifesta como direito de viver de acordo com as leis criadas por si

mesmo, ou, “fazer suas próprias regras”. Para isso, foi necessária a mobilização política dos cidadãos impulsionada pela ideia de nação (HABERMAS, 2002)¹⁰.

A segunda vertente se dá na soberania externa. Essa dimensão da liberdade prevê a liberdade da nação. A nação como grandeza juridicamente construída pressupõe outras nações como inimigas. Quanto a isso, para Habermas (2002) há duas interpretações possíveis, uma cosmopolita (acordo cooperativo com outras nações no intuito de assegurar a paz) e outra naturalista (quando a nação antecede a política ela persegue o interesse próprio a qualquer custo, inclusive por meio do conflito militar).

O republicanismo, ao mesmo tempo que acaba por promover a soberania da nação externamente – já que a liberdade republicana pressupõe obrigatoriedade do serviço militar, ao justificar a imposição do Estado pelo bem da coletividade – pode sabotar os próprios princípios republicanos ao tornar-se instrumento das elites. Naturalmente, o nacionalismo se dá pela necessidade de haver algo que faça as pessoas se unirem, sobrepondo-se à vontade de organizar juridicamente seu convívio. O sucesso do Estado nacional, porém, deve-se, sobretudo, à integração jurídica dos indivíduos a partir da vontade. Significa dizer que, empiricamente, o nacionalismo se dá como artifício para o sucesso de elites políticas, que têm como objetivo neutralizar os conflitos internos de classe, por intermédio do êxito na política externa (HABERMAS, 2002).

A história do imperialismo europeu entre 1871 e 1914, tal como o nacionalismo integral do século XX (isso sem falar no racismo dos nazistas), ilustra o triste fato de que a ideia de nação serviu muito menos para fortalecer as populações em sua lealdade ao Estado constitucional do que para mobilizar as massas em favor de objetivos que dificilmente se podem harmonizar com princípios republicanos. (HABERMAS, 2002, p. 133)

Conclui-se que para Habermas e Gellner, o nacionalismo pode ser entendido como um fenômeno histórico decorrente do Estado Moderno, não devendo ser considerado como um mero acaso da história, mas como uma construção política que atende a interesses das elites no intuito de “silenciar” conflitos internos por meio da homogeneização da sociedade em um único Estado Nação, para assim, afirmar e fortalecer a soberania da nação nos campos políticos interno e externo. A sobreposição da

¹⁰ Para Habermas (2002), um exemplo oposto a esse processo foram os Estados Unidos, onde o Estado manteve o formato republicano “mesmo sem ter por base uma população culturalmente homogeneizada” (p. 130).

nacionalidade em detrimento do estrangeiro trouxe consequências devastadoras para povos excluídos do projeto de poder vigente, porém condizentes com a nova configuração do Estado Nação.

3. O Estado de Bem Estar Social como desdobramento do Estado Nação

A explanação do fenômeno dos Estados Nação, até aqui, teve como propósito colocar em pauta a importância fundamental do papel homogeneizador do Estado Moderno na manutenção da legitimidade da ordem política. Não é ao acaso que o Estado de Bem Estar Social ou Estado Social, surge no contexto de ameaça à modernização e nacionalização dos estados centrais, iniciado no século XVIII. O Estado Social foi um artifício para garantir o sucesso do projeto homogeneizador do Estado Nação, mesmo na nova configuração da Europa pós-guerra.

Para Hobsbawm (1998), não foi coincidentemente que o liberalismo do livre comércio e a “febre” do nacionalismo se chocaram em um mesmo período histórico. Economias definidas por limites estatais na forma de Estados Nação eram interessantes aos projetos liberais, na medida em que proporcionavam o desenvolvimento da economia mundial:

O desenvolvimento econômico nos séculos XVI a XVIII foi feito com base em estados territoriais, cada um dos quais tendia a perseguir políticas mercantilistas como um todo unificado. De modo mais óbvio ainda, quando falamos de capitalismo mundial no século XIX e começo do XX, falamos das suas unidades nacionais componentes no mundo desenvolvido – da indústria britânica, da economia americana, do capitalismo alemão diferente do capitalismo francês e assim por diante. Durante o longo período que vai do século XVIII aos anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, parece não haver espaço e lugar na economia global para aquelas unidades genuinamente extraterritoriais, transnacionais ou intersticiais que desempenharam um papel tão grande na gênese da economia capitalista mundial e que são, hoje, novamente tão proeminentes (...) (HOBSBAWN, 1998, p. 37-38).

Por mais que a economia clássica, de Adam Smith e outros, admitisse uma economia global pautada no comportamento maximizador de indivíduos e empresas, na tentativa de descartar o papel da Economia Nacional – ao supor que o enriquecimento individual acarretaria necessariamente o desenvolvimento social – o Estado Nação provou ser fundamental para a economia liberal. Somente o Estado, por meio de sua

intervenção, poderia assegurar a integridade da propriedade e dos contratos: o Estado regula a economia com vista ao enriquecimento da nação. (HOBSBAWN, 1998)

Os Estados Nação eram formados estrategicamente para a competição econômica internacional, e em decorrência disso, tinham que ser grandes o suficiente para tornar viável o desenvolvimento. Dessa forma, podemos admitir que o objetivo último da nação era criar condições para o desenvolvimento econômico, tornando o Estado competitivo internacionalmente: “*segue-se que o ‘princípio da nacionalidade’, aplicado na prática, servia apenas para nacionalidades de um certo tamanho*” (HOBSBAWN, 1998, p. 43) (grifo nosso) ou seja, pequenas nações estavam fadadas ao fracasso. Daí a importância da homogeneização dos grandes Estados Nação, em detrimento das nacionalidades fracionadas (HOBSBAWN, 1998).

Verdery (1996), citando Boreman, admite dois conceitos ligados à ideia de nação: nacionalidade e nacionalismo. A diferenciação entre esses dois conceitos me parece fundamental para entender o projeto político do Estado Nação. Ao primeiro, atribui as “interações e práticas cotidianas que produzem um sentimento intrínseco e frequentemente não articulado de pertencer, de estar em casa” e ao segundo os “*sentimentos conscientes que tomam a nação como um objeto de devoção ativa*” (p. 242) (grifo nosso). O fato de o nacionalismo estar atrelado a “sentimentos conscientes” nos leva a crer que, muito raramente, a noção de pertencimento na sociedade moderna se deve a fenômenos culturais comuns, compartilhados naturalmente por pessoas de ascendência análoga e pura. O nacionalismo reflete principalmente as noções de pertencimento construídas pelas políticas do Estado. Até mesmo a nacionalidade, sob essa ótica pode ser considerada um elemento passível de influência política. Vejamos:

Essas práticas e rotinas podem abranger desde os rituais relativamente corriqueiros do cortejar e do constituir família, tal como influenciados pelas políticas do Estado, até os relativamente raros e espetaculares, como a participação na guerra, que talvez tenha sido essencial para construir a devoção à nação no início da era moderna, de modo que, mais tarde, essa devoção pode ser pressuposta pelos promotores da guerra. (VERDERY, 1996, p. 242)

Habermas (2002) também considera o nacionalismo uma construção política, ao afirmar que a cultura dominante em um Estado Nação é uma combinação de elementos

da origem cultural de um grupo majoritário, com elementos da cultura política daquele Estado:

Por razões históricas, subsiste em muitos países uma fusão da cultura de maioria com determinada cultura política geral que arroga a si mesma ser reconhecida por todos os cidadãos, independentemente da origem cultural de cada um. (HABERMAS, 2002, p. 135)

A conceituação do nacionalismo baseia a de Estado Moderno, porque o mune de mecanismos capazes de proporcionar pelo menos duas situações necessárias a seus objetivos finais. A primeira, diz respeito à utilização da nação, por parte dos diversos grupos da sociedade, como justificativa para a defesa de seus interesses e lutas. De acordo com Verdery (1996), as questões envolvidas nas lutas políticas não necessariamente têm a ver com a nação em si. No entanto, ainda assim, ela é utilizada como uma espécie de “moeda” que permite “transacionar” tais questões. A segunda situação, advinda do nacionalismo e interessante ao Estado moderno, é a visibilidade que ganham os grupos divergentes. O nacionalismo permite pôr em evidência aqueles que não se “encaixam” no projeto homogeneizador do Estado, sendo possível por essa visibilidade identificar as diferenças, para então eliminá-las¹¹.

Dessa forma, é plausível considerar o nacionalismo como um mecanismo (dentre outros) de classificação social.

(...) devemos entender o Estado Moderno como produzido por um processo totalizante, que acarreta numa pressão incessante no sentido da homogeneidade, a qual é, simultaneamente, um processo de exclusão. Essa homogeneidade não é necessariamente buscada por ela mesma; pode servir a vários fins, como a criação de uma base comum de habilidades para a força de trabalho ou de um espaço receptivo para a administração do Estado. Neste último caso, o impulso homogeneizador cria a nação como o conjunto daqueles que o Estado deve administrar, porque, supostamente, eles têm alguma coisa em comum. Os Estados variam quanto à intensidade de seus esforços homogeneizadores, em parte em função do poder detido pelas elites políticas e das resistências com que eles deparam. Essa equação pode explicar por que certos Estados, sobretudo do Terceiro Mundo, buscam homogeneizações menos radicais do que outros. (VERDERY, 1996, p. 244)

11 A eliminação ou assimilação dos divergentes, segundo Verdery (1996), não ocorre somente através da violência física, mas, sobretudo através da violência simbólica, que faz o diferente ser considerado “errado”.

Nessa perspectiva, podemos inferir que o projeto homogeneizador do Estado Nação visa principalmente a criação de uma força de trabalho nivelada e, conseqüentemente, a criação de uma sociedade mais “fácil de ser administrada”. Não seria difícil admitir que um Estado com grande diversidade de grupos e interesses é um Estado propenso a mais insatisfações, lutas e reivindicações.

No entanto, para Habermas (2002), o período após a segunda guerra ameaçou uma ruptura do nacionalismo com o multiculturalismo decorrente de um novo contexto geopolítico europeu. Com a Alemanha dividida e outros países em situação semelhante, os conflitos internos sobrepuseram-se aos conflitos externos. Como resultado dessa nova configuração surge o Estado de Bem Estar Social.

Na maioria dos países da Europa Ocidental e Setentrional, no entanto, a pacificação socioestatal do antagonismo de classes criou uma situação nova. Ao longo do tempo, criaram-se e ampliaram-se sistemas de seguridade social, consolidaram-se reformas em áreas como educação, família, direito penal e poder carcerário, defesa de dados pessoais etc., e ao menos se começaram a implementar políticas feministas de igualização. No interior de uma geração o status dos cidadãos, mesmo que de maneira incompleta, melhorou muito em sua substância jurídica. Isso sensibilizou os próprios cidadãos (e eis o que me importa) para a precedência do tema da transformação dos direitos fundamentais em realidade, ou seja, sensibilizou-os para essa precedência cuja tarefa é resguardar a nação real de cidadãos ante a nação imaginada, supostamente constituída dos membros de um mesmo povo (HABERMAS, 2002, p. 137).

Assim, na realidade pós-guerra, vemos um fluxo inverso do que era possível identificar até então. Se a nação se une ao Estado para legitimá-lo e sustenta-lo enquanto poder político na modernidade, agora, o Estado passa a sustentar essa nação. A ideia de nação, fundada em princípios supostamente naturais, a fim de promover a cidadania de um determinado povo, já não exerce mais o seu papel unificador. No novo contexto, a ideia de cidadania é o que sustenta a nação. Por isso, a importância de uma atuação presente e forte do Estado nas políticas públicas de seguridade, saúde, educação, e outras.

A Europa do século XX marca, então, um novo momento de ruptura com o sistema político sustentado pelo nacionalismo enquanto projeto homogeneizador do Estado Nação, para um momento de enaltecimento e realização dos direitos fundamentais. São os direitos e não mais a ascendência, ou as práticas comuns, que asseguram a cidadania e o pertencimento de uma pessoa para com seu país. Nesse

sentido, podemos dizer que esse foi um período de fortalecimento concomitante das autonomias privada e cidadã no âmbito do Estado, ou em outras palavras, das liberdades privada e política, o que Habermas chama de “Dialética entre igualdade jurídica e factual” (2002, p. 137).

O ponto de vista Habermasiano sobre o Estado do Bem Estar Social pode ser traduzido como um fenômeno que surge em resposta a uma realidade distinta do Estado moderno originário (nacionalista). Essa distinção se dá pela composição conjuntural do período, que envolve o pós-guerra, a divisão e o esfacelamento dos Estados Nacionais, a ameaça ao nacionalismo e a situação econômica favorável. Tal contexto resultou em uma integração jurídica precedente à integração natural, (cidadania precede o nacionalismo). Resultou, também, em uma busca pelos direitos, a fim de garantir a igualdade no plano prático/real e não apenas no imaginário da “nação”. Por último, resultou no fortalecimento de um republicanismo que agora busca muito mais a reciprocidade entre liberdade privada e política, ao combater um Estado cujos cidadãos sejam iguais politicamente, mas desiguais socioeconomicamente.

Note-se que para Habermas (2002), não foi o Estado Nação que se desmantelou e sim o Estado nacionalista. O Estado Nação se mantém mesmo após a segunda guerra e mesmo na contemporaneidade, sob os efeitos da globalização (apesar de serem pessimistas as considerações do autor a respeito de sua continuidade sob tais condições).

Gellner (1996), entretanto, atribui a grande transformação do período pós-guerra principalmente à prosperidade econômica. Para ele o período da segunda guerra foi o ápice da “brutalidade” do nacionalismo homogeneizador, ao recorrer a assassinatos em massa e deportações forçadas de populações. O pensamento nacionalista “evoluiu” para o pensamento nazista, que acrescentou a característica da seleção natural (purificação da raça). O nazismo procurou justificar suas medidas drásticas de extermínio em nome do bem comum. Esse processo não foi ao acaso, mas sim fruto de um pensamento desencadeado pelo complexo mapa étnico europeu.

O pós-guerra, então, traz uma prosperidade “sustentada e sem precedentes”, o que, para Gellner (1996), foi o principal desencadeador de Estado do Bem Estar Social, por ter sido responsável pelo fenômeno que ele chama de “tese da convergência”. Significa dizer que quando a base cultural é mais ou menos semelhante, o desenvolvimento econômico redundará em uma convergência cultural ainda mais forte: “a

diminuição na distância econômica é outro fator que contribui para tornar menos intenso o sentimento étnico na vida cotidiana.” (1996, p. 134). Isso ocorre no estágio mais avançado do industrialismo, quando não mais há grandes ressentimentos de fronteiras étnicas. Assim, o Estado de Bem Estar Social tem a preocupação de equiparar a condição econômica da população visando a homogeneização cultural. O autor considera que, no início da industrialização, as desvantagens econômicas foram importantes, mas não determinantes. As diferenças culturais uniram-se a elas e se tornaram as propulsoras das reivindicações nacionalistas. Já no industrialismo avançado, as desigualdades culturais surtiram menos significativas, de maneira que puderam ser influenciadas pela condição econômica.

Assim, embora a cultura superior compartilhada, livre do contexto e baseada na educação, continue a ser pré-condição da cidadania moral, da participação econômica e política efetiva, no industrialismo avançado ela já não precisa gerar um nacionalismo intenso. O nacionalismo pode então ser domesticado, como foi a religião. (GELLNER, 1996, p. 135)

Sendo assim, para Gellner (1996), a cultura superior, mesmo “domesticada”, continua sendo uma condição para a cidadania. Ainda que não gere um nacionalismo intenso, ela tem por objetivo sustentar o nacionalismo.

Destarte, as considerações de Habermas (2002) e Gellner (1996) a respeito das novas condições do período pós-guerra diferem-se em seus desdobramentos. Enquanto Gellner entende o pós-guerra como um momento de resgate à homogeneização cultural, por meio da homogeneização econômica propiciada pelo Estado de Bem Estar, Habermas defende que a homogeneização cultural nunca foi realmente resgatada. Pelo contrário, o multiculturalismo fez com que o Estado redirecionasse os esforços do nacionalismo para a cidadania, enquanto unificador político de uma nação. Com isso, o Estado de Bem Estar Social pode ser entendido como mecanismo político de construção e democratização de direitos e não apenas como nivelador econômico. Claro que o nivelamento econômico foi essencial para que o Estado pudesse manter a configuração de Estado Nacional, mas a nação passa a se sustentar na cidadania e não na cultura.

Conclusão

O Estado Moderno apostou no nacionalismo para a sustentação de sua legitimação política. O nacionalismo foi determinante, a partir do fim do século XVIII, para criar as condições necessárias à homogeneização cultural de um povo delimitado territorialmente por um Estado. A insurgência do Estado Nação se deu como consequência de uma maior demanda do povo por participação, atrelada à industrialização da sociedade. No século XX, entretanto, o pós-guerra traz uma nova conjuntura de conflitos internos decorrentes da fragmentação de alguns Estados. O multiculturalismo advindo do contexto geopolítico europeu ameaça o nacionalismo sobre o qual estavam pautadas as bases do Estado Moderno. O Estado de Bem Estar Social surge para suprir a necessidade de sustentação do Estado Nação, em meio a um contexto de enfraquecimento do nacionalismo. Nessa ótica, vimos que para Gellner (1996), o Estado de Bem Estar Social permite assegurar a permanência do nacionalismo, enquanto fundamento do Estado Nação, ao considerar a tese da convergência segundo a qual, o desenvolvimento econômico resulta em uma convergência cultural ainda mais forte que a original. Em outras palavras, o princípio do nacionalismo exige que a unidade política e a unidade cultural sejam congruentes. Por outro lado, Habermas (2002) assinala que o Estado de Bem Estar Social consente desassociar a nação da cultura, fundamentando-a na cidadania, ao proporcionar uma igualdade prática e não apenas ideológica.

Assim, vimos neste artigo que houve um progresso na teoria do nacionalismo entre os autores, os quais nos oferecem excertos teóricos que aproximam seus pensamentos de maneira geral quanto à origem do Estado Nação e o desdobramento do Estado de Bem Estar Social, tanto para reafirmar uma ideia que já fora dita, como para contrapor e argumentar com outra. Observa-se, também, uma conformidade concernente a essencialidade de fronteiras políticas e culturais como condições para a existência da nação.

Referências

BERLIN, I. Dois conceitos de liberdade. In: HARDY, H. et al. A busca do ideal: uma antologia de ensaios. Tradução Teresa Curvelo. Editorial Bizâncio, Lisboa, 1998, p. 227-273.

CONSTANT, B. A liberdade dos antigos comparada à dos modernos. EDIPRO, 2015.

GELLNER, E. O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In: BALAKRISHNAN, Gopal. Um mapa da questão nacional. Contraponto, RJ, 1996.

HABERMAS, J. O Estado nacional europeu – sobre o passado e o futuro da soberania e da nacionalidade. In: A inclusão do outro: estudos de teoria política. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

HOBBS, T. Leviatã. Org. Richard Tuck; trad. João Paulo Monteiro, Maria Beatriz Nizza da Silva, Claudia Berliner. Rev. Eunice Ostrensky, 2003.

HOBBS, E. A nação como novidade: da revolução ao liberalismo. In: HOBBS, Eric. Nações e Nacionalismos desde 1870. Paz e Terra, SP, 1998.

JASMIN, M. G. Racionalidade e história na teoria política. Editora UFMG, 1998.

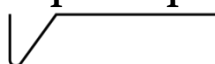
LOCKE, J. Segundo tratado sobre o governo. LeBooks Editora, 2018.

MACHIAVELLI, N. Discursos sobre a Primeira Década de Títo Lívio. [tradução MF] 2007.

ROUSSEAU, J. Contrato social. Coleção Os Pensadores. Ed. Abril, São Paulo, 1978.

VERDERY, Katherine. Para onde vão a ‘nação’ e o ‘nacionalismo’? In: BALAKRISHNAN, Gopal. Um mapa da questão nacional. Contraponto, RJ, 1996.

Imagem, pornografia e paridade de participação: uma crítica interdisciplinar



Tarine Guima¹

Resumo

Neste artigo discutimos a questão da pornografia em quatro etapas: 1. Uma conceitualização do que seria a imagem em si mesma, utilizando-se da teoria de Vilém-Flusser, para compreender como a imagem se constitui como uma ferramenta de poder e dominação. 2. Depois, adentramos a questão cinematográfica, apreendendo pontos da crítica feminista ao cinema para, então, ter o embasamento para falar sobre uma imagem cinematográfica específica: a pornografia. 3. A filósofa política e da linguagem Rae Langton nos auxiliará, perpassando uma discussão minuciosa sobre os problemas éticos e políticos da pornografia. 4. Buscamos na teoria social de Nancy Fraser uma forma de corroborar com a crítica de Langton, alinhando seus argumentos a uma concepção ampla de justiça.

Palavras-chave: pornografia; estética; filosofia feminista; teoria social; cinema.

Abstract

In this article, we shall discuss the pornography issue in four steps: 1. A conceptualization about what image is on itself, using the theory of Vilém-Flusser, to understand how image constitutes itself as a tool of power and domination. 2. We will get into the cinematographic question, absorbing issues from the feminist critique of cinema to get the proper fundamentation to talk about a kind of cinematographic image: pornography. 3. Rae Langton, a political and language philosopher, will help us, going through a thorough discussion on the ethical and political issues of pornography. 4. We shall pursuit in Nancy Fraser's social theory a way to corroborate with Langton's critique, putting her arguments align with a wide conception of justice.

Keywords: pornography; aesthetics; feminist philosophy; social theory; cinema.

¹ Mestranda em Ciência Política na Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: tarine@usp.br

Introdução

A imagem nunca é uma realidade simples. Imagens cinematográficas são, primariamente, operações. São relações entre o ‘dizível’ e o visível, formas de brincar com o antes e o depois, causa e efeito. Essas operações envolvem diferentes funções de imagem, diferentes significados da palavra ‘imagem’. (RANCIÈRE, 2007, p. 6) [tradução livre]

O presente texto se inicia com tais reflexões de Jacques Rancière, justamente para que possamos construir as nossas, em uma cadeia de indagações: o que é a imagem? Imagens são palavras? Discursos ficcionais têm efeito no mundo real? O que o cinema pode dizer? E a pornografia? – esta última, sendo o ponto específico que pretendemos abordar. Pretende-se explorar, aqui, como o “dizível e o visível” operam em nossas vidas, sobretudo no âmbito do discurso pornográfico – que é apresentado neste trabalho como uma forma de imagem (que se equivale ao discurso e vice-versa) capaz de expressar, com veemência, como o que é “dito” tem sua devida interferência no mundo social, e como tal interferência pode ser danosa.

Isto é, parte-se da pressuposição de que a pornografia seria uma forma danosa de reprodução de relações de opressão, subordinação e injustiça, segundo filósofas políticas como Rae Langton (2009) que, entre seus escritos, argumenta em prol dessa pressuposição por meio de uma teoria pautada no *score* de um “jogo” conversacional da pornografia, e da posição desigual entre homens e mulheres nesse *score*. Mas como podemos levar tal crítica adiante? Seria a teoria do *score* conversacional de Langton uma crítica viável, sendo digna de confirmação? – Para confirmar seus esforços argumentativos, uniremos forças interdisciplinares que entrarão em interlocução, a fim de potencializar a teoria de Langton, preenchendo suas possíveis lacunas. A ver, o teor a princípio abstrato de sua filosofia pode não alcançar algumas definições e contextualizações práticas sobre o tema discutido, bem como não oferecer diagnósticos ou prognósticos cabíveis ao mundo social. É para tanto, então, que seguiremos os seguintes passos:

Primeiro: já que Langton fala sobre a pornografia como uma forma de discurso (por vezes imagético) que pode ser danoso, implica-se entender o que é esse discurso imagético e se, e em quais medidas, pode a imagem “afetar” o mundo e a vida social. Para confirmar sua premissa básica, de que a imagem (como discurso) possui o poder de fazer danos, iremos recorrer à área da estética, com Vilém Flusser (1985), que discorre sobre tais poderes

e consequências, conceitualizando o que seria a imagem em si, sobretudo a imagem fotográfica. Com isso, teremos confirmado a premissa básica da autora, de que imagens (como forma de discurso), de um modo geral, são capazes de causar danos.

Segundo: com Flusser, falamos sobre a imagem em seu sentido puro para, depois, compreendê-la no sentido da fotografia. E, nesta etapa, permitimo-nos dar um passo à frente e falar sobre o contexto prático da imagem cinematográfica e sua indústria – isto é, uma das formas de desenvolvimento e reprodução da fotografia. Tal contextualização se dá pela discussão da teoria feminista do cinema, que analisa a condição da mulher e de relações de gênero desiguais dentro da indústria, e como obras cinematográficas reproduzem certas formas de opressão e subordinação. Este é um exemplo “palpável”, dentro da sociedade ocidental contemporânea, em que a imagem (neste caso, a cinematográfica, de forma ampla) pode ser danosa. Ou seja, poderemos confirmar a premissa inicial de Langton agora em uma demonstração mais concreta de um contexto específico da realidade social.

Terceiro: com as discussões anteriores, da conceitualização da imagem e suas implicações, bem como da contextualização prática das opressões de gênero na indústria cinematográfica, é que nos permitimos a *abordar* o argumento de Langton na íntegra. Faremos uma leitura expositiva de seus argumentos, dentro de sua teoria do *score* conversacional, para assim trazer sua crítica à pornografia. Mas somente suas premissas básicas, a essa altura, puderam ser confirmadas – o que podemos dizer, portanto, de sua crítica à pornografia de modo integral? Ou, ainda, o que podemos fazer com ela?

Quarto: Para entender o que podemos fazer com a crítica de Langton é que recorreremos à teoria social, colocando-a em interlocução com a teoria crítica de Nancy Fraser (2001), que traz critérios teóricos que nos ajudam a completar, de certa forma, a crítica da autora, estabelecendo um norte ampliado para ela, preenchendo lacunas no que se refere à abordagem da realidade social, que julgamos necessária para a viabilização da crítica. Isto é, temos como objetivo confirmar a teoria do *score* conversacional, de que homens e mulheres estão em posições desiguais, no caso da pornografia, por meio do critério de paridade de participação de Fraser, que configura uma teoria ampla da justiça. Poderemos avaliar, com isso, se o que se encontra no discurso pornográfico pode, de uma perspectiva social, configurar um caso de injustiça. Com a possibilidade desse tipo de avaliação, damos um alcance analítico mais profundo para a teoria de Langton, não só

confirmando a íntegra de seu argumento à luz da teoria crítica de Fraser, mas atribuindo um prognóstico para sua crítica à pornografia.

Sabemos que, na teoria e na filosofia política, as discussões sobre pornografia pautam a questão da liberdade de expressão², rumando a conclusões sobre sua proibição ou proteção. Langton argumenta, de modo geral, em prol de sua proibição, justamente pelos males que podem ser causados por esse tipo de discurso e imagem. No entanto, neste artigo, não nos imbuímos da tarefa de discutir sobre o “dever ser”, a níveis judiciais e estatais, da pornografia, de forma comprometida com alguma conclusão nesse sentido. Isto é, nossos objetivos são anteriores ao cortejo por uma conclusão acerca de sua proibição ou proteção como liberdade de expressão. Antes disso, preocupamo-nos em acatar a crítica de Langton como um ponta pé inicial para tal debate, que precisa ser viabilizada pela junção de forças interdisciplinares. Ou seja, o que se pretende, com este artigo, é tão simplesmente confirmar e potencializar a crítica da autora à pornografia, para que tal argumento possa, posteriormente, adentrar o debate sobre liberdade de expressão com mais recursos argumentativos, que deem respaldo à sua razão de ser.

1. Conceitualizando a imagem: Vilém-Flusser

Vilém Flusser, em *Filosofia da Caixa Preta* (1985), nos oferece uma conceitualização filosófica do que seria a imagem – sobretudo aquela fotográfica, em seus termos de análise –, quais são seus pressupostos, funções e significações. Isso, dentro da esquemática hegemônica de uma sociedade tomada por certos poderes dominantes, que igualmente usufruem das propriedades da imagem.

Para melhor apreender suas contribuições à discussão aqui proposta, recapitularemos os principais pontos que surgem da estrutura de tópicos que o autor sugere para conceitualizar sua filosofia da imagem fotográfica. Primeiramente, fala-se sobre a questão da imagem em si, puramente falando, o que ela é e o que a configura, para depois falar sobre as imagens técnicas, já imbuídas na lógica instrumental da sociedade hegemônica. Logo em seguida, fala-se do aparelho fotográfico e suas atribuições; o gesto

² Para um exemplo aprofundado nessa forma de abordagem, visando a questão da liberdade de expressão, bem como cenários possíveis de decisões judiciais e medidas estatais sobre o tema da pornografia e o embate de argumentações pró e contra, ver SILVA, 2013.

de fotografar; a fotografia e a distribuição da fotografia. De modo geral, para o autor, as imagens seriam:

(...) superfícies que pretendem representar algo. (...) Devem sua origem à capacidade de abstração específica que podemos chamar de imaginação. (...) imaginação é a capacidade de codificar fenômenos de quatro dimensões em símbolos planos e decodificar as mensagens assim codificadas. Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens. (FLUSSER, 1985, p. 7)

Ou seja, imagens são “mediações entre o homem e o mundo”, na medida em que o mundo não seria, de imediato, acessível aos olhos do homem, e a imagem possui o papel de representá-lo – o que faz com que o homem aja em função das imagens, deixando de se servir delas em função do mundo. É o que o autor chama de *idolatria*: o momento em que o homem “não mais decifra as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como conjunto de cenas” (FLUSSER, 1985, p. 8). Em síntese,

Ontologicamente, a imagem tradicional é abstração de primeiro grau: abstrai duas dimensões do fenômeno concreto; a imagem técnica é abstração de terceiro grau: abstrai uma das dimensões da imagem tradicional para resultar em textos (abstração de segundo grau); depois, reconstituem a dimensão abstraída, a fim de resultar novamente em imagem. (...) Ontologicamente, as imagens tradicionais imaginam o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo. (FLUSSER, 1985, p. 10)

Portanto, segundo Flusser, imagem e mundo se encontrariam sobre o mesmo nível do “real”, unidos numa cadeia de causa e efeito, “de maneira que a imagem parece não ser símbolo e não precisar de deciframento” (Ibidem, p. 11). Por haver um caráter objetivo e não-simbólico nas imagens técnicas, o observador as apreende como se fossem “janelas” e não imagens propriamente ditas, confiando nelas tanto quanto em seus próprios olhos (Op.cit.). Porém, as imagens técnicas apenas apresentam certos conceitos relativos ao mundo, não sendo o mundo em si: são imagens/superfícies que “transcodificam processos em cena”. Elas são imagens mágicas que fazem com que seu observador projete tal magia sobre o mundo em que vive – fazendo com que se viva em função dessa magia imaginística. Ou seja, sua função é emancipar a sociedade da necessidade de pensar conceitualmente, substituindo a consciência histórica pela consciência mágica de “segunda ordem” (Op.cit.).

E, pensando na origem das imagens técnicas, fala-se sobre a questão do aparelho, de que se origina também a fotografia. O autor os denota como objetos produzidos da natureza para o homem, que perfazem a cultura de determinadas sociedades, conferindo as características específicas destas. Como no caso do aparelho fotográfico, em que se constata que o “estar programado” é o que o caracteriza, na medida em que suas superfícies simbólicas são concebidas de forma prévia por quem o produz. Nesse sentido, o fotógrafo age “em prol do esgotamento do programa e em prol da realização do universo fotográfico”, não estando empenhado em modificar o mundo em si, mas “em obrigar o aparelho a revelar suas potencialidades” (Ibidem, p. 15). O fotógrafo, por sua vez,

Domina o aparelho, sem no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do input e do output, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ele dominado. (FLUSSER, 1985, p. 15)

Pode-se dizer, a partir da questão encontrada no caso do aparelho fotográfico, que tais aparelhos são “caixas pretas que simulam o pensamento humano”, pelo seu domínio prático e não interno, por assim dizer. Segundo Flusser, o aparelho fotográfico seria o primeiro, mais simples e o relativamente mais transparente de todos os aparelhos (Ibidem, p. 17). Isso implica o deciframento da fotografia, bem como das condições culturais “dribladas” da fotografia, isto é, o “espaço-tempo dividido em regiões (...) cujo centro é o objeto fotografável, cercado de regiões de pontos de vista” (Ibidem, p. 18). Essas regiões, então, formam as redes em cujas malhas a condição cultural irá aparecer em prol de ser registrada. Nisso, existe a escolha do fotógrafo sobre a categoria que lhe é conveniente, no sentido de que o aparelho funcione em função da intenção do fotógrafo. Porém, como visto anteriormente, sua escolha torna-se limitada, na medida em que as categorias encontradas no aparelho são pré-programadas e não por ele inventadas. Ou seja, a escolha do fotógrafo funciona “em função do programa do aparelho” (Ibidem, p. 19) – o que, adiantamos, pode ser relacionado à questão da pornografia, se pensarmos no fotógrafo como o produtor pornográfico, como veremos ao decorrer do artigo, que é quem capta e reproduz a imagem e o conteúdo discursivo ali encontrado.

Assim, o fotógrafo apenas fotografa o que é “fotografável”, que está já inscrito no aparelho – ou seja, aqui podemos equiparar com a estrutura social em que a reprodução imagética está inserida. Mas é importante que ele conceba sua intenção estética e política,

sabendo o que se faz ao manipular o output do aparelho. Ademais, fotografias seriam imagens de conceitos, “conceitos transcodificados em cenas”, trata-se então de que:

(...) não o significado, mas o significante é a realidade. Não o que se passa lá fora, nem o que está inscrito no aparelho; a fotografia é a realidade. Tal inversão do vetor da significação caracteriza o mundo pós-industrial, todo funcionamento. (FLUSSER, 1985, p. 20)

Flusser contextualiza, portanto, a fotografia em seu âmbito industrial e, por assim dizer, estrutural. Por detrás das intenções pré-programadas do aparelho fotográfico, há outras intenções de outros aparelhos maiores. Trata-se de uma cadeia em que o aparelho fotográfico seria “produto do aparelho da indústria fotográfica, que é produto do aparelho do parque industrial, que é produto do aparelho socioeconômico e assim por diante” (Ibidem, p. 24). Portanto, através de tal hierarquia, uma única intenção se sobressai, manifestada no output desse aparelho fotográfico, que seria “fazer com que os aparelhos programem a sociedade para um comportamento propício ao constante aperfeiçoamento dos aparelhos” (Op.cit.). Assim, as fotografias são imagens técnicas que transcodificam conceitos em superfícies (Ibidem, p. 25).

E, no que se refere à distribuição da fotografia, Flusser discorre sobre a capacidade humana de transmitir e guardar informações herdadas e adquiridas, o que seria seu “espírito” e, seu resultado, a cultura (Ibidem, p. 26). Para tanto, esse processo se dá na comunicação, em duas fases: primeiro, informações são produzidas; depois, são distribuídas e posteriormente armazenadas. A primeira fase se dá por meio do diálogo, e a segunda, por meio do discurso, em que as informações adquiridas no diálogo “são transmitidas a outras memórias, a fim de serem armazenadas” (Op.cit.). Na superfície da fotografia é que se encontram essas informações, reproduzidas em outras superfícies, sem que estas necessitem ter um valor específico e único. Trata-se de um *continuum* de significações e valores: a imagem pode mostrar o que é bom ou mau, certo ou errado, dentre outros juízos de valor. Estes, segundo Flusser, fascinam seu receptor e, depois, ele não saberá dizer o que exatamente o fascina. Ou seja, o receptor

Não quer explicação sobre o que viu, apenas confirmação. Está farto de explicações de todo tipo. Explicações nada adiantam se comparadas com o que se vê. Não quer saber sobre causas ou efeitos da cena, porque é esta e não o artigo que transmite realidade. E como tal realidade é mágica, a fotografia não a transmite; é ela a própria realidade. (FLUSSER, 1985, p. 32)

Assim, a fotografia acaba por modelar seus receptores (no caso da pornografia, espectadores), na medida em que reconhecem nela certas forças ocultas, vivenciando, de fato, os efeitos dessas forças, fazendo com que ajam em prol de reproduzi-las. O que poderia, então, burlar essa estrutura de poderes, é a consciência crítica, que pode desmágicizar a imagem, tornando as fotografias e sua magia programada mais transparentes e explícitas. Tal é o projeto pelo qual Flusser argumenta:

Na realidade, são elas [as fotografias] que manipulam o receptor para comportamento ritual, em proveito dos aparelhos. Reprimem a sua consciência histórica e desviam a sua faculdade crítica para que a estupidez absurda do funcionamento não seja conscientizada. Assim, as fotografias vão formando círculo mágico em torno da sociedade, o universo das fotografias. Contemplar tal universo visando quebrar o círculo seria emancipar a sociedade do absurdo. (FLUSSER, 1985, p. 33)

Para tanto, a consciência crítica emerge de uma filosofia da fotografia, que seria a reflexão das possibilidades “de se viver livremente num mundo programado por aparelhos”, ou seja, uma reflexão sobre “o significado que o homem pode dar à vida, onde tudo é acaso estúpido, rumo à morte absurda” (Ibidem, p. 42).

2. Uma contextualização prática: a crítica feminista ao cinema

Flusser pôde contribuir, de forma ampla, com uma concepção de imagem e, mais do que isso, com horizonte a uma esquemática conceitual para a apreensão de suas significações e implicações no mundo e suas estruturas de poder – sobretudo no que se refere à fotografia. Aqui, tomamos a liberdade em emprestar a discussão da fotografia à questão do cinema, que é o que discutiremos adiante. Porém, antes de adentrar a discussão e a crítica à pornografia – um gênero cinematográfico –, é importante denotar a existência de um já longínquo movimento teórico-crítico direcionado às questões de gênero e da mulher no cinema, de forma geral, que corrobora com a noção de imagem trazida por Flusser, agora em um contexto concreto do mundo social.

Por exemplo, Giselle Gubernikoff fala sobre como o cinema clássico norte-americano convencionou uma série de códigos de linguagem, num discurso narrativo, amplamente difundido e aceito pelo público, moldando o imaginário ocidental. E, dentro dessa lógica, a mulher dentro dos enredos tem sido “o outro”, não sujeito da narrativa, sendo tratada como “objeto do voyeurismo masculino” (GUBERNIKOFF, 2009, pp. 65-

66). Ou seja, pode-se dizer que o que é cultural (o que é engendrado nas práticas comuns) seria uma área de intervenção da ideologia, como forma do pensamento dominante nas práticas cotidianas, e se a imagem representada da mulher “é uma imagem estereotipada, pode-se dizer que a construção social da mulher (...) é baseada em critérios preestabelecidos socialmente e impõe uma imagem idealizada da mulher” (LAURETIS, 1978 apud GUBERNIKOFF, 2009, p. 66). Tais estereótipos, então, a transformam em objeto, negligenciando-a como sujeito e seu papel social. Há uma estrutura social pré-existente que rege, por assim dizer, a estrutura cinematográfica, fazendo com que esta reproduza as condições de opressão e subordinação, gerando novos impactos no mundo em que ela – a produção cinematográfica – é lançada, junto a seus espectadores.

Rumo à crítica desse *modus operandi*, surge a teoria feminista do cinema, forjada por grupos majoritariamente norte-americanos nos anos 1970 (chegando nos 1980 ao Brasil). Assim se iniciam novos enquadramentos de pesquisa, voltados à questão da representação feminina no cinema, a partir de uma releitura do chamado *star system* americano (GUBERNIKOFF, 2009, p. 66). Segundo Caseti, essa teoria procura “fornecer provas adicionais à ideia de que o cinema, sob o disfarce de uma ‘máquina’ que meramente obedece a leis científicas, realmente tem efeitos ideológicos devido à forma real em que é concebido” (CASSETI, 1999, p. 194 apud GUBERNIKOFF, 2009, p. 66).

Nesse sentido, parte-se de uma análise textual da representação da mulher na cinematografia, fazendo uma releitura das narrativas clássicas do cinema e suas significações, a partir de conceitos advindos da psicanálise, sobretudo aquela de Lacan e de Freud – trabalhando o inconsciente no âmbito da linguagem como um aparato conceitual (GUBERNIKOFF, 2009, pp. 66-67). Avançando o caminho das análises feitas por essas teóricas, contextualizamos a crítica à sociedade de ideologia patriarcal e capitalista, como alega Mulvey:

A mulher, desta forma, existe na cultura patriarcal como o significante do outro masculino, presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir suas fantasias e obsessões através do comando linguístico, impondo-as sobre a imagem silenciosa da mulher, ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado. (MULVEY, 1975, s/p apud GUBERNIKOFF, 2009, p. 67).

Ou seja, no âmbito de tal modelo de sociedade, pressupostos sobre a natureza feminina e seu “dever ser” foram desenhados e fortemente impostos segundo a ótica da hegemonia masculina. Dessa forma, a teoria feminista do cinema pode concluir que:

(...) foram os homens os produtores das representações femininas existentes até hoje, e essas estão diretamente associadas às formas de a atual mulher ser, agir e se comportar. O que se discute é o fato de a mulher contemporânea buscar se enquadrar em uma imagem projetada de mulher que, na verdade, é aquela que eles gostariam que ela fosse, a partir de representações femininas cunhadas pelos meios de comunicação e, principalmente, pelo cinema (GUBERNIKOFF, 2009, p. 67)

É por meio da análise do *star system* de Hollywood que é possível apreender tais formas de formação do imaginário, conforme a construção narrativa clássica da cinematografia. Ou seja, forja-se aí todo um imaginário ocidental, a partir de suas representações – sendo ele “o lugar das operações ideológicas” (Ibidem, p. 68), gerando uma “impressão da realidade” corroborada na formação ideológica do sujeito, bem como à sua relação com as construções e imperativos sociais ali expressos.

Nesse sentido, como bem atesta Lauretis, o cinema tem sido “estudado como um aparato de representação, uma máquina de imagem desenvolvida para construir imagens ou visões da realidade social e o lugar do espectador nele”, porém não paramos por aí: o cinema seria então uma prática significativa, “que produz efeitos de significação e de percepção (...) é, portanto, um processo semiótico no qual o sujeito é continuamente engajado, representado e inscrito na ideologia” (LAURETIS, 1978, p. 37 apud GUBERNIKOFF, 2009, p. 69). E, sobretudo no que se refere ao cinema clássico americano, Gubernikoff conclui que ele “foi conivente com as ideologias patriarcalistas, originando a representação da uma imagem da mulher ‘cativa’ dentro desse contexto” (GUBERNIKOFF, 2009, p. 70).

Porém, não só o cinema tem agido de forma conivente à ideologia patriarcal, como produzindo e reproduzindo-a em grande escala. A exemplo da teoria de Lévi-Strauss, utilizada por teóricas feministas do cinema, parte-se do pressuposto de que a mulher, na formação de qualquer estrutura social, é um objeto de troca. Imaginemos, então, seu *status* dentro do contexto da sociedade capitalista: “o que se propõe é a eliminação da subjetividade feminina em detrimento de sua comercialização” (GUBERNIKOFF, 2009, p. 71). Isso se exprime dentro da questão das narrativas, na medida em que a mulher ela mesma é uma das estruturas dentro da trama, sendo sempre associada a uma outra narrativa relacionada a um elemento masculino dominante (Ibidem, p. 73).

O cinema narrativo clássico criou uma identificação da mulher através de uma sedução em direção à sua feminilidade. Ao produzir imagens, o cinema produziu imaginação, criando afetividade, significação e posicionando o espectador em relação ao desejo. (GUBERNIKOFF, 2009, p. 73)

Tal lógica estaria atrelada, também, à questão do *olhar masculino*, em sua produção e, também, em sua recepção: essa é uma crítica trazida por teóricas como Laura Mulvey, utilizando-se de um casamento entre psicanálise e teoria feminista – sobretudo aquela que se perfaz na agenda política pós anos 1960. Nesse sentido, “a compreensão das dimensões psíquicas da cultura popular combina-se com o projeto político de tornar visível os mecanismos inconscientes da relação entre imagem e olhar” (MALUF et al, 2005, p. 344). Ou seja, para ela, a imagem (sobretudo a da indústria cinematográfica de Hollywood) seria um produto da predominância do olhar masculino, associa-se à imagem da mulher como um “objeto passivo do olhar” (Op.cit.).

Mulvey traz conceitos freudianos como *escopofilia*, *voyeurismo*, *complexo de castração*, *narcisismo* e *fetichismo* para atestar o “inconsciente” da sociedade patriarcal, que pode ser vista como refletida no cinema. As noções das posições masculina e feminina são inflamadas pelo complexo de castração, em que a mulher representa a ausência e a ameaça da castração, sendo a “diferença sexual”. Nisso, o inconsciente masculino possui duas alternativas: “colocar a mulher em uma posição desvalorizada, de alguém que deve ser salvo ou punido (voyeurismo)” ou “substituindo a figura feminina por um fetiche”, que é o mecanismo da escopofilia fetichista, vista no culto à estrela de cinema (Ibidem, p. 345).

O foco de Mulvey não está tão somente no “olhar do homem”, mas denota o fato de que o olhar masculino representa um tipo de lugar e uma posição: trata-se da masculinização da posição do espectador e de sua masculinidade como um ponto de vista (MULVEY, 1989 apud MALUF et al, 2005, p. 345). Para a construção de um campo crítico ao cinema narrativo clássico, a roupagem ilusória e fetichista da relação entre olhar e imagem é enfatizada, utilizando-se das estruturas da psiqué (especialmente as da sexualidade) “como elemento fundamental para a compreensão dos mecanismos ideológicos e discursivos das sociedades do espetáculo” (MALUF et al, 2005, p. 347).

3. O problema do discurso pornográfico: Rae Langton

A seção anterior abriu margem para a reflexão sobre questões de gênero e o lugar da mulher na atmosfera do cinema, de forma geral. Isto é, pode-se dizer que existe, na íntegra da estrutura cinematográfica e sua história a evidente subordinação feminina – o que ocorre, de forma difundida, na representação da mulher na sociedade. A partir dessas conclusões, podemos avançar com mais profundidade a uma questão específica da imagem, do discurso e do cinema em si: a pornografia. Aqui, partimos para uma discussão de viés próprio da filosofia política e da linguagem, em que as atribuições e significações da pornografia são confrontadas e, por fim, confirmadas seguindo uma análise do discurso. Rae Langton é que nos auxiliará na tarefa e no exercício de aprofundar nesse tema específico: se, como vimos, a estrutura do cinema, de forma geral, pode subordinar e oprimir, o que podemos dizer do caso específico da pornografia? – apesar de que, para a autora, esse tipo de discurso/ imagem pode ser produzido em qualquer outro meio, como em textos, por exemplo. Mas seguiremos utilizando-nos da noção cinematográfica como pano de fundo, sempre pensando no cunho imagético.

Porém, antes de adentrarmos a discussão de Langton, é importante discorrer sobre o significado que atribuímos ao termo “pornografia” que, por si só, já é causa de inúmeros dissensos dentro da discussão filosófica. Mas, de modo simples, podemos definir a pornografia como “qualquer material que seja sexualmente explícito” (WEST, 2018, p. 2) – o que ainda seria problemático, pois tal concepção pode variar de cultura para cultura, em diferentes contextos e momentos. Contudo, podemos especificar a pornografia como um “material sexualmente explícito, que é primariamente designado a produzir excitação sexual nos espectadores” (Op.cit.) ou, ainda, conforme definições da teoria feminista contemporânea, como um “material sexualmente explícito que retrata a subordinação das mulheres, de modo a endossar essa subordinação” (MACKINNON, 1987 apud WEST, 2018, p. 2).

Existe, de fato, uma extensa discussão acerca das significações da pornografia e suas implicações segundo cada entendimento. Mas não iremos nos ater nessa discussão de forma aprofundada, o que requereria uma atenção exclusiva – tarefa que foge ao escopo deste artigo. Por isso, permitimo-nos seguir a discussão tendo como ponto de partida as significações básicas discorridas no parágrafo acima, sobretudo tratando-se da proximidade

ao entendimento da própria Langton sobre o tema, não propondo-se a discorrer sobre uma significação de forma profunda – ao menos ao decorrer do texto que aqui analisamos.

Iniciando sua discussão, portanto, Langton se ancora à concepção kantiana de que tratar pessoas como “objetos”, e não como pessoas, seria um caminho à falência moral – como diversas pensadoras do feminismo o fazem para, inclusive, discutir questões sobre sexualidade. A partir disso, a autora está interessada em explorar essas problemáticas morais por meio de uma forma específica de objetificação: a pornografia³. Em *Sexual Solipsism* (2009), Langton reúne diversos escritos seus que contribuem à discussão no âmbito da filosofia política, ao se tratar da questão da pornografia propriamente dita, e à questão da objetificação, nos moldes de uma filosofia moral.

Fortemente inspirada por Catharine MacKinnon (1993), a autora adota sua posição de que a pornografia subordina as mulheres, e é “uma prática de política sexual e uma instituição de desigualdade de gênero” (MACKINNON, 1987, p. 148 apud LANGTON, 2009, p. 3), que também as silencia. Ou seja, seu argumento contra a pornografia é fundamentado por considerações acerca de igualdade e de liberdade de expressão – esta última, tanto das mulheres, em si, quanto dos produtores de pornografia. Dessa forma, a pornografia, mesmo que em imagens, é um ato de fala – ou seja, ela é uma forma de discurso. Para tratar do assunto nesse âmbito, Langton recapitula frequentemente a teoria de J. L. Austin (1962), que diz que “o discurso é uma questão de *fazer*, não sendo simplesmente uma questão de representar o mundo de uma certa forma” (AUSTIN, 1962 apud LANGTON, 2009, p. 4). E, segundo ele, filósofos da linguagem não deveriam focar somente no conteúdo e nos efeitos das palavras, mas também nos atos performados ao dizê-las: isto é, a dimensão *ilocucionária* do discurso. Trata-se, portanto, não apenas do que o indivíduo quer dizer com suas palavras, mas o que ele faz com elas.

Em *Scorekeeping in a Pornographic Language Game* (2009), Langton procura dissertar sobre como a pornografia pode “mudar” as pessoas, em comportamento, convicções e desejos. Para iniciar tal discussão, coloca duas concepções díspares, para depois encontrar a mais plausível dentre elas: a concepção “liberal”, conforme nomeada pela própria autora

³ De modo geral, aquela que seria a mais comum e difundida, majoritariamente heterossexual, sem outras especificidades além da performance hétero normativa, bem como de feminilidade e masculinidade. A autora não propõe, portanto, um aprofundamento em vertentes e modalidades específicas de pornografia, mas uma ideia ampla e usual da mesma (LANGTON, 2009, p. 3)

(Op.cit.)⁴, de Ronald Dworkin (1994), diz se tratar de um discurso político, em seu âmago racional, na medida em que o produtor de pornografia “contribui ao meio ambiente moral, expressando suas convicções políticas ou sociais e seus gostos e preconceitos informalmente (...) com o intuito de entregar uma mensagem” (DWORKIN, 1994, p. 13 apud LANGTON, 2009, p. 173), mesmo que essa mensagem diga que as mulheres são submissas ou que devem ser dominadas e ocupam papéis inferiores na sociedade. A outra concepção é, em certa medida, aquela apresentada por MacKinnon, que reduz a pornografia a um tipo de discurso que é psicologicamente condicionante, atuando de forma irracional e primitiva – longe de ser um discurso político racionalmente estruturado. Essas duas concepções podem ser classificadas nas extremidades do espectro do discurso trazido por Danny Scoccia (1996 apud LANGTON, 2009, p. 174): a racional e a irracional, na medida que estariam conectadas a esses sentidos.

Porém, para Langton, nenhum dos dois extremos seria plausível: de um lado, não lhe parece legítimo o fato de que produtores de pornografia estejam concebendo argumentos políticos *racionais*, sobre o que é ou deveria ser uma mulher – para ela, a pornografia não está designada em conceber conclusões racionais, mas, sim, orgasmos (LANGTON 2009, p. 175). E, de forma similar, a autora não se convence de que o discurso pornográfico tenha efeitos tão primitivos e *irracionais* aos seus consumidores, como o toque do sino para os cães de Pavlov:

Se a pornografia é um discurso, então podemos esperar que ela seja, pelo menos parcialmente, uma continuidade de outras formas de comunicação humana, e que ela produza efeitos nas crenças, desejos e no comportamento, de uma maneira que não seria extremamente diferente de outros discursos. (LANGTON, 2009, p. 175) [tradução livre]

Afastando-se da ideia de um condicionamento primitivo, Langton resgata uma postura moderada de MacKinnon, na qual irá se basear para construir seu argumento: descrevendo a pornografia como um discurso que, sim, é munido de certo conteúdo, e que age de certa forma – não somente como mero estímulo. A questão, então, é sobre como palavras e imagens refletem hierarquias e a inevitabilidade da estratificação social, “como

⁴ Não entraremos no mérito de discutir, neste trabalho, problemas inerentes a concepções sobre liberalismo político e suas possíveis variações, apesar de que Langton teça críticas, ainda que implicitamente, a tais concepções. Para uma discussão direta sobre o assunto, ver *Whose Right? Ronald Dworkin, Women, and Pornographers* e *Equality and Moralism: Response to Ronald Dworkin* (In: LANGTON, 2009, pp. 117-171). E, para uma discussão ampla sobre liberalismo político, ver WALDRON, 1987.

os sentimentos de inferioridade e superioridade são engendrados, e como a indiferença à violência contra aqueles que estão embaixo é racionalizada e normalizada” (MACKINNON, 1993, p. 31 apud LANGTON, 2009, p. 176). E, ademais, para ela, a mensagem da pornografia é dita autoritariamente – tornando-se um modo específico do “fazer” ilocucionário, ou seja, a legitimação de atitudes e comportamentos que expressem a subordinação das mulheres.

A partir disso, Langton procura tensionar a alegação de que a pornografia teria tal força ilocucionária que faz com que as mulheres sejam socialmente inferiores, e que legitima a violência sexual. Isto é, seu objetivo é confrontar os argumentos de MacKinnon, em um exercício dialético de dúvida e confirmação: é preciso elucidar *o que* a pornografia diz, *se* ela realmente diz, e *como* ela diz – se de forma autoritária ou não, se ficcional ou não. Ou seja, seu objetivo é “entender como a pornografia poderia realmente dizer certas coisas que, à primeira vista, pode parecer que não são ditas; e quiçá pode fazer certas coisas que, à primeira vista, pode parecer que não são feitas” (LANGTON, 2009, p. 178).

Tal exercício se inicia por uma questão usualmente feita por diversos filósofos: a distinção entre o que é explicitamente dito, de um lado, e o que é pressuposto, implicado ou sugerido, do outro (Ibidem, p. 179). Langton traz o exemplo: se ela disser que “até Jane pode passar na prova”, ela está pressupondo, implicando ou sugerindo que Jane seria incompetente frente aos outros, acreditando que ela o é. Ou, se caso disser “essa piada foi tão ruim quanto as de Harry”, está pressupondo ou sugerindo que as piadas de Harry são ruins, mas sem dizer, em momento algum, que *de fato* as piadas dele são ruins, explicitamente (Op.cit.). Tal lógica é emprestada de David Lewis (1983), que concebe a introdução das pressuposições nas conversações, “como um tipo de movimento em um jogo de linguagem governado por regras” (LEWIS, 1983 apud LANGTON, 2009, p. 180). Isto é, há uma espécie de “score” dentro do jogo da linguagem, que se ajusta em resposta aos movimentos que os interlocutores fazem nesse jogo, moldando seu terreno para os próximos movimentos – o que será dito, apreendido e aceito. Nisso, pressuposições, como as exemplificadas anteriormente, são componentes proeminentes que estruturam esse score: a cada turno, o score é determinado de uma certa maneira pelo score estabelecido anteriormente, e pelos comportamentos consequentes dos jogadores durante esse período – e, assim, sucessivamente.

Ainda seguindo Lewis, o score “conversacional” é governado pela *regra de acomodação*:

Se, em um dado momento, alguma coisa é dita requerendo que um componente do score conversacional seja de uma determinada maneira, em vias de que o que é dito seja verdadeiro, ou aceitável; e se esse componente não era assim caracterizado anteriormente (...); então, a essa altura, esse componente do score irá mudar, para a forma que foi requerida, para fazer com que o que está sendo dito se torne verdadeiro, ou aceitável. (LANGTON, 2009, p. 181) [tradução livre]

Contudo, se uma pessoa pressupõe algo, como no exemplo de Jane, e se essa pressuposição não for contestada, o *score* conversacional se ajusta a essa nova pressuposição, que moldará os próximos passos dessa conversação, estabelecendo o que é verdadeiro e aceitável nesse contexto. E, mesmo que o que se pressupõe não seja de fato verdadeiro e não faça com que se torne verdadeiro, ainda é conferida a aceitabilidade daquela pressuposição. E, por consequência, esta acaba por deslegitimar as capacidades de Jane, podendo permitir, nos próximos passos da conversação, piadas sobre ela, e mais. O ponto de Langton, portanto, é que esses movimentos ilocucionários, enquanto forma de permissões ou proibições, podem ser explícitos ou implícitos. Isto é “eles podem ser introduzidos explicitamente, ou podem ser introduzidos implicitamente como pressuposições do que é dito explicitamente” (LANGTON, 2009, p. 183). Tal raciocínio poderá, então, auxiliar na questão da pornografia:

Ainda que, na pornografia, não seja explicitamente dito que as mulheres são inferiores, ou que a violência sexual é normal ou legítima, é possível afirmar que proposições como essas estejam pressupostas por meio do que a pornografia diz explicitamente (...). Mas a pornografia pode dizer ***mais do que já diz*** explicitamente, se considerarmos o que está implicado ou pressuposto dentro das coisas que são ditas. (LANGTON, 2009, p. 183-184) [tradução livre; grifo nosso]

Para ilustrar tal argumento, a autora traz o exemplo de uma narrativa em que uma garçonete é pega à força por um nadador, enquanto seus amigos observam em tom de aprovação – e o que é narrado, é que, ao fim do estupro, mesmo resistindo, ela tem um “grande orgasmo” (Ibidem, p. 184). Ou seja, não está sendo explicitamente dito, na história, que a garçonete diz “não” enquanto quer dizer “sim”, ou que ela desejou ser dominada e estuprada, ou que ela foi um mero objeto para a satisfação sexual masculina. Porém, a “conversação” dessa narrativa demonstra o tipo de *acomodação* que faz com que o que não está sendo explicitamente dito seja aceito. Mesmo que nada disso seja dito assertivamente

durante a história, essas mensagens estão implicitamente pressupostas. O que se conclui, então, é que a pornografia *pode* dizer coisas, mesmo que não as diga explicitamente (Ibidem, p. 185).

Um segundo ponto é a questão da interlocução desigual: por exemplo, o jogo conversacional entre um senhor e um escravo. Existe, aí, a autoridade do interlocutor, que faz com que a acomodação opere de forma diferente, adentrando os problemas de subordinação e silenciamento. A pessoa subordinada na conversação não está propriamente impedida de dizer algo, mas sua fala não tem a autoridade para se tornar legítima e decidir os rumos dos movimentos subsequentes na conversa. No âmbito da pornografia, portanto, certas pressuposições sobre as mulheres são colocadas, e agem como componentes do *score* do jogo da linguagem, obedecendo às regras de acomodação, de acordo com a posição em que se encontra o interlocutor.

Suponhamos, conforme Langton propõe, que as mulheres não têm o devido poder no jogo da linguagem sexual (e tampouco na estrutura geral da sociedade), e que os produtores de pornografia e homens no geral estão na posição de maior poder: homens e mulheres são participantes dentro desse jogo no qual os movimentos são sensíveis à sua posição de poder e autoridade na interlocução – em que desafiar tal autoridade se torna deveras difícil. Por exemplo, mulheres estão em posição de subordinação na “conversação pornográfica” (e não somente nela): mesmo que elas estejam presentes na pornografia, seu discurso, muitas das vezes, não é autônomo e legitimado.

No contexto pornográfico, portanto, o *score* de pressuposições do jogo da linguagem sexual é afetado. Ou seja, o terreno de convicções e comportamentos é moldado a partir das regras desse jogo, e levado à vida real, pois “os homens envolvidos em conversações pornográficas se envolvem em conversações ordinárias com mulheres reais”, e herdaram as pressuposições da pornografia para o âmbito cotidiano, estruturando novas regras (Ibidem, p. 187). Um exemplo trazido é o caso da atriz de *Garganta Profunda*, que escreveu um livro com a intenção de denunciar a indústria pornográfica e os abusos sofridos, mas que teve seu discurso e seus relatos, de acordo com as regras conversacionais estabelecidas, encarados *como pornografia* e não contra. Ou seja, seu “não” foi entendido, desejado e legitimado como um “sim” dentro das regras dominantes da conversação (Ibidem, p. 188).

Em síntese, “o fato de que a pornografia não diz essas coisas explicitamente não é uma boa razão para duvidar que ela as diga” (Ibidem, p. 189). Mas, além disso, há o fato de

que a pornografia, majoritariamente, trata de *ficção*. Podemos dizer, então, que a pornografia diz o que diz, e com isso subordina mulheres, mesmo sendo ficção? Segundo Langton,

As pessoas alteram suas crenças e valores como um resultado de exposição à pornografia (ficcional) e, em particular, tendem a acreditar em mitos sobre estupro (...). O que estamos considerando, então, é se e como as pessoas vêm a acreditar em coisas como essas porque a pornografia as *diz*. (LANGTON, 2009, p. 190) [tradução livre]

O que Langton sugere é que produtores de pornografia seriam “mentirosos de contexto” e “embaçadores de contexto”⁵. Ou seja, dentro do contexto da narrativa pornográfica, fatos sobre o mundo – mesmo dentro da ficção – são sugeridos, pressupostos e implicados. O receptor do conteúdo pornográfico está exposto a uma combinação de proposições ficcionais e proposições de fundo designadas como verdadeiras na ficção e no mundo real. E, mais especificamente, sobre os embaçadores de contexto, os fatos são apresentados de forma que o receptor não perceba o que é um pano de fundo verdadeiro ou meramente ficcional. Ou seja:

Um receptor ignorante sobre mulheres e seus desejos pode estar impossibilitado de distinguir o pano de fundo de proposições ficcionais na pornografia, e como resultado, troca a ficção como sendo um pano de fundo real, e aprende o que não deveria ser aprendido. O embaçamento do contexto provém de um mecanismo alternativo para que mitos de estupro venham à tona, designados como mera ficção, mas acatados como sendo uma verdade sobre o mundo também. (LANGTON, 2009, p. 193) [tradução livre]

O que Langton conclui, então, é que a pornografia pode, sim, dizer que “mulheres gostam de estupro” ou que “violência sexual é legítima”, mesmo se ela não o diz explicitamente, e mesmo se essas proposições estiverem em um contexto ficcional. A pornografia, dentro da lógica conversacional, possui movimentos que subordinam e silenciam as mulheres, e que não podem ser contestados tão facilmente, por conta de sua posição frente à estrutura social dominante.

⁵ Tradução livre de *background liars / background blurrers*

4. A paridade de participação: Nancy Fraser

Nancy Fraser nos traz uma concepção de justiça que nos permite levar a crítica de Langton adiante, por assim dizer, dando o respaldo necessário no que acomete o mundo social e suas reivindicações por justiça e equidade. Isto é, acoplamos a teoria social à argumentação de Langton sobre o *score* conversacional na pornografia, para então lê-lo como uma situação de injustiça, em que há um *déficit* de paridade de participação entre homens e mulheres, atribuindo um diagnóstico e um prognóstico à sua crítica.

Fraser forja a questão de “o que a justiça requer?”, para então estruturar seu conceito amplo de justiça, em que duas dimensões da justiça estariam em voga, e nenhuma delas, sozinha, é capaz de se sustentar: redistribuição, por um lado, e reconhecimento, de outro, sendo indissociáveis na busca por uma sociedade justa. Com isso, busca-se romper com a ideia de que a justiça distributiva seria apenas alinhada à moralidade kantiana e, o reconhecimento, à ética hegeliana (FRASER, 2001, p. 22), calcado em questões identitárias de grupos culturais específicos. Para ela, o ideal é que se construa uma política de reconhecimento de forma que não se volte prematuramente aos moldes da ética.

A autora propõe, portanto, que a questão do reconhecimento seja tratada como uma questão de *status* social, em que o não reconhecimento não significa tão somente a depreciação propriamente dita da identidade de um grupo específico, mas sim a subordinação social de ser impedido de participar como *par* integral dentro da sociedade com outros membros, de forma a não haver reconhecimento recíproco e igualdade de *status*. Nisso, o que a autora chama por “padrões institucionalizados de valoração cultural” é que pode causar disparidades nas posições relativas dos atores sociais, não havendo reconhecimento “quando as instituições estruturam a interação de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação” (Ibidem, p. 24). Nesse sentido, o modelo de *status* de Fraser seria contrário a um “modelo de identidade”, construindo o reconhecimento de um modo não alinhado à ética, “livrando a força normativa das reivindicações por reconhecimento da dependência direta a um horizonte substantivo de valor específico” (Ibidem, p. 25). Ou seja, pauta-se pelo que é “certo” ao invés do “bom”, alinhando seu argumento à moralidade, o que possibilita a conciliação do reconhecimento com a redistribuição.

Para tanto, Fraser compreende o reconhecimento como um problema de justiça e moralidade, ao invés de “boa vida” e ética. Isto é, conceber o não reconhecimento como uma forma de *subordinação de status* aloca suas razões de ser nas relações sociais, e não numa psicologia individual ou interpessoal. De tal modo, o modelo de *status* do reconhecimento se torna deontológico e não sectário, formando uma concepção de justiça que pode ser aceita igualmente por aqueles com concepções divergentes de boa vida. Ou seja, o não reconhecimento passa a ser demonstrável de forma externalizada, com empecilhos à paridade de participação publicamente verificáveis (Ibidem, p. 27).

Na construção de sua concepção de justiça, então, existe o núcleo normativo da noção de paridade de participação, que possibilita seu caráter dual, associando reconhecimento e redistribuição. Para que tal norma se concretize, requer-se duas condições: primeiramente, a distribuição de recursos materiais que assegure a voz e a independência dos participantes na interação social – que é a condição objetiva da paridade de participação. E, em segundo lugar, a condição intersubjetiva, pautada no dever dos padrões institucionalizados de valoração cultural em expressar igual respeito a todos os participantes e assegurar igual oportunidade à estima social. Ambas as condições são indispensáveis para que exista a paridade de participação e, por consequência, a justiça social (Ibidem, pp. 29-30).

Reivindicações por reconhecimento, como forma de remédio contra a injustiça social, para a autora, são apenas aquelas atreladas a uma reivindicação por paridade de participação, de forma moralmente justificada, distinguindo as necessidades de agentes sociais subordinados daqueles que são dominantes (Ibidem, p. 31). A justiça pode requerer, por sua vez, o reconhecimento à diferença, e não só à igualdade – como é o caso de algumas reivindicações por reconhecimento por parte das mulheres, cuja singularidade as impede de participar de forma igualitária com os homens na interação social. Tal é o caso, por exemplo, do direito ao aborto: trata-se do reconhecimento da singularidade de mulheres cisgênero em engravidar, fazendo com que se reivindique um direito de escolha particular a esse grupo, gerando paridade de participação entre os gêneros. O remédio, neste caso, é a paridade de participação por meio do reconhecimento das diferenças, que se pauta por “disparidades” justas, isto é, pela equidade ao invés da igualdade propriamente dita.

Conclusão

Após expostas cada uma das quatro etapas propostas neste artigo, bem como cada área disciplinar distinta (estética, teoria feminista do cinema, filosofia política e teoria social), podemos chegar a algumas conclusões. Isto é, nosso objeto principal de análise foi como Rae Langton estrutura sua crítica à pornografia por meio da teoria do *score* conversacional, no texto de sua autoria que aqui discutimos. Tivemos, nesse percurso, duas etapas de análise: primeiro, uma “preparação” anterior à sua teoria, que pôde embasar, de diferentes perspectivas disciplinares, suas premissas básicas: de que a imagem e seu discurso têm efeitos (por vezes danosos) no mundo. Pudemos confirmar tal premissa com a estética de Flusser, discorrendo sobre o que é imagem e como a imagem tem impacto potencialmente danoso no mundo; e com a teoria feminista do cinema, apresentando um exemplo prático de reprodução da imagem e de normas sociais e ideologias dominantes (neste caso, o patriarcalismo). E, em segundo lugar, após a exposição da própria teoria de Langton, trouxemos a teoria social de Nancy Fraser para auxiliá-la de uma perspectiva social, com base em critérios de justiça, a fim de corroborar com seu raciocínio de que mulheres estariam em disparidade com os homens – não só no jogo conversacional pornográfico mas, anteriormente, na estrutura social e política como um todo.

Mais especificamente, retomando cada etapa das citadas acima, muitos são os pontos em que a teoria estética de Flusser e a filosofia política de Langton se conectam, e o seu entrelaçamento se vê muito oportuno: resgatando a raiz do que Langton entende por pornografia, isto é, a imagem dotada de discurso, que é em si narrativa, representação e palavra, vamos ao encontro da conceitualização de Flusser. Ora, se Langton fala sobre a imagem pornográfica, o que é imagem? Suas conclusões acerca desse tipo de imagem seriam compatíveis com o que diz a teoria estética sobre o que é a imagem?

Quando falamos de subordinação e silenciamento na pornografia, por meio das pressuposições presentes na própria pornografia, falamos também de uma ideologia dominante, dentro de uma estrutura desigual de poderes. O que Flusser nos traz, portanto, é a confirmação dos usos da imagem, sobretudo a fotográfica, para a execução desses projetos subordinadores. Isto é, em suas palavras, são as intenções pré-programadas do aparelho fotográfico, que se segue de outras intenções de aparelhos maiores, estruturando uma hierarquia que tem como objetivo “fazer com que os aparelhos programem a sociedade

para um comportamento propício ao constante aperfeiçoamento dos aparelhos” (FLUSSER, 1985, p. 31). É plausível dizer que, no âmbito da imagem pornográfica, existe por detrás o “aparelho”, que é produto de uma estrutura hegemônica e patriarcal dominante, que rege e perpetua a subordinação e as disparidades de gênero existentes na sociedade. Ou seja, o aparelho, aí, pode ser entendido como a produção pornográfica em si, na medida em que seu discurso obedece a uma ideologia dominante, de modo a reproduzi-la no mundo social.

Permitimo-nos dizer que os espectadores da imagem e do discurso pornográfico, ademais, vivenciam o que Flusser chamaria de *idolatria*: seu próprio mundo se torna um conjunto de cenas, não mais decifradas como significados do mundo, mas elementos que são a própria “verdade” do mundo. Sua representação não é, então, mera representação, mas sua realidade velada como uma janela cujas imagens são o mundo. Idealiza-se, então, erroneamente, o arquétipo da mulher e das relações de gênero que exerce, seguindo os embaçamentos do contexto pornográfico de que usufrui – já que é, segundo Langton, a continuidade de outras formas de comunicação.

E tais constatações sobre a imagem pornográfica não surgem de um horizonte incomum, mas fazem jus à anterior análise da teoria feminista do cinema, dentro da qual observamos que a projeção e significações injustas e díspares em relação à mulher já são perpetuadas na estrutura do cinema, de modo geral, e não somente na pornografia. A estrutura patriarcal está, portanto, engendrada nos cenários aqui expostos, desde o mais amplo, na significação pura da imagem, até em sua forma mais expressiva, dentro do discurso pornográfico – o que não restringe a crítica de Langton e seus possíveis alcances a cenários meramente abstratos. Recapitulando o que diz Mulvey, a mulher está “ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado” (MULVEY, 1975 apud GUBERNIKOFF, 2009, p. 67).

A saída, para além das preciosas reflexões de Langton, poderia estar na solução preliminar do projeto de Flusser: uma consciência *crítica*, por meio de uma filosofia da imagem, de forma geral, que possa desestruturar o *status quo* perpetuado pelo discurso e pela imagem. Mas essa filosofia não pode ser cega à realidade social em que o objeto de análise e de crítica está inserido, isto é, ainda que falemos de uma filosofia política, como no caso de Langton, a teoria social pode auxiliar em intensificar a crítica à pornografia em termos abrangentes e condizentes com nossa realidade vivida. É para tanto que, com o

critério de paridade de participação de Nancy Fraser, podemos dar um alcance maior à crítica de Langton, corroborando com seus argumentos e lançando-a para um horizonte que discuta, acima de tudo, questões acerca da justiça social.

Como dito anteriormente, a teoria estética de Flusser pôde nos confirmar premissas básicas, diante de um exercício interdisciplinar, oferecendo uma ótica diferente para *suscitar* o debate de Langton, bem como com a contextualização prática da crítica feminista do cinema. Isto é, seus esforços, aqui, puderam permitir que a crítica de Langton não surgisse de forma randômica, mas sim com o respaldo dessas duas discussões anteriores. Porém, ainda precisaríamos de outro tipo de teoria que desse o devido “alcance” social à crítica de Langton para fora de um campo supostamente abstrato, por assim dizer, como seria a “solução” proposta por Flusser, de uma filosofia crítica da imagem. Nesse sentido, elencamos o papel “solucionador” à teoria social de Fraser.

Somando forças a uma teoria crítica da justiça que se paute pela moralidade, ao invés da ética, tornando-se deontológica, capaz de ser aceita diante de diferentes concepções de “bem”, é que podemos potencializar a crítica de Langton à pornografia. Isto é, “se a pornografia é um discurso, então podemos esperar que ela seja, pelo menos parcialmente, uma continuidade de outras formas de comunicação humana” (LANGTON, 2009, p. 175), e seu teor social se vê fortemente ancorado a um *déficit* de reconhecimento e, logo, de paridade de participação entre os agentes ali inseridos – neste caso, homens e mulheres. Impede-se, então, que mulheres participem como iguais dentro da interação social com os homens, segundo os padrões institucionalizados de valoração cultural, que dão o devido “tom” à conversação pornográfica de que Langton fala.

No contexto de uma subordinação de *status* social, em que mulheres não têm a devida paridade de participação no mundo social e, portanto, no contexto da pornografia, temos uma situação de injustiça social, no tocante de que o não reconhecimento, neste caso, seja demonstrável e verificável – conforme nos demonstra Langton em sua análise da conversação pornográfica. Não há, neste caso, cenários e nem condições igualitárias para a busca de estima social entre homens e mulheres. Sua subordinação encontrada na produção e reprodução pornográfica requer, ainda, o reconhecimento da *diferença*: trata-se de admitir que há uma singularidade, que acomete as mulheres enquanto grupo social, que as coloca em posições injustas. Ou seja, temos o diagnóstico de que há um *déficit* de reconhecimento às mulheres na pornografia e, logo, uma situação de injustiça, conforme o critério de

paridade de participação. Um prognóstico inicial pode indicar, então, a necessidade de uma reivindicação pelo reconhecimento da *diferença*, isto é, da singularidade dos papéis sociais diante do contexto pornográfico, rumo à busca por justiça social e de gênero.

Referências

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- CASSETI, Francesco. *Teorias do cinema: 1945-1995*. Austin: University of Texas, 1999.
- DWORKIN, Ronald. *A New Map of Censorship*. In: Index on Censorship 1/2, 1994.
- FLUSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.
- FRASER, Nancy. *Recognition without ethics?* In: Theory, Culture & Society (SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi), Vol. 18(2–3): pp. 21–42, 2001.
- GUBERNIKOFF, Giselle. *A imagem: representação da mulher no cinema*. In: Conexão Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 15, jan./jun. 2009
- LANGTON, Rae. *Sexual Solipsism: Philosophical Essays on Pornography and Objectification*. New York: Oxford University Press, 2009.
- LAURETIS, Tereza de. *Alice Doesn't: feminism, semiotics, cinema: an introduction*. London: The Mainillan Press, 1978.
- LEWIS, David. *Scorekeeping in a Language Game*. In: Philosophical Papers, vol. i. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- MACKINNON, Catharine. *Feminism Unmodified*. Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- _____. *Only Words*. Cambridge: Harvard University Press, 1993.
- MALUF, Sônia et al. *Políticas do olhar: feminismo e cinema em Laura Mulvey*. In: Estudos Feministas, Florianópolis, 13(2): 256, maio-agosto/2005.
- MULVEY, Laura. *Visual and Other Pleasures*. London: The Macmillan Press, 1989.
- _____. Visual Pleasure and Narrative Cinema. In: *Screen*, v. 16, n. 3, p. 6-27, Autumn 1975.
- RANCIÈRE, Jacques. *The future of the image*. New York: Verso Press, 2007.
- SCOCCIA, Danny. *Can Liberals Support a Ban on Violent Pornography?* In: *Ethics* 106 (1996).
- SILVA, Júlio César Casarin Barroso. *Liberdade de expressão, pornografia e igualdade de gênero*. In: Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 143-165, Apr. 2013.
- WALDRON, Jeremy. *Theoretical Foundations of Liberalism*. In: The

Philosophical Quarterly, Vol. 37, No. 147,
pp. 127-150 (1987).

WEST, Caroline. *Pornography and
Censorship*. In: The Stanford Encyclopedia
of Philosophy. (Fall 2018 Edition)

Turbulências à frente: discussões sobre saúde no trabalho a partir dos relatos de Comissários de Bordo



Kaick Abreu Coletto¹

Yuri Alexandre Estevão-Rezende²

Kerley dos Santos Alves³

Resumo

O Comissário de Bordo é o profissional que está em contato direto com os passageiros, responsável por recebê-los a bordo, pela hospitalidade e por zelar pela segurança de todos dentro da aeronave. Este profissional é visto no imaginário popular como alguém que viaja e conhece lugares, culturas e pessoas diferentes e ainda recebe por isso. Porém, as características tão singulares dessa profissão implicam diversas alterações no modo de vida e também na saúde desse trabalhador, seja de forma física, psicológica ou social. O objetivo do presente estudo foi discutir os aspectos da profissão e a relação saúde – doença laboral desses profissionais. A metodologia utilizada foi o levantamento teórico do assunto, aliado à aplicação de questionário aberto não-assistido a dez comissários de cinco companhias aéreas diferentes. A partir dos dados coletados, os resultados – dentro da amostra específica - comprovaram os impactos da profissão no cotidiano e também na saúde dos entrevistados: dores musculares, ressecamento da pele e vias nasais, estresse. Percebeu-se ainda, problemas relacionados a questões sociais, seja com a família, amigos e/ou parceiros (as).

Palavras-chave: Comissário de bordo; trabalho; saúde; qualidade de vida no trabalho (QVT).

¹Bacharel em Turismo pela Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. E-mail: kaick_coletto@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9298-2149>.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Bolsista da CAPES. E-mail: yurirezende14@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6613-9959>.

³ Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora do Programa de Pós-Graduação em Turismo e Patrimônio da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. E-mail: kerleysantos@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6215-3457>.

Abstract

The Flight Attendant is the professional who is in direct contact with the passengers, responsible for receiving the passengers, the hospitality and the safety of everyone inside the aircraft. This professional is seen in a popular imagination as someone who travels and knows different places, cultures and people and still gets for it. However, as such unique characteristics of this profession imply several changes in the way of life and also in the health of this worker, whether physical, psychological or social. The aim of the present study was to discuss the aspects of the profession and the health - occupational disease relationship of these professionals. The methodology used was the theoretical survey of the subject, associated with the application of an unassisted open questionnaire to ten flight attendants from five different airlines. From the collected data, the results - within the sample - proved the impacts of the profession on daily life and also on the health of respondents: muscle pain, dryness of the skin and nasal passages, stress. We also noticed problems related to social issues, either with family, friends and/or partners.

Keywords: Flight Attendant; work; health; quality of life in the workplace.

Introdução

No século XX com o desenvolvimento do transporte aéreo, as distâncias foram encurtadas, proporcionando mais conforto e comodidade aos passageiros que se movimentam ao redor do globo. Porém, com o desenvolvimento deste novo meio de locomoção coletiva, surgiram novas profissões que tornam possível o traslado seguro das pessoas que utilizam o serviço de transporte aéreo. Um desses arquétipos de profissionais da aviação são os Comissários de Bordo, sendo estes também, o objeto de pesquisa desse estudo. Ou melhor, trata-se, mais especificamente, de compreender a relação de saúde e trabalho no cotidiano destes trabalhadores.

Por conseguinte, este trabalhador é o técnico de segurança da aeronave, responsável por salvaguardar todos que ali estão. Todavia, como a maior parte do tempo durante os voos tudo ocorre em ordem, estes profissionais têm seu foco modificado, prestando serviço de atendimento aos passageiros, servindo refeições e cuidando da comodidade de todos. Este profissional passou por diversas mudanças funcionais e estruturais no trabalho, como por exemplo, do surgimento dos *cabin boys*, homens que faziam trabalhos de força e segurança nas aeronaves, a Segunda Guerra Mundial com a predominância de mulheres nos

serviços de comissária, até o contexto atual, em que as atividades são mais relacionadas ao cuidado e tratamento dos passageiros, entre outros. É importante destacar ainda que, atualmente, segundo dados da *The International Air Transport Association* (IATA) são 290 empresas aéreas associadas a Organização em 120 países, o que representa 82% do tráfego aéreo no mundo (IATA, 2020). No Brasil, três grandes companhias atuam no setor: LATAM Airlines Brasil, Azul Linhas Aéreas Brasileiras e Gol Linhas Aéreas Inteligentes. Para além, como aponta a Agência Nacional de Aviação (ANAC), são habilitados para a função de comissário de bordo no país cerca de 9.820 mil profissionais (ANAC, 2018).

No que tange a questão da saúde, Pimentel (2006) atenta que o aspecto mais importante a ser levado em consideração e que não acompanha a evolução das modernas aeronaves é a saúde do aeronauta⁴. Por se tratar de um agente que trabalha a maior parte do tempo em pé, possui escalas noturnas com longas jornadas de trabalho, exposto às intemperes do ambiente de trabalho, a saúde deste profissional pode ser afetada. Ainda de acordo com Nery (2009), Ballard *et al* (2000), Megdal *et al* (2005), Buja (2006), Michels *et al* (2009), Banks *et al* (2012), Pinkerton *et al* (2012), Coletto *et al* (2021), em pesquisas realizadas com comissários de bordo foram mencionados diversos prejuízos relacionados a saúde física e mental desta categoria profissional, tais como dor no estômago, dor nas pernas, inchaço, varizes, dor nas costas, bursite, psoríase, desequilíbrio do ciclo circadiano, dermatite, disfunção circulatória em membros inferiores, infecções no trato urinário, alguns tipos de câncer, cansaço intenso entre outros. Outros estudos destacam, especificamente, as doenças ocasionadas por sobrecarga e estresse psicológico relacionadas ao trabalho dos comissários de bordo conforme destacam Ballard *et al* (2006), Chung (2009), Wahlstedt (2010), Moon *et al* (2013).

A despeito de um imaginário socialmente constituído que relaciona tal profissão a glamorização, o que se evidencia - a partir de tais estudos - é uma realidade distinta. Portanto, pesquisas que foquem no cotidiano de trabalho e vida de comissários de bordo, são importantes para desconstruir essa imagética superdimensionada do ofício, além de sistematizar e integrar os fatores físicos e organizacionais relacionados à satisfação e à

⁴ Aeronauta é o aeronavegante que exerce função remunerada a bordo de aeronave civil nacional. É também aeronauta aquele que exerce função em aeronave civil estrangeira, mediante contrato de trabalho, regido por leis brasileiras (RBHA 67, 1999).

situação de trabalho, identificando, assim, os aspectos causadores de sobrecarga para esses trabalhadores.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral discutir sobre a atuação do profissional Comissário de bordo e possíveis implicações inerentes ao trabalho na sua saúde. Trata-se de analisar como as funções exercidas dentro do transporte aéreo podem influenciar a saúde física, mental e emocional desses trabalhadores. Nesse sentido, autores que se debruçam sobre saúde, trabalho e a profissão de comissário de bordo são referências neste artigo e serão acionados no decorrer do texto.

Adiante, utilizou-se como metodologia para obtenção de dados a aplicação de questionário com 10 (dez) questões abertas respondidas por dez Comissários, sendo destes, sete atuantes em companhias no Brasil e três em companhias no exterior. O contato dos comissários foi obtido através das redes sociais Snapchat e Instagram, em 2018, ano também de realização das entrevistas. Neste primeiro, existe um grupo de comissários que respondem semanalmente sobre questões pertinentes ao trabalho como tripulante. Os dados coletados foram examinados por meio da Análise de Conteúdo, sendo que esta técnica é utilizada na interpretação de textos, entrevistas e documentos dos mais variados tipos, possibilitando assim, “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (MORAES, 1999, p.8).

1. Luzes de emergência acesas: os impactos da profissão na saúde do trabalhador

A despeito das explorações que constroem a história do trabalho na humanidade, a preocupação dos trabalhadores (sejam organizados em sindicatos ou em coletivos) com a qualidade de vida no trabalho é fundante, afinal lutas trabalhistas ocorreram e ocorrem no sentido de dar melhores condições de vida/trabalho as pessoas. Para além, no contexto contemporâneo, principalmente, foram desenvolvidos diversos estudos, não somente por parte de pesquisadores acadêmicos, mas também pelas empresas, que buscam analisar as condições de trabalho do trabalhador, visando qualidade e produtividade durante seus processos (ANTUNES e OLIVA, 2010, p. 50). As empresas entendem que a satisfação do trabalhador impacta de diretamente no produto final, podendo afetar assim indiretamente

de forma positiva ou negativa o receptor final dessa cadeia produtiva (principalmente nos setores de serviços, turismo e lazer): o próprio consumidor (FERNANDES, 1996). Desta feita, Julião (2001, p. 4) confirma esse interesse por parte das empresas, alegando que “a busca pela produtividade e qualidade é o principal fator para as empresas que se preocupam com a qualidade de vida no trabalho e, tentam, desta forma, conseguir o comprometimento e a motivação dos trabalhadores”.

Desta forma, de acordo com Walton (1995) apud Antunes e Oliva (2010, p. 51), a terminologia Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é usada no sentido de resgate dos valores humanísticos e ambientais que acabaram se enfraquecendo diante das inovações tecnológicas da Informação e Comunicação (NTICs) e da introdução de mudanças organizacionais. Para além do avanço tecnológico e empobrecimento das relações sociais, as vertentes críticas da QVT sinalizam também para interfaces estruturais nas formas contemporâneas de gestão do trabalho no capitalismo que, embora se pretendam mais "modernas" e atentas à "qualidade", trazem consigo a dimensão da precarização dos vínculos. Nesse sentido, a organização estrutural tecnológica das empresas em busca de produtividade e competitividade implicou ainda, na implantação de programas de qualidade total e de remuneração variável, em uma perspectiva hegemônica, recriaram estratégias de dominação do trabalho que procuram velar a relação entre capital e trabalho.

A QVT ainda surge como uma conciliação de interesses entre o empregador e o empregado que, mesmo surgindo devido a um interesse financeiro por parte da organização, pode proporcionar - levando-se em consideração como é efetivada - melhores condições ao trabalhador. Estas melhorias podem ser efetuadas de diversas formas no ambiente em que o trabalho é realizado. De acordo com Antunes e Oliva (2010, p. 50), o termo QVT varia muito de país a país, porém, em todos está ligado não somente à estrutura física do ambiente, mas também a questões intangíveis como salário e horas de trabalho. Ainda de acordo com Antunes e Oliva (2010, p. 50),

Mesmo em países desenvolvidos, como Estados Unidos, Canadá e França, o conceito de QVT varia muito, mas, para todos eles, ele está ligado às melhorias nas condições físicas e instalações, ao atendimento e reivindicações salariais, à redução da jornada de trabalho, além de outras medidas do mesmo gênero. Tais implicações geram despesas às empresas, porém é por intermédio de programas de QVT que elas conseguirão ser competitivas, porque é por meio do comprometimento das pessoas com a empresa que os resultados são atingidos.

No Brasil, Antunes e Oliva (2010, p. 51) prescrevem que as práticas referentes à QVT têm sido efetuadas de maneira incompleta, funcionando apenas de forma assistencialista e gerenciais, adquirindo um formato apenas de neutralização riscos nas condições de trabalho. Desta forma, são deixados de lado aspectos que caracterizam uma qualidade de vida no trabalho, como aspectos de bem-estar, saúde não somente física, mas mental e social, questões salariais e cargo horárias. Tais fatores são essenciais para o bom desenvolvimento das atividades de trabalho de qualquer setor, incluindo os profissionais da aviação.

A principal função do Comissário é garantir a segurança de todos a bordo da aeronave, portanto, já se deduz que este está submetido a situações de perigo diariamente. Desde turbulências, passageiros problemáticos à própria ação de estar em um ambiente no qual são criadas condições atmosféricas artificiais, faz com que a saúde do Comissário esteja sempre sofrendo alterações. De acordo com o estudo realizado pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e da Ecologia Humana da Escola nacional de Saúde Pública FIOCRUZ – CESTEH/ENSP/FIOCRUZ (1991) apud Pimentel (2006, p. 69),

As condições de trabalho do aeronauta interferem desfavoravelmente em sua saúde física, mental e social. Esta interferência desfavorável o atinge de maneira diversificada, chegando a invadir seu lazer e suas horas de repouso, tanto nos pernoites quanto em família. Todos os tripulantes são atingidos indiscriminadamente, porém, de maneira diferenciada, de acordo com muitos fatores que vão desde a subjetividade própria de cada um.

Desta forma, podemos dividir os riscos à saúde destes trabalhadores em algumas categorias levando em consideração a causa das mesmas. Dentro da cabine, existe a chamada pressão de cabine ou pressão artificial, que permite que os passageiros e tripulação possam permanecer ali dentro normalmente. De acordo com Pimentel (2006, p. 10), nos impactos na saúde “ligadas às condições ambientais, poderemos relacionar as vibrações, os ruídos a baixa umidade relativa do ar, a baixa pressão atmosférica na cabine da aeronave e a exposição à radiação cósmica entre outras”.

Segundo o parecer técnico do Departamento Intersindical de Estudo e Pesquisa de Saúde e dos Ambientes de Trabalho (DIESAT), realizado em 1995, que trata sobre a saúde e condições de trabalho dos aeronautas, mesmo com a modernização da tecnologia, as vibrações e ruídos advindos dos motores em funcionamento podem causar sintomas como

“tonturas, mal-estar e vômitos e ainda são frequentemente encontrados entre os aeronautas”. Ainda referente aos impactos do ambiente, para D’Acri (1991), a necessidade de manter a umidade relativa do ar baixa dentro da cabine para que os equipamentos permaneçam sempre conservados e em funcionamento, torna ainda mais árduo o trajeto não só dos passageiros, mas principalmente dos comissários, sendo que estes ficam expostos mais tempo a tais condições. Pimentel (2006, p. 11) aponta ainda os sintomas mais perceptíveis apresentados pelos comissários devida à essa pressão artificial criada dentro da cabine.

Podem aparecer edemas, principalmente nos membros inferiores, devido à dificuldade do retorno venoso, acarretando frequentes dores e cansaço nas pernas, sem contar o aumento da chance de se instalar TVP (trombose venosa profunda), grande risco à saúde ocasionado pela dilatação de gases, produzindo distensão abdominal (PIMENTEL, 2006, p. 11).

Para além disso, os impactos na saúde do Comissário também podem ter origem também na organização do trabalho. De acordo com Pimentel (2006, p. 10), o “trabalho diurno em turno e noturno, voos transmeridianos, a dessincronização do relógio biológico e fadiga aérea” interferem diretamente na saúde deste trabalhador. Questões ergonômicas também agravam a situação, devido ao grande esforço físico, sendo o trabalho realizado a maior parte do tempo em pé, necessitando constantemente agachar-se, curvar-se, esticar-se, além da execução de movimentos repetitivos, uso de salto, entre outras características presentes na rotina de um profissional da aviação. Para Pimentel, 2006, p. 12),

No caso dos Comissários, a realização de esforço físico, quando locomove uma carga pesada (carrinho de refeições e bebidas), principalmente quando a aeronave encontra-se com inclinações devido às “razões” de subida ou descida, turbulência e às constantes idas e vindas necessárias à realização do trabalho, além das posturas incorretas e movimentos bruscos e constantes com o corpo, contribuem para o aparecimento de transtornos à saúde, sendo a coluna vertebral fortemente atingida dando origem à instalação de dores, mal estar, hérnia de disco, bursite crônica entre outras.

Todos esses sintomas podem se agravar com o passar dos anos e afetam de forma específica cada sujeito. Ainda, as comissárias que menstruam, podem ter seus ciclos menstruais alterados devido às alterações hormonais e disfunções metabólicas. Além de impactos gerais, “como problemas de circulação, ressecamento das vias aéreas, olhos e pele, alergias e surdez devido aos ruídos de motor e sistemas da aeronave” (HAHN, 2002, p. 19).

Além do trabalho factual, a profissão de Comissário possui características que a difere de outros ofícios. Dentro da escala mensal que os comissários recebem, existem, além das horas de voo, os horários de sobreaviso, também chamado de *standby*. O sobreaviso é o período de tempo que o Comissário deve permanecer vestido para trabalho, seja em casa ou já no aeroporto, caso a companhia aérea necessite de um funcionário em desistência de outro pré-escalado para um voo. Este período pode ter duração máxima de 12 horas. Isso demonstra que este profissional é cobrado não somente dentro da aeronave, com extensa carga-horária de voos, mas também fora dela.

Não somente de forma física, o trabalhador também é afetado psicologicamente e isso impacta diretamente na QVT. Por ser considerado o técnico em segurança, o Comissário sofre bastante pressão no decorrer do voo e deve estar sempre atento a detalhes durante a execução de suas funções, agindo mais de forma preventiva do que corretiva. Partindo desse entendimento, Hahn (2002, p. 11) caracteriza a profissão de Comissário como uma atividade que exige alto grau de destreza perceptiva e aponta que

O trabalho exige alto grau de prontidão mental na medida em que são necessárias atenção e discriminação de estímulos (sobretudo visuais e sonoros) de origem diversa, relativos ao equipamento, material de trabalho, passageiros e tripulação com o objetivo de atender prontamente às necessidades destes e, de na medida do possível, antecipar-se a situações de emergência.

A irregularidade de horário característica da profissão que possui escala de voos mutáveis, trabalhos noturnos e outras especificidades, pode ocasionar diversos problemas sociofamiliares a estes profissionais (BARBOSA, 1995). Devido à essa irregularidade de horários, as relações interpessoais de quem se submete à vida na aviação são abaladas, tendo impacto direto na saúde mental dessas pessoas. Podendo os riscos psicológicos e sociais serem muito mais severos do que os físicos, as empresas devem agir de forma a minimizar os impactos na saúde mental do trabalhador. Todavia, para Walton (1973) apud Antunes e Oliva (2010, p. 51), a QVT é muitas vezes utilizada de forma a descrever apenas questões físicas e materiais do trabalho, com objetivo de aumento de produtividade e crescimento econômico.

Não obstante, a partir do entendimento que a saúde deste trabalhador está intimamente ligada à segurança em voo, foi criada em 05 de abril de 1984 uma legislação nacional especial que contempla a categoria. Esta legislação especial, através da lei nº 7.183,

cuja instrução para execução foi expedida pela Portaria Interministerial, fornece suporte ao aeronauta, melhorando as condições de trabalho, proporcionando assim um ambiente menos prejudicial à saúde. Adiante, em 2017, uma nova legislação entra em vigor: trata-se da lei nº 13.475 – com objetivo de atualizar as diretrizes do trabalho do aeronauta. Conforme destaca Melo (2019), tal normativa foi fruto de engajamento, sobretudo de representantes do Sindicato do Aeronauta, junto aos deputados federais no Congresso Nacional e demarca avanços – comparando-a com antiga lei - em pontos como: carga horária e limite de trabalho em madrugadas (escalas seguidas) reduzidas; acomodação no repouso (pernoite); aumento de folgas mensais, entre outros.

Porém, mesmo com a existência de medidas que têm como objetivo minimizar os impactos na saúde física, mental e social dos aeronautas, ainda são percebidas algumas reclamações nesse sentido vindas dos próprios Comissários atuantes na aérea, seja no âmbito nacional ou internacional. Desta forma, a seguir este artigo trará relatos de comissários que atuam em companhias dentro e fora do Brasil, no intuito de exemplificar a necessidade de maior cuidado com a realidade laboral da categoria, bem como um breve perfil dos participantes da pesquisa.

2. Breve análise do perfil dos entrevistados

Na primeira seção nomeada Perfil, são apresentados dados pessoais, como estado civil, idade, escolaridade e tempo de trabalho do Comissário. Dentre os dez entrevistados, cinco eram do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A partir deste dado, podemos apontar uma mudança na realidade da presença do homem como Comissário. De acordo com Fay e Oliveira (2010, p. 7), quando esta profissão surgiu, era majoritariamente feminina, devido ao seu objetivo de passar segurança aos passageiros existindo mulheres, consideradas frágeis, dentro da aeronave. Hoje, ainda com a maioria feminina no mercado, a presença do homem é bastante perceptível, inclusive, se igualando ao número de mulheres nesta pesquisa. Cabe destacar ainda que, apesar de inúmeras pesquisadoras(os/es) - como exemplo Helena Hirata (2002) - discutirem como gênero impacta nas relações de trabalho, em nossa análise não foi perceptível uma relação entre saúde dos trabalhadores e gênero. Fato que pode ter relação com o número amostral deste artigo, assim abre-se caminho para outras pesquisas que abordem como marcadores sociais como gênero podem se relacionar

tanto com a qualidade de vida no trabalho, como saúde mental e física de trabalhadoras da aviação, nesse caso de comissárias de bordo.

O estado civil dos entrevistados apontou que apenas uma pessoa era casada, sendo todo o restante solteiro. Uma das principais características dessa profissão é o fato de estarem sempre viajando, o que dificulta o relacionamento com família, amigos e cônjuges. No estudo de Pimentel (2006, p. 40), a partir das entrevistas que realizou com Comissários, o principal problema de ordem mental apontado foi o da sensação de não pertencerem a nenhum grupo e estarem impossibilitados de firmarem laços afetivos e vínculos e quando esse relacionamento é possível, geralmente é com alguém que partilha da mesma profissão. Tal situação prejudica o estado emocional e psicológico do trabalhador, podendo perpassar tal problema para a realidade no dia-a-dia laboral.

Em relação à escolaridade, oito candidatos possuem curso superior completo, um o ensino médio completo e um preferiu não informar. Tanto no Brasil no exterior, um dos requisitos básicos para alguém se candidatar à uma vaga para comissário, é possuir o Ensino Médio completo (FONSÊCA, 2014, p. 26). Essa exigência contribui para que o nível de escolaridade dos funcionários seja sempre mais alto. Percebe-se isso a partir da informação de que oito dos entrevistados possuem ensino superior completo, mesmo que este nível de escolaridade não se constitua como exigência para atuação como comissário. Além disso, no Brasil, as companhias exigem conhecimentos a nível intermediário de idiomas estrangeiros, principalmente inglês e espanhol, determinando assim, ainda mais conhecimento dos que almejam uma carreira na aviação.

A idade dos entrevistados varia entre 23 e 43 anos. A média das idades ficou em 28,1 anos e a moda (mais recorrente) foi 28 anos. A profissão de Comissário, desde o seu surgimento, foi marcada pela jovialidade da categoria, que passavam segurança e sofisticação aos hóspedes (PIMENTEL, 2006, p. 6). Teve-se a época em que existia a idade máxima de 29 anos para poder ser contratado por uma empresa, além dos aspectos relativos à beleza jovial, padrões de tamanho e peso, dentes e pele saudáveis (SILVA, 2010, p. 18). Nem todas essas exigências existem atualmente, porém, a imagem de *glamour* aos quais os profissionais da aviação estão ligados, além do esforço físico que é exigido, torna incomum profissionais acima dos 40 anos em atividade.

3. Abortar decolagem? Relatos de saúde no trabalho dos comissários de bordo

Como abordado anteriormente o processo de construção do questionário objetivou-se em captar a percepção dos próprios comissários acerca dos impactos que essa profissão tem na saúde do trabalhador. Assim, foram elaboradas perguntas neste sentido: A empresa em que trabalha oferece plano de saúde? Alguma vez já ficou afastado do serviço por problemas de saúde?

Quando questionados sobre o auxílio saúde fornecido pelas empresas, todos os entrevistados alegaram ter plano de saúde pago pelas companhias aéreas. Em uma primeira análise, pode se pensar que a concessão desse tipo de benefício esteja relacionada a preocupação empresarial com a saúde do seu trabalhador. No entanto, cabe destacar que se trata, principalmente, de direitos conquistados – no Brasil – através de lutas sindicais/dos trabalhadores, como pondera Pina, Castro e Andreazzi (2006).

Ademais, a maioria alegou já ter ficado afastada por complicações de saúde: do total de dez participantes da pesquisa, seis alegaram já ter se afastado das atividades regulares da profissão por complicações na saúde. A maior parte dos casos foi por motivo de gripe ou virose, doenças ocasionadas devido ao confinamento em espaço fechado em contato com outras pessoas infectadas. Dentro da aeronave, doenças desse tipo podem ser facilmente contagiar outras pessoas, devido ao pequeno espaço e compartilhamento do mesmo ar. Os comissários podem estar mais propensos à essa possibilidade de adoecimento, passam grande parte do dia em diferentes aeronaves.

C6: Fiquei 3 dias por gripe.

C7: Sim, devido a pressurização, tive vários casos de sinusite, o que impede um tripulante de realizar suas atividades.

C8: Sim, não podemos voar com resfriado, gripe ou sinusite, porque é perigoso para o nosso ouvido, em novembro tive barotrauma durante um pouso devido a um resfriado repentino. A empresa possui uma clínica, tive todo o auxílio médico e tempo para me recuperar completamente.

C9: Peguei uma virose, muito forte fiquei duas semanas afastado.

Um dos entrevistados apontou diversos incômodos relacionados à saúde devido às condições às quais os comissários estão expostos. Este entrevistado ainda exemplificou suas experiências, apontando um fato que, além ter ficado doente, teve que passar uma data festiva sozinho, sem a presença de qualquer conhecido em decorrência de tal imprevisto.

C1: Várias vezes. O ambiente fechado de um avião ajuda a propagação de vírus. É muito fácil pegar gripes e “flus”, doenças respiratórias, exposição à radiação, inflamação nos ouvidos, alergias, pernoites em lugares com climas diversos onde podem afetar a nossa saúde.

Há vários anos, quando eu estava de viagem ao Alaska, muitos dos meus passageiros estavam espirrando bastante. Quando cheguei na cidade de Anchorage, ao dormir já não me sentia bem. Peguei uma virose e não pude voar por vários dias e acabei passando o Natal no Alaska, completamente sozinho e doente.

Diante a esses relatos, são percebidos alguns dos impactos que essa profissão pode ter na saúde do trabalhador. O ambiente fechado da aeronave é propício para a proliferação de vírus e bactérias que podem ser transmitidos entre todos os ocupantes daquele espaço. Contudo, os tripulantes, por estarem em contato com todos os passageiros e por passarem mais tempo naquele espaço, poderão sofrer mais com esses efeitos.

4. Aviso de apertar os cintos ligado: as mudanças na saúde

Atuar dentro de uma aeronave implica várias mudanças no corpo humano, sendo a maior parte delas, negativas. Isso se confirma em estudo feito por Hahn (2002), no qual aponta a pressão psicológica sofrida por comissários por estarem responsáveis não somente pelo conforto, mas também pela segurança dos passageiros, além de implicações físicas como manejo de materiais em local com falta de estabilidade e o carregamento de materiais pesados. Desta forma, quando questionados acerca das alterações na saúde, seja de forma positiva ou negativa após o ingresso na carreira de Comissário, a maioria dos entrevistados (nove deles) alegaram somente ter percebido mudanças negativas. Um dos entrevistados alegou ter dificuldade para praticar exercícios físicos, devido ao fato de estar sempre viajando e nem sempre os hotéis em que se hospeda possuem academia, sendo a atividade física importante para evitar hábitos sedentários que possam trazer riscos à saúde. Outro alegou ter ganhado peso devido à “vida desregrada” que a aviação proporciona conforme explicitado na fala de um participante:

C5: Devido às variações de horário de trabalho, nem sempre é possível conciliar os voos com alguma atividade física, mas me esforço para fazer musculação sempre que possível na academia da minha cidade ou nos hotéis.

C10: Com certeza, pela nossa vida desregrada, não ter horários definidos para tudo acabei ganhando muito peso.

É notório como a questão do horário de trabalho impacta negativamente na vida do comissário de bordo. Neste contexto, a partir dos relatos, percebemos algo também evidenciado por Moreno, Fischer e Rotenberg (2003): os horários de turno, os trabalhos noturnos e em horários incomuns, podem promover desgastes biopsicossociais na saúde dos trabalhadores que enfrentam tais jornadas. Outros estudos nesse mesmo sentido, como os de Metzner e Fischer (2001), Simões, Marques e Rocha (2010), Silva et al (2010), consideram que o trabalho noturno ou em turno pode ser fator crucial para ocasionar problemas tanto no cotidiano de maneira geral, quanto na saúde e na própria atividade exercida por estes profissionais.

Um dos entrevistados apontou que, depois que ingressou nessa carreira, começou a ter mais noção dos hábitos que deveria seguir para minimizar os impactos em sua saúde. Apontou ainda que, antes mesmo de começar a trabalhar, já esperava que tais complicações fossem ocorrer. Isso demonstra que, mesmo sabendo dos males da profissão, por motivos subjetivos e pelas possibilidades que essa profissão pode trazer, os fatores negativos são deixados de lado para a construção de uma carreira na aviação.

C8: Apesar de estar mais ciente de quais hábitos devo seguir, as mudanças foram negativas. O ambiente em que trabalhamos é diferente do que vivemos, já esperava que fosse acontecer. Em um ano, o número de vasilhinhos aparentes em minha perna cresceu consideravelmente, além disso a falta de rotina me fez ganhar peso e, algumas vezes, ter fadiga.

Os impactos negativos mais citados pelos entrevistados foram as dores musculares, estresse, além de problemas respiratórios e ressecamento da pele. Também foram apontados efeitos mais específicos, como queda de cabelo e retenção de líquido, por um dos entrevistados. Devido às viagens, os comissários também estão submetidos à fuso-horários diferentes, o que pode comprometer o sono e o relógio biológico desses trabalhadores. Desta forma, os problemas relacionados ao sono também foram citados.

C1: Negativa: A umidade no avião é muito baixa causando o ressecamento rápida da pele e da desidratação. Tenho que tomar água mais do que o normal quando voou e usar umidificantes para a pele.

C2: Negativa: dificuldade em adaptação do sono (devido aos diferentes horários de trabalho), acúmulo de líquido no corpo, queda de cabelo.

C3: Sinto muito sono e sempre tenho dores na coluna....

C4: A única mudança relacionada à saúde que senti foram dores na lombar no início, mas depois que comecei a fazer exercícios físicos, não senti mais dores.

C7: Na forma positiva, não. Na negativa, fadiga, stress, irritabilidade, problemas respiratórios e gastrointestinais.

C9: As negativas: quando você faz um voo internacional longo, pra você acostumar com fuso horário, é um pouco mais complicado até mesmo pra você descansar e etc... Mas aos poucos vai se adaptando

O único entrevistado que citou uma mudança positiva em relação à sua saúde, diz respeito à forma como ele começou a se preocupar mais com ela. Ele relata que passou a valorizar sua saúde, a partir das experiências advindas do seu ingresso nessa profissão, se dedicando assim, à prática de exercícios físicos, principalmente nos hotéis nos quais se hospeda.

C1: Positiva: Passei a valorizar mais a minha saúde e comecei a frequentar mais a academia especialmente em pernoites em hotéis onde há academias.

Através da indagação do questionário sobre as mudanças na saúde percebidas pelos entrevistados em relação a sua própria saúde, percebe-se que estas são relatadas de forma mais significativa como prejudiciais do que positivas. O ofício de Comissário exige muito esforço físico por carregarem objetos pesados, estarem em constante movimentação dentro da aeronave, as mulheres devem usar salto, os movimentos são padrões e repetitivos; além das condições do próprio ambiente: ressecando a pele e vias nasais destes trabalhadores.

5. A ocorrência de dores musculares

Um dos impactos na saúde que teve maior ocorrência nesta pesquisa foi a dor muscular. Diante disso, para apontar os locais de dor mais comuns, os entrevistados foram questionados sobre as principais dores sentidas e sua origem. Assim, um dos locais citados com uma frequência significativa nos relatos foram os pés. Isso se deve pelo fato de executarem suas tarefas a maior parte do tempo em pé, desse modo, acabam por exercerem uma pressão sobre os membros inferiores. Além disso, como fator agravante às profissionais do gênero feminino, a maioria das empresas tem como o salto alto parte integrante de seu uniforme, o que pode causar ainda mais dor.

C1: Apenas nos pés por estar sob a pressão do avião, os pés incham assim como a barriga. Temos tendência a ficar cansados mais do que normal comparado a um trabalho em terra pela altitude interna no avião.

C6: Quando faço voo longo com serviço de bordo com bandejas, sinto dor nas pernas por abaixar e levantar consecutivamente.

C7: Sim, principalmente nas pernas.

Além dos membros inferiores, os membros superiores também foram citados. Alguns entrevistados relataram sentir dores nas costas e no pescoço. Um dos entrevistados ainda disse sentir dores nos ombros decorrentes do estresse que sente, por vezes, durante a execução de suas tarefas.

C3: Sinto próximo ao pescoço....

C5: Não sinto dores, exceto nos ombros quando percebo estar estressado, mas isso não é muito comum.

C8: Não, porém pés e costas definitivamente sofrem após os voos.

Dores musculares são recorrentes neste profissional, afinal eles exercem a maior parte de suas funções em pé, bem como estão submetidos a procedimentos padrão que podem acarretar complicações sérias para sua integridade física. Assim, torna-se de suma importância uma atenção com a saúde do Comissário, além da necessidade do incentivo a estudos que tenham como objetivo a minimização desses efeitos no corpo e na mente do trabalhador. Ainda, as empresas áreas poderiam promover ações de QVT e, desse modo, tornar o ambiente de trabalho mais humanizado: redução de carga horária, de escalas de voo, aumento das folgas, novas configurações tanto nas funções exercidas, quanto nas vestimentas dos profissionais (exigências), entre outras, capazes de reduzir problemas de saúde gerados pelo ofício na vida dos trabalhadores. Contudo, fato é que ações deste tipo não foram reportadas, elas também representariam um aumento significativo no orçamento das companhias aéreas. Logo, nota-se a lógica do lucro sustentada pela racionalidade técnica como potencial gerador de sofrimento das pessoas.

Ademais, para além das dores físicas e corporais, há ainda, questões subjetivas que podem influenciar no bem-estar e na saúde destes trabalhadores. Assim, no subtítulo a seguir será proposta tal discussão.

6. Os impactos da profissão nas relações sociais: há espaço na mala para família, amigos e vida amorosa?

O cotidiano de um Comissário se baseia na constante locomoção entre cidades, estados e até mesmo países. Dessa forma, a relação com família e amigos fica debilitada, pois nem sempre é possível estar presente em datas comemorativas e em outros momentos importantes. Partindo desse entendimento, Mello (2009) apresenta em sua dissertação um detalhado estudo que demonstra como a relação de comissárias com suas famílias é

fragilizado devido às características da vida deste profissional. Em uma de suas conclusões, Mello (2009, p. 81) aponta que

Como os tempos do aeronauta são assim fragmentados e irregulares, as relações familiares são diretamente influenciadas por essas peculiaridades, contribuindo para acirrar os conflitos na interface família-trabalho num perspectiva temporal, ou seja, os tempos de trabalho invadem os tempos que deveriam ser reservados ao convívio familiar, com relativa acentuação, na medida em que acrescentamos os tempos de não trabalho que não são usufruídos com a família, mas utilizando nos deslocamentos e nos pernoites...

A partir disso, como última pergunta do questionário usado como ferramenta metodológica neste presente estudo, os entrevistados foram questionados se acham que essa profissão pode influenciar de forma negativa em suas relações afetivas, como família e amigos. Dois entrevistados relataram que a distância e os horários não regulares acabaram prejudicando relacionamentos amorosos, além da relação com amigos que também foi comprometida.

C1: Quanto aos amigos fica difícil se eles não são comissários. Faço parte de um grupo de amigos em Seattle onde na maior parte das vezes eu não posso comparecer às reuniões. Eles têm que se acomodar ao meu estilo de vida e fazer reuniões no meio da semana, o que normalmente é um inconveniente para eles.

C5: Sim, considero. Perdi contato com muitos amigos que eu tinha antes de entrar na aviação. Como disse antes, nossos horários não são regulares, portanto perdemos bastante o contato e nas horas vagas queremos descansar o quanto pudermos. Também vejo que não são poucos os relacionamentos que se desfazem por conta da nossa jornada de trabalho e seus impactos psicológicos.

C7: Com certeza, se ambas as partes não souberem lidar com a distância, o que é inevitável, irá prejudicar os vínculos sociais, em especial com amigos.

Em reação à família, um dos entrevistados alegou que, por morar fora do país, pode encontrar a família somente nas férias e que eles mantêm contato através de redes sociais. O entrevistado alegou ainda que outras pessoas “acabam saindo de sua vida”. Isso demonstra que nem todas as pessoas conseguem se adaptar ao “estilo de vida” que um Comissário tem, terminando relacionamentos por esse motivo.

C2: Em partes. Como moro fora do Brasil vejo minha família nas férias, porém mantemos contatos utilizando meios como Skype e Whatsapp. O

que mudou é que não os verei pessoalmente com mais frequência. E de fato, algumas pessoas acabam saindo de sua vida.

Um dos entrevistados apontou que a profissão pode prejudicar a relação com família e amigos quando existe um esforço mútuo dos envolvidos. Neste exemplo, o entrevistado diz manter um relacionamento saudável com a família e os amigos. Ele conclui ainda que é normal o afastamento de algumas pessoas diante da distância e de interesses pessoais divergentes.

C8: Acho que isso depende muito de ambas as partes, mas se todos fizerem o mínimo de esforço, não há motivo para que o vínculo seja afetado. Eu estou constantemente em contato com minha família e amigos queridos. Mas é normal, em qualquer carreira escolhida, que você se afaste de algumas pessoas pela distância geográfica ou pela mudança de interesses pessoais, o ser humano está em constante mudança, estranho seria se tudo permanecesse o mesmo.

Outro entrevistado alegou que quem opta por ingressar numa carreira na aviação deve estar preparado para certas mudanças, mas diz que nem todos se acostumam com a realidade encontrada. Ele, salienta que, é necessário entender os altos e baixos dessa profissão, fazendo alusão de que a distância de amigos e família é um dos pontos negativos desse ofício.

C9: Prejudicar, digamos que não, mas todos os comissários estão cientes da mudança, alguns acabam acostumando, outros não, vai de cada um. É muito importante ficar ciente dos altos e baixos da profissão, antes de escolher, se você está nesta profissão por amor parabéns, porque tudo que se faz com amor não tem preço.

Neste último recorte das repostas dadas, o entrevistado diz não perceber um impacto negativo em sua relação com sua família. Porém, alega ter problemas em relacionamentos amorosos devido à profissão, dando exemplo de um relacionamento acabado pelo motivo da outra pessoa julgar sua fidelidade a partir dos destinos para os quais o entrevistado voava.

C1: Depende. Acho que pelo fato de sempre estar fora de casa por vários dias, em uma relação amorosa nova, há sempre atritos. Com a família, a meu ver não tem afetado em nada. Quanto a relações eu já tive várias discussões com meu ex por que eu estava longe de casa, voando para lugares considerados paraísos tropicais onde ele supunha proporcionava encontro amorosos com outras pessoas. Sinto que isso depende de cada um. [...].

A partir dos relatos, fica notável que a maioria dos entrevistados consideram que a profissão pode prejudicar suas relações pessoais, seja no âmbito familiar, de amigos ou relacionamentos amorosos. As pessoas que não vivenciam o cotidiano dos comissários – ou seja, não estão sujeitas as viagens e horários irregulares – por vezes, não os entendem e preferem terminar o relacionamento social-afetivo. Por trabalharem em datas festivas e terem pouca disponibilidade de horários, os profissionais da aviação veem pouco a família (geralmente nas férias), o que acarreta certa dificuldade no relacionamento com os amigos. Diante disso, muitos comissários tendem a mesclar a vida profissional com a pessoal, procurando amigos e parceiros (as) que partilham da mesma profissão ou cotidiano. De modo que, é pertinente considerar que estes trabalhadores parecem estreitar a relação entre pessoalidade/sociabilidade e ambiente de trabalho e, por conseguinte, se privam de uma experiência social/afetiva para além do contexto da aviação. Essa dificuldade de relacionamentos pode intensificar as questões relativas a saúde destes trabalhadores, principalmente os problemas de ordem psicológica, como por exemplo o estresse. Assim, essa exaustão mental e física de certo, quando acrescidas de outras insatisfações, pode gerar consequências sérias, como depressão ou até mesmo a desistência da profissão.

A perspectiva da sociologia das emoções desenvolvida por Arlie Hochschild (1983) pode nos dar também algumas pistas para compreensão dos relatos dos entrevistados, não apenas pela socióloga ter trabalhado com comissárias de bordo, mas por evidenciar como essas profissionais são coagidas pelas empresas a exercer para além das funções formais, o que conceitua como trabalho emocional. Termo que Bonelli (2004, p. 357), resume – a partir da obra da autora americana – tratar-se de um “processo no qual as pessoas tomam como referência um padrão de sentimento ideal construído na interação social, e procuram manusear e administrar suas emoções profundas para adequá-las a essa expectativa quando não estão sentindo assim internamente”. Assim, no trabalho das aeromoças o que ocorre é uma gestão das emoções (controle e atuação) com objetivos e fins monetários. As empresas, portanto, são responsáveis por determinar que o bem tratar/o acolher/o cuidado com os passageiros, passa pelo gerenciamento de emoções que envolvem o sorrir, o mostrar-se feliz, em outras palavras, “o sorriso e os sentimentos são expropriados do indivíduo e passam a pertencer à organização” (BONELLI, 2004, p. 361). Não obstante, cabe salientar que para Hochschild, esse tipo de trabalho emocional é consciente e se refere “ao ato de tentar mudar, em grau ou qualidade, uma emoção ou sentimento” (HOCHSCHILD, 2013,

p. 184) e, por se tratar de uma ação (uma tentativa), a importância está mais centrada no “esforço” do que necessariamente se esse exercício foi ou não “bem sucedido”.

Por fim, se o resultado apontado por Hochschild, deste tipo de trabalho emocional é o estresse e uma dificuldade em reconhecer os sentimentos como autênticos (seus), à medida que foram cooptados pelas empresas como institucionais, isso pode dialogar e – até mesmo – explicar a dificuldade apresentada por nossos entrevistados em se relacionar afetivamente com outras pessoas. Afinal, os afetos – principalmente aqueles considerados positivos – passam a ser distanciados de um nível do particular, do espontâneo do indivíduo que, assim, pode não conseguir expressá-los para além do seu trabalho; com outras pessoas do seu vínculo familiar e próximo, desse modo. Enfim, esta também é uma chave interessante para pensar os relatos supracitados neste artigo.

Considerações finais

A profissão de Comissário de Bordo faz parte de um imaginário de vida glamorosa, na qual se é possível conhecer diferentes lugares, culturas e pessoas. Quando vistos no aeroporto, são sempre acompanhados por olhares atentos e admirados, seja pela boa postura ou pelos belos uniformes que exibem. O Comissário, além de ser o tripulante que recebe os passageiros, é também o que está em maior contato com as pessoas, se tornando assim, um dos símbolos mais marcantes da aviação. Mas quais seriam as outras características dessa profissão que não podem ser vistas em um hangar de aeroporto?

Esta pesquisa mostrou, questões que, por vezes, ficam em segundo plano ou passam despercebidas quando se trata dessa profissão: a saúde do trabalhador. Por conseguinte, ao debruçar-se sobre esta temática e por meio das entrevistas realizadas com os Comissários, pode-se notar que de acordo com os relatos, os impactos na saúde, sejam de forma física ou psicológica, vão desde a dores musculares, ressecamento da pele e vias nasais, às complicações no relógio biológico, estresse e enfraquecimento das relações interpessoais.

Mas os relatos mostram ainda, questões relativas a esfera social e afetiva destes profissionais. Assim, foi notório também a influência da profissão nas relações sociais, como relatado pelos entrevistados, a relação do trabalhador com família, amigos e parceiros (as) se torna instável. Isso deve principalmente pela irregularidade de horários das escalas dos comissários, que não possuem um horário fixo diário de trabalho. Desta forma, datas

comemorativas e afins ficam à mercê da escala mensal dos comissários, gerando atrito entre as partes envolvidas. Estes fatos, podem ainda, em algum momento, contribuir ou afetar a saúde mental deste trabalhador, bem com a Qualidade de Vida no Trabalho.

Por fim, esta pesquisa não possui caráter conclusivo, ou seja, podem ser abertas novas linhas de pesquisa que visem a melhoria da qualidade de vida no trabalho, inclusive podendo ser usado por empresas que busquem uma melhoria na saúde de seus funcionários. Portanto, indica-se esse trabalho para realização de futuras pesquisas que tenham correlação não só com o Comissário de Bordo, mas também o transporte aéreo e todos os aeronautas que tornam possível que esse fenômeno ocorra.

Referências

- ANTUNES, Adriana Luiz; OLIVA, Eduardo de Camargo. *Qualidade de vida no trabalho de Comissários de Bordo no Brasil*. FACEF Pesquisa, v. 13, n. 1, p. 48-62, Franca, SP, 2010.
- AGÊNCIA NACIONAL DE AVIAÇÃO. *Número de licenças de mulheres na aviação cresce 106% nas categorias de piloto*. 2018. In: Site da ANAC. Disponível em: <<https://www.anac.gov.br/noticias/2018/numero-de-mulheres-na-aviacao-cresce-106-nas-categorias-de-piloto>>. Acessado em 13 de jan de 2021.
- BALLARD, T. J; LAGORIO, S; DE ANGELIS, G; VERDECCIA, A. *Cancer incidence and mortality among flight personnel: a meta-analysis*. Aviat Space Environ Med. 2000.
- BALLARD, T. J; ROMITO, P; LAURIA, L; VIGILIANO, V; CALDORA, M; MAZZANTI, C. *Self perceived health and mental health among women flight attendants*. Occupational and Environmental Medicine. 2006.
- BANKS, J. O; AVERS, K. E; NESTHUS, T. E; HAUCK, E. L. *A comparative study of international flight attendant fatigue regulations and collective bargaining agreements*. JATM. 2012.
- BARBOSA, C. *Aeronautas – Condições de Trabalho e de Saúde*. São Paulo: DIESAT – Departamento Intersindical de Estudos e Pesquisa de Saúde e dos Ambientes de Trabalho, 1995.
- BONELLI, Maria da Gloria. *Arlie Russell Hochschild e a sociologia das emoções*. Cad. Pagu, Campinas, n. 22, p. 357-372, Jun, 2004.
- BUJA, A. *Cancer incidence among female flight attendants: a meta-analysis of published data*. J Womens Health. 2006.
- COLETTI, KAICK ABREU; ESTEVÃO-REZENDE, YURI A; ALVES, KERLEY S. *Profissionais do turismo e viagens: percepções de comissários de bordo acerca da sua profissão*. Revista Sítio Novo, v.5, p.59 - 71, 2021.

CHUNG, C. T. *An exploration of quality of life and related factors among female flight attendants*. JNR. 2009.

D'ACRI, V.; SILVA, A.; CARNEIRO, F.; SANCHES, L.; SILVA, M.; CIRTOLI, N.; VOLARE. *A Saúde do Aeronauta*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador e da Ecologia Humana – CESTE/ENSP/FIOCRUZ, 1991.

FAY, Claudia Musa; OLIVEIRA, Geneci Guimarães de. *Pilotos e comissários: profissão de homem e profissão de mulher?*. VIII Congresso Iberoamericano de Ciência, Tecnologia e Gênero. Abril, 2010.

FERNANDES, E. C. *Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar*. 2 ed. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

FONSÊCA, Marjory Bocchi Urban da. *A aviação civil e os serviços de bordo sob a visão dos passageiros da AZUL, GOL e da TAM*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Turismo) – Departamento de Turismo, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2014.

HAHN, Luís Antônio. *Análise do Cargo de Comissário de Voo*. Monografia (Especialização em Docência de Ensino Superior) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro (RJ), 2002. Disponível em: <<http://www.avm.edu.br/monopdf/8/LUIS%20ANTONIO%20DEIRO%20HAHN.pdf>>. Acesso em: 20/12/2019.

HIRATA, Helena Sumiko. *Nova divisão sexual do trabalho?: um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. Boitempo, 2002.

HOCHSCHILD, A. R. *The managed heart: commercialization of human feeling*. Berkeley, University of California Press, 1983.

HOCHSCHILD, A. R. Trabalho Emocional, regras de sentimento e estrutura social. In: COELHO, Maria Cláudia (org). *Estudos Sobre Interação: textos escolhidos*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

JULIÃO, P. *Qualidade de vida no trabalho: Avaliação em empresa do setor automobilístico a partir do clima organizacional e do sistema de qualidade baseado na especificação técnica ISO/TS 16949:2001*. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MELLO, D. *Comissárias de Voo: um olhar sobre a relação entre os tempos de trabalho e da vida Familiar*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Saúde Pública – FIOCRUZ, Rio de Janeiro.

METZNER, Ricardo Jorge. J.; FISCHER, Frida Marina. *Fadiga e capacidade para o trabalho em turnos fixos de doze horas*. Revista de Saúde Pública, v. 35, n. 6, p. 548-553, 2001.

MEGDAL, S. P; KROENKE, C. H; LADEN, F; PUKKALA, E; SCHERNHAMMER, E. S. *Night work and breast cancer risk: a systematic review and meta-analysis*. Eur J Cancer. 2005.

MELO, Rodrigo S. *A nova lei do Aeronauta e os impactos na formação de pilotos profissionais*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Aeronáuticas) –

Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça (RS), 2019.

MICHELS, L. R. *You're the flight surgeon. Gravity induced loss of consciousness and psoriasis*. Aviat Space Environ Med. 2009.

MOON, T. W; HUR, W. M; JUN, J. K. *The role of perceived organizational support on emotional labor in the airline industry*. International Journal of Contemporary Hospitality Management. 2013.

MORAES, Roque. *Análise de conteúdo*. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORENO, Claudia Roberta de Castro; FISCHER, Frida Marina; ROTENBERG, Lúcia. *A saúde do trabalhador na sociedade 24 horas*. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 34-46.

NERY, Maria Luiza C. *Frequência e prevalência de diagnósticos psiquiátricos determinantes do afastamento de comissários de bordo da atividade aérea*. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo; 2009.

PIMENTEL, Vera. *Ser comissário de bordo: os significados destes profissionais a cerca das adversidades no trabalho*. Dissertação (Mestrado) – Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7139/tde-16102006-153637/en.php>>. Acesso em: 18/01/2019.

PINA, José Augusto; CASTRO, Hermano A.; ANDREAZZI, Maria de Fátima A. *Sindicalismo, SUS e planos de*

saúde. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 837-846, Set. 2006.

PINKERTON, L. E; YONG, L. C; YIIN, J. H; ANDERSON, J. L; DEDDENS, J. A. *Cause-specific mortality among a cohort of U.S. flight attendants*. Am J Ind Med. 2012.

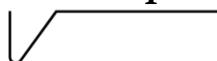
SILVA, Emerson Cláudio Gonzaga; CHAFFIN, Rogério Azeredo; SILVA NETO, Valdo Candido; SIQUEIRA JÚNIOR, César Luís. *Impactos gerados pelo trabalho em turnos*. Perspectivas online. 2010; 4(13):65-86.

SIMÕES, Mariana Roberta Lopes; MARQUES, Flaviana Cristina; ROCHA, Adelaide de Mattia. *O trabalho em turnos alternados e seus efeitos no cotidiano do trabalhador no beneficiamento de grãos*. Rev Latino-Am Enfermagem. 2010; 18(6):1070-5.

THE INTERNATIONAL AIR TRANSPORT ASSOCIATION. *The Association: About us*. 2020. In: Site da IATA. Disponível em: <<https://www.iata.org/en/about/>>. Acessado em 13 de jan de 2021.

WAHLSTEDT, K; LINDGREN, T; NORBÄCK, D; WIESLANDER, G; RUNESON, R. *Psychosocial work environment and medical symptoms among swedish commercial airline cabin crew*. Am J Ind Med. 2010.

Vida na grande cidade: Notas sobre Will Eisner, antropologia e subjetividade



Caio Silva¹
Gustavo Said²

Resumo

Este artigo foca em analisar comparativamente a presença de uma subjetividade autoral na criação de antropologia e quadrinhos. Nós propomos relacionar os clássicos estudos urbanos da Escola de Chicago e o quadrinista americano Will Eisner. Buscamos perceber e encontrar traços de consciência, consistência e subjetividade antropológica entre os quadrinhos de Eisner sobre a cidade e as teorias urbanas que os pesquisadores de Chicago produziram. Colocando em perspectiva os métodos de ambos é possível pensar etnograficamente a existência de uma subjetividade urbana – ou espírito urbano (PARK, 1973). O que é uma cidade? O que é uma existência urbana? O que explica a moderna urbanização? Nosso objetivo é pensar, em diferentes tempos, como essas questões foram as principais preocupações tanto de uma escola acadêmica quanto de um quadrinista popular.

Palavras-chave: subjetividade; Antropologia; quadrinhos; cidade; Will Eisner.

Abstract

This article aims to analyze comparatively the presence of authorial subjectivity in the production of Anthropology and Comics. We propose to relate the urban studies of the University of Chicago sociology department and the American comic artist Will Eisner. We seek to realize and find traces of consistency, consciousness and anthropological subjectivity between the comic books about the city that Eisner produced and what the Chicago's sociologists produced and linked. Within the deepening of the methods and intentions of both, it may be possible to think ethnographically the existence of an urban subjectivity - or "urban spirit" (PARK, 1973). What is a city? What is an urban existence? What would explain the procedure of modern urbanization? Our objective is thinking how these questions guided the main concerns of Chicago School and, in the different times, Will Eisner.

Keywords: subjectivity; Anthropology; comics; city; Will Eisner.

¹ Artista e doutorando em Antropologia Cultural na Victoria University of Wellington – Te Herenga Waka. Website: www.caio-silva.com

² Pesquisador e professor na Universidade Federal do Piauí. E-mail: gsaid@uol.com.br

Introdução

O presente artigo tem como objetivo analisar comparativamente a presença da subjetividade autoral – entendida, nesse caso específico e restrito, como a forma pela qual cada indivíduo produz percepções e interpretações sobre variados temas – na produção da antropologia e das histórias em quadrinhos. Para tanto, propomos relacionar os estudos urbanos do departamento de sociologia da clássica escola de Chicago e o trabalho artístico do também clássico quadrinista americano Will Eisner. Buscamos perceber e encontrar vestígios que mostrem consistência, consciência e subjetividade antropológica nos gibis sobre cidade que Eisner produziu, a exemplo do que propunham e executavam os sociólogos vinculados à escola de Chicago. Tais características do trabalho de Eisner, portanto, reforçam a importância dos questionamentos urbanos trazidos de forma tão prematura e pioneira pelos sociólogos da escola de Chicago. Com a dissecação dos métodos e intenções de ambos, talvez seja possível pensar etnograficamente a existência de uma subjetividade urbana – ou de "espírito urbano", como bem buscava Robert Park (1973) – em ambos os tipos de textos sobre a cidade.

O que é a cidade? O que é ser urbano? O que categorizaria o processo de urbanização moderno? Claro, não pretendemos responder tais questões – muito porque perguntas genéricas de certa forma são uma realidade superada dentro dos universos das artes e das ciências. Mas é bastante interessante dizer que essas indagações nortearam as preocupações dos estudiosos da escola de Chicago e de Will Eisner, elevando o alcance do debate epistemológico sobre a interferência de percepções subjetivas na produção de quadrinhos e também na etnografia. As observações de Eisner o levaram a tentar entender, por vias bem distintas, o que seria essa entidade cidadina invisível que faz muitos de nós nos assumirmos como criaturas urbanas.

Contudo, trata-se de um tipo de abordagem um tanto quanto rara nos estudos em antropologia: encontrar similaridades no trabalho etnográfico, na pesquisa social e na criação de gibis, sobretudo no nível metodológico, considerando a presença marcante de percepções subjetivas em ambos os casos. Geralmente, estudos antropológicos exigem a constituição de um campo ou escolha de um grupo para estudo, o que não é o caso aqui. Nosso problema está mais perto das discussões que descortinam potência antropológica em certas produções e objetos não originalmente produzidos por antropólogos

(acontecimento, inclusive, bastante comum em variados tipos de expressão artística). Não entendemos a excentricidade da proposta como uma dificuldade, mas é preciso de cara assumir uma postura minimamente responsável para explicitar duas preocupações de cunho metodológico.

A primeira é reconhecer imediatamente o caráter artesanal do trabalho. Assim como qualquer descoberta, o ensaio é um debate de entrada, limitado por si só e, logo, passível de críticas múltiplas e variadas reconstruções. E é bom ressaltar mais uma vez que não há nada de negativo nisso. Trata-se apenas de uma característica da discussão apresentada. Por conseguinte, o teor ensaístico do texto e a abertura conferida à temática justificam a ausência – proposital, frisamos – de uma longa conclusão ao problema levantado.

O segundo ponto a ser ressaltado é sobre o próprio desenvolvimento do texto de agora em diante. Por uma questão didática, o ensaio será dividido em três momentos distintos. No tópico a seguir será feita uma contextualização histórica da escola de Chicago e da vida/obra de Will Eisner. Veremos como existe uma interessante sincronia histórica e vivencial muito importante para entender porque ambos coincidem em tantos questionamentos e/ou reflexões sobre a cidade. O tópico posterior será uma rápida passagem sobre como é possível relacionar quadrinhos e etnografia, a partir de uma abordagem sobre a subjetividade da percepção de seus autores. Finalizando, traremos uma análise comparativa cruzada das articulações teóricas que alguns autores da escola de Chicago e Will Eisner desenvolveram. Existe bastante semelhança, harmonia e desdobramentos criativos em ambos os trabalhos. O objetivo é indicar os caminhos possíveis e os usos variados que esse texto pode tomar.

1. Will Eisner e escola de Chicago: contexto e sincronia histórica

O ano é 1930. Cidade de Nova York, Estados Unidos da América. Depois de passar parte do dia na escola, o garoto vai ao cinema de baixo orçamento para satisfazer uma de suas paixões: assistir filmes. Após o lazer, ele vai para casa e de cara se surpreende ao encontrar o pai, que deveria estar trabalhando. Era uma cena já quase comum: ver o pai em casa procurando anúncios de emprego no jornal. Cada vez menos trabalhando, cada vez mais procurando emprego. Com a tensão da precariedade financeira instalada em

todas as camadas do pequeno apartamento no bairro pobre do Bronx, a mãe do garoto, que provavelmente já tinha discutido com o seu marido (o pai do menino), diz ao filho que agora ele vai ter que trabalhar para ajudar a pagar as dívidas e as despesas da casa.

Parece uma cena de filme americano comum, mas é uma situação narrada por Schumacher (2013) na biografia de Will Eisner. O quadrinista tinha treze anos na época. A Grande Depressão tinha chegado com tudo aos EUA e em Nova York – 1929 é o marco histórico mais famoso: a quebra da bolsa de valores. Os pais de Eisner eram europeus (o pai austríaco e a mãe romena), imigrantes, fugidos da desolação que a Primeira Guerra Mundial causou no velho continente. Eles estavam em busca da ‘terra da oportunidade’ americana e do tão famoso *american way of life*. A realidade encontrada foi outra totalmente diferente: recessão e miséria, mesmo em uma das maiores cidades dos EUA, Nova York.

Certa vez em entrevista, Eisner (2013) relatou sobre seu pai:

Lembro de uma cena muito triste, em casa, numa noite em que ele chegou dizendo que acabara de passar no banco e que havia uma grande fila. Haviam trancado as portas, e ninguém pôde entrar para sacar dinheiro, por isso estávamos completamente zerados (EISNER apud SCHUMACHER, 2013. P. 22).

Esse parecia ser um fenômeno comum daquele contexto. A duríssima recessão impôs a muitos jovens da época a ideia de trabalho prematuro como necessário para a sobrevivência de famílias de classe baixa. Will Eisner, por exemplo, vendia jornais na rua ao mesmo tempo em que estudava e buscava aprimorar o dom artístico do desenho.

Uma nova ética de trabalho tomou forma nos Estados Unidos durante os anos da Depressão, forjada pela perda da crença de que a economia teria força suficiente para se adaptar; pela necessidade do sacrifício forçado; pela crença, de que, nos anos por vir, não se poderia adivinhar o status de ninguém. Os meninos olhavam para seus pais, desempregados e sempre procurando qualquer maneira de ganhar dinheiro, e juravam que quando fossem adultos e tivessem que sustentar uma família nunca levariam o trabalho na brincadeira; se tivessem que ser workaholics para preservar a paz de espírito, que assim fosse (SCHUMACHER, 2013. P. 22-23).

E foi assim que o jovem Eisner cresceu: aliando a dura realidade vivida com a paixão por artes e desenhos que herdara do pai. Vivendo num universo onde ter percepção e memória visuais aguçadas eram competências ou qualidades caras à sobrevivência. Desta forma, Eisner conseguia sublimar os traumas enfrentados e o sofrimento vivido via desenhos, pinturas e arte sequencial. Era por meio de uma percepção de mundo apurada,

traduzida na produção artística ainda incipiente, que o quadrinista, durante toda a sua juventude, escapava dos ataques antissemitas dos colegas mais velhos de colégio (a família de Eisner era judia não praticante), conseguia no trabalho um ponto de venda de jornais mais lucrativo e sentia a cidade pulsando vida, apesar da multidão de desempregados.

Will Eisner gabava-se de poder desenhar de memória a Nova York de sua infância, de não ter que consultar fotografias antigas nem fazer pesquisas para invocar imagens de grandes cortiços com escadas de incêndio de ferro fundido, roupas penduradas em varais entre os prédios e degraus quebrados nas escadarias de entrada; de hidrantes e grades de metrô, fileiras infinitas de janelas sujas, crianças brincando de *stickball* na rua enquanto seus pais lutavam prodigiosamente para esticar os últimos dólares de terça a sexta- feira, berrando frustrações um com o outro e, fosse a hora apropriada e as cortinas estivessem fechadas, entregando-se à ternura para restabelecer certezas e, quando muito, trocar promessas (SCHUMACHER, 2013. P. 11).

Muito em função dessa refinada memória visual, num texto bastante conhecido, Eisner afirmou a importância das imagens para a produção de quadrinhos, como se o quadrinista, ao desenhar, imaginasse para e com o leitor. Ele pontuou ainda que a arte sequencial lida com realismo e imagens reconhecíveis, ou seja, suas ferramentas são seres humanos, animais, objetos e instrumentos, fenômenos naturais e linguagem, enfim, acontecimentos do cotidiano (EISNER, 1999).

A realidade urbana vivenciada por Eisner e sua família, tendo como pano de fundo a Grande Depressão, não é exatamente o ponto de partida do departamento de sociologia da escola de Chicago, mas é parte importante dela. Na passagem do século XIX para o século XX, os EUA já eram uma das maiores potências econômicas do mundo. Uma sociedade de mentalidade altamente tecnicista e com o ideal de progresso voltado para o desenvolvimento industrial (LUCAKS, 2006). Nessa época, muitos americanos construíram impérios capitalistas e acumularam quantias inimagináveis de dinheiro. A Universidade de Chicago surgiu desse boom econômico na história dos EUA.

John D. Rockefeller, multimilionário americano, dono da *Standard Oil*, empresa pioneira na extração e comercialização de petróleo, destinou um montante de suas riquezas à criação e à construção da Universidade de Chicago em 1895. Com tamanho crescimento do país, sobretudo após a Primeira Guerra Mundial, quando as fábricas triplicaram de tamanho para exportar produtos, as cidades americanas cresceram substancialmente. Daí surgiu o departamento de sociologia da Universidade de Chicago,

representado inicialmente nas figuras de Albion Small, o primeiro chefe do departamento, e de William Thomas, um dos primeiros professores contratados (BECKER, 1996).

Entender o crescimento desenfreado das cidades (Chicago, no caso) era uma das principais preocupações desses pesquisadores. O número de imigrantes – a maioria fugindo da guerra, como os pais de Eisner – era grande a ponto de formar bairros e guetos inteiros dentro das metrópoles³. O surgimento sistemático da criminalidade, a densidade demográfica excessiva, a formação de bairros sem planejamento, a constatação de que as relações pessoais na cidade eram efêmeras, a profissionalização dos papéis sociais: todas essas características faziam da cidade um objeto único, mas impregnado de vivências subjetivas, um universo vivo, digno de ser considerado tema de uma importante problematização científica.

Todos esses problemas se intensificaram quando uma crise de superprodução bateu na porta da nação americana. Com o inchaço das indústrias, logo a demanda europeia por comida no pós-guerra diminuiu e o que antes era fartura capital e riqueza virou excesso de desemprego. A quebra da economia do país logo após seu apogeu foi chamada de Grande Depressão. A realidade vivida pelo pequeno Eisner intensificava ainda mais a responsabilidade dos estudiosos de Chicago. O aumento da pobreza, o encolhimento dos espaços rurais e a solidificação de um estilo de vida próprio das urbes emergiram de forma definitiva como problemas sociais a serem ‘solucionados’ pelos sociólogos americanos da época.

Robert Erza Park, principal nome da escola de Chicago, organizador e articulador de centenas de pesquisas sobre cidades, certa vez disse: "hoje, o mundo inteiro vive na cidade ou está a caminho da cidade; então, se estudarmos as cidades, poderemos compreender o que se passa no mundo" (PARK apud BECKER, 1996. P. 180). O quadrista falou algo semelhante ao colocado pelo sociólogo, referindo-se à cidade em que viveu: "Eu a conheço e a entendo. A cidade é meu lugar, e é dela que eu quero falar. Sou um cara da cidade. Eu amo Nova York. É o que eu conheço e é sobre ela que escrevo" (EISNER apud SCHUMACHER, 2013. P. 250).

Uma das muitas contribuições da Escola de Chicago para a sociologia urbana, segundo Silva (2009, s/p),

³ Eufrásio (2009) afirma que o foco da Escola de Chicago foi por muito tempo uma sociologia do imigrante.

... é a de que não se encontra na cidade um tipo específico de sociedade contraposta ao rural, tema sobre o qual se debruçaram Simmel, Redfield, Wirth. O que se descobre são as tais áreas morais de Park. A cidade é mosaica. E se descobre um pouco depois que o sentido emerge da interação (Blumer, 1998) para se chegar à evidência de que a linguagem, instrumento por excelência dos processos interativos, é uma fonte de mal-entendidos (cf. GOFFMAN, 1986).

Não é preciso fazer muito esforço para perceber a sincronia histórica entre a atividade científica da escola de Chicago e a arte de Will Eisner. É claro que existem diferenças, como o fato de que Eisner escrevia sobre Nova York, enquanto Chicago era o foco dos sociólogos. O tempo também é um fator diferencial, embora apenas parcialmente. Apesar das criações sobre cidade de Eisner terem sido feitas na década de 80 em diante, elas se voltavam para suas memórias nas décadas de 20 e 30, período em que o departamento de sociologia da universidade de Chicago estava em pleno funcionamento teorizando sobre a questão urbana.⁴ O quadrinista reconstituía por meio de suas lembranças de infância e adolescência as angústias e as experiências que os pesquisadores percebiam na vida citadina e frisava sub-repticiamente sua intimidade com o ambiente urbano e o modo subjetivo como o incorporava aos desenhos. Na defesa desta ideia, citava que o escritor ou artista tinha que ser capaz de dominar um amplo repertório de fatos e conhecimentos, pois, no fundo, a arte sequencial era uma forma artística que trata da experiência humana. (EISNER, 1999)

Ainda que a antropologia não tenha sido o ponto de partida da Escola de Chicago e menos ainda de Eisner, a viabilidade etnográfica reside na possibilidade de descrever os desdobramentos subjetivos que o viver na cidade possibilita. Apesar da intenção sociológica de escola de Chicago e da intenção artística de Eisner, o aspecto antropológico é forte em ambos, pois, como diz Silva (2009, s/p):

Difícilmente uma cidade se aninha em forma de modelo no cérebro de qualquer estudioso. É espaço sobre o qual se anda e de onde se recolhem, na superfície, sinais que merecem leitura, ao mesmo tempo, ávida e cautelosa. O conhecimento da cidade é, portanto, um conhecimento produzido pelos percursos. Ela nunca se destaca do observador e se

⁴ Não é caso da discussão em questão, mas um bom exemplo do poderio que a história tem sobre a análise antropológica pode ser encontrado no livro *Ilhas de História*, de Marshall Sahlins (2004).

oferece como um quadro no museu, para cuja contemplação adequada ele busca, com seus passos que tateiam no chão, o lugar ideal, o ângulo perfeito.

É exatamente sobre esses percursos e efeitos que a disciplina Antropologia produz seu saber constitutivo (STRATHERN, 2014). Como se percebe, o contexto cultural de nascimento de uma “subjetividade urbana” nas décadas de 20 e 30 nos EUA funcionou como um catalisador na constituição de um campo de análise que era a própria metrópole, um campo de análise desprovido de uma obrigação delimitada no tempo, ou seja, a teoria sobre cidade poderia ser usada tanto na década de 20 como hoje, tanto em Chicago como em Nova York.

Dona de uma cultura singular, a cosmologia urbana necessitaria de categorias próprias de análise. Através de meios diferentes, Eisner e a escola de Chicago etnografariam parte importante da história das sociedades ocidentais: o momento em que a modernidade se torna inevitável. E ela chega não só aos intelectuais e acadêmicos, mas a todos que participavam de tal acontecimento, vivendo a estruturação de uma de suas principais características modernas.⁵

2. Teorizando e desenhando a urbe: uma etnografia

Antes de desenvolvermos as análises, é importante ressaltar duas estratégias textuais desse tópico. Por se tratar de um ensaio, com tamanho reduzido, vamos limitar a análise a algumas produções específicas e pontuais, tanto da escola de Chicago quanto de Will Eisner.

No caso da escola de Chicago, que produziu um número incontável de pesquisas sobre cidade⁶, vamos fazer uso principalmente de dois textos considerados seminais no modo de pensar as urbes. O primeiro, mais conhecido (talvez o mais lido texto do departamento de sociologia da escola de Chicago), é “A cidade: sugestões para investigação do comportamento humano no meio urbano”, de Robert Erza Park (1973),

⁵ Sempre importante ressaltar que o termo “vida urbana” aqui se refere às metrópoles, uma vez que idades existem desde a Idade Média, por exemplo (EUFRASIO, 2009).

⁶ Para melhor saber os tipos específicos de pesquisa que eram produzidas, ver Becker (1996).

escrito em 1916 para a *American Journal of Sociology*, a primeira revista de sociologia dos EUA. O segundo texto é um aprimoramento do primeiro, com menos questões e procurando sistematizar melhor uma teórica urbana, escrito vinte e dois anos após o primeiro texto, por um dos alunos de Park, Louis Wirth (1973), já no período pós Grande Depressão, em 1938, também para o *American Journal of Sociology*: “O urbanismo como modo de vida”.

Já em Eisner, escolhemos a coletânea póstuma “Nova York: a vida na cidade grande”, de 2006, que contém quatro obras do período de mais de uma década em que o quadrista se dedicou a produzir especificamente sobre a cidade e as criaturas que nela vivem. São elas: “Nova York: a cidade grande”, de 1981; “O edifício”, de 1987; “Cadernos de tipos urbanos”, de 1989; e “Pessoas Invisíveis”, de 1992.

A primeira e mais latente semelhança entre ambos é com relação ao método usado, fato que os aproxima muito da antropologia, onde as noções de campo e de etnografia são fundamentais para a constituição de qualquer abordagem. A empiria como método foi muitas vezes assumida e revelada como principal ponto de partida tanto das pesquisas da escola quanto da arte de Eisner.

A necessidade de empiria era tão importante que fez com que a escola de Chicago se destacasse das demais escolas sociológicas, tanto americanas quanto de outros países. Para além de uma característica dos estudos, ser empírico se constituía como uma forma de se firmar e se diferenciar das demais correntes de pensamento. Chicago foi pioneira nesse sentido, uma vez que os pesquisadores achavam que a teoria deveria derivar da experiência de campo. Nas ciências sociais, o contrário era a forma mais comum de se fazer pesquisa até então (EUFRASIO, 2009).

Becker (1996), sobre o artigo “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano”, diz que:

O ensaio que resultou desse trabalho é muito interessante: consiste em uma série de tópicos, quase todos constituídos de perguntas cujas respostas se desejava conhecer e que só podiam ser encontradas por meio da pesquisa empírica (BECKER, 1996. P. 180).

E, de fato, a forma como textualmente “A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano” é construída mostra que Park (1973), ao tentar produzir discussão inicial sobre a urbe, se preocupou ao máximo em relatar muitos aspectos que podiam ser sentidos e vividos subjetivamente pelos pesquisadores. De forma

sistemática e fragmentada, o texto expõe tópicos como a “planta da cidade” (PARK, 1973. P. 29), “vizinhança” (PARK, 1973. P. 31) e “colônias e áreas segregadas” (PARK, 1973. P. 33), espaços nos quais os sociólogos e antropólogos posteriores ao debate pudessem se orientar e se deslocar para observar *in loco*, empiricamente, cada fenômeno da urbe. Silva (2009, s/p) expressa de forma clara o modo como o trabalho de campo do etnógrafo, que pode ser compreendido a partir de sua localização ou posição, é constituído pelas relações que estabelece com a cidade e os cidadãos: “Se é verdade que a função da personagem é mover a ação, essa identidade forjada subjetivamente orienta o trajeto do etnógrafo no campo. O significado pleno, solar, social pode até ser prismático e múltiplo, mas será sempre constituído pelas tensões entre autopercepção e alterpercepção”.

Eisner (2013) propõe uma noção bastante semelhante àquela lançada anos antes, no texto de Park. Em entrevista, perguntado sobre seu método de criação, ele ressaltou claramente a importância da empiria:

Estamos acostumados a vê-la (a cidade) dos arranha-céus, geralmente com uma sinfonia triste tocando de fundo, enquanto a câmera faz uma panorâmica da cidade e você vê o topo dos prédios. Mas ninguém vê a cidade da mesma forma que eu - da forma que todos que vivem nela (veem) - com os esgotos, os hidrantes, as escadarias, as filigranas, as grades, as escadas de incêndio. É isso que a gente da cidade que vive na cidade vê todos os dias. É isso que é a cidade (EISNER apud SCHUMACHER, 2013. P. 250).

A própria capa de “Nova York: a vida na grande cidade” (imagem 1) revela a posição ou localização observadora/empírica relacionada ao ‘método’ do artista. Na imagem, curiosamente feita pelo próprio usando-se de um recurso de metalinguagem ao revelar a forma como ele via a si e seu ‘método’, Eisner aparece como um antropólogo quase clássico, observando, pondo sua subjetividade em jogo e usando uma prancheta de desenho como caderno de campo.

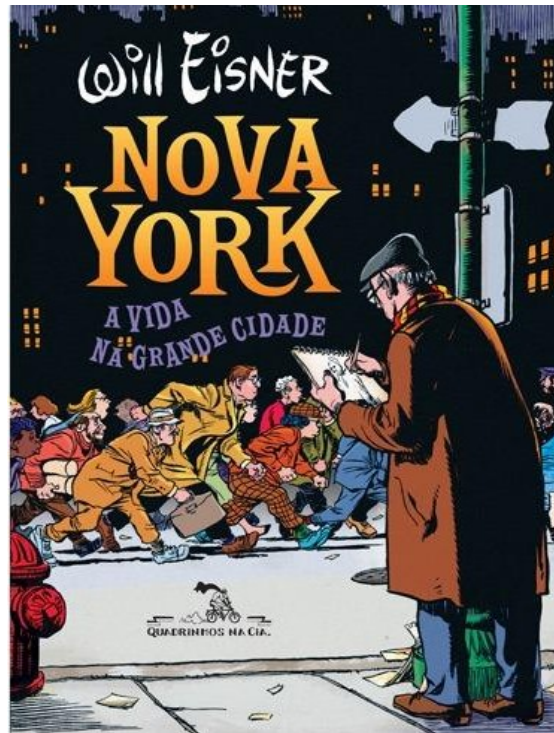


Imagem 1- A capa de “Nova York: a vida na cidade grande

Outro ponto importantíssimo de harmonia entre ambos os trabalhos é a operação conceitual, ou seja, a definição de cidade com que operavam. Operação conceitual que não era de forma alguma unilateral ou simples de compreender, pois tanto para os estudiosos da escola de Chicago como para Will Eisner o conceito de cidade obedecia a uma série de pontos e características complexas. Essa abordagem conceitual está presente na produção de quadrinhos, uma vez que, conforme Wolk (2007), cada história se torna, inevitavelmente, uma metáfora para a subjetividade da percepção: como duas pessoas não podem experimentar o mundo da mesma maneira, também dois cartunistas não o desenhavam da mesma maneira.

Uma característica em comum no desenvolvimento conceitual de ambos é a ideia de que a cidade é uma ecologia humana. Se a ecologia isolada corresponde a predominância da natureza, a metrópole em seu auge seria a prova do domínio humano sob um meio natural (muitas vezes com profunda influência negativa). Em agrupamentos culturais menores ou povos tradicionais, ainda existe uma relação com a ecologia natural, na cidade essa lógica é quase que exclusivamente humana.

Em nenhum lugar do mundo a humanidade se afastou da natureza orgânica do que sob as condições de vida características das grandes cidades. (...) A característica marcante do modo de vida do homem na idade moderna é a sua concentração em agregados gigantescos em torno

dos quais está aglomerado um número menor de centros e de onde irradiam as ideias e as práticas que chamamos de civilização (WIRTH, 1973. P. 90).

Park (1973), inclusive, usa da própria linguagem biológica para ilustrar sua teoria: “a cidade é o habitat natural do homem civilizado” (PARK, 1973. P. 27). Sobre a relação do etnógrafo com essa ecologia urbana, Silva (2009) destaca as percepções produzidas por múltiplos canais, pelos cruzamentos áudio-táteis, palato-visuais e as sensações produzidas pela mistura ‘daquela música’ com ‘aquele cheiro’. E o autor conclui (op.cit.): “Todos os cinco sentidos estão a modelar os estímulos do campo, alguns deles modelam em operações combinadas. Tudo isso deve ser convertido em um texto”.

Em quase todos os seus livros, Will Eisner (2009) escreve textos de abertura com seus *insights* sobre cidade. Esses textos funcionam tão bem quanto os próprios quadrinhos e desenhos. Curiosamente, na abertura de “Cadernos de tipos urbanos”, ele usa uma metáfora bastante parecida com a usada por Park (1973) para falar de cidade enquanto ecologia humana.

Viver numa cidade grande pode ser comparado a existir numa selva. Tornamo-nos criaturas do ambiente. A reação aos ritmos e coreografias é visceral, e em pouco tempo a conduta de um morador fica tão singular quanto a de um habitante da selva. Vemos habilidades ancestrais de sobrevivência e mudanças sutis de personalidade afetarem o comportamento. Aqui, temos uma espécie de estudo arqueológico de tipos urbanos. Para mim, os tipos urbanos sempre pareceram singulares em seu estilo e sensibilidades. É claro, a vida nas entranhas de uma grande cidade é muito diferente daquela de uma pequena comunidade rural. Conforme acumulam-se a astúcia das ruas e as habilidades de sobrevivência, afirma-se o triunfo do meio ambiente sobre todos nós (EISNER, 2009. P. 238-239).

Acontece que, apesar de ser uma “ecologia”, a cidade estaria mais voltada para uma noção de construção, processo humano, do que a um ambiente já dado previamente. Sendo assim, o conceito de urbanização, processo constante de formação das urbes, seria uma das principais características, complementando a ideia de cidade como ecologia humana.

O trabalho de Wirth (1973) é principalmente voltado para entender a urbanização. Não existe cidade sem processo urbanizatório, que é complexo, múltiplo e traz à tona características citadinas que vão da geografia à formulação de um código moral próprio. A mudança seria a base de toda urbanização. Cidade é movimento.

Ela (a urbanização) se refere também àquela acentuação cumulativa das características que distinguem o modo de vida associado com o crescimento da cidade e, finalmente, com as mudanças de sentido dos modos de vida reconhecidos como urbanos que são aparentes entre os povos (WIRTH, 1973. P. 93).

Eisner (2009), na introdução de “O edifício”, também trata de expor como a mudança parece ser uma constante cidadina. A rapidez e o movimento às vezes emergem de forma tão forte que podem até mesmo abalar as percepções humanas. Nos quadrinhos de “O edifício”, o autor produz desenhos sobre como mudanças nos prédios afetam e modificam as relações sociais dos habitantes da cidade.

Após muitos anos vivendo numa cidade grande, desenvolvemos gradualmente uma sensação de assombro - é tanta coisa que acontece lá sem explicação, como que por mágica. Enquanto eu crescia em meio à turbulência da vida urbana, bastava apenas um sentido superficial de alerta para lidar com o rebuliço de transformações e experiências que passavam correndo por nós. Havia pouco tempo para refletir a respeito da rápida substituição das pessoas e dos prédios. Eu dava estas coisas como certas (EISNER, 2009. P. 159).

As ideias de Eisner (2009), Park (1973) e Wirth (1973) sobre o processo de urbanização nos levam a pensar sobre o conceito de limite, como se a cidade estivesse sempre na iminência de entrar em colapso, embora isso quase nunca aconteça. Park (1973) chama esse sentimento de crise, uma espécie de sensação que intensifica e tensiona as relações sociais nas cidades.

Podemos expressar em termos gerais a relação da cidade com esse fato, dizendo que o efeito do meio urbano é intensificar todos os efeitos de crises. O termo "crises" não deve ser entendido num sentido violento. Está envolvido em qualquer distúrbio de hábito. (...) Qualquer tensão de crise envolve três possíveis mudanças: maior adaptação, eficiência reduzida ou morte. Em termos biológicos, a “sobrevivência” significa ajustamento bem-sucedido à crise, tipicamente acompanhado por uma modificação de estrutura (PARK, 1973. P. 50).

A crise é um dos aspectos mais fortes do conteúdo dos quadrinhos de cidade produzidos por Will Eisner. Seus personagens estão sempre em situações próximas do limite: correndo, com dilemas existenciais e sobrevivendo de forma incansável. Esse aspecto quase sempre dá um caráter excessivamente dramático às histórias de Eisner. Segundo Schumacher (2013), por muitas vezes a crítica literária o acusou de sentimentalismo.

Tal percepção literária por parte da crítica se deu, sobretudo, por causa da preocupação que Eisner tinha com as relações sociais. Em suas histórias ele não se importa com uma “moral” final ou com reviravoltas narrativas que prendam o leitor. As relações em si, e por elas mesmas, é que interessavam no seu ‘projeto de pesquisa’. O quadrinista queria cartografar que tipo de interações ocorre na ‘lógica’ de vida urbana.

Analisar o aspecto interacional foi uma das principais características também da sociologia americana. Numa análise mais macroscópica das formas de pensamento da escola de Chicago, pode-se dizer que a interação se constituiu inclusive como o principal objeto de pesquisa dos sociólogos (BECKER, 1999). Por suposto, vale a comparação: ao percorrer o espaço delimitado da cidade que importa ao projeto de pesquisa, o etnógrafo reconfigura sua própria identidade naquele contexto, a partir das relações e interações que estabelece com as pessoas presentes. Para Silva (2009, s/p),

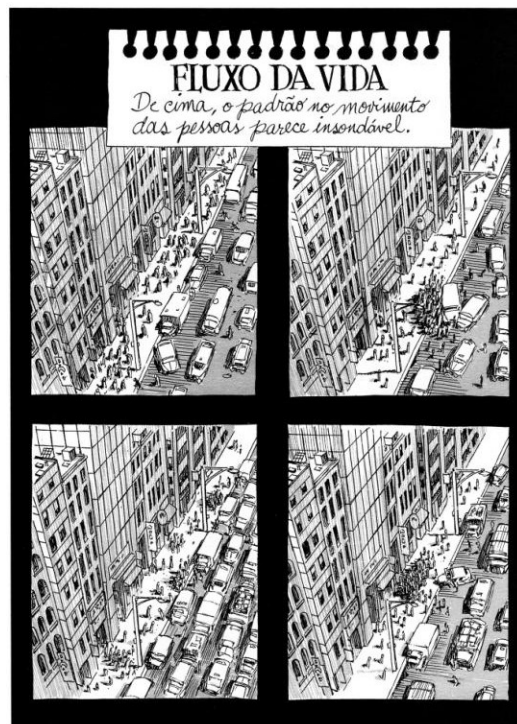
O percurso do etnógrafo no campo deriva da conjunção exitosa ou atritada, isto é, pelos acordos e pelos entreveros entre a orientação que ele mesmo quer imprimir a seu itinerário e os itinerários permitidos, prescritos, previstos, aceitos pelos interlocutores/interagentes. Acordos que conduzem às melífluas fusões de horizontes ou a entreveros entrecortados de raios no horizonte e trovões sobre a cabeça. Acordos e mal-entendidos, tessituras sociais por excelência, termos com os quais nos referimos às interações, sejam diálogos, cooperações ou competições, são propriedades sociais que impregnam o processo etnográfico – subjetividade que reverbera no andar e ver e escrever. A acolhida depende de tudo isso e a circulação do etnógrafo é orientada pelas múltiplas angulações com que a cena é percebida. O trabalho de campo é dramático porque as predisposições subjetivas e o aparato reunido nos bastidores são postos em questão.

Tanto para Wirth (1973) como para Park (1973), as relações pessoais na cidade são de um tipo específico: efêmeras e em profusão, misturando multidão coletiva e isolamento pessoal. Na cidade se tem um número alto de contato com os mais variados tipos de pessoas, mas esse contato quase sempre ocorre de forma rápida e única. Em suas observações, Eisner (2009) também chega a conclusões semelhantes. Na abertura de “Pessoas invisíveis”, um trabalho de nome bastante sugestivo, ele pontua:

Desde a época da minha juventude nas ruas da cidade, me impressionava o anonimato das pessoas ao meu redor. A indiferença das pessoas em relação com as outras em espaços cheios de gente parecia contraditória à ideia comumente aceita de que as cidades foram criadas para proporcionar segurança. De fato, quanto mais tempo eu passava nas ruas, mais adquiria consciência do quão despercebidas eram

as pessoas que transitavam ao meu redor. Cresci aceitando isso como um fenômeno normal da vida metropolitana (EISNER, 2009. P. 323).

Em um de seus quadrinhos (imagem 2), é possível perceber quadro a quadro como as multidões se formam em torno de um motivo e se dispersam rapidamente sem que ninguém exatamente se conheça, num movimento que é considerado insondável.



³¹⁴
Imagem 2 - Quadrinho de Eisner sobre a efemeridade das multidões na cidade

Em outro quadrinho (imagem 3), no qual um homem numa rua em movimento passa mal, Eisner ressalta ainda mais o binômio solidão e vazio que a rua propõe: as pessoas só prestam atenção nele quando ele morre.



Imagem 3 - Quadrinho sobre as relações sociais e o espaço na cidade

A própria cidade e seus habitantes, no entanto, criam alternativas que atenuam o “vazio” relacional que a velocidade dos acontecimentos citadinos proporciona. Park (1973) defende que por esse motivo bairros e vizinhanças se formam. Seria uma forma de atenuar as relações impessoais que são majoritárias na cidade. Nas vizinhanças existiria mais contato próximo e duradouro. “Na organização social e política da cidade, é ela a menor unidade local” (PARK, 1973. P. 31). Eisner (2009) tem segmentos inteiros de seus gibis (imagem 4) dedicados a descrever os quarteirões das vizinhanças e as relações singulares que produzem.

Só que a vizinhança também é limítrofe. Ao mesmo tempo que unem, elas também são sinônimos de outras características citadinas como a forte segregação e a existência de bairros de imigrantes (PARK, 1973). Eisner (2009) também relata essas características nos seus desenhos. Muitos de seus personagens são imigrantes (imagem 5) e sofrem típicas dificuldades que os estrangeiros sofriam nos EUA. A segregação também é mostrada (imagem 5) por Eisner (2009) de forma sistemática nos bairros ricos, por exemplo.



Imagem 4 -Seções que descrevem e detalham a vida das vizinhanças e bairros na cidade

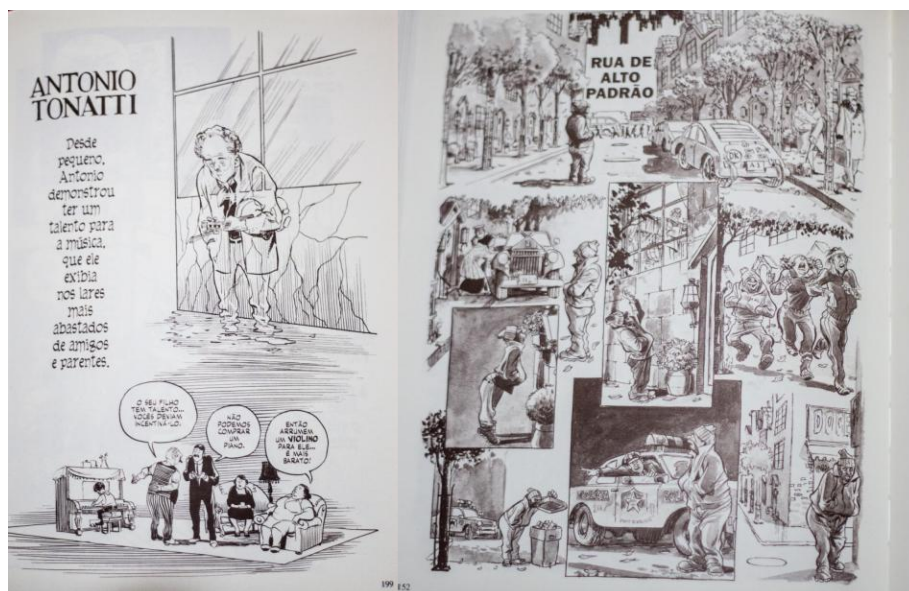


Imagem 5 - O personagem imigrante que tem talento musical, mas dificuldade para conseguir emprego, e uma cena de segregação social num bairro rico da cidade

As análises da escola de Chicago e de Will Eisner são tão ricas que contemplam de forma singular até os aspectos mais óbvios da constituição citadina. Apesar de ressaltarem que a cidade não é só isso, Park (1973) e Wirth (1973) mostram que os aspectos materiais são importantíssimos na definição de urbe: “ruas, edifícios, luz elétrica, linhas de bonde, telefones etc” (PARK, 1973. P. 27). A descrição dos modos de deslocamento como metrô

e carros também é importante. Eisner (2009), igualmente, faz um inventário (imagem 6) detalhado de muitos desses aspectos: janelas, escadas, o metrô, a música, o lixo, paredes etc.



Imagem 6- Cada um desses aspectos vem com histórias específicas

Conclusão

Faz-se necessário um arremate para reforçar alguns aspectos contemplados no texto. Como dito no início, este ensaio é apenas uma discussão inicial sobre uma possível competência antropológica e subjetiva que as histórias em quadrinhos podem alcançar. Assim como hoje o cinema e a fotografia já são considerados objetos etnográficos estabelecidos, mesmo tendo sofrido desconfianças teóricas e metodológicas no passado, é possível produzir gibis com viabilidade etnográfica? Como? É no intuito de problematizar

esse rol de perguntas que este artigo foi produzido.

Ao mesmo tempo, este ensaio funciona também como um bom exemplo de como teorias clássicas (no caso, o que foi produzido pela escola de Chicago) não perdem por completo seus atributos teóricos e sua aplicabilidade analítica. O departamento de Sociologia da escola de Chicago foi o primeiro lugar a se organizar academicamente para produzir e pensar de forma sistemática a questão urbana. Mais de cem anos se passaram e os textos continuam sendo lidos e ressignificados.

Gostaríamos de convocar a pensar novamente sobre o início do texto. Olhar. Observar. Olhar, observar. Analisar. Entender. A existência de um artista como Will Eisner e de pesquisadores como os da escola de Chicago é importante para nos mostrar que querer entender o mundo pela ótica antropológica vai além e em paralelo a uma conduta científica, filosófica ou artística. Trata-se, basicamente, de uma forma de tornar visíveis as muitas subjetividades que nos rodeiam e que estruturam o mundo que conhecemos. Como o próprio Will Eisner afirmou certa vez numa de suas últimas entrevistas:

Em cidades superpovoadas, a invisibilidade tornou-se tanto uma ferramenta de sobrevivência quanto uma predisposição aceitável. Eu tenho um interesse especial nas pessoas comuns, que, como todos nós, estão sempre lutando com a vida. Eu conto suas histórias, porque meus leitores podem se identificar com elas (NADALLE, 2002).

Referências

BECKER, Howard. *Conferência - A escola de Chicago*. In: Mana n. 2, pg.177-188. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1996.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2013.

EISNER, Will. *Nova York: a vida na cidade grande*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Quadrinhos e Arte Sequencial* (tradução: Luís Carlos Borges), 3o ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EUFRASIO, Mário A. *A Escola de Chicago de Sociologia: Perfil e Identidade*. In:

Lucena, Célia Toledo; Campos, Maria Christina Siqueira de Souza (org.). *Práticas e Representações*. São Paulo: Humanitas/CERU, 2006, v. 1, p. 13-27

LUKACS, John. *Uma nova república. História dos Estados Unidos no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

NADALLE, Marcelo. *Invisibilidade e sobrevivência: Omelete entrevista Will Eisner*. Omelete, 2002. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/quadrinhos/a-invisibilidade-segundo-will-eisner>. Acesso em: 1 de nov. de 2019.

PARK, Robert Erza. *A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano*. In: Velho, Otávio (org). O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1973.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

SCHUMACHER, Michael. *Will Eisner: um sonhador nos quadrinhos*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2013.

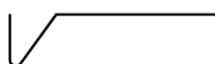
SILVA, Hélio R. S. *A Situação Etnográfica: andar e ver*. In: Horizontes Antropológicos. vol.15, no.32, Porto Alegre: Julho/Dezembro de 2009

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

WIRTH, Louis. *O urbanismo como modo de vida*. In: Velho, Otávio (org). O fenômeno urbano. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

WOLK, Douglas. *Reading comics: how graphic novels work and what they mean*. Philadelphia: Capo Press, 2007.

Identidades e saberes em fronteira: questionando categorias universalizantes e binárias



Alexandre Matheus Ribeiro Junior¹

Resumo

Este artigo discute o fenômeno das identidades que são atravessadas por diferentes opressões na sociedade, focando nas identidades de bichas pretas. Essa questão é utilizada para pensar tanto as categorias universalistas quanto as categorias essencialistas e unitárias produzidas por movimentos sociais que se prendem às oposições binárias para pautar suas identificações. São desenvolvidas reflexões sobre as identidades na contemporaneidade por meio das produções de Tadeu Silva, Stuart Hall e Avtar Brah. Essas reflexões são revestidas pelo complemento e por críticas que trazem tanto o conceito de interseccionalidade, construído por Kimberlé Crenshaw, e sua presença na obra de Patricia Hill Collins, quanto pelas elaborações teóricas de Donna Haraway sobre o conceito de identidade em fronteira e saberes localizados.

Palavras-chave: Identidade em fronteira; Interseccionalidade; Saberes localizados; Bichas pretas.

Abstract

This article discusses the phenomenon of identities spanned by different oppressions in society, focusing on black queer identities. This issue is employed to think universalizing, essentialist and unitary categories produced by social movements attached to binary oppositions in order to guide their own identifications. Reflections on identities in contemporaneity are developed through the productions of Tadeu Silva, Stuart Hall and Avtar Brah. These reflections are enlightened through the concept of intersectionality built by Kimberlé Crenshaw and within Patricia Hill Collins' work and by Donna Haraway's theoretical elaborations regarding the concept of borderland identity and situated knowledge.

Keywords: Borderland Identity; Intersectionality; Situated Knowledge; Black Queer.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo.
E-mail: ribeiroamrj@gmail.com

Introdução

A existência empírica de indivíduos que se autodefinem como bichas pretas é o ponto de partida deste estudo. A identidade de bicha preta geralmente é acionada por homens negros homossexuais que, em suas experiências e maneiras de estar no mundo, reproduzem gestos e características tanto de elementos entendidos como masculinos quanto de elementos entendidos como femininos. A multiplicidade² das identidades e saberes na contemporaneidade e o modo como ela desafia construções políticas e epistemológicas que se centram em lógicas universalizantes e binárias são fundamentais para este artigo.

A categoria de bicha preta suscita e guia o interesse em iniciar e conectar uma discussão mais densa sobre um conjunto de ideias pautadas nas análises das teóricas feministas Donna Haraway e Patricia Hill Collins. Essas duas autoras propõem uma profícua problematização das categorias universalizantes e das configurações de pensamento baseados em binarismos. É essa problematização que dá o tom da discussão aqui proposta.

Com isso, na primeira parte deste artigo traremos o debate sobre as construções de identidades na contemporaneidade, assim como explicitaremos que essas identidades não são constituídas simplesmente de marcadores sociais articulados inocentemente. Pelo contrário, essa discussão implica uma rede de relações de poder.

Já na segunda parte da argumentação tecida aqui, dialogaremos com as possibilidades de construções de saberes localizados, que se dão a partir da noção de que todos os sujeitos dessa rede de relações de poder podem contribuir com uma visão parcial da realidade e, portanto, são capazes de contribuir com a objetividade científica.

Em um terceiro momento, articularemos as noções elaboradas ao longo da escrita com as experiências das autodenominadas bichas pretas, demonstrando como as ferramentas das posicionalidades, autodefinições e saberes localizados podem ser utilizadas para compreender a agência desses sujeitos.

² Multiplicidade é um termo inspirado na definição de Tomaz Tadeu da Silva: “(...) A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende, multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento.” (SILVA, 2000, p.100).

1. Multiplicidade de identidades na contemporaneidade

Desde as últimas décadas do século XX, temos visto o desenvolvimento de diferentes movimentos sociais que têm demandado diferentes perspectivas de mundo, formatando outras dinâmicas para as construções de identidades. Tomemos como exemplo os anos 60 e 70, que foram fortemente marcados pela eclosão dos chamados “Novos Movimentos Sociais” que, ao se localizarem na modernidade tardia, traziam em si as discussões das identidades fraturadas, em que as “identidades mestras”, como a localização de classe, por exemplo, já não eram suficientes.

Nesse cenário, vemos a emergência da construção da identidade política negra. Nos Estados Unidos, o movimento Black Power remodulou os sentidos de ser negro e de reivindicar direitos, o desenvolvimento dos movimentos feministas generificaram e politizaram as subjetividades, e o levante dos movimentos homossexuais, a exemplo do Stonewall Riots em 1969, demarcou fronteiras entre sexualidades dominantes e dissidentes. Cada um desses movimentos evocaria uma identidade para si (BRAH, 2006; HALL, 2003; MACRAE, 1990).

Stuart Hall analisa muito bem esse processo ao visualizar os diversos descentramentos do indivíduo contemporâneo que não consegue mais tecer uma identidade tida como essencial, sólida e integrada: não é mais possível ter localizações estáveis de “classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade” nas quais o indivíduo possa se fixar (HALL, 2003).

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, no qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas (HALL, 2003, p. 20).

Dubar também está atento a essa questão da fragmentação do conceito de classe e a emergência das análises de identidade na França nos anos 70/80. Ele aponta para a possibilidade de se pensar identidade e classe conjuntamente, compreendendo que existe uma desigualdade material que pode servir como base à luta contra o neoliberalismo e a

favor da justiça social. O que interessa para o autor é a possibilidade de pensar novos cenários em que as identidades e a noção de classe dialoguem.

Tratar-se-ia, em suma, graças a análises convergentes dos mecanismos econômicos, dos movimentos sociais e das aspirações individuais, **de construir e promover um discurso que possa se tornar hegemônico no sentido de Gramsci (1986), de modo a convencer que a luta pelo reconhecimento identitário e a mobilização contra as desigualdades econômicas são as duas faces de uma mesma moeda** (DUBAR, 2006, p. 15, grifo do autor).

Apesar da importante proposta de Dubar, queremos investigar aqui uma outra questão: como se têm imbricado não só as identidades com as questões de classe e como se têm construído diálogos entre as diferentes identidades em prol de outro mundo? A questão, nos parece, não é só como vamos resolver juntos a questão da desigualdade econômica, mas como resolveremos juntos as outras diversas opressões advindas do racismo, do machismo e do heterossexismo³.

Sabemos que existem outras diversas opressões na sociedade que são dadas a partir das diferenciações com base em idade, nacionalidade e religião, por exemplo. Mas selecionamos o racismo, o machismo, o heterossexismo e as questões de classe porque essas opressões estão, primeiramente, muito presentes nos estudos da interseccionalidade das feministas negras, de onde tiramos base para esta discussão e, em segundo lugar, porque o que nos trouxe até este debate foram as identificações de bichas pretas que estão diretamente relacionadas às questões de gênero, raça e sexualidade dentro da rede de opressões configurada por racismo, machismo, heterossexismo e questões de classe.

Consequentemente, a categoria de bicha preta, por ser constituída de homens negros homossexuais, entrelaça marcadores sociais que conflitam com padrões universalizantes.

³ Compreendemos os conceitos de racismo, machismo, raça e heterossexismo a partir dos seguintes pensamentos: “Racismo, a crença na superioridade inerente a uma raça sobre todas as outras, e portanto o direito à dominância. Machismo, a crença na superioridade inerente a um sexo sobre o outro, e portanto a dominância.” (LORDE, 2019, p. 142). “Falo de raça neste trabalho embora o termo continue sendo controverso. No entanto, faço a ressalva que ao falar de raça, não assumo sua existência como característica biológica de classificação humana, mas como “raça social”, seguindo a proposta de Ochy Curiel (2004), entendida como ‘a construção simbólica, cultural e principalmente política que se faz a partir do biológico, estratégia sobre a qual se sustenta o racismo.’”(BENÍTEZ, 2005, p. 21). “[...] o heterossexismo é analisado como sistema de poder. Assim como as opressões de raça ou gênero marcam o corpo com significados sociais, o heterossexismo pode ser definido como a crença na superioridade inerente de uma forma de expressão sexual sobre outra, da qual decorreria, portanto, o direito de dominar.” (COLLINS, 2019, p. 225, grifo da autora).

Assim, identificar-se como bicha preta localiza indivíduos no gênero⁴ masculino. No entanto, tal masculinidade não atende aos padrões estabelecidos no binário macho/fêmea, que determina certos comportamentos a homens e mulheres. Essa identificação nos informa sobre outros deslocamentos na reivindicação por reconhecimento de uma identidade racial não-branca e uma orientação sexual não-heterossexual. Essa ligação específica de acionamentos identitários nos leva a pensar que tal identificação deve muito às demandas identitárias dos movimentos negros, feministas e LGBTQ+, ao mesmo tempo em que as questiona.

Assim, tendo em vista a discussão das identidades fraturadas, as pautas dos diferentes movimentos sociais que reivindicam identidades diversas e a questão sobre a possibilidade de imbricar diferentes demandas identitárias em meio a um conjunto de opressões, faz-se necessário aprofundar as análises do conceito de identidade na contemporaneidade e entender como essas identidades se relacionam com os sistemas de opressões.

1.1. Identidades na contemporaneidade: categorias universalizantes e binárias

Diferentes autores discutiram a identidade expondo como esse conceito não pode ser trabalhado sem a perspectiva da diferença. Advogam que é no jogo das diferenças, em poder dizer “o que é” e aquilo que “não é”, que se coloca a possibilidade de se reivindicar identidades. Tadeu Tomaz da Silva diz que esse é um jogo do campo da linguagem, ou seja, do campo das construções simbólicas, culturais e sociais que são “ativamente produzidas” e fabricadas pelos sujeitos dentro de relações sociais específicas. Não é possível falar, a partir desta noção, da existência de diferenças ou identidades que sejam naturais ou essencialistas, mas sim de criações sociais e culturais que nomeiam as diferenças e, portanto, as identidades (BRAH, 2006; HALL, 2000; SILVA, 2000).

No entanto, é importante termos em mente que esse conjunto de relações sociais e culturais nas quais as identidades e diferenças são construídas é marcado por relações de

⁴ Em diálogo com Butler, Pinho diz: “Longe ser a expressão de diferenças naturais, uma identidade de gênero exclusiva é o resultado da supressão de similaridades naturais. Isso requer repressão, contenção, disciplinamento, vigilância, repetição. Ou seja, a produção efetiva da diferença. A divisão dos sexos tem assim o efeito de reprimir, ou modelar, traços de personalidade de homens e mulheres, de modos diferenciados, mas com efeitos pertinentes sobre ambos.” (PINHO, 2008 p. 263).

poder. Essas relações de poder apontam para quem tem o direito de definir, de ser “normal” e de construir o seu oposto, o “outro”.

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2000, p. 81).

Será a partir das relações de poder que aqui vamos delimitar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas baseadas nas diferenças hierarquizadas de raça, gênero, sexualidade e classe. A partir de então, pensaremos a criação de categorias universalizantes.

Antes, no entanto, é importante pontuar que estamos pensando junto com Avtar Brah, ao distinguirmos as diferenças hierarquizantes das diferenças laterais, sendo as primeiras aquelas que geram opressões, explorações e desigualdades, e as últimas aquelas capazes de gerar igualitarismo e agência política.

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAH, 2006, p. 374).

Primeiramente, vamos nos deter nas diferenças hierarquizantes produzidas nas relações sociais baseadas no racismo, sexismo, heterossexismo e nas diferenças de classe que produzem as categorias de homem, branco, cisgênero (cis)⁵, heterossexual e classe⁶

⁵ Diferentes ativistas transsexuais têm chamado atenção para a necessidade de desnaturalizar a cisgeneridade. Ser cisgênero é uma característica do indivíduo que compreende o seu gênero de forma alinhada ao gênero que lhe foi dado ao nascimento, diferentemente dos transgêneros que modulam seu gênero de forma discordante ao que lhe foi concebido ao nascer.

⁶ A classe é entendida na concepção weberiana como um grupo específico no qual os indivíduos compartilham as mesmas condições de bens materiais e oportunidades dentro da lógica do mercado econômico (WEBER, 1999). A opção pela definição weberiana neste artigo permite maior flexibilidade ao definir classe abastada de modo análogo a “classes médias” ou “classes altas” cuja denominação não se prende unicamente à detenção ou não dos meios de produção, mas visualiza também as distinções

abastada como categorias universais, normais e não marcadas. Esse fenômeno de produção de identidade está inscrito no que Hall (2000) e Silva (2000) nos mostram como o estabelecimento de fronteiras entre o “nós” e “eles”, nas quais está imbuído o poder de dividir, classificar e atribuir diferentes valores a grupos sociais diversos. É esse poder de atribuir e classificar que é capaz de fixar identidades consideradas universais/normais, processo no qual se selecionam arbitrariamente características dos grupos dominantes e lhes atribuem todos os valores positivos enquanto se definem do outro lado da fronteira os outros grupos com qualidades menos valorativas que as dos primeiros.

A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser’ branco não é considerada uma identidade étnica, ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, ‘étnica’ é a música ou comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualizada”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade (SILVA, 2000, p. 83, destaques do autor).

Essa ideia vai ao encontro das reflexões de Donna Haraway que, ao discutir a formatação dos discursos científicos, também concorda que alguns marcadores sociais como os presentes no pensamento de cientistas e filósofos masculinistas formam uma conspiração invisível, enquanto mulheres, negros, transgêneros e oriundos de sexualidades dissidentes são corporificados, não podendo existir sem ser marcados por classificações de raça, gênero ou sexualidade.

Para Beauvoir, o “sujeito”, na lógica misógina, é masculino e, portanto, universal, enquanto o feminino está fora das normas universalizantes e restrito ao corpo. Da mesma forma, a filósofa Sueli Carneiro discute como a filosofia ocidental, por meio do dispositivo da racialidade, formulou o estatuto humano, do Ser, como sinônimo de brancura. Esses parâmetros universalizantes também estão presentes na heterossexualização do desejo, cuja normalidade necessita de polos opositivos e assimétricos de “masculino” e “feminino”, determinando as identidades de gênero ligadas ao sexo biológico, negando, assim, a

manejadas na situação de mercado que permitem posses de bens, bons níveis de educação, emprego, moradia, status e prestígio.

existência de indivíduos e desejos que fogem dessa matriz (BUTLER, 2020; CARNEIRO, 2005; HARAWAY, 1995).

O posicionamento das identidades entendidas como universais tem maiores possibilidades de conquista dos bens materiais e simbólicos e, por sua vez, de manutenção dos seus privilégios de classe. Ao refletirmos juntos com Cecília Ridgeway, compreendemos que a disputa de bens simbólicos e materiais é fortemente marcada pelo status, que é entendido como um mecanismo central por trás de padrões duráveis de desigualdade com base em gênero, raça e classe (RIDGEWAY, 2014).

Assim, entendemos que as categorias identitárias de homem, branco, heterossexual, cisgênero e de classe abastada acumulam uma série de privilégios econômicos, sociais, culturais e políticos dentro de contextos em que as matrizes de opressões do racismo, machismo, heterossexismo e de diferença de classes estejam em operação. Também compreendemos que, apesar da tendência de personificar essas categorias, é preciso que estejamos atentos às linhas de poder que agem sobre elas, podendo fazê-las, por vezes, contraditórias ou contestadas, a depender das instituições em que elas são acionadas ou das relações interpessoais nas quais elas possam se apresentar (BRAH, 2006).

Nesse jogo, as identidades universais precisam dos seus “Outros”, logo, o entendimento da brancura, do poder do macho e da heterossexualidade enquanto normas e condições para manutenção de prestígio social, cultural, econômico e político produziu e produz diferentes identidades opositivas que foram incorporadas tanto nas dinâmicas das relações sociais quanto nas contestações dos movimentos sociais. Assim, nas políticas de identidade, cada movimento reivindicou uma identificação: “o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante” (HALL, 2003, p. 45).

Esses movimentos têm sido fundamentais para desmistificar as categorias identitárias universalizantes/normais e vêm desnaturalizando suas correlações com as vantagens que elas imprimem nas relações de poder, mostrando o caráter construído dessas noções e as necessidades de superá-las. No entanto, esses movimentos também são alvos de perspectivas críticas que entendem a necessidade de eles superarem concepções essencialistas das suas identificações que, muitas vezes, reproduzem binarismos sem problematizá-los.

Nessa perspectiva, a pensadora bell hooks aponta como o movimento Black Power se estruturou em ações que permitiram aos homens negros se afirmarem como líderes e detentores dos poderes patriarcais. Ela afirma que havia um ataque ao homem branco, mas não à masculinidade normativa. Esse movimento, ao selecionar o binarismo branco/negro, não questionou os atravessamentos de gênero e sexualidade enquanto igualmente problemáticos nas relações de poder (HOOKS, 2019).

Já Judith Butler nos mostra como muitos movimentos feministas construíram uma identidade feminina universalista que mascarava privilégios de classe e de raça: “a insistência sobre a coerência e unidade da categoria das mulheres rejeitou a multiplicidade das interseções culturais, sociais, políticas em que é construído o espectro concreto de ‘mulheres’” (BUTLER, 2020, p. 39).

Por sua vez, Megg Oliveira nos revela como a política gay foi enviesada por visões universalistas ao se contrapor ao poder do macho, mas ignorar o poder político branco. Ela nos diz que, na década de 1980, “inúmeras publicações especializadas procuravam reforçar a imagem do homossexual bem-sucedido, fino, de bom gosto, rico” (OLIVEIRA, 2017,95).

A partir dos exemplos expostos, nosso interesse é pensar junto com as categorias de bichas pretas e de mulheres negras. Elas são identidades em fronteira que rasuram lógicas universalizantes e binárias. Estar em fronteira ou interseccionar diferentes posicionamentos em uma sociedade marcada por diferentes opressões extrapola identidades convencionadas em um único polo de oposição, seja ele de branco/negro, homem/mulher ou masculino/feminino. A rasura dessas lógicas é tratada por Brah ao analisar os movimentos de mulheres negras na Europa:

O feminismo negro escancarou discursos que afirmavam a primazia, digamos, da classe ou do gênero sobre os demais eixos de diferenciação, e interrogava as construções de tais significantes privilegiados enquanto núcleos autônomos unificados. A questão é que o feminismo negro não só representava um sério desafio aos racismos centrados na cor, mas sua significação ultrapassa esse desafio. O sujeito político do feminismo negro descentra o sujeito unitário e masculinista do discurso eurocêntrico, e também a versão masculinista do “negro” como cor política, ao mesmo em que perturba seriamente qualquer noção de “mulher” como categoria unitária. Isso quer dizer que, embora constituído em torno da problemática da “raça”, o feminismo negro desafia performativamente os limites de sua constituição (BRAH, 2006, p. 358).

Da mesma forma, visualizamos as experiências e vivências de bichas pretas que enfrentam o racismo da identidade hegemônica tanto pela reprodução dos ideais da branquitude e dos privilégios de classe dentro do mundo homossexual, quanto pelo masculinismo e pela homofobia dos movimentos negros. Esses exemplos nos mostram a emergência de outras maneiras de tecer identidades e de outros olhares sobre a realidade.

Se até aqui temos tratado das diferenças hierarquizadas que geram desigualdades, explorações e opressões à medida que condicionam identidades tidas como normais com suas respectivas identidades abjetas, ao refletir sobre as identidades em fronteira ou interseccionadas será preciso pensar em diferenças laterais, que podem gerar agência política e igualdade.

1.2. Interseccionalidade e identidades em fronteira

A intelectual negra e lésbica Audre Lorde, em diferentes momentos da sua obra, aponta a necessidade de pensar as opressões de raça, gênero e sexualidade de forma interseccionada. Para a pensadora, não existe hierarquia de opressões. Deste modo, se existem negras lésbicas e negros gays, as opressões ligadas às sexualidades devem ser também um problema dos movimentos negros. Essa mesma maneira de pensar serve também aos movimentos de mulheres e de dissidentes sexuais. Assim, a questão do racismo deve estar presente enquanto demanda nesses movimentos, uma vez que negros e negras compõem esses grupos (LORDE, 2019).

Esse pensar interseccional é recorrente nas produções intelectuais das mulheres negras. No Brasil dos anos 1980, Lélia Gonzalez já contribuía com esse pensamento ao escrever “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. Entretanto, a interseccionalidade seria inaugurada enquanto um conceito apenas em 1989 no artigo de Kimberlé Crenshaw: “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”.

Crenshaw define esse conceito dentro do campo do Direito moderno a fim de dar substância ao entendimento de que existem interações das estruturas racistas e machistas que modulam de formas específicas a existência de mulheres negras. A análise interseccional proposta pela autora tensiona as perspectivas universalistas e binárias ao demonstrar que as identidades estão vulneráveis a diferentes atravessamentos das estruturas sociais. Ela trabalha com a metáfora de avenidas: as diferentes opressões as percorrem, e em alguns

pontos existem entrecruzamentos em que mulheres negras estão posicionadas, causando-lhes assim, discriminações e encargos particulares. Mais do que refletir sobre identidades que se inter cruzam, Crenshaw propõe uma ferramenta de análise dos atravessamentos das diferentes opressões e de seus efeitos políticos, sociais, culturais, econômicos e jurídicos (AKOTIRENE, 2019).

A interseccionalidade enquanto ferramenta de análise é acionada por Patrícia Hill Collins como fundamental para o pensamento feminista negro, pois esse pensamento é construído a partir de conhecimentos de resistência das mulheres negras às opressões interseccionais de raça, classe, gênero, sexualidade e nação. Mulheres negras aqui não são entendidas enquanto indivíduos que compartilham uma imagem arquetípica ou essencialista, mas sim de posicionamentos heterogêneos que são atravessados por opressões específicas das quais as diferentes mulheres negras produzem saberes de resistências múltiplos (COLLINS, 2019).

Um ponto importante da interseccionalidade na prática feminista negra e no pensamento feminista negro é que ela dialoga com o que Avtar Brah nos fala sobre diferenças laterais que são capazes de articular agência política e de buscar pela igualdade social. O feminismo negro, na promoção da justiça social e compromisso com o empoderamento das mulheres negras, não se quer como um movimento exclusivo, mas está em frequente troca com homens negros, mulheres brancas, lésbicas, gays e outros alinhamentos identitários e políticos que queiram contribuir (BRAH, 2006; COLLINS, 2019).

Haraway (2009) visualiza essa questão em termo semelhantes ao ponderar a categoria de identidades em fronteira a partir da metáfora de ciborgue. Este configura-se como um ser que atravessa os locais do humano e da máquina. Ele rasura os binarismos de natureza/cultura. O ciborgue “significa fronteiras transgredidas, potentes fusões e perigosas possibilidades – elementos que as pessoas progressistas podem explorar como um dos componentes de um necessário trabalho político” (HARAWAY, 2009, p. 45). Nessa perspectiva, as identidades são inteiramente políticas. Não estão em busca de uma essência, de um mito fundador que lhes garanta perpetuamente o lugar da vítima. Estar em fronteira é aceitar-se incompleto, parcial e contraditório. O que está em jogo não é uma identidade e uma diferença naturalizada, mas, sim, uma consciência da oposição aos sistemas opressivos e da afinidade e familiaridade política.

Com isso, são os olhares da interseccionalidade e da situação em fronteira que permitem compreender as diferenças laterais apontadas por Avtar Brah (2006) e a interdependência de diferença mútuas não dominantes de Lorde (2019) como capazes de construir outros conhecimentos e agenciar mudanças nas estruturas da sociedade. Por sua vez, Haraway (2009) aciona a imagem da junção de “bruxas, engenheiros, anciões, pervertidos, cristãos, mães e lenistas” como co-criações de identidades ciborgues em uma afinidade por escolhas políticas capazes de desarmar as opressões.

2. Multiplicidade de saberes

Com as perspectivas em fronteira, as construções de identidades perdem qualquer possibilidade de inocência ou essencialismos. As posições dentro das estruturas de poder ganham maior centralidade, e essas posições não podem mais ser vistas como ocupações fixas e binárias entre dominantes/dominados: “as opressões interseccionais de sexualidade, raça, gênero e classe não produzem nem opressores absolutos nem vítimas puras” (COLLINS, 2019, p. 221). Podemos dizer que os intercruzamentos identitários passam a ser valorizados enquanto lugares potentes de objetividades e visões parciais da realidade. Nesse sentido, tanto Haraway quanto Collins concordam que as identidades se tornam pontos de partida, mas não se esgotam em si mesmas dentro dos processos sociais, nas disputas políticas e nas suas respectivas construções de visões e conhecimentos (COLLINS, 2019; HARAWAY, 1995).

Assim, para Haraway, a identidade imprime a tentativa de produzir um ser completo. Em contraposição, o eu cognoscente, fraturado, não se permite ser espremido dentro dessa categoria. É o “eu” dividido e não o “eu” ser (idêntico a uma categoria) que é capaz de questionar as diferentes camadas da realidade social e conceber objetividades parciais.

Em “Saberes Localizados”, Donna Haraway faz uma refinada discussão sobre os critérios de objetividade das visões científicas e advoga por objetividades parciais e corporificadas. A autora explicita que as categorias não marcadas de homem e branco são articuladas como invisíveis ou não relevantes para a demarcação de localização na produção de conhecimento. Ao contrário, as produções feitas por mulheres e negros, por exemplo, geralmente, são vistas como “um viés desqualificador e poluidor em qualquer discussão

relevante” (HARAWAY, 1995, p. 7). A autora defende, a partir de um projeto de feminismo crítico, uma objetividade corporificada, que leve em conta os posicionamentos dos agentes.

Essa objetividade corporificada torna a construção de conhecimentos responsável e ética na medida em que não se esconde em uma pretensa universalidade onisciente e invisível. Da mesma forma, essa objetividade pautada em um posicionamento crítico não permite essencialismos nem procuras por categorias perfeitas e fetichizadas. Não se trata de substituir uma visão totalizante por visões relativistas, mas de compreender que os saberes são sempre parciais, não fechados e limitados.

A preferência por tal posicionamento é tão hostil às várias formas de relativismo quanto às versões mais explicitamente totalizantes das alegações de autoridade científica. Mas a alternativa ao relativismo não é a totalização e a visão única que, finalmente, é sempre a categoria não marcada cujo poder depende de um sistemático estreitamento e obscurecimento. A alternativa ao relativismo são saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia. O relativismo é uma maneira de não estar em lugar nenhum, mas alegando-se que se está igualmente em toda parte. A “igualdade” de posicionamento é uma negação de responsabilidade e de avaliação crítica. Nas ideologias de objetividade, o relativismo é o perfeito gêmeo invertido da totalização; ambos negam interesse na posição, na corporificação e na perspectiva parcial; ambos tornam impossível ver bem. (HARAWAY, 1995, p. 23)

Já Collins (2019), ao pensar os limites das construções de identidade e a possibilidade de constituição de conhecimentos parciais, enxergará a potência da autodefinição das mulheres negras na consolidação de uma epistemologia própria. Assim, a concepção de autodefinição de Collins se localiza nas experiências de mulheres afro-americanas que vivem duas vidas: uma que as prende às imagens de controle, ou seja, das visões objetificadas produzidas pelos grupos dominantes e muitas vezes internalizada pelas próprias mulheres negras, como a figura da “Mãe preta”, e outra para elas mesmas, produzida em espaços seguros e comunitários, onde as mulheres negras podem desenvolver autodefinições de si mesmas. O objetivo da autodefinição não é a identidade, mas a capacidade de se tornar consciente de todas as opressões que moldam as vidas das mulheres negras e ampliar visões de si mesmas para além das concepções externas que tentam prendê-las. Tais autodefinições são a chave para a construção epistemológica própria das mulheres negras.

Essas concepções podem ser vistas ao longo do livro “Pensamento Feminista Negro”, no qual Patrícia Hill Collins recorre a diferentes conhecimentos de mulheres afro-americanas, tanto os da esfera cotidiana quanto os conhecimentos especializados, a fim de compreender como essas mulheres têm articulado suas subjetividades para produzir suas próprias visões da realidade social para além das que lhes foram oferecidas pelos sistemas de opressão. Essa produção é analisada como uma perspectiva parcial, subjugada e localizada das mulheres afro-americanas que buscam epistemologias alternativas que deem conta das suas autodefinições que são atravessadas pelas opressões de raça e de gênero.

A epistemologia feminista negra visa o empoderamento das mulheres negras e a busca pela justiça social, no entanto sua perspectiva não é exclusiva para essas mulheres. Em verdade, ela propõe pontos de conexão entre “o ponto de vista e a epistemologia das mulheres brancas, dos homens negros e de outras coletividades” (COLLINS, 2019, p. 430).

Na realidade, as ideias consideradas verdadeiras pelas afro-americanas, pelos afro-americanos, pelas latinas lésbicas, pelas asiático-americanas, pelos porto-riquenhos e por outros grupos com pontos de vistas específicos – cada qual com aborda epistemológicas próprias, originadas de pontos de vista próprios – tornam-se as verdades mais “objetivas”. Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha conhecimentos parciais e localizados. Entretanto, como reconhecem a parcialidade de sua verdade, seu conhecimento é inacabado. Cada grupo se torna mais capaz de levar em conta o ponto de vista dos demais, sem abrir mão daquilo que torna seus pontos de vistas únicos nem suprimir as perspectivas parciais dos outros grupos (COLLINS, 2019, p. 431).

Com tudo isso, essa epistemologia alternativa, ao pautar outras possibilidades de validação do conhecimento, torna-se capaz de questionar tanto os saberes dominantes quanto seus processos de produção.

Os movimentos sociais dos anos 1950, 1960 e 1970 estimularam transformações significativas no clima intelectual e político dos Estados Unidos. Em comparação com períodos anteriores, muito mais mulheres negras estadunidenses ganharam legitimidade como agentes de conhecimento. Não mais objetos passivos de conhecimento, manipulados nos processos de validação do conhecimento predominantes, tínhamos como objetivo falar por nós mesmas (COLLINS, 2019, p. 425).

3. É possível pensar posicionamentos de Bichas Pretas?

“O que eu sei é que eu sou bicha, preta, pobre e estou aí, batalhando por um povo.”⁷. Essa é uma fala da cantora Liniker em uma entrevista realizada no começo de sua carreira musical para o portal de notícias G1, da região de São Carlos e Araraquara. Ilustrando a entrevista há uma fotografia de Liniker aos 20 anos de idade – negra, com cabelos crespos volumosos, bigode fino e um chumaço de cavanhaque – usando brincos grandes, batom púrpura nos lábios e vestindo uma camisa colorida e shorts justos. É possível pensar, a partir da entrevista e da fotografia, um conjunto de diferentes experiências de sujeitos que têm se autodefinido como bichas pretas, negros gays, pretos viados, entre outras identificações correlatas, que os posicionam em lugares que indicam um determinado perfil racial, de gênero, de sexualidade e de classe.

Esse exemplo mostra a emergência de outras maneiras de tecer olhares sobre a realidade que podem ser pesquisadas a partir de perspectivas que levem em consideração diferentes fronteiras e posicionamentos. Com isso, surge o questionamento se experiências de bichas pretas podem trazer novas compreensões sobre as relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidade.

Aqui, compreendem-se as experiências de bichas pretas como processos de desidentificação, “que seriam talvez mais subversivos porque através destes as imagens de identidades são continuamente questionadas, apropriadas dos sistemas discursivos hegemônicos, mas transformadas nessa apropriação” (PINHO, 2004, p. 128). Nesse sentido, o termo bicha – que não tem sua etimologia muito bem definida – carrega uma conotação negativa para se referir aos homossexuais ao relacioná-los “à prostituição, efeminação e uma postura passiva nas relações sexuais” (JUNIOR, 2005, p. 6), mas transforma-se, a partir de uma perspectiva de resistência, em um termo de autoidentificação para um conjunto de sujeitos que se colocam contra o ideal de um corpo *straight*⁸ como única forma de performarem seus gêneros e as suas sexualidades.

⁷ Entrevista realizada em 2015 com Liniker de Barros enquanto ela ainda se identificava como uma bicha preta. Atualmente Liniker se entende como uma mulher trans <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/12/de-batom-e-brincos-cantor-liniker-tem-1-milhao-de-acessos-com-clipes.html>

⁸ “O corpo straight é o produto de uma divisão do trabalho da carne, segundo a qual cada órgão é definido por sua função. Uma sexualidade qualquer implica sempre uma territorialização precisa da boca, da vagina, do ânus. É assim que o pensamento straight assegura o lugar estrutural entre a produção da identidade de gênero e a produção de certos órgãos como órgãos sexuais e reprodutores.” (PRECIADO, 2011, p.12)

As diferentes possibilidades de gerir, criar e multiplicar subjetividades denotam as identificações das multidões *queer* de que fala Paul Preciado. Essas multidões resistem às sociopolíticas de normalização dos corpos e desterritorializa a heterossexualidade. “As identificações negativas como ‘sapatas’ ou ‘bichas’ são transformadas em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante dos apelos à ‘universalização’” (PRECIADO, 2011, p.15).

No Brasil, o heterossexismo evidencia-se no tratamento aos homossexuais – que não só são vistos como diferentes, mas são constantemente alvos de ataques e violências verbais, físicas e psicológicas. Em 2018, 420 LGBTQIs morreram vítimas de homicídios e suicídios decorrentes da homolebotransfobia no Brasil, segundo o Relatório de Crimes contra LGBT, produzido pelo Grupo Gay da Bahia em 2019. Para Eduardo Michels, organizador da pesquisa, essas mortes estão diretamente vinculadas a pelo menos três dimensões na homofobia: a homofobia individual, gerada pelo constrangimento de uma sociedade doente, que é internalizada pelos indivíduos que reprimem seus desejos, a homofobia cultural, que discrimina e marginaliza todos os indivíduos que fogem do padrão heteronormativo, e a homofobia institucional, advinda da omissão dos governos e do Estado de garantirem estruturas políticas que protejam essas populações (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019, p. 3).

Soma-se a isso a interseccionalidade entre gênero, raça e sexualidade quando pensamos nos percursos de homens negros homossexuais. Dos 420 LGBTQIs mortos em 2018, 41,6% eram negros⁹. A estes sujeitos não pesa somente a carga da homolebotransfobia, mas também a do racismo estrutural no Brasil – que oprime, mata e inferioriza a população negra há séculos. O corpo da bicha preta é um corpo negro “depósito de informações, de acúmulo de memória, em que sua forma de estar no mundo propicia que outros formulem conceitos e preconceitos, estereótipos etc. Ele porta a memória ancestral, mas também ressentido o cativo” (FONSECA, 2012, p.124).

A intersecção ou combinação dessas diferenças produz novas diferenças, então, não é apenas uma soma, ou seja, uma bicha preta não é um sujeito que acumula duas identidades, é outra posição diferente que é produzida através dessa interação ou dessa confluência. Essas diferenças reagem e se relacionam com outras desigualdades e produzem novas alternativas políticas. Então se a gente entende que a desigualdade, a exclusão, a pobreza e a violência se produzem interseccionalmente através dessas

⁹ Categoria do IBGE que inclui os autodeclarados pretos e pardos

combinações que existem no cotidiano, no concreto e no vivido, a gente pode pensar também que a resposta a essas desigualdades também deverão ser respostas interseccionais, que levem em consideração a formação complexa desses sujeitos sociais. (PINHO, p.129, 2004).

É possível que os homens negros homossexuais que se autodefinem como bicha preta, negro gay, preto viado ou termos correlatos, estejam articulando diferentes identidades políticas porque compreendem que estão dentro de uma estrutura social, cultural, política e econômica que lhes é adversa. Porém, aparentam estarem instigados a pensar e agir em prol da expansão de compreensões e sociabilidades que fogem das experiências da morte, opressão, preconceito e desigualdade. Essa hipótese dialoga com a metáfora do ciborgue elaborada por Haraway (2009). O que está em jogo não é uma identidade e uma diferença naturalizada, mas sim uma consciência da oposição aos sistemas opressivos e da afinidade e familiaridade política.

As experiências interseccionais e ciborgues dos homens negros homossexuais têm suas expressões no Brasil dos anos 80 com a formação do Adé-Dudu¹⁰– Grupo de Negros Homossexuais por militantes do Movimento Negro Unificado que tinha como objetivo “[...]a luta contra o racismo e o machismo, a eliminação do preconceito dirigido ao homossexual negro e o apoio a todas as demais vítimas de opressão” (MACRAE, 2018, p. 336).

Esse grupo já dava sinais de alguns posicionamentos dos homossexuais negros em relação aos coletivos negros e aos coletivos gays, como o masculinismo dos movimentos negros que excluía homossexuais e mulheres e o racismo dos movimentos gays que “produziram uma determinada brancura ou a branquidade gay como a norma estética [...] uma posição de sujeito branco, que é determinante para as interações sexuais e para o gerenciamento do desejo nos mundos homossexuais” (PINHO, 2004, p. 129).

Essex Hemphill, em seu texto “Sua mãe sabe sobre mim?”, fez ponderações semelhantes no contexto dos negros gays estadunidenses. Hemphill fala da invisibilidade e exclusão dos gays dentro das comunidades negras, principalmente nos anos 80, com a expansão da AIDS, em que “as famílias descobriam pela primeira vez que o irmão querido, o sobrinho preferido, o filho era em segredo um homossexual, um homem gay negro –

¹⁰ “Adé” é utilizado para se referir aos homossexuais no Candomblé, já “Dudu” significaria “negro” em iorubá. (MACRAE, 2018)

uma infeliz vítima do vírus mortal” (HEMPHILL, 1992, on-line). O autor também critica a comunidade gay branca:

Ainda não ocorreu aos homens gays brancos que o condicionamento racista fez deles algo não muito diferente de seus irmãos heterossexuais aos olhos de gays e lésbicas negros. Sair do armário para confrontar a opressão sexual não necessariamente deu aos homens brancos a motivação para transcender seu condicionamento racista. Essa falha (ou relutância) em transcender está custando à comunidade gay e lésbica a oportunidade de tornar-se uma força poderosa para criar transformações sociais reais para além das fronteiras da sexualidade. Isso fomentou boa parte da desconfiança que permeia as relações entre as comunidades negras e brancas. E, por fim, isso corrói a possibilidade de construirmos significativas e poderosas coalizões (idem).

Temas como o estigma da hipersexualidade e do falocentrismo que perpassam o corpo negro também estão presentes na escrita de Hemphill e são recorrentes nas falas de bichas pretas¹¹. O posicionamento das bichas pretas produz saberes específicos sobre suas relações com outros sujeitos na sociedade. Assim, mais do que identidades, esses sujeitos geram autodefinições e saberes localizados (COLLINS, 2019; HARAWAY, 1995).

Uma noção importante é, justamente, a autodefinição das bichas pretas, negros gays e pretos viados em espaços seguros. Como postulado por Collins (2019, p. 185), espaços seguros são lugares onde as mulheres negras podem falar, espaços “que formam locais privilegiados de resistência à objetificação como o Outro”. Por isso, falar de bichas pretas é também falar sobre os espaços múltiplos em que bichas pretas, negros gays, pretos viados demonstram maiores possibilidades de elaborar e mobilizarem suas autodefinições. Exemplos de espaços seguros de bichas pretas são os espaços virtuais como o blog Bicha Nagô, de Ezio Rosa, redes sociais do criador digital Murilo Araújo e grupos de Facebook como QUILOMBO LGBTTIQ, B.G.P – BLOCO DOS GAYS PRETOS, cada qual com 2.300 e 1.500 membros¹², respectivamente.

Desta maneira, é possível que uma pesquisa densa sobre as diferentes formas de compor o social desenvolvidas nesses espaços possam oferecer respostas sobre os sentidos

^{11 11} No vídeo “Bichas pretas e a masculinidade | Creators for Change” de 2018, produzido pelo criador de conteúdos virtuais chamado Muro Pequeno temos alguns desses discursos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3_lmunR02c&list=LLdZySpVK6sNgnuvK52h2m9Q&index=10&t=497s>. Acesso em: 10 ago. 2020

¹² Esses dados se referem ao número de membros registrados até 02/02/2020 nos grupos virtuais mencionados.

que bichas pretas, negros gays, pretos viados têm acionado para mobilizarem suas autodefinições.

Conclusão

O presente artigo teve como intenção iniciar um diálogo sobre alguns estudos de identidades em fronteira, como as identidades de bichas pretas, que inspiram nossa investigação. Ao realizar essa discussão, foi de nosso interesse entender algumas perspectivas das identidades na contemporaneidade e como elas têm mobilizado novas concepções e análises.

Exploramos as definições de identidade normal/universal/dominante, que remetem às características de homens brancos, cisgêneros (cis), heterossexuais, de classe abastada. Compreendemos que por trás dessa identidade normal/universal/dominante há uma cadeia de opressões interseccionalizadas de racismo, machismo e heterossexismo. Essas identidades, ao mesmo tempo em que criam sujeitos dominantes, sustentados pelo ideal da branquitude, domínio masculino e da heterossexualidade enquanto norma, produzem também uma multiplicidade de sujeitos subalternizados.

Analizadas essas questões, foi possível visualizar, a partir das experiências das autodenominadas bichas pretas, assim como das mulheres negras – às quais essa reflexão é muitíssimo devedora –, a existências de identidades que se encontram em fronteiras. Essa condição desafia as lógicas universalizantes, sejam elas das identidades consideradas “normais” ou de identidades centradas em uma categoria essencialista, como as produzidas por movimentos políticos feministas que não enxergam as demandas de mulheres negras e lésbicas, por movimentos negros que se pautam a partir de uma noção racial sem a perspectiva de gênero e de sexualidade e/ou por movimentos de dissidentes sexuais que se fecham as questões de raça e de classe.

Podemos dizer que essas experiências em fronteira desconcertam categorias que operam de forma binária: homem/mulher, branco/negro, hétero/homossexual. A exemplo disso, bichas pretas que são tidas como abjetas à identidade “normal”, também questionam sobre o seu “não lugar” dentro dos movimentos negros em que, muitas vezes, não veem as diferentes sexualidades serem trada enquanto questões políticas relevantes, assim como dentro dos movimentos LGBTQI+ (Lésbicas, gays, bissexuais, queers, intersexuais, mais

outros gêneros e orientações sexuais dissidentes e aliadas), nos quais a questão racial e de classe são marginalizadas.

Detivemo-nos em um diálogo entre as ideias de Donna Haraway e Patrícia Hill Collins, que permitiu traçar entre elas alguns pontos em comum no que diz respeito às possibilidades de autodefinições e construções de saberes localizados gerados por sujeitos posicionados em lugares específicos na rede de relações de poder. São essas lentes que auxiliam a rastrear e a compreender os mundos e posicionamentos de bichas pretas. Elas revelam movimentos políticos, ativistas e intelectuais que falam desde o lugar de homens negros homossexuais pouco pesquisados ou citados, como o grupo Adé-Dudu e os escritos de Essex Hemphill. Suas questões perpassam as linhas de opressões raciais, de gênero, de sexualidade e de classe, e especificam-se em problemáticas como as que entrecruzam as relações familiares – quando homens negros homossexuais têm que se deslocar das comunidades pretas por sua sexualidade –, até as dores do intercurso afeto/sexual causado pela hipersexualização dos corpos pretos pelos gays brancos.

Geradoras de autodefinições e saberes localizados, as autodenominadas bichas pretas não falam só das opressões, mas também inventam lugares de potência, de troca e de possibilidades de outras socialidades entre elas, como demonstrados na existência de espaços virtuais como o tumblr Bicha Nagô e os grupos de Facebook QUILOMBO LGBTTIQ e B.G.P- BLOCO DOS GAYS PRETOS. Olhar para esses espaços é olhar para fluxos de subjetividades que se multiplicam e se reinventam em diferentes mundos. São subjetividades que não se querem fixas ou essencialista, mas que traçam estratégias para as tensões sofridas externamente ao mesmo tempo que desenvolvem potências criativas em conjunto.

Referências

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen, 2019.

BENÍTEZ, Maria Elvira Díaz. *Negros homossexuais: raça e hierarquia no Brasil e na Colômbia*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social,

Universidade Federal de Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, v.26, Campinas, 2006.

BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.

19ªed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser*. Feusp, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução de Jamile Dias. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Jurandir F. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

CURIEL, Ochy. 2004. Identidades essencialistas ou construção de identidades políticas: o dilema das feministas negras. In: Núcleo de Estudios Queer del Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidade Estadual de Rio de Janeiro. *Políticas da cor*, no prelo. Rio de Janeiro, 2004.

DUBAR, Claude. Classe e identidade: substituição ou mistura?. In: *Identidades*. SALLUM Jr., Brasílio, SCWARCZ, Lília M. VIDAL, Diana, CATANI, Afrânio (Org.). Tradução de Carolin Pulici. São Paulo: Edusp, 2016.

FONSECA, Dagoberto José. *Você conhece aquela? a piada, o riso e o racismo à brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2012.

GRUPO GAY DA BAHIA. *Relatório de crimes contra LGBT Brasil 2018*. Salvador,

Bahia, 2019. Disponível em: <<http://www.grupogaydabahia.files.wordpress.com/2019/01/relatório-de-crimes-contra-lgbt-brasil-2018-grupo-gay-da-bahia.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*. v.5. Campinas, 1995.

HEMPHILL, Essex. Does your mama know about me? Disponível em: <<https://medium.com/@lucaslinharesig/sua-m%C3%A3e-sabe-sobre-mim-2f55712e2baa>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HOOKS, Bell. *Olhares negros: raça e representação*. Tradução de Sthephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JUNIOR, Almerindo Cardoso Simões. De Sodomita a Homoerótico – As várias representações para as relações entre iguais. *Morpheus*, v. 7, Rio de Janeiro, 2005.

LORDE, Audre. *Irmã outsider/Audre Lorde*. 1. ed. Tradução de Sthephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MACRAE, Edward. *A Construção da Igualdade – Identidade sexual e política no Brasil da abertura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. *O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*. Curitiba: DEVIRES, 2017.

PINHO, Osmundo. A Guerra dos Mundos Homossexuais. In: RIOS, Luís Felipe et al. (Org.). *Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde*. Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

_____. Relações raciais e sexualidade. In: PINHO, O., SANSONE, L. (Org.). *Raça: novas perspectivas antropológicas*. 2. ed. rev. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRECIADO, Paul B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011.

RIDGEWAY, Cecilia L. “Why status matters for inequality”. In: *American Sociological Review* 79(1), 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo:

Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

A romantização de relacionamentos abusivos em produções de cultura pop do Leste Asiático

Vitória Paschoal Baldin¹

Resumo

Esse trabalho busca refletir e apontar sobre a relação entre produções culturais do leste asiático que chegam ao nosso país e o processo de romantização de relacionamentos abusivos. Para isso, foram levantadas obras audiovisuais produzidas no Japão, na China e na Coreia nas últimas décadas (1994-2020), especialmente, aquelas que possuíam tom romântico. Com isso, identificamos representações sucessivas de violências físicas, sexuais e psicológicas sendo utilizadas pelo par romântico, sem qualquer forma de questionamento, reflexão ou problematização por parte do conteúdo. Na verdade, essas ações são normalizadas e vistas com tom de romantismo ou, em alguns casos, de humor. Dessa maneira, o estudo busca argumentar como essas produções românticas, voltadas ao público feminino, auxiliam na romantização dessa categoria de violência em nosso país, principalmente entre as mulheres mais jovens.

Palavras-chave: Mangá; K-pop; Dorama; Relacionamento abusivo; Violência;

Abstract

This work seeks to reflect and point out the relationship between East Asian cultural productions that arrive in our country and the process of romanticizing abusive relationships. For this purpose, audiovisual works produced in Japan, China and Korea in the last decades (1994-2020) were raised, especially those that had a romantic tone. With this, we identified successive representations of physical, sexual and psychological violence being used by the romantic couple, without any form of questioning, reflection or problematization on the part of the content. In fact, these actions are normalized and viewed in a romantic tone or, in some cases, humor. Thus, the study seeks to argue how these romantic productions, aimed at the female audience, help to romanticize this type of violence in our country, especially among younger women.

¹ Graduanda em História da Arte pela Universidade Federal de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0737318615820676>

Keywords: Mangá; K-pop; Dorama; Abusive relationship; Violence;

Introdução

A romantização e a normalização de relacionamentos abusivos e práticas machistas nas produções culturais possuem um papel central na consolidação de crenças que fundamentam os papéis de gênero e incentivação a tolerância e a aceitação da violência interpessoal, fazendo com que mulheres cedam às pressões dos seus companheiros — seja por entenderem nesse tipo de violência uma representação de afeto e cuidado, por compreenderem a si mesmas como dependentes e subordinadas a vontade do outro e também, muitas vezes, responsáveis pelo quadro de agressão. Essa postura pode ser encontrada, especialmente, em conteúdos culturais classificados como românticos e destinados para o público feminino de diferentes faixas etárias.

Entendemos, aqui, relacionamentos abusivos toda e qualquer relação que se manifesta através de intimidações, ameaças, humilhações, desqualificação — que leve ao violentado sentir-se mal consigo mesmo. Assim como, qualquer categoria de violência, seja ela física — como empurrar, puxar de forma brusca, esbofetear —, sexual — como forçar relações íntimas através da força ou de mecanismos de manipulação, tirar fotografias reveladoras sem consentimento —, moral — centradas nas práticas como acusar injustamente a mulher de cometer um crime como roubo, furto, divulgar fotos íntimas, acusar de traição — ou patrimonial — como quebrar coisas da mulher ou da casa, controlar seu dinheiro ou usar o nome dela para fazer compras sem sua autorização. E, também, práticas de abuso social — como comportamentos controladores, em que ocorre a restrição de acesso à alimentação, abrigos, recursos financeiros, amigos, familiares, emprego e educação, entre outras — conforme apresentado pela cartilha *Violência Contra As Mulheres: Conhecer para combater* de 2020.

Além disso, a cartilha ainda esclarece que existe um ciclo de três fases dentro de um relacionamento abusivo: inicialmente, há uma tensão gerada através de agressões verbais, como gritos, xingamentos ou ameaças, em seguida, há a explosão da violência em sua forma física e, finalmente, inicia-se a fase da “Lua de Mel” em que o agressor se mostra arrependido e retorna a demonstrações de carinho, cuidado e afeto, assim, a vítima acaba por perdoá-lo. Entretanto, como o próprio nome orienta, esse ciclo retorna diversas vezes

ao longo do relacionamento, fragilizando física e psicologicamente a vítima que diversas vezes tem dificuldade em encerrar essa violência.

Segundo dados registrados pela Central de Atendimento à Mulher (2020), 61, 11% das denúncias feitas no ano de 2019 configuram denúncias de violência física, seguida pela violência moral (19,85%) e a tentativa de feminicídio (6,11%). Ainda nesse sentido, em pesquisa realizada pelo Senado Federal do Brasil (2015), 34% das mulheres que já foram agredidas sofreram sua primeira agressão entre os 20 e 29 anos e 32% tinham até 19 anos. Em 73% dos casos, o agressor possuía vínculo amoroso com a vítima, tendo sido seu marido, companheiro ou namorado, antes ou durante os eventos de violência. 21% dessas mulheres não procurou ajuda e apenas 11% denunciaram à delegacia da mulher.

Nesse sentido, há muitos estudos, atualmente, buscam compreender o motivo pelo qual muitas mulheres permanecem nessa categoria de relacionamento, sobre isso Araújo afirma que: “é possível relacionar o mito do amor romântico como um dos responsáveis por essa situação, visto que esse ideal ajuda na subordinação de mulheres sob os homens conforme a ótica do matrimônio monogâmico” (ARAÚJO, 2018. p. 25). Para a autora, a responsabilidade pela manutenção do casamento e da família, ponto central na imagem social dessa forma de amor, sempre foi depositada sobre as mulheres, incumbidas do papel de perdoar, ser paciente e resignada, inclusive às agressões. Esse papel social “rodeia o imaginário das mulheres desde a infância, auxiliando na permanência de mulheres jovens em relações abusivas mesmo antes do casamento.” (ARAÚJO, 2018. p. 26). Tal entendimento, unido a discursos de normalização da situação, como “homens são assim mesmo” ou “ele é assim porque tem ciúmes e gosta de você” (ARAÚJO, 2018. p. 26), bem como a promessa romântica de que o amor seria capaz de transformar indivíduos, fundamenta o entendimento de que as mulheres também são responsáveis pela melhora moral do companheiro. Assim, a autora evidencia, muitas mulheres que experienciaram relações abusivas acreditam que deveriam suportar a situação pela manutenção do bem-estar do casamento e de sua família.

Dessa maneira, o imaginário em torno da idealização de relacionamentos que romantizam ou normalizam atitudes de abuso pode ser apontado como um dos mecanismos socioculturais que contribuem e, por vezes, impelem as vítimas — em sua maioria, mulheres — a se manterem nessas situações ou, ainda, se culparem por ela. Portanto, essas produções não podem ser consideradas isentas em relação à problemática,

tendo em vista que, ao apresentarem “evidências” para essa forma de “amor”, colaboram na produção e na perpetuação desse ideário em nossa sociedade. Pois, uma expressão artística não apenas surge a partir de um contexto, mas, também, participa e se relaciona com ele. Assim, podemos compreender que tais produções “são a projeção, na linguagem, das formações ideológicas” (ORLANDI, 2003, p. 17) que existem em nossa sociedade.

Partimos neste trabalho, portanto, do pressuposto que as produções que serão discutidas posteriormente constituem um conjunto de significações que não podem ser analisadas sem seu carácter sincrético. Tendo em vista que essas imagens são “artefatos produzidos pelo homem, visando a representação visual de algo, com base em determinadas convenções culturais” (CAMPOS; BRIGHENTI; SPINELLI, 2011, p. 2). Entretanto, nosso foco não estará voltado para sua realidade geradora inicial — o Leste Asiático — mas, para o Brasil, tendo em vista que essas produções, dada ao avanço da globalização e o processo de expansão do *Soft Power* desses países, chegam em nosso Estado e atuam no processo transmissão de determinados valores para brasileiros e brasileiras, isto é, “as imagens funcionam como suportes de conhecimento e orientação no mundo.” (CAMPOS, 2010, p. 27), mesmo deslocadas de seu contexto original.

1. As produções da Ásia Oriental e o Brasil

Para maior compreensão em relação aos temas que serão posteriormente utilizados, faremos aqui uma breve introdução e explicação de alguns termos próprios aos bens culturais da região. Assim como, a apresentação de forma concisa de como essas produções chegaram e ganharam força em nosso país.

O produto cultural mais facilmente associado a região é o mangá. Sua origem, relacionada com a arte sequencial, remonta ao final do Século VII com o surgimento e o desenvolvimento do *ê-makimono*, desenhos feitos em grandes rolos em que a história se desenvolvia ao desenrolar do mesmo e narrava eventos, reais ou imaginários, com pessoas ou animais. Entretanto, o desenvolvimento do mangá aos moldes que conhecemos hoje remonta ao início do século XIX, mas tal bem ganha expressividade, posteriormente, com o final da Segunda Guerra Mundial, como afirma Giovana Santana Carlos:

dentro dessa modalidade apareceu um artista que chegaria mais próximo das características das HQs modernas. Katsuhika Hokusai é o primeiro, entre 1814 e 1849, a desenhar imagens em sucessão, em uma coletânea de

15 séries publicadas como Hokusai Manga; sendo também o inventor do termo Mangá. (CARLOS, 2009, p. 7)

Nesse sentido, com o final da Segunda Guerra Mundial, as pessoas buscavam reconstruir suas vidas, para além da fome e da miséria pós-guerra. O mangá emerge, nesse contexto, por se configurar como uma forma de entretenimento barato, principalmente, tendo em vista os *Kashinbon Manga*, as Histórias em Quadrinhos de Aluguel. Entretanto, somente em 1949 surge o primeiro Mangá em estilo moderno, o

Shin Takarajima (A Nova Ilha do Tesouro), de Osamu Tezuka. No decorrer de cerca de 200 páginas, o artista inovava os quadrinhos japoneses trazendo, principalmente, elementos da linguagem cinematográfica, pois até então os quadrinhos tinham um enfoque teatral. Considerado o deus das HQs, Tezuka é responsável pelo que hoje conhecemos como Mangá e também foi quem criou uma das características que os marcam: os olhos grandes e brilhantes dos personagens, que servem para melhor expressarem os sentimentos. (CARLOS, 2009, p.7-8)

Após a apresentação e consolidação dos mangás ao público e em razão da aceitação do estilo, houve um maior crescimento e proliferação das produções, assim como, o surgimento de mais variedades de estilos e temáticas centradas em determinados públicos-alvo. Assim, surge outro termo importante para nossa discussão: o *shoujo mangá*. Isto é, as histórias escritas para moças, geralmente, adolescentes, com temáticas voltadas para essa faixa etária. E, também, o *josei mangá*, produções escritas para mulheres mais maduras. Essa indústria também possui forte base audiovisual, tendo em vista que, desde a década de 1960, os quadrinhos populares servem de base para a produção de *Animês* — desenhos animados que reproduzem a narrativa e o estilo de desenho do mangá — e os *live-actions* — encenações com atores das produções. Nesse sentido, vale ressaltar que

o impacto cultural dos quadrinhos, mídia barata e de grande alcance de público, foi tanto imediato quanto duradouro. As histórias em quadrinhos foram, e são ainda, importante ferramenta na construção do imaginário coletivo dos povos ocidentais e orientais. Hoje, diversas HQs são consumidas em escala de massa, com larga variedade de opções temáticas e de tratamentos (...) (PATATI; BRAGA, 2006, p. 12).

Nesse contexto, as primeiras produções audiovisuais, em sua maioria japonesas, começam a se popularizar no Brasil graças ao início de sua transmissão em emissoras de televisão — abertas ou privadas. *Lobo Solitário* é considerado oficialmente o primeiro Mangá publicado no Brasil, em 1988. E, em 1990, há a publicação do mangá *Akira*. Entretanto, é

com *Pokémon*, *Dragon Ball*, *Samurai X*, *Sakura Card Captors* e *Cavaleiros do Zodíaco* que as produções nipônicas atraíram de forma definitiva leitores e telespectadores, o que fomentou a tradução e da publicação por editoras brasileiras desses e de outros mangás.

Em concomitância, a Coreia do Sul também iniciou seu processo de difusão cultural. Assim, ainda na década de 1990, nasce a *Hallyu*, ou onda coreana, que promoveu sistematicamente a cultura pop do país e, a partir dos primeiros anos do século XXI, ganhou representatividade internacional, se configurando atualmente como um verdadeiro fenômeno sociocultural. O termo *hallyu*

foi empregado pela primeira vez pelo jornal chinês *People's Daily* (Jornal do Povo), no ano de 2000, referindo-se à onda de produtos coreanos, composta principalmente por programas de TV e música, que chegava à China desde 1997. O termo acabaria por se popularizar e passaria a ser empregado pela própria mídia coreana para se referir ao fenômeno. Além da China, países como Taiwan, Filipinas, Vietnã, Japão, Cingapura e Tailândia também começariam a receber produtos coreanos e a manifestar interesse por essa indústria. (REIS, 2018, p. 14)

Para exercer maior influência internacional, diversas empresas do segmento produzem artistas de outras nacionalidades, com isso, temos o impulsionamento para os fãs do gênero a acompanharem também estas outras culturas, como a Chinesa e Tailandesa, como parte do engajamento promovido pelos artistas.

Atualmente, com a expansão da influência não apenas Japonesa, mas também Sul-Coreana e Chinesa, a recepção da cultura pop tem expandido suas fronteiras, o consumo de *doramas*², *animês*, mangás, videogames e músicas populares desses locais — como o K-pop, J-pop e J-rock e C-pop — se tornaram sistemáticos pelas culturas ocidentais. Assim, “a cultura pop é um poderoso reflexo da sociedade na qual vivemos e não se restringe somente ao aspecto estético, mas desempenha um papel importante atingindo da mesma maneira todas as pessoas em um sentido cultural mais amplo” (LUYTEN, 2000, p. 7). A grande expressividade da cultura pop desses países em nosso país decorre, em grande parte, da internet que possibilitou maior diálogo entre as *fanbases*, isto é, grupos de fãs, grandes responsáveis pela tradução e a produção de legendas para músicas, filmes, *doramas* e os mais variados categorias de programas de entretenimento. Como afirma Reis, sobre o advento do K-pop,

² No Brasil, atualmente, utilizamos a palavra *dorama* para referenciar *live-actions*, novelas e séries asiáticas em geral.

foi através da rede que o gênero realizou suas primeiras incursões em solo brasileiro e continua sendo através dela que o K-pop atinge seu público não-coreano de forma mais eficaz. Esse fato é possível principalmente pela dedicação e devoção dos fãs, que usam de seus próprios recursos para viabilizar o consumo do K-pop no Brasil, através da criação de fã-sites, *fansubbers* e grupos variados para troca de conteúdo e informações. (REIS, 2018, p. 12)

Entretanto, o contato com esse tipo de expressão não se limita ao âmbito virtual, tendo em vista que temos, atualmente, diversos eventos — públicos e privados — voltados para a comunidade, em que temos brincadeiras e partidas de jogos, apresentações de bandas, danças *covers*, exibições e venda de *animês*, *live-actions* e *doramas*, palestras com dubladores e profissionais do ramo, *karaokê*, concurso de *cosplay* e estandes de produtos à venda — como chaveiros de personagens, réplicas em miniatura, bótons, camisetas com estampas dos enredos e *idols*, pelúcias.

É, assim, a partir de 2010 que o *hallyu* chega e se instaura no Brasil de fato enquanto indústria. Na sequência do *Cube Concert* para São Paulo — realizado em 2011 pela empresa *Cube Entertainment*, no qual 3 dos seus principais artistas se apresentaram: o grupo masculino B2ST, o grupo feminino 4Minute e a solista GNA —, diversas outras empresas e grupos organizaram shows, *fan meetings* e eventos de K-pop em nosso país. Com isso, temos o início do processo de consumo sistemático de brasileiros a bens culturais desses países, influenciados em grande parte pelo advento da internet e dos programas de *Streaming* — como Netflix.

Sob essa perspectiva, podemos afirmar que, em nossa sociedade, as expressões de cultura pop do Leste Asiático estabelecem forte impacto na formação e configuração identitária, principalmente, dos jovens e adolescentes que consomem esses produtos desde a infância. Ao consumir ou não, ir em eventos, possuir um jogo, uma camiseta, uma miniatura, o jovem marca sua identidade e seu pertencimento a um determinado grupo. Dessa forma, projeta-se o sujeito nas relações sociais estabelecidas enquanto esses jovens internalizam significados e valores desses universos, estabelecendo sentimentos e percepções alinhadas com o local que buscamos ocupar no mundo sociocultural (HALL, 2015).

Assim, “a cultura veiculada pela mídia fornece material que cria as identidades pelas quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecno capitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global” (KELLNER, 2001, p. 9). Atualmente, o

consumo e a construção de identidade e subjetividade são aspectos interligados de maneira intimista em nossa sociedade. Isso decorre do fato de que “na modernidade, a identidade torna-se mais móvel, múltipla, pessoal reflexiva e sujeita a mudanças e inovações” (KELLNER, 2001, p. 295). Os objetos de consumo se tornam também constituintes de certa subjetividade do sujeito, auxiliando nas percepções e relações que este estabelece com o mundo, tendo em vista que as funções da imagem “não emanam diretamente das imagens em si, mas do construto sócio-cultural no seu entorno, que justifica a sua fabricação, os significados que transporta e os modos de utilização, apreensão e leitura que suscita” (CAMPOS, 2010, p. 39). Dessa maneira, através desse contato com a cultura pop da região também nos alimentamos de suas “atitudes, mentalidades e valores e suas expressões, concretizações ou simbolizações em artefatos, práticas e representações” (BURKE, 2008, p. 6-7).

2. Representações de abuso romantizado

A partir dos pressupostos apresentados anteriormente, nos debruçamos às imagens produzidas no Leste Asiático e consumidas no Brasil que representam cenas de violência e abuso em relacionamentos românticos ficcionais e, em algum nível, contribuem para o fortalecimento do mito romântico e para a delimitação dos papéis de gênero — atuam na perpetuação de ideologias que ajudam mulheres a permanecerem em situações de agressão. Como Nínia Cecília Ribas Borges-Teixeira e Jussara Maria Jurach afirmam,

o desenvolvimento dos papéis de gênero e a formação de identidades são discursivamente construídos e aprendidos nas relações históricas, sociais e culturais, nas quais o sujeito se inscreve desde seu nascimento. É, portanto, na dinâmica das relações sociais que se começa a perceber a diferença entre o feminino e o masculino. (BORGES-TEIXEIRA; JURACH. 2008. p. 129)

Para as autoras, podemos definir a noção de gênero a partir das relações estabelecidas centradas na percepção social das diferenças biológicas entre os sexos. Nesse sentido, podemos

estabelecer um vínculo entre as imagens e os imaginários, ou seja, entre os artefactos e as linguagens que se expressam no terreno do visível e o domínio da subjectividade interna, que nos leva a jogar simbolicamente com vida, com o seu passado e o seu futuro. A capacidade para imaginar o mundo e a nossa vida decorre, em grande medida, no campo de uma

visualidade interna. Aquilo que observamos alimenta a nossa capacidade de produção de expectativas e projecções. Sonhamos e projectamos imageticamente o próximo destino de férias, o automóvel que gostaríamos de adquirir ou a roupa que iremos usar numa certa ocasião. De igual forma, imaginamos a situação de guerra no Iraque e no Afeganistão, a agitação de cidades como São Paulo e Nova Iorque, a magnificência da selva amazónica ou das paisagens tibetanas. Cada uma destas projecções é fruto de uma vinculação forte e progressiva a diferentes tipos de media, que foram, ao longo de anos, alimentando o nosso acervo imagético. Não é, por isso, possível conceber a nossa capacidade de projecção visual da realidade sem o suporte denso e tentacular dos circuitos mediáticos com que convivemos. (CAMPOS, 2011, p. 17)

Assim, partimos do pressuposto de que tais produções estabelecem e consolidam padrões de comportamento em seu público, principalmente, quando este é um jovem ou adolescente — público-alvo central para as produções que analisaremos — que ainda está no início do processo de compreensão de sua individualização enquanto sujeito. A título de exemplificação, focaremos nossas atenções em algumas obras que são representativas desses abusos e buscaremos apresentar como elas tratam com normalidade ou como uma demonstração de afeto tais violências.

A violência física e sexual se configura como uma das formas mais explícitas de abuso. Por isso, selecionamos imagens retidas dessas produções que apresentam, de maneira mais evidente, o carácter violento das relações estabelecidas entre os pares românticos. Apesar disso, outras formas de violência também podem ser encontradas nessas produções, especialmente, a moral. Além disso, demos preferência a produções e trechos que tais problemáticas se concentram com a personagem principal, partindo do pressuposto que ela seria a representação feita para dialogar diretamente com a identificação do público, isto é, a heroína da história se configura como aquilo que nós enquanto leitores — e, principalmente, para os casos apontados, leitoras — nos identificarmos. Mas, tais cenas não ocorrem apenas com a protagonista, mas podem também serem vistas com as personagens coadjuvantes.

Figura 1: Personagem principal é arremessada contra a parede e ameaçada em um surto de ciúmes de seu par romântico.



Fonte: Mangá *CEO Above, Me Below* (2020 -)

Entretanto, cabe ressaltar que este não é o único tipo de violência encontrado nessas produções. É comum encontrarmos exemplos de personagens coagidas a não de sair ou se relacionar com determinadas pessoas (Figura 1) ou, ainda, exigir atenção exclusiva e constante por parte da personagem, o que a impede de viver uma experiência social livre e de qualidade — seja por uma proibição explícita do personagem ou por alguma categoria de pressão psicológica. No trecho retirado quadrinho de origem chinesa *CEO Above, Me Below* (Figura 1) podemos observar que após uma crise de ciúmes, o par romântico da protagonista a arremessa contra a parede e a proíbe de estabelecer qualquer contato com outro homem, postura que prossegue ao longo da narrativa. Nessa produção, todo desenvolvimento do casal é problemático e abusivo em diversos níveis: o primeiro contato dos dois se estabelece por um estupro após ele acreditar que ela o “seduziu” anos atrás, ele a sequestra, impede ela de manter contato com família, amigos ou trabalhar, a obriga a cozinhar para ele e satisfazer qualquer de seus desejos, entre outras ações evidentemente abusivas que são muitas vezes justificadas com falas como “você não pode desagradar ele”,

“ele tem uma condição psíquica que deixa ele explosivo”. Ou seja, em todas as ações violentas a culpa do personagem masculino — que pratica essas ações — é suavizada, enquanto a vítima é encarada como a principal responsável pela agressão. Entretanto, ao longo do quadrinho, o romance entre os dois vai se desenvolvendo e surge o discurso de que ela pode mudar a personalidade de seu companheiro para um lindo final feliz.

Como já apontamos anteriormente, a construção de um imaginário que responsabiliza a vítima — tanto pela agressão, como pela mudança moral de seu parceiro — é um dos fatores que auxiliam na permanência de diversas pessoas em relacionamentos abusivos. Como Peixoto e Nobre (2015 apud GOMES, 2018) apontam a mulher em relacionamento abusivo tende a se sentir culpada porque a responsabilidade da violência recai sobre ela. E, além disso, a sociedade busca em seus comportamentos atitudes que justifiquem o comportamento agressivo de seus companheiros para com elas. Assim, “a culpabilização da vítima se configura como um agravante, considerando que para além da violência sofrida, a mulher é socialmente desmoralizada, reiterando a posição de submissão nas relações sociais e o seu papel de propriedade do homem (...)” (GOMES, 2018, p. 46).

O mesmo discurso que culpabiliza a vítima por uma violência física sofrida — por não ter atendido, por provocar ciúmes, por ter se envolvido em algo que não deveria, não ter obedecido ou “se comportado de maneira adequada” — ocorre em outras produções como *Hot Gimmick* (Figura 2), *Hana Yori Dango* (Figura 3), *You’re Beautiful* (Figura 4), *Sun’s Master* (Figura 5) ou *Our Gabsoon* (Figura 6).

Figura 2: personagem principal leva um tapa no rosto de par romântico.



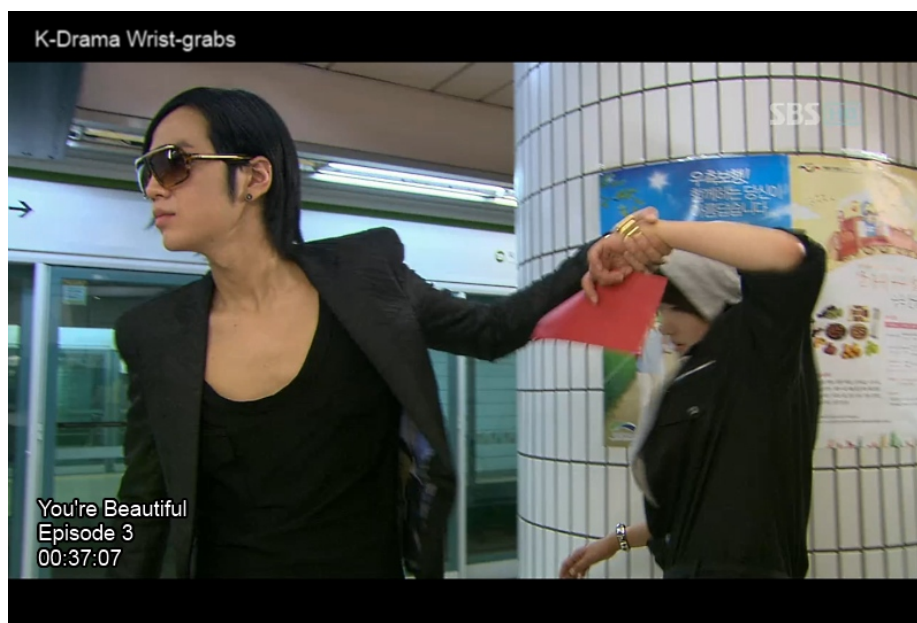
Fonte: mangá *Hot Gimmick* (2000-2005)

Figura 3: personagem principal é lançada contra a parede por seu par romântico



Fonte: mangá *Hana Yori Dango* (1992-2006)

Imagem 4: Personagem principal sendo puxada pelo braço por seu par romântico



Fonte: *dorama You're Beautiful* (2004)

Figura 5: Protagonista tendo seus cabelos puxados por seu par romântico.



Fonte: *dorama Sun's Master* (2013)

Outra representação comum nas produções da região é cenas em que o par romântico da personagem tenta forçar, ou força de fato, contato ou relação sexual com a protagonista. Essa violência, ainda que mais específica em produções para o público mais maduro — como as revistas *josei* — não é rara de ser encontrada no interior das produções, em capas de revistas, pôsteres e outros locais que podem ser facilmente vistos por pessoas de diferentes perfis. A violência sexual ocorre nestas produções através de toques em regiões íntimas sem consentimento (Figura 7), pressão psicológica para ceder às relações sexuais sem desejo para agradar o parceiro (Figura 9) ou, ainda, de força física (Figura 8).

Figura 6: Personagem principal é arrastada pelo braço e empurrada por seu par romântico. A cena se encerra com um beijo em situação de violência.



Fonte: *dorama Our Gabsoon* (2016)

Figura 7: Protagonista é tocada intimamente sem consentimento por seu par romântico



Fonte: *mangá Black Bird* (2006-2012)

Figura 8: Par romântico da personagem principal tenta forçar relações sexuais.



Fonte: Quadrinho *At Your Service, Kitty* (2020)

Além disso, é importante ressaltar que essas cenas não são encaradas como violentas de fato, mas como representações de afeto e cuidado por parte dos personagens. Como, por exemplo, no drama *Our Gabsoon* (Imagem 6) em que, após a protagonista ser arrastada pelo braço e atirada contra a parede com brutalidade durante uma discussão, os personagens se beijam ao som de uma música romântica. Ou, ainda, no mangá *Hana Yori Dango* (Figura 10), em que podemos observar duas cenas de contato sexual presente no mesmo capítulo: a primeira uma situação de violência e a segunda, representada a apenas algumas páginas de distância, uma situação romântica. Ainda, temos diversos clichês dessas produções que se configuram

como cenas de abuso, mas são representadas e tratadas como momentos cômicos ou de tensão sexual (Figura 11, 12 e 13).

Figura 9: Par romântico da personagem principal tentar coagi-la a relações sexuais.



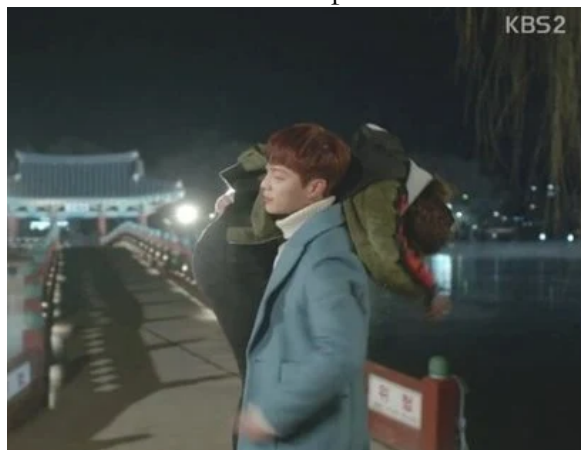
Fonte: *mangá Hot Gimmick* (2000-2005)

Figura 10: Cenas de relações sexuais do par romântico, ambas do mesmo capítulo.



Fonte: *Manga Hana Yori Dango* (1992-2006)

Figura 11: Personagem principal é carregada contra a sua vontade e forçada a entrar no carro de seu par romântico.



Fonte: *Dorama Radio Romance* (2018)

Figura 12: Personagem principal é encurralada por seu par romântico.



Fonte: *dorama Murphy's Law of Love* (2015)

Figura 13: Personagem principal é puxada por seu par amoroso.



Fonte: *Dorama Faith* (2012)

Ainda que menos frequente — por conta do teor das produções, mais focadas em dança —, podemos, também, encontrar cenas de abuso em relacionamentos em vídeo-clipes de região. As cenas abaixo (Imagem 14) foram retiradas de um trecho do *vídeo-clip* *Boy in Law* da popular banda de K-pop BTS, com mais de 11 milhões de visualizações no YouTube. A música tem um teor romântico e fala sobre se apaixonar e querer ser alguém especial para o outro. Nele podemos observar a personagem sendo atirada contra armários, tocada de maneira violenta pelos integrantes da banda. No final, vemos uma linda cena romântica em que ela recebe uma flor ao fim do vídeo.

Figura 14: Cena retirada do clipe *Boy in Luv* da *boyband* BTS em que uma garota é empurrada contra armários.



Fonte: clipe *Boy in Luv* (2014) da *boyband* BTS.

Figura 15: Protagonista é puxada para fora do carro por seu companheiro.



Fonte: *dorama Age of Youth* (2016)

Dessa maneira, cenas de mulheres sendo tratadas com violência são recorrentes. Puxadas, empurradas, carregadas, induzidas, coagidas e forçadas a manter relações sexuais essas mulheres perdem agência e poder de escolha. Isso é ainda mais alarmante em produções que buscam falar diretamente com esse público, construindo o ideal de uma mulher passiva como modelo romântico. Ainda nesse sentido, imagens de violência são utilizadas em paralelo com cenas de beijos e outras demonstrações de carinho. Por conta disso, o efeito que elas produzem sobre seu espectador é de aproximação entre essas atitudes. Logo, as agressões podem ser facilmente justificadas como uma expressão de amor. Além disso, há a construção de certo imaginário de romantismo permeado por cenas de ciúmes, agressão e assédio como algo normal e, em algum nível, desejável.

Conclusão

Como pudemos observar nas discussões anteriores, as produções culturais ditas românticas e pensadas para o público feminino do Leste Asiático são repletas de cenas de violência que auxiliam em padrões comportamentais e ideológicos que contribuem para a normalização de relacionamentos abusivos. Ao chegarem ao Brasil e serem consumidos de maneira idealizadamente positiva — por serem regiões estereotipadas como padrões morais em nossa sociedade — são um viés de confirmação forte para ideários já existentes em nossa sociedade, como dados apontados em 2014 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em que 35% da população brasileira “concordam totalmente” que se as mulheres soubessem como se comportar ocorreriam menos estupros e 23,2% “concordam parcialmente”. Ao culpabilizar a vítima, mostrar cenas em que o par romântico da heroína comete atos de abuso, essas produções se ligam diretamente ao cotidiano de seus consumidores que, ao menos, são testemunhas desses atos ao longo de suas vidas e por conta de uma série de construções ideológicas têm dificuldade de desconstruir a dita normalidade disso.

Ainda nesse aspecto, é necessário apontar que não é nosso objetivo apresentar essas produções como as únicas que possuem essa problemática ou, ainda, como o único responsável pela construção do mito romântico, dos papéis de gênero ou da romantização de ações de violência. São diversas as produções brasileiras e internacionais que possuem tal questão, assim como, são diversos atores sociais e culturais que contribuem para a permanência de mulheres ou para a falta de apoio que elas encontram em nossa sociedade para sair desse tipo de situação. Além disso, diversas produções debatem tópicos e questões extremamente valiosas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, apesar disso, o que foi observado neste estudo não pode ser desconsiderado. Ao ser um produto cultural recebido de países que historicamente são observados de maneira muito positiva no Brasil, essas produções servem, muitas vezes, como um viés de confirmação e reafirmação para as práticas e discursos também presentes em outras produções que consumimos diariamente ao longo de nossa vida. Nesse sentido, os impactos diretos e indiretos dessa produção em jovens e adolescentes, assim como seu peso em relação a outros estímulos legitimadores presentes em nossa cultura, precisam de estudos mais aprofundados.

Referências

- ARAÚJO, N. C. S. de. *Verdades secretas da teledramaturgia: uma análise sobre relacionamentos abusivos em novelas brasileiras*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.
- BORGES-TEIXEIRA, N. C. R. JURACH, J. M.. Do oriente para o ocidente, o shoujo mangá e a representação feminina. In: *TODAS AS LETRAS L*, volume 10, n. 2, 2008.
- BRASIL. Ministério da da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Balanço Ligue 180: violência doméstica e familiar é a mais recorrente*, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2020-2/junho/balanco-ligue-180-violencia-domestica-e-familiar-e-a-mais-recorrente>> Acesso em: 09 de abril de 2021.
- BURKE, P. *Hibridismo Cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2008.
- CAMPOS, R. *Por que pintamos a cidade? Uma abordagem etnográfica do Graffiti Urbano*. São Paulo: Fim de século, 2010.
- CAMPOS, R. Identidade, imagem e representação na metrópole. In: CAMPOS, R.; BRIGHENTI, A. M.; SPINELLI, L. (org.). *Uma Cidade de Imagens – Produções e Consumos Visuais em Meio Urbano*. Lisboa: Mundos Sociais, 2011, p. 15–30.
- CAMPOS, R.; BRIGHENTI, A. M.; SPINELLI, L. (org.). *Uma Cidade de Imagens: Produções e Consumos Visuais em Meio Urbano*. Lisboa: Mundos Sociais, 2011.
- CARLOS. G.S. Identidade(s) no consumo da cultura pop japonesa. In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Comunicação Universidade Federal de Juiz de Fora / UFJF*. ISSN 1981- 4070. vol.4. n° 2. 2010.
- GOMES, I. R. R. *A intenção feminina de permanecer em um relacionamento abusivo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Sistema de Indicadores de Percepção Social: tolerância social à violência contra as mulheres*. Brasília: Ipea, 2014.
- KELLNER, D. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.
- LUYTEN, S. M. B. Mangá produzido no Brasil, pioneirismo, experimentação e produção. In: *congresso brasileiro de ciências da comunicação*, 26., 2003, Belo Horizonte, Anais. São Paulo: Intercom, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.
- PATATI, C. BRAGA, F.. *Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- PEREIRA, D.; CAMARGO, V.; AOYAMA, P. Análise funcional da permanência das mulheres nos relacionamentos abusivos: Um estudo prático. In: *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 20, n. 2, p. 10-25, 6 ago. 2018.
- REIS, R. M. de P. *A onda coreana: um levantamento sobre o k-pop no Brasil e o kpopper brasileiro*. Trabalho de Conclusão de

Curso. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS. A.C. A violência contra a mulher e o mito do amor romântico. Cadernos de graduação. In: *Ciências humanas e sociais*. Maceió. v.2. n.2. p. 105-120. 2014.

SENADO FEDERAL DO BRASIL. DataSenado. Observatório da Mulher contra a violência. *Pesquisa Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher*, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pesquisa-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher>> Acesso em 09 de abril de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC; CASA DE REFERÊNCIA HELENIRA PRETA. *Violência Contra As Mulheres: Conhecer para combater!*, Cartilha, 2020. Disponível em: <https://www.ufabc.edu.br/images/guias/cartilha_violencia_contra_as_mulheres_conhecer_para_combater_ufabc_e_casa_helenira_preta.pdf> Acesso de 02 de fevereiro de 2021.

As primeiras-damas como membros da elite política

Carolina Guerrero Valencia¹

Ignacio Arana Araya²

Tradução de Jéssica Melo³

Resumo

As primeiras-damas estão crescentemente adquirindo capital político, influenciando os governos e lançando-se como candidatas. No entanto, a literatura especializada não tem documentado essa tendência. Nesse artigo, argumentamos que o ingresso desse grupo de mulheres no Poder Executivo exige que sejam consideradas como parte da elite política. Para se ter um melhor entendimento da influência política das primeiras-damas, propomos uma tipologia que origina quatro categorias, nas quais classificamos as 88 mulheres que estiveram no posto entre 1990 e 2016.

Palavras-chave: América Latina; Elite; Poder Executivo; Primeira-dama.

Resumen

Las primeras damas están crecientemente adquiriendo capital político, influyendo en gobiernos, y lanzándose como candidatas. Sin embargo, la literatura especializada no ha documentado esta tendencia. En este artículo, argumentamos que el involucramiento de este grupo de mujeres en el Poder Ejecutivo amerita que sean consideradas como parte de la élite política. Para tener un mejor entendimiento de la influencia política de las primeras damas, proponemos una tipología que genera cuatro categorías en las que luego clasificamos a las 88 mujeres que estuvieron en el puesto entre 1990 y 2016.

Palabras clave: América Latina; Élite; Poder ejecutivo; Primera Dama.

¹ Doutora em Ciência Política pela Universität Hamburg e pesquisadora associada ao German Institute for Latin American Studies (GIGA). E-mail: carolina.guerrero@giga-hamburg.de

² Professor assistente do Institute for Politics and Strategy da Carnegie Mellon University e doutor em Ciência Política pela University of Pittsburgh. E-mail: iarana@andrew.cmu.edu

³ Doutoranda em Sociologia pela USP e bolsista CNPq. É mestra em Ciências Sociais pela Unifesp, coordenadora do projeto Mulheres Eleitas (UFFRJ) e pesquisadora vinculada ao GPSECC (USP). Tem experiência com elites políticas latino-americanas, mulheres no Executivo e primeiras-damas. E-mail: jessicamelo@usp.br.

Abstract

First ladies are increasingly acquiring political capital, influencing governments, and becoming candidates. However, the specialized literature has not documented this trend. In this article, we argue that the involvement of this group of women in the Executive Power makes it necessary to consider them as part of the political elite. To have a better understanding of the political influence of the first ladies, we propose a typology that generates four categories in which we then classify the 88 women who held the position between 1990 and 2016.

Keywords: Latin America; Elite; Executive power; First Lady.

Introdução⁴

As primeiras-damas despontaram fortemente na política latino-americana, tanto ao ocupar o Poder Executivo como quando o deixam. Um total de 66, entre as 88 primeiras-damas que existiram na região entre 1990 e 2016, envolveram-se formalmente em políticas públicas após chegar ao Poder Executivo, inclusive em áreas influentes como a saúde e a educação. As primeiras-damas estão sendo crescentemente identificadas como autoridades representativas do governo, participando em campanhas, dando declarações políticas, participando de turnês e, inclusive, assinando tratados de cooperação com governos e órgãos internacionais. Após deixarem o Poder Executivo, muitas delas se candidataram a altos cargos eletivos. Entre 1999 e 2016, vinte ex-primeiras-damas se lançaram vinte e seis vezes como candidatas à presidência, vice-presidência ou ao Congresso, sendo eleitas em dezenove ocasiões. No entanto, apesar de uma participação ativa das primeiras-damas na política, a literatura especializada falhou em documentar de maneira comparada seu crescente pertencimento à elite política.

O estudo da atividade política das primeiras-damas variou segundo sua procedência geográfica. A primeira-dama dos Estados Unidos foi a mais estudada até o momento. Ainda que as biografias sejam dominantes (BORRELLI, 2002), os pesquisadores também têm examinado o desenvolvimento histórico da institucionalidade que rodeia as primeiras-damas (WATSON, 1997, p. 814); o impacto que elas têm nas campanhas presidenciais

⁴ Os autores agradecem os comentários e sugestões dos avaliadores anônimos da *América Latina Hoy*, Revista de Ciências Sociais, à primeira versão deste artigo. Artigo original: Guerrero Valencia, C., & Arana Araya, I. (2019). Las primeras damas como miembros de la élite política. *América Latina Hoy*, 81, 31-49. <https://doi.org/10.14201/alh2019813149>.

(BURNS, 2005) e sua influência pública (Watson 1997); a cobertura midiática que recebem (BURNS, 2004); e as características de sua participação, que inclui a falta de prestação de contas (BURRELL, ELDER, FREDERICK, 2011).

As pesquisas centradas na América Latina estão focadas principalmente na trajetória individual das primeiras-damas (CAÚLA, SILVA, 2011; GORDINHO, 2009), apesar da existência de alguns trabalhos que analisam aspectos específicos do desempenho delas (FERNÁNDEZ, 2011; ROSENHECK, 2011); ou das trajetórias coletivas das primeiras-damas de um determinado país (SEFCHOVICH, 2003; BALCÁRCER, 2010; VIERCI, 2014). Ou seja, embora exista uma literatura sobre as primeiras-damas, o comportamento político deste grupo de mulheres praticamente não foi estudado de forma comparada (como exceção, GUERRERO, ARANA, 2018) - apesar de seu protagonismo crescente.

As pesquisas centradas na América Latina focalizam principalmente na trajetória individual das primeiras-damas (CAÚLA, SILVA, 2011; GORDINHO, 2009), se bem que alguns trabalhos analisaram aspectos específicos de seus desempenhos (FERNÁNDEZ, op. cit.; ROSENHECK, op. cit.) ou as trajetórias coletivas das primeiras-damas de um país (SEFCHOVICH, op. cit.; BALCÁRCER, op. cit.; VIERCI, op. cit.). Ou seja, ainda que exista uma literatura sobre as primeiras-damas, o comportamento político deste grupo de mulheres praticamente não foi estudado de forma comparada (como exceção, GUERRERO, ARANA, op. cit.) ainda que tenha um protagonismo crescente.

Nesse artigo, analisamos o ingresso das primeiras-damas na política latino-americana, demonstrando as atividades doméstica e internacional que realizaram 88 mulheres ocupantes desse posto entre os anos de 1990 e 2016. Argumentamos que o desempenho das primeiras-damas credenciam-nas a serem consideradas como membros da elite política e que compreender a influência por elas exercida na política é relevante, uma vez que têm um perfil distintivo. Tratam-se de mulheres que não foram eleitas popularmente e não precisam prestar contas, mas que possuem um posto privilegiado no Poder Executivo, no qual contam com uma alta visibilidade midiática, podem influenciar a agenda do presidente e acumular capital político em benefício próprio. Portanto, o envolvimento político das primeiras-damas é distinto ao das mulheres que ingressam na política a partir de uma posição menos privilegiada.

O estudo das primeiras-damas é também relevante porque se conecta com três assuntos de interesse na política comparada. O primeiro refere-se à personalização da

política, que ocorre quando os eleitores se identificam mais com a liderança de um político do que com o partido ou a corrente ideológica que ele representa. A personalização da política é um problema grave, que afeta a competitividade eleitoral e a circulação das elites na América Latina (MCALLISTER, 2007). A influência política que as primeiras-damas podem exercer, tanto no período em que estão no Executivo quanto ao se lançarem a um cargo eletivo, está muito ligada a sua individualidade.

O segundo ponto está relacionado às atividades políticas das ex-primeiras-damas, que podem contribuir com a reprodução de relações endogâmicas da elite política. As famílias políticas poderosas são um fenômeno recorrente na América Latina (ALCÁNTARA, 2012, p. 284), o que tende a restringir a competitividade eleitoral e concentrar o poder em poucas mãos.

Por fim, a participação política das primeiras-damas relaciona-se a uma maior inclusão das mulheres na política. Alguns estudos propõem que uma consequência de haver mais mulheres em cargos de poder é o aumento da aceitação social sobre a presença delas na política. Por sua vez, mais mulheres se interessando em participar, gera um círculo virtuoso que permite reduzir a disparidade de gênero em assuntos de governo (ESCOBAR-LEMMON, TAYLOR-ROBINSON, 2005; THAMES, WILLIAMS, 2013).

Para compreender melhor o envolvimento das primeiras-damas na política, propomos uma tipologia baseada na experiência política que elas tiveram antes de chegar ao Poder Executivo e em sua participação em políticas públicas quando chegam ao governo. Com o cruzamento destes dois indicadores, surgem quatro tipos de primeiras-damas: políticas ativas, políticas novatas, conselheiras políticas e despolitizadas. Em seguida, mostramos como estas categorias auxiliam a classificar o desempenho das 88 primeiras-damas da amostra. Acreditamos que a tipificação representa um primeiro passo rumo à compreensão desse seleto grupo de mulheres, em especial, de seu pertencimento à elite política.

Na seção seguinte, revisamos como a literatura tem abordado a participação das primeiras-damas na política. Como ficará em evidência, apesar da grande diversidade de temas abordados, a literatura especializada tem falhado em abordar a real influência que muitas primeiras-damas alcançam. A terceira seção descreve a participação política das primeiras-damas nos níveis nacional e internacional, abrangendo as 88 mulheres de 18 países que ocuparam o posto entre 1990 e 2016. Na quarta seção, apresentamos nosso

argumento e mostramos como a tipologia proposta auxilia na compreensão sobre o pertencimento das primeiras-damas à elite política. Na conclusão, discutimos a agenda de pesquisa que permite o estudo sistemático da trajetória das primeiras-damas.

1. O que a literatura especializada diz

A primeira-dama, cargo usualmente ostentado pela esposa do presidente, mas também pela filha, irmã ou algum parente de chefes de governo, pode desenvolver um papel chave nos sistemas presidencialistas. Ela integra o que alguns autores chamam de núcleo estratégico do governo (FERNÁNDEZ RAMIL, RIVERA URRUTIA, 2012) ou presidência institucional (INÁCIO, LLANOS, 2016), em alusão ao grupo de agências e assessores que trabalham sob a autoridade do presidente, apoiando-o nos processos de tomada de decisões. Sua atuação se dá de maneira independente ao gabinete, já que possui o próprio escritório. Segundo Watson (1997, p. 814), a primeira-dama não somente compartilha uma posição na vida pessoal e social do presidente, como também sua vida pública e sua trajetória. Portanto, as primeiras-damas podem afetar o desempenho presidencial e a avaliação que instituições, políticos e eleitores fazem em relação ao presidente.

O estudo das primeiras-damas é relativamente novo e pode ser agrupado segundo sua origem geográfica. Até agora, a grande maioria das publicações são focadas nas primeiras-damas dos Estados Unidos e também existe uma literatura relativa à América Latina e, mais incipiente, sobre a África e Ásia.

Watson (op. cit.) mostrou que, entre outras coisas, o estudo sobre a cônjuge do presidente dos Estados Unidos tem se centrado no desenvolvimento histórico do arcabouço institucional que a cerca, que é composto por dois aspectos centrais. O primeiro enfoca o cargo em si, mais especificamente, o fato de se tratar de uma posição não eletiva, de exclusiva confiança do presidente e que não demanda prestação de contas. Ou seja, a primeira-dama não é responsável perante o Congresso e não pode ser convocada diante de comissões de investigação ou ser interrogada (FERNÁNDEZ RAMIL, RIVERA URRUTIA, op. cit., p. 21). O cargo não existe dentro de uma legislação do país e não tem um portfólio de temas estabelecidos (WATSON, 2003, p. 434). O desenvolvimento histórico mostra que a primeira-dama é uma posição flexível, que permite uma participação

ativa na política. Por exemplo, a nomeação de Hillary Clinton como chefe do grupo de trabalho na reforma do sistema de atendimento médico (*Health Care Reform Task Force*) e o julgamento subsequente em torno de seu papel chamaram a atenção sobre a ambigüidade e os termos legais da autoridade da primeira-dama (STOOKSBURY, EDGEMON, 2003, p. 106).

O segundo aspecto concentra-se no gabinete onde a primeira-dama trabalha, que lhe oferece apoio técnico e político dentro da presidência (BORRELLI et al., 2017; EKSTEROWICZ, PAYNTER, 2000). As funções desse escritório foram se expandindo ao longo do tempo, tornando-se mais profissionalizadas e, cada vez mais, integradas ao escritório do presidente na Casa Branca (Idem). Borrelli et al. (op. cit.) entrevistaram os membros do escritório de diversas administrações e identificaram que tem ocorrido um processo de reestruturação e expansão, principalmente por demandas dos presidentes, do Congresso e das próprias primeiras-damas.

Em paralelo aos estudos centrados na institucionalização que envolve as primeiras-damas, existe uma corrente de pesquisa mais voltada para as funções que cumprem, incluindo sua influência política (STOOKSBURY, EDGEMON, op. cit.; WINFIELD, 1997; BURNS, 2004; WATSON, 1997; BORRELLI, 2001, p. 398). Winfield (1997, p. 167) identifica quatro tipos de atribuições exercidas pelas primeiras-damas. Primeiro, a de acompanhante (*escort role*), onde são mencionadas somente como companhia de seus esposos. Segundo, o rol protocolar (*protocol role*), com a participação da primeira-dama na organização de eventos sociais, cerimoniais e diplomáticos. Terceiro, o papel benéfico (*noblesse oblige role*), onde elas se preocupam com obras de caridade, apoiando os mais carentes (como moradores de rua, crianças e idosos). Por fim, o rol das políticas públicas (*policy role*), em que elas formulam, desenvolvem e influenciam políticas públicas e programas de governo. Uma primeira-dama pode escolher qual dessas funções irá enfatizar, já que elas são complementares.

Em relação à influência das primeiras-damas, Watson (1997, p. 815-816) propõe três categorias: influência política, influência de almofada e influência pública. A “influência política” inclui atividades formais como escrever e editar discursos, aconselhar e promover políticas públicas, fazer *lobby*, selecionar e aprovar nomeações presidenciais e participar das campanhas eleitorais. A “influência de almofada” é informal e ocorre quando o presidente pede conselho político à sua esposa. Por fim, a “influência pública” implica o potencial de

afetar a imagem do presidente através de opiniões expressas abertamente, participação em eventos, acompanhamento do presidente em viagens, pronunciamento de discursos oficiais e realização de eventos sociais.

Sobre as primeiras-damas na América Latina foram publicadas biografias (CAULA, SILVA, 2011; GORDINHO, 2009; WORNAT, 2005); autobiografias (MALTA, 2014; RUIZ, 2012); revisões biográficas históricas em países específicos como México (SEFCHOVICH, 2003), República Dominicana (BALCÁRCER, 2010) e Uruguai (VIERCI, 2014), além de análises sobre a participação no governo (FERNÁNDEZ, 2011; ROSENHECK, 2011; SANTAMARÍA, 2011; SEFCHOVICH, 2011). Por exemplo, o desempenho de Marta Sahagún (primeira-dama do México, entre 2001-2006), foi estudado por sua participação ativa no governo (SEFCHOVICH, *op. cit.*; WORNAT, 2005). Sahagún tomou decisões sobre temas tão variados como infância, mulheres, educação, saúde, atenção aos migrantes, violência doméstica, saúde reprodutiva e demarcação de terra aos indígenas (SEFCHOVICH, *op. cit.*, p. 41).

A literatura latino-americana forneceu muitos detalhes sobre a vida das primeiras-damas e seu comportamento no cargo. Duas mulheres influentes e estudadas são argentinas. Eva Perón (1946-1952) pronunciou discursos, promoveu o sufrágio feminino, estabeleceu uma relação próxima com os trabalhadores e os sindicatos e fundou a facção feminina do Partido Peronista. Mais recentemente, Cristina Fernández teve uma extensa carreira como legisladora antes de chegar à Casa Rosada como primeira-dama (2003-2007) e, depois, como presidenta (2007-2011 e 2011-2015). No entanto, diferentemente da literatura estadunidense, não foram realizados estudos que permitam compreender a evolução e as mudanças da posição em cada país, ou de forma comparativa na região. Tampouco foram desenvolvidas análises sobre questões como a crescente institucionalização do gabinete da primeira-dama.

Há uma literatura incipiente sobre outras regiões do mundo. No caso dos países da África do Sul, Van Wyk (2017) analisou o papel, os gabinetes e a influência das primeiras-damas, concluindo que elas exercem considerável influência sobre o Executivo com o apoio de seus gabinetes, os quais estão institucionalizados de maneira formal e informal dentro do governo. Na Ásia, o caso mais estudado tem sido o da sul-coreana Park Geun-Hye, primeira-dama entre 1974 e 1979 (LEE, 2017; HÜSTEBECK, 2006). Lee (*op. cit.*), por

exemplo, destacou a habilidade de Geun-Hye em usar sua posição privilegiada e seu gênero para se consolidar como uma política competente e alcançar a presidência, em 2013.

Apesar da publicação constante de estudos sobre as primeiras-damas, geralmente elas são ignoradas como atores e membros da elite (O'CONNOR, NYE, VAN ASSENDELFT, 1996; WATSON, 2003). Embora exista um consenso sobre a influência da primeira-dama nas decisões presidenciais, vários autores reconheceram que, devido à natureza cerimonial do cargo e ao fato de que sua atividade é frequentemente exercida por canais informais, é difícil medir sua influência política (BORRELLI, 2011; WATSON, 1997, 2001). Somado a isto, a ausência de trabalhos comparativos, os diversos desenhos de pesquisa e a predominância da realidade estadunidense nas pesquisas dificultam as generalizações teóricas. A ausência de estudos comparativos é particularmente notável na América Latina, onde mais primeiras-damas participam da política antes, durante e depois de assumir o cargo.

2. A participação política das primeiras-damas

A crescente normalização da participação das mulheres na política, a politização da posição de primeira-dama em quase toda a região e a grande cobertura midiática sobre o que elas dizem e fazem têm criado estruturas de oportunidades favoráveis para que aquelas com ambições políticas possam disputar as eleições após deixar o Poder Executivo. Entre 1999 e 2016, um total de 20 ex-primeiras-damas foram candidatas 26 vezes em eleições para a presidência, vice-presidência ou Congresso. Este fenômeno revela que muitas primeiras-damas possuem grandes ambições políticas.

A tabela a seguir mostra, de maneira sistematizada, a trajetória das ex-primeiras-damas candidatas, levando em conta se possuem experiência política prévia, os cargos a que se candidataram após a saída do governo, o resultado e os anos envolvidos. Vários pontos podem ser destacados. Observa-se, primeiramente, que as candidatas foram particularmente bem-sucedidas, sendo eleitas 19 vezes e em todas as tentativas para alcançar uma cadeira no legislativo. As únicas derrotadas foram as que disputaram a presidência ou a vice-presidência. Isso sugere que a posição de primeira-dama é uma excelente plataforma para acumular capital político e, posteriormente, acessar cargos eletivos. Segundo, o número

de candidaturas tende a crescer ao longo dos anos - 16 das postulações ocorreram entre 2010 e 2016, havendo quatro candidaturas no último ano. Terceiro, sete candidatas foram eleitas antes de serem primeiras-damas; todas foram legisladoras.

Tabela 1 Trajetória política das ex-primeiras-damas candidatas na América Latina, 1990-2016

País	Nome	Experiência política prévia (cargo, período)	Período como primeira-dama	Experiência posterior (cargo que concorreu, ano)	Eleita?	Período
Argentina	Hilda “Chiche” González de Duhalde	Deputada, 1997-2003	2002-2003	Deputada, 2003	Sim	2003-2005
				Senadora, 2005	Sim	2005-2011
	Cristina Fernández de Kirchner	Deputada, 1989-1995	2003-2007	Presidenta, 2007	Sim	2007-2011
		Senadora, 1995-1997				
		Deputada, 1997-2001		Presidenta, 2011	Sim	2011-2015
		Senadora, 2001-2005				
Costa Rica	Gloria Bejarano Almada	Sem experiência	1990-1994	Legisladora, 2010	Sim	2010-2014
	Margarita Penón Góngora	Sem experiência	1986-1990	Legisladora, 2002	Sim	2002-2005
Equador	Ximena Bohórquez Romero	Legisladora, 2003-2006	2003-2006	Legisladora, 2007	Sim	2007-2008
Guatemala	Raquel Blandón de Cerezo	Cargos no Partido Social Cristão, 1981	1986-1991	vice-presidenta, 2011	Não	-
	Patricia Escobar de Arzú	Sem experiência	1996-2000	Presidenta, 2011	Não	-
	Sandra Torres	Fundadora do Partido Unidade Nacional da Esperança, 2002	2008-2011	Presidenta, 2015	Não	-
Honduras	Xiomara Castro de Zelaya	Sem experiência	2006-2009	Presidenta, 2013	Não	-
Nicarágua	María Dolores Alemán Cardenal	Sem experiência	1997-1999	Legisladora, 2006	Sim	2007-2011
	María Fernanda Flores de Alemán	Sem experiência	1999-2002	Legisladora, 2016	Sim	2017-2022
	Rosario Murillo	Legisladora, 1984-1990	1985-1990 2007-2016	Vice-presidenta, 2016	Sim	2017-2022
Panamá	Marta Linares de Martinelli	Sem experiência	2009-2013	Vice-presidenta, 2014	Não	-
Paraguai	Mirta Gusinky	Sem experiência	1998-1999	Senadora, 2013	Sim	2013-2018
	Emilia Alfaro de Franco	Deputada, 2008-2013	2012-2013	Senadora, 2013	Sim	2013-2018
Perú	Susana Higuchi	Sem experiência	1990-1994	Legisladora, 2000	Sim	2000-2001
				Legisladora, 2001	Sim	2001-2006

	Keiko Fujimori	Sem experiência	1994-2000	Legisladora, 2006	Sim	2006-2011
				Presidenta, 2011	Não	-
				Presidenta, 2016	Não	-
República Dominicana	Margarita Cedeño de Fernández	Sem experiência	2004-2012	Vice-presidenta, 2012	Sim	2012-2016
				Vice-presidenta, 2016	Sim	2016-2020
Uruguai	María Julia Pou	Sem experiência	1990-1995	Senadora, 1999	Sim	2000-2005
	Lucía Topolansky	Deputada, 2002-2005	2010-2015	Senadora, 2014	Sim	2015-2020
		Senadora, 2005-2010				
		Senadora, 2010-2015				

Fonte: Elaboração própria

Até agora, a visão predominante considera aquelas que concorrem nas eleições como simples delegadas dos presidentes, sem projetos e/ou capital político próprios. No entanto, o trabalho recente de Guerrero e Arana (2018) sugere que essa interpretação é errônea. Os especialistas analisaram a trajetória política das primeiras-damas, antes e depois da posse, e revelaram que existem dois grupos principais de mulheres que participam de disputas eleitorais após a saída do Executivo. Um deles, o das “delegadas”, está em consonância com a visão tradicional. Este grupo é composto por mulheres sem trajetória eleitoral prévia ao título de primeira-dama, sendo que ingressam na arena eleitoral para capitalizar a popularidade de seus maridos ou pais. O voto a elas, então, costuma ser interpretado como um voto à eles. Em um segundo grupo, ligeiramente menos numeroso, encontram-se aquelas que lançam suas candidaturas depois de uma carreira eleitoral bem-sucedida e antes de se tornarem primeiras-damas. Os autores argumentam que esse grupo é integrado por políticas que estrategicamente usam sua posição protocolar como primeiras-damas para pavimentar um futuro eleitoral exitoso.

Outras primeiras-damas, ao deixarem o Executivo, tentaram capitalizar a experiência do governo com atividades que não envolvem candidatura mas que, de certa forma, tenham projeção pública. Algumas criaram suas próprias Fundações; outras trabalharam em organizações internacionais ou continuaram colaborando com causas sociais. Por exemplo, Josette Altmann (primeira-dama da Costa Rica, 1994-1998), é Secretária-Geral da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso), desde 2016. Nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura nomeou como chefe da Secretaria de Relações, Nadine Heredia (primeira-dama do Peru, 2011-2016). Nos Estados

Unidos, algumas ex-primeiras-damas também se dedicaram ao setor, sem almejavam lucros, após deixarem a Casa Branca (BORRELLI, TENPAS, WRIGHT, 2017, p. 42).

A atividade política de algumas primeiras-damas, enquanto ainda ocupavam cargos oficiais, também foi intensa. Quando ambos os membros do matrimônio participam ativamente na política de seu país, eles são denominados matrimônios presidenciais (ARANA, 2016a; SERRAFERO, 2015). Em alguns casos extremos, analistas descreveram as primeiras-damas como vice-presidentas de fato (FERNÁNDEZ, 2011; SANTAMARÍA, 2011; BRANDOLI, 2016). Por exemplo, o presidente da Guatemala, Álvaro Colom (2008-2012), anunciou uma reorganização administrativa no Executivo para acomodar sua esposa, Sandra Torres. Ela foi a responsável pelo Conselho de Coesão Social, encarregado pelo investimento social do governo (FERNÁNDEZ, op. cit., p. 4). Da mesma forma, a nicaragüense Rosario Murillo (1985-1990 e 2007-) foi descrita como alguém que exerce o poder “no trono” (SANTAMARÍA, op. cit., p. 28), atuando como porta-voz do governo e como membro de fato do gabinete (ROBLES, 2016). Por exemplo, participou como ministra das Relações Exteriores na Cúpula da Comunidade de Estados da América Latina e do Caribe, realizada em 2015, na Costa Rica (ÁLVAREZ, 2015). Para Martí I Puig (2008, p. 290), o presidente Daniel Ortega (1985-1990, 2007-) projetou em 2007, no seu governo, um gabinete comedido, com um papel de destaque para sua esposa. A influência constante de Murillo, vice-presidenta desde 2017, tem sido denominada publicamente de “co-presidenta” da Nicarágua (DEBUSMANN, 2007; BRANDOLI, op. cit.; SANTAMARÍA, op. cit.).

Das 88 primeiras-damas que existiram desde 1990, 66 delas tiveram funções na formulação, desenvolvimento e administração de políticas públicas e de programas de governo, algo que as primeiras-damas estadunidenses também fizeram (WINFIELD, 1997a; BURNS, 2004; BORRELLI, 2011). Muitas vezes, os programas são orientados por questões de gênero associadas à maternidade, tais como: família, adolescência, mulher e adultos mais idosos. Em alguns casos, as primeiras-damas tornam-se o rosto de um programa, promovendo-o em fóruns internacionais e gerando apoio na opinião pública.

A discussão de alguns casos é ilustrativa. No México, quase metade das mulheres, crianças, idosos e deficientes receberam cuidados de instituições sociais chefiadas pela cônjuge do presidente (SEFCHOVICH, 2003, p. 486). No Chile, as primeiras-damas tradicionalmente criaram, dirigiram e promoveram políticas públicas (GÁLVEZ, 2014).

Leonor Oyarzún (1990-1994) criou a Fundação Integra, que concedeu acesso a creche e ao jardim de infância para crianças carentes; e a Fundação de Promoção e Desenvolvimento da Mulher (Prodemu). Sua sucessora, Marta Larraechea (1994-2000), fundou o Museu Interativo Mirador, com vistas a aproximar a ciência das crianças. Luisa Durán (2000-2006) criou a Fundação de Orquestras Infantis e Juvenis do Chile, o Centro Cultural Matucana 100 e a Fundação Artesanais do Chile e Chilenter, destinada a aproximar a tecnologia dos pobres. Por sua vez, Cecilia Morel (2010-2014 e 2018-2022) instituiu, em 2011, o Programa “Escolha Viver Saudável”, que promoveu um estilo de vida mais saudável (UPI, 2011). Na República Dominicana, Margarita Cedeño (2004-2012) implementou quatro grandes políticas públicas: a) “Progredir”, b) “Centros Tecnológicos Comunitários”, c) “Solidariedade Social”; e d) “Leitura que aprendo”. A primeira visava proporcionar emprego e capacitação humana a pessoas em situação de pobreza extrema. Graças à segunda, foram instalados 87 Centros Tecnológicos Comunitários em áreas rurais. A terceira, buscou promover a saúde preventiva, enquanto a quarta ofereceu formação cultural.

Algumas primeiras-damas também participam ativamente de atividades políticas internacionais, promovendo a imagem e a agenda do presidente e colaborando com as relações diplomáticas (VAN WYK, 2017, p. 165). Essa participação se expressa em visitas de Estado, discursos em organizações internacionais e outros países, encontros com outras primeiras-damas, presidentes, líderes políticos e presença em eventos formais. Por exemplo, auxiliam as reuniões especiais no marco da Comunidade de Estados da América Latina e do Caribe, do Sistema de Integração Centro-americano e da Cúpula das Américas.

Da mesma forma, há reuniões que envolvem exclusivamente as primeiras-damas. Elas possuem uma própria cúpula, o que lhes permite desenvolver conexões, apoiarem-se mutuamente, promover questões, conhecer políticas públicas implementadas em outros países e, eventualmente, gerar um plano de ação coletivo. Em 1987, a primeira-dama da Guatemala, Raquel Blandón, organizou o primeiro Encontro das Primeiras-damas da América Central, para apoiar o processo de paz da região. Com esse antecedente, em 1991, as primeiras-damas organizaram o primeiro Encontro Latino-americano e Caribenho de Primeiras-damas na Venezuela e, em 1994, foram incluídas as primeiras-damas dos Estados Unidos e do Canadá. Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde (1998), as reuniões foram realizadas para pactuar um programa de trabalho que permitisse às primeiras-damas

apoiar as políticas sociais impulsionadas por seus governos. A última conferência foi realizada no ano de 2007, em El Salvador. A tabela a seguir mostra as reuniões realizadas e os temas abordados.

Tabela 2 Conferências das Primeiras-damas, Esposas e Representantes do Estado e Governo das Américas

Ano	País	Temática / Lema
1991	Venezuela	Mulher, infância, juventude e família
1992	Colômbia	Bem-estar da mulher, infância, juventude e família
1993	Costa Rica	Desenvolvimento integral da família
1994	Santa Lúcia	Declaração de Santa Lúcia
1995	Paraguai	Saúde e educação da mulher e da infância
1996	Bolívia	Os direitos da mulher e da infância no marco do desenvolvimento sustentável
1997	Panamá	Construímos o futuro da América com direitos humanos e cultura de paz
1998	Chile	América constrói hoje os caminhos de 2000
1999	Canadá	Mulheres das Américas: agentes do progresso
2001	Equador	Adolescentes das Américas: forjadores de um novo milênio
2002	México	Infância e pobreza
2003	República Dominicana	Juventude e pobreza
2005	Paraguai	Mulher e família
2007	El Salvador	Construindo uma sociedade para todas as idades

Fonte: Elaboração própria

Em 2000, as primeiras-damas da América Central retomaram suas reuniões, convocando o “Encontro de Primeiras-damas da América Central, Belize, Panamá e República Dominicana”, em El Salvador. Logo após, reuniram-se na Nicarágua (2001), Guatemala (2002), Panamá (2003), Honduras (2004), República Dominicana (2006), Guatemala (2007) e Panamá (2008). Na mesma linha, em 2006, foi criada a “Coalizão de Primeiras-damas e Mulheres Líderes da América Latina sobre Mulher e AIDS”, por iniciativa da primeira-dama de Honduras, Xiomara Castro. O objetivo era promover políticas e mobilizar recursos para a prevenção, tratamento e cuidado com o HIV, além de reduzir o impacto da epidemia em mulheres e crianças. Desde então, foram realizadas diversas reuniões com o apoio da ONU Mulheres e da ONU AIDS. As conferências regionais são um exemplo da participação das primeiras-damas na política externa, nas quais participam para discutir, coordenar e planejar políticas públicas, representando os governos na tomada de decisão.

3. As primeiras-damas como membros da elite

Vários estudos analisaram as elites políticas latino-americanas, especialmente com foco nos presidentes e legisladores (ALCÁNTARA, TAGINA, 2016). Nessa seção, argumentamos que o grau de envolvimento político das primeiras-damas justifica que sejam estudadas como membros dessa elite. Entendemos que seus integrantes são indivíduos responsáveis por decisões políticas que têm consequências em nível nacional, ou pelo menos influenciam essas decisões (ARANA, 2018). Esses sujeitos têm uma vasta capacidade de afetar o bem-estar coletivo de uma sociedade, porque podem influenciar a opinião pública, administram a estrutura do Estado, criam leis, decidem sobre a execução do uso da força pública, dirigem as relações com outros Estados e determinam as políticas econômicas do governo.

No entanto, não há muito consenso sobre quem pertence à elite política. Seguimos a conceitualização de Arana (2016b), que distingue entre membros *de jure* e *de fato*. No primeiro grupo, encontram-se aqueles que devem seu poder ao cargo legal que ostentam, seja porque foram indicados ou eleitos pelo voto popular. Esta categoria inclui presidentes, vice-presidentes, ministros, vice-ministros, juízes do Supremo Tribunal Constitucional, governadores, prefeitos, senadores, deputados, líderes partidários, burocratas de alto escalão e autoridades locais (como prefeitos). Os membros *de fato* são mais difíceis de identificar, já que seu pertencimento à elite deriva de uma posição de influência informal sobre a tomada de decisões políticas. Ninguém votou nesses membros, cuja influência pode ser legítima (como é o caso de lideranças espirituais ou profissionais) ou ilegítima (no caso daqueles que financiam políticos em troca de favores). Entre os membros de fato, existem aqueles que gozam de grande visibilidade, como proprietários de meios de comunicação, reitores de universidades, líderes religiosos e líderes de sindicatos empresariais, associações profissionais, organizações sindicais e destacadas ONGs. Mas há também outros, com menor exposição pública, como os lobistas e financiadores de políticos. Embora muitos desses membros sejam conhecidos, sua influência é difícil de rastrear, pois costumam exercê-la através de canais não oficiais.

Argumentamos que as primeiras-damas são membros da elite política *de fato*, devido à influência que exercem no Poder Executivo, graças aos vínculos com o presidente. Conceituar as primeiras-damas desta forma nos permite compreender mais sobre uma

posição em princípio cerimonial que, no entanto, está atualmente aumentando a participação de mulheres nos cargos de poder político. Conforme a seção anterior evidenciou, o número de ex-primeiras-damas concorrendo a cargos de eleição popular aumentou. Então, é razoável esperar que a posição se consolide como uma plataforma para encorajar o surgimento de novas lideranças.

A conceitualização das primeiras-damas como parte da elite política também permite indagar sobre as relações dinásticas de poder. Na América Latina, existe uma extensa tradição de famílias que concentram muitos cargos de poder (ALCÁNTARA, 2012; ARANA, 2016b). Paradigmático disso, são os casos em que as presidências foram ocupadas por pais e filhos, como ilustram os casos dos Frei no Chile, os Pastrana na Colômbia, os Arosemena no Equador, os Batlle no Uruguai e os Somoza na Nicarágua. O surgimento ativo de primeiras-damas na política pode contribuir para tornar as famílias políticas ainda mais poderosas, o que prejudica a competição democrática pelo poder e dificulta o surgimento de lideranças com origens menos influentes (GEYS, SMITH, 2017). O efeito pode ser particularmente nocivo nos casos em que as primeiras-damas ajudam a ampliar o poder do presidente, pois isso contribui para a personalização da política em uma região que sofre de fragilidade institucional para enfrentar esse problema (MCALLISTER, 2007).

Argumentamos que nem todas as primeiras-damas têm o mesmo grau de influência. Apesar da dificuldade de medir e conceituar a influência política que exercem, devido ao fato de parte dessa atuação ocorrer na esfera pessoal e os presidentes terem incentivos para ocultá-la, identificamos padrões que nos permitem criar categorias de análise para compreender a gravitação das primeiras-damas no Poder Executivo. Propomos categorizar as primeiras-damas a partir de duas variáveis que possibilitam identificar sua influência política: a experiência política prévia e a participação em políticas públicas. Em continuação, propomos uma tipologia para classificá-las de acordo com sua influência política e, em seguida, mostramos como a tipologia serve para categorizar as 88 primeiras-damas que existiram na região entre 1990 e 2016.

A tabela a seguir mostra dois critérios distintivos. O vertical classifica as primeiras-damas com base na experiência política prévia ou não ao Poder Executivo. Ou seja, se foram vice-presidentas, governadoras, senadoras, deputadas, líderes partidárias, legisladoras a nível subnacional, membros de assembleias constituintes e prefeitas ou vereadoras. Embora se trate de diferentes postos e em diferentes níveis do sistema político,

consideramos que aquelas que os exercem possuem duas características relevantes. A primeira é que já demonstraram ter motivação suficiente para participar ativamente na política. Já a segunda é que possuem um conhecimento prático em política que lhes permite influenciar a partir de sua experiência na tomada de decisões no Poder Executivo. Dentre as 88 primeiras-damas, 19 ocuparam cargos políticos antes de chegarem ao Executivo e 69 não.

Tabela 3 Influência política das Primeiras-damas

	Não participa de políticas públicas	Participa de políticas públicas
Com experiência	Conselheiras políticas; influência mediana (1)	Políticas ativas; alta influência (18)
Sem experiência	Despolitizadas; baixa influência (22)	Políticas novatas; influência mediana (47)

O critério horizontal diferencia entre aquelas primeiras-damas que, uma vez no cargo, participam formalmente da formulação, direção ou execução de políticas públicas e aquelas que não participam. Ao participar de políticas públicas, as primeiras-damas tornam-se funcionárias de fato e, por tanto, influenciam no desempenho do governo a que pertencem. Entre as 88 primeiras-damas, 66 participaram de políticas públicas e 22 não.

O cruzamento dos dois critérios gera quatro categorias. No quadrante superior direito estão as primeiras-damas que chamamos de “políticas ativas”, uma vez que são as mais influentes. Elas fizeram carreira política antes de serem primeira-dama e, uma vez no governo, participaram de políticas públicas. Esta categoria se aplica a 18 das 88 primeiras-damas. Algumas neste grupo tiveram um papel muito importante no governo, como a nicaraguense Rosario Murillo e a argentina Cristina Fernández, que logo posteriormente foram eleitas para a vice-presidência e a presidência, respectivamente. Na verdade, oito das que estão nesse grupo (44%) concorreram nas eleições populares depois de deixar o governo.

No lado oposto, encontram-se aquelas que chegaram ao Executivo sem experiência política e, uma vez nele, não se envolveram com políticas públicas. Um total de 22 das 88

primeiras-damas, a quem chamamos de “despolitizadas,” estão nessa categoria. Significativamente, nenhuma mulher neste grupo concorreu a um cargo via eleição popular depois de deixar o governo. Sua influência potencial no governo é, nas palavras de Watson (1997), de “almofada”. Ou seja, essa influência surge da relação pessoal com o chefe de governo e, por tanto, elas podem intervir com seus conselhos, condicionando o tempo que os líderes dedicam a certas atividades e afetando a composição do círculo íntimo do chefe de governo. Mas esperamos que sua influência puramente política seja baixa.

Dois tipos de primeira-dama se enquadram em uma categoria de influência política intermediária. O mais comum é aquela na qual as primeiras-damas não tiveram experiência política, mas se envolveram em políticas públicas após ingressarem no Executivo. Mais da metade das primeiras-damas (47) encaixam-se na categoria de “políticas novatas”. É possível que algumas tenham despertado o interesse por se envolver na política após terem chegado ao governo. No entanto, suspeitamos que várias “políticas novatas” sempre nutriram um interesse pela política que, por distintas razões – incluindo a disparidade de gênero na atividade, não se materializou antes. Inclusive, existe literatura de psicologia que apoia fortemente a noção de que as pessoas se casam com quem possuem semelhanças em fatores como idade, atitudes políticas, educação, inteligência e valores (WATSON et. al. 2004). Assim, se elas se casam com um político profissional, é possível que compartilhem uma agenda política em comum. Consistentemente com essa descrição, 11 “políticas novatas” (23%) concorreram como candidatas ao Congresso, à vice-presidência ou à presidência, após deixarem o governo.

Isso sugere que várias mulheres nessa categoria usam a posição como um trampolim para entrar na política ativa e, em alguns casos, dar continuidade ao legado do marido. Foi o caso de Xiomara Castro, em Honduras, candidata à presidência em 2013. Ela não possuía experiência política na época em que assumiu como primeira-dama, mas se comprometeu com políticas públicas e teve participação ativa após o golpe de Estado contra seu marido, o presidente Manuel Zelaya. Alguns meios de comunicação e analistas políticos descreveram a candidatura de Xiomara como um movimento estratégico de Zelaya, já que a única opção que tinha para voltar ao poder era através de sua esposa (SERRAFERO, 2015, p. 97).

A outra categoria de influência política intermediária é a que guarda o menor número de casos entre as quatro categorias descritas. Tratam-se das primeiras-damas que tiveram

experiência política anterior, mas não participaram de políticas públicas. Chamamos “conselheiras políticas” aquelas que estão nessa categoria, pois esperamos que sua trajetória pública influencie seu papel como conselheiras nas tomadas de decisões no governo. Apenas a uruguaia Lucía Topolansky se enquadra nessa categoria, a qual acreditamos ser a menos numerosa em função de parecer contraditório para uma política que se abstenha de se envolver com políticas públicas ao chegar no Executivo. De fato, é possível que essa categoria se aplique a mais casos excepcionais como o de Topolansky, que não se envolveu com políticas públicas porque se dedicou ao cargo de legisladora. Da mesma forma, avaliamos que provavelmente as “conselheiras políticas” continuem envolvidas na política após deixarem o governo – assim como o fez Topolansky.

A tipologia exposta tem algumas limitações. A primeira é que a influência das primeiras-damas não é monocórdica. Ou seja, o nível de influência de uma primeira-dama varia durante o governo. Neste caso, considera-se como indicador o comportamento durante todo o governo. A segunda é que cada categoria pode conter primeiras-damas com diversos graus de influência. Por exemplo, uma primeira-dama pode ser “despolitizada”, mas exercer uma influência maior no desempenho presidencial do que as mulheres em outras categorias, devido à sua dinâmica de casal com o chefe de governo. Como a tipologia expõe categorias globais, não capta casos como o descrito, embora esperamos que sejam exceções.

Além disso, pode haver grande variação dentro de cada categoria. Por exemplo, uma primeira-dama que foi prefeita e desempenha um papel menor na execução de uma política pública será colocada na mesma categoria que alguém com uma longa trajetória e influência, como Rosario Murillo, na Nicarágua, ou Sandra Torres, na Guatemala. No entanto, acreditamos que estes casos também sejam marginais. Como mostra a Tabela 1, a principal experiência política anterior das primeiras-damas foi no Legislativo.

Além disso, o potencial de influência política das primeiras-damas está condicionado pelo ambiente político e institucional em que atuam. Fatores institucionais como o orçamento e as atribuições do gabinete da primeira-dama condicionam a autonomia institucional que dispõem. Porém, esses tipos de condicionantes em relação ao entorno são comuns a todos os políticos.

A existência de limitações e condicionantes, entretanto, não afeta a contribuição analítica das tipologias propostas. Acreditamos que o fato daquelas primeiras-damas

classificadas como mais influentes nos governos terem sido as que se lançaram em maior proporção para competir na arena eleitoral, sugere que as categorias refletem adequadamente a realidade.

Conclusão

Este artigo analisou a participação política das primeiras-damas latino-americanas, demonstrando que, coletivamente, desenvolveram uma alta atividade política enquanto estiveram no Poder Executivo e depois que o deixaram. Argumentamos que o crescente papel político que esse grupo de mulheres vem adquirindo justifica que sejam consideradas como membros *de fato* da elite política. Para diferenciar o grau de envolvimento das primeiras-damas, criamos uma tipologia que diferencia se elas tiveram participação política anterior e se, uma vez no governo, engajaram-se em políticas públicas. Em seguida, classificamos as 88 primeiras-damas da região, entre 1990 e 2016, em uma das quatro categorias: “política ativa”, “despolitizada”, “conselheira política” e “política novata”.

Consideramos que a conceitualização das primeiras-damas como membros da elite política é o primeiro passo para responder a outras perguntas importantes, destinadas a dimensionar seu envolvimento na política. Por exemplo, dado que várias mulheres foram políticas antes de serem primeiras-damas, seria interessante analisar a trajetória política dos casais que chegaram à presidência sendo tomados como um todo. Isso permitiria entender melhor o papel que cada parte desempenhou na trajetória de seu parceiro. Ainda assim, seria necessário averiguar se a participação das primeiras-damas no Executivo tende a repercutir positivamente na administração estatal – por exemplo, se auxilia a consolidar a agenda presidencial, ou se tende a interferir nos canais de poderes formais e profissionais já existentes. Além disso, não está claro o que diferencia as primeiras-damas que seguem uma carreira política exitosa ao deixar o governo daquelas que não continuam a carreira como políticas – seria um assunto mais de preferência ou de oportunidades? Por fim, acreditamos ser necessário que trabalhos futuros pesquisem como o ambiente institucional em que as primeiras-damas desempenham suas funções condiciona seu comportamento – se é que isso ocorre.

Acreditamos que a agenda de pesquisa que se abre ao conceituar as primeiras-damas como membros da elite política permite-nos complementar outras três literaturas na

disciplina. Uma delas é a de mulheres na política. A literatura de gênero demonstra amplamente que a participação de mulheres em posições de poder político incentiva outras mulheres a se envolverem na política (THAMES, WILLIAMS, 2013). Na medida em que mais ex-primeiras-damas concorrem a cargos de eleição popular, parece-nos interessante explorar se elas também incentivam outras mulheres a entrarem na política, ou se suas carreiras são consideradas como exceções devido à sua posição privilegiada. Outra descoberta da literatura de gênero é que as congressistas legislam diferentemente dos homens, avançando em assuntos relacionados à família, a equidade de gênero (como direitos reprodutivos e jurisdição materna) e proteção a menores de idade (BALDEZ, 2012). Dada a singular aquisição de capital político das primeiras-damas, seria interessante saber se, como grupo, elas também abraçam causas semelhantes a outras mulheres na política. A pesquisa das primeiras-damas também se conecta com a da personalização da política e das dinastias políticas. Conforme discutido, em vários países da região, há muitas lideranças personalistas e famílias que concentram um amplo poder político. Se as primeiras-damas e sua crescente participação política ajudarem a ampliar ainda mais o papel de lideranças personalistas e o poder de famílias influentes, então, o acesso a posições de poder por pessoas de origens menos influentes poderia ser cada vez mais restrito.

Referências

ALCÁNTARA SÁEZ, M. *El oficio del político*. España: Tecnos, 2012.

ALCÁNTARA SÁEZ, M.; TAGINA, M. L. (eds.). *Elecciones y cambio de élites en América Latina*, 2014 y 2015. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016.

ÁLVAREZ, L. Murillo «usurpó» cargo de Canciller. *La Prensa*, 2015. Disponível em: <<https://www.laprensa.com.ni/2015/02/02/politica/1775478-murillo-usurpo-cargo-de-canciller>>. Consulta em: 05 de julho de 2017.

ARANA ARAYA, I. Democracia y matrimonios presidenciales. Poca competencia y rotación en la élite política. *Nueva Sociedad*, 2016a.

_____. ¿Cómo evaluar a los integrantes de la élite política? Una propuesta basada en los presidentes americanos. *Política*, 2016b, vol. 54 (1): 219-254.

_____. Comparative Political Elites. In: FARAZMAND, A. (ed.). *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Switzerland: Springer International Publishing, 2018.

- BALCÁRCER, J. D. *Primeras Damas de República Dominicana*. República Dominicana: Editora Búho, 2010.
- BALDEZ, L. Gender. In: YASHAR, D.; KINGSTONE, P. (eds.). *Handbook of Latin American Politics*. Routledge Press, 2012.
- BORRELLI, M. A. Competing Conceptions of the First Ladyship: Public Responses to Betty Ford's 60 Minutes Interview. *Presidential Studies Quarterly*, 2001, vol. 31 (3): 397-414.
- _____. *The Politics of the President's Wife*. usa: Texas A&M University Press, 2011.
- BORRELLI, M. A.; TENPAS, K. D.; WRIGHT, L. A. *The Office of the First Lady*. Report 2017-30. usa: The White House Transition Project 1997-2017, 2017.
- BRANDOLI, J. Quien manda en Nicaragua es Rosario Murillo. *El Mundo*, 2016. Disponível em: <<http://www.elmundo.es/internacional/2016/11/07/581f50e4e2704ea57c8b459f.html>>. Consulta em: 10 de novembro de 2016.
- BURNS, L. M. *First Ladies as Political Women*. Press Framing of Presidential Wives 1900-2001. University of Maryland, 2004.
- CAULA, N.; SILVA, A. *Ana, la guerrillera*. Una historia de Lucía Topolansky. Uruguay: Ediciones B, 2011.
- DAL BÓ, E.; DAL BÓ, P.; SNYDER, Jason. Political Dynasties. *Review of Economic Studies*, 2009, vol. 76: 115-142.
- DEBUSSMANN, B. Nicaraguans See First Lady as Power behind Throne. *Reuters*, 2007. Disponível em: <<https://www.reuters.com/article/us-nicaragua-wife/nicaraguans-see-first-lady-as-power-behind-throne-idUSN2632184220070129>>. Consulta em: 11 de fevereiro de 2015.
- EKSTEROWICZ, A.; PAYNTER, K. The Evolution of the Role and Office of the First Lady: The Movement Toward Integration with the White House. *The Social Science Journal*, 2000, vol. 37 (4): 547-562.
- FERNÁNDEZ, D. *Sandra Torres quiere casarse con Guatemala*. Foreign Affairs Latinoamérica, 2011, vol. 11 (3): 2-11.
- FERNÁNDEZ RAMIL, M. A.; RIVERA URRUTIA, E. *La trastienda del Gobierno: el eslabón perdido en la modernización del Estado chileno*. Chile: Catalonia, 2012.
- FOLKE, O.; RICKNE, J.; SMITH, D. M. *Gender and Dynastic Political Recruitment: Theory and Evidence*, 2017. Disponível em: <<https://ssrn.com/abstract=2985230>>. Consulta em: 02 de agosto de 2018.
- GÁLVEZ, K. Las confesiones de las ex primeras damas. *Revista Ya*, 2014. Disponível em: <<http://diario.elmercurio.com/detalle/index.asp?id={d30f01d1-a06b-420a-aa83-c7d9c7dfe13a}>>. Consulta em: 04 de abril de 2015.
- GEYS, B.; SMITH, D. M. Political Dynasties in Democracies: Causes, Consequences, and Remaining Puzzles. *The Economic Journal*, 2017: 1-17.
- GORDINHO, M. C. *Livro de Ruth*. Brasil. 2009.

GUERRERO VALENCIA, C.; ARANA ARAYA, I. mucho más que acompañantes: la irrupción electoral de las primeras damas latinoamericanas, 1990-2016. In: MIRANDA LEIBE, L.; SUÁREZ-CAO, J. (eds.). *La política siempre ha sido cosa de mujeres: elecciones y protagonistas en Chile y la Región*. Chile: Flacso, 2018.

HÜSTEBECK, Momoyo. Park Geun-Hye: Als Präsidententochter Zur Ersten Staatspräsidentin Südkoreas? Duisburg Working Papers on East Asian Studies, 2006: 66.

INÁCIO, M.; LLANOS, M. The Institutional Presidency in Latin America: A Comparative Analysis. *Presidential Studies Quarterly*, 2016, vol. 46 (3): 531-549.

La Nación. Cristina Kirchner: más que una primera dama. *La Nación*, 2004. Disponível em: <<http://www.lanacion.com.ar/603474-cristina-kirchner-mas-que-una-primera-dama>>. Consulta em: 12 de novembro de 2015.

LEE, Y. From First Daughter to First Lady to First Woman President: Park Geun-Hye's Path to the South Korean Presidency. *Feminist Media Studies*, 2017, vol. 17 (3): 377-391.

MALTA, R. *Tudo O Que Vi e Vivi*. Brasil: Leya, 2014.

MARTÍ I PUIG, S. El regreso de Ortega: los primeros pasos de su segunda Administración. *Revista de Ciência Política*, 2008, vol. 28 (1): 287-303.

MAYO, E. Party Politics: The Political Impact of the First Ladies' Social Role. *The*

Social Science Journal, 2000, vol. 37 (4): 577-590.

MCALLISTER, I. The Personalization of Politics. In: *The Oxford Handbook of Political Behavior*. U. K.: Oxford University Press, 2007.

MUIR KENNER, J.; BENITEZ, L. Redefining the Role of the First Lady: The Rethorical Style of Hillary Rodham Clinton. In: DENTON, R. E.; HOLLOWAY, R. L. *The Clinton Presidency: Images, Issues, and Communication Strategies*. Westport: Praeger, 1996:139-157.

O'CONNOR, K.; NYE, B.; VAN ASSENDELFT, L. Wives in the White House: The Political Influence of First Ladies. *Presidential Studies Quarterly*, 1996, vol. 26 (3): 835-853.

Pan American Journal of Public Health (ed.). Séptima Conferencia de «Primeras Damas» de Las Américas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 1998, vol. 3 (6): 421-426.

ROBLES, F. E., Primera dama y ahora candidata a la vicepresidencia: acumulando poder en Nicaragua. *New York Times*, 31/10/2016. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/es/2016/10/31/esposa-primera-dama-y-ahora-candidata-a-la-vicepresidencia-acumulando-poder-en-nicaragua/>>.

Consulta em: 2 de novembro de 2018.

ROSENHECK, D. El hada buena: las mujeres en la política argentina. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 2011, vol. 11 (3): 20-27.

RUIZ, G. *Dos pasiones*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy, 2012.

SANTAMARÍA, G. La revolución en rosa: Rosario Murillo, la primera dama que «copreside» Nicaragua. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 2011, vol. 11 (3): 28-34.

SEFCHOVICH, S. *La suerte de la consorte*: las esposas de los gobernantes de México; historia de un olvido y relato de un fracaso. México D. F.: Océano, 2003.

_____. Margarita Zavala de Calderón y las políticas públicas. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 2011, 11 (3): 35-43.

SERRAFERO, M. D. El control de la sucesión: reelección y limitaciones de elección presidencial por parentesco en América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas Sobre as Américas*, 2015, vol. 9 (1): 81-103.

STOOKSBURRY, K. E.; EDGEMON MAXWELL, L. *The First Lady Scholarship Reconsidered. Women and Politics*, 2003, vol. 25 (3): 97-111.

THAMES, F. C.; Williams, Margaret S. *Contagious Representation: Women's Political Representation around the World*. Estados Unidos: New York University Press, 2013.

UPI. Cecilia Morel habló sobre Programa Elige Vivir Sano en la onu . El Mercurio, 17/09/2011. Disponible en: <<http://www.emol.com/noticias/deportes/2011/09/19/504086/cecilia-morel-hablo-sobre-programa-elige-vivir-sano-en-la-onu.html>>. Consulta en: 15 de julio de 2015.

VAN WYK, J. A. The First Ladies of Southern Africa: Trophies or Trailblazers? *Politikon*, 2017, vol. 44 (1): 157-172.

VIERCI, P. *Ellas cinco*. Uruguay: Aguacalera Editorial, 2014.

WASSERMAN, C. D. Firing the First Lady: The Role and Accountability of the Presidential Spouse. *Vanderbilt Law Review*, 1995, vol. 48: 1215-1259.

WATSON, R. The First Lady Reconsidered: Presidential Partner and Political Institution. *Presidential Studies Quarterly*, 1997, vol. 27 (4): 805-818.

_____. «Source Material»: Toward the Study of the First Lady: The State of Scholarship. *Presidential Studies Quarterly*, 2003, 33 (2): 423-441.

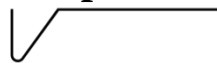
WATSON, D.; KLOHNEN, E. C.; CASILLAS, A.; NUS SIMMS, E.; HAIG, J.; BERRY, D. S. Match makers and deal breakers: Analyses of assortative mating in newlywed couples. *Journal of Personality*, 2004, vol. 72 (5): 1029-1068.

WEKKIN, G. D. Role Constraints and First Ladies. *The Social Science Journal*, 2000, vol. 37 (4): 601-610.

WINFIELD, B. The First Lady, Political Power, and the Media: Who Elected Her Anyway? In: NORRIS, P. (ed.). *Women, Media and Politics*. usa: Oxford University Press, 1997: 166-179.

WORNAT, O. *La jefa*: vida pública y privada de Martha Sahagún de Fox. México D. F.: Debolsillo, 2005.

JOGO | DANÇA | LUTA VISUAL: aproximações entre capoeira e fotografia



Beatriz R. Vinci De Moraes¹



Sem título, 2019

¹ Beatriz R. Vinci de Moraes é graduada em Ciências Sociais pela USP. Está terminando o curso de Licenciatura na FEUSP e é bolsista FAPESP de Iniciação Científica, sob orientação da Professora Sílvia Caiuby Novaes. E-mail: beatriz.rego.moraes@usp.br



Sem título, 2019



Sem título, 2019



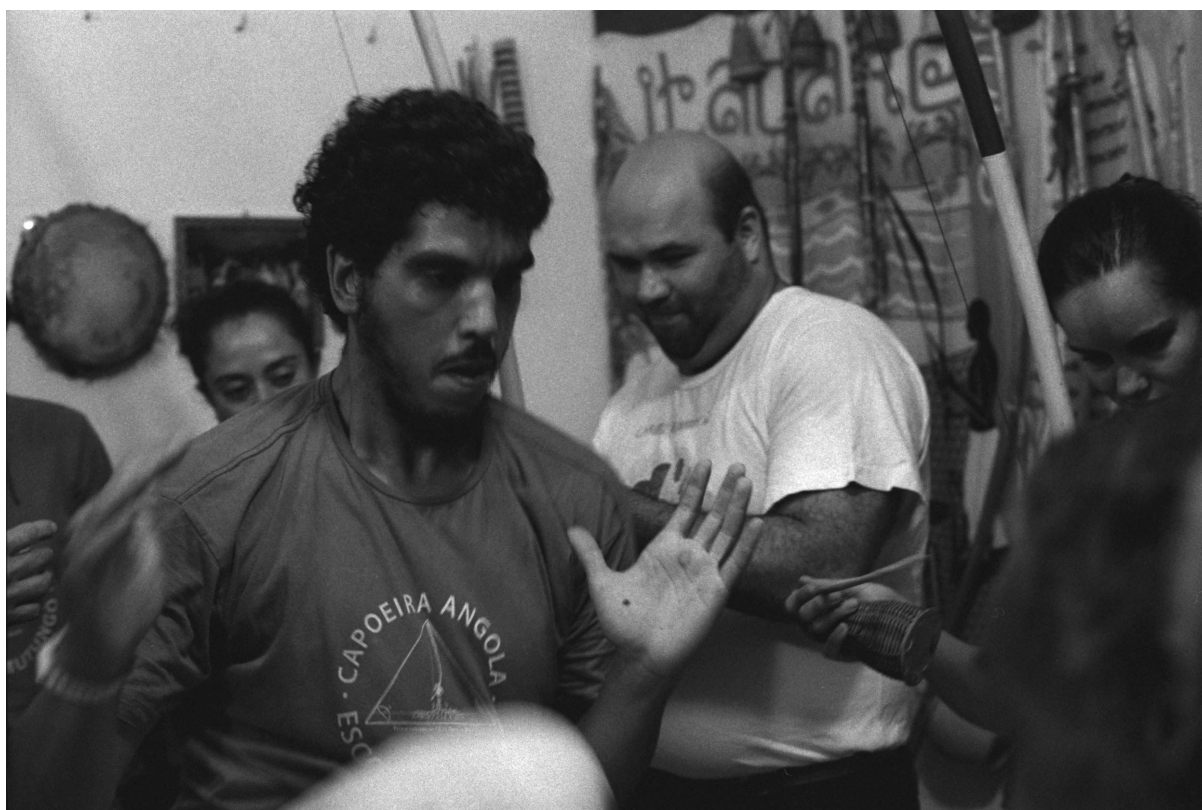
Sem título, 2019



À Sem título, 2019



Sem título, 2019



Sem título, 2019



Sem título, 2019



Sem título, 2019



Sem título, 2019

Ao longo da minha vida, já havia participado de diversas rodas de capoeira. Minha participação começou ainda como criança capoeirista que, de dentro dela, praticava as aulas de regional da escola. Com o passar dos anos, a minha presença deixou de estar no *jogo de dentro*² e passou a ser da pessoa que, de fora, assiste ao desenvolvimento desta luta dançada, e era a roda quem vinha ao meu encontro - como tropeços - em viagens pelo Brasil. Ultimamente, minha presença na capoeira foi diferente; eu quem fui ao seu encontro, com uma câmera na mão.

Ao subir pela primeira vez as escadas que encaminham para a sobreloja onde funciona a Escola Mutungo de capoeira angola, no bairro paulistano da Lapa, muitas imagens povoavam a minha cabeça, que se perguntava incessantemente o que iria encontrar naquela sala ainda indescoberta. A mistura de sentimentos indefinidos e das figuras

² A expressão 'jogo de dentro' não designa um aspecto do jogo facilmente observável ou claramente delineado, mas sim uma qualidade de experiência ambigualmente definida mas profundamente sentida, que emerge da constante troca de movimentos ofensivos e defensivos entre os jogadores, sem no entanto ser limitada por eles." (HEAD, 2009, p.53).

projetadas dentro de mim, dos corpos que se moviam e se construía durante o jogo, logo sumiram quando entrei na sala e meus olhos rapidamente perceberam o ambiente e atmosfera, ao mesmo tempo que minha chegada foi sentida por diversos olhares. Nesse passar de olhos, vi que a sala abrigava uma fileira de capoeiristas que carregavam instrumentos e que estavam de frente para a porta de entrada, para uma dupla que jogava e para a meia lua de pessoas que aguardavam a sua vez no embate. Nesse momento, e também em todas minhas outras idas à escola, percebi que o olhar é central para essa luta dançada - assim como a musicalidade, os movimentos corporais, as expressões vislumbradas e a ludicidade também o são. Quer dizer, minha intenção inicial de observar e entender a dimensão do corpo da capoeira deixou de fazer sentido e os olhares deles, meus e de outros ganharam importante espaço e ecoaram nas minhas práticas antropológicas e fotográficas.

Diferentemente da tradição das Ciências Humanas, na capoeira, a visualidade é reconhecida pela sua potência e importância no processo de transmissão de conhecimento. O presente trabalho tenta mostrar, *a partir e com* as imagens - em conjunto com o texto - como esse conhecimento construído com os angoleiros da Escola Mutungo pode ser transmitido e acessado também visualmente (CAIUBY NOVAES, 2009).

Durante a roda de capoeira, os múltiplos olhares são mobilizados em diversas direções: no início do jogo, os combatentes olham para cima e para o mestre; a dupla que dança a luta está o tempo inteiro com os olhares cruzados - semelhante ao modo como fazem os fotógrafos e os etnógrafos ao estabelecerem com os sujeitos fotografados e seus interlocutores um dialogismo de olhares -; os instrumentistas observam tanto a dupla como a porta de entrada controlando aqueles que chegam e aqueles que dão as costas ao irem embora; os capoeiristas que aguardam sua vez, não desprendem seus olhos da dupla dançante e combatente; a comunicação que diz respeito aos momentos tensos e engraçados do jogo dançado naquele momento é também feita através da visão; e a câmera entra nesse jogo/dança/luta visual como objeto responsável por criar um feixe de olhares - dela saem olhares e para ela se dirigem olhares. Marc Piault, preocupado com a construção de um Etnocinema, se debruça sobre a importância desses cruzamentos de olhares: "ela [a lanterna mágica do cinema] subitamente faz aparecer esse duplo que sem cessar nos segue e que perseguimos, esse eu no outro e esse outro em nós que o antropólogo busca fazer dialogar a fim de que eles se encontrem, mas sem se confundirem, sem se devorarem" (PIAULT, 2018, p. 312); ou ainda: "o antropólogo [numa relação em que a objetiva é uma das

mediadoras] já não monopolizaria a observação e, por sua vez, ele e sua cultura seriam objeto do olhar do outro" (PIAULT, 2018, p. 320). É também neste sentido que o pensador Georges Didi-Huberman reflete sobre os possíveis desdobramentos que os feixes de olhares podem provocar: "quando vemos o que está *diante* de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um *em*, um *dentro*?" (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 30) e faz uma recomendação: "devemos fechar os olhos para ver quando o ato de *ver* nos remete, nos abre a um *vazio* que nos olha, nos concerne e, em certo sentido, nos constitui." (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 31).

Em uma de nossas conversas, Mestre Zelão - responsável pela escola e condução da roda que ocorre todas as noites de sexta-feira - disse que via a roda de capoeira como um evento capaz de condensar e entrecruzar diversos tempos: passado, presente e futuro³. O passado aparece, porque é necessário que o capoeirista tenha uma memória - corporal, emocional e intelectual - para participar do jogo; o presente diz respeito aos encontros dos capoeiristas e seus desdobramentos não lineares; e o futuro surge como um devir ao que a roda prepara todos seus participantes. Os diversos olhares descritos anteriormente - e que ressurgem nas fotografias - são responsáveis por operar e, de certa maneira, concretizar a coexistência desses diferentes tempos. O olhar para o alto no início do jogo evoca nomes, lugares e entidades cujos corpos não estão mais presentes ou não são visíveis; os olhos atentos na luta dançada em seu pleno desenvolvimento, atualizam o presente - marcado pelo processo de aprendizado -, já passado e também o futuro - movimentos que serão feitos pelos observadores nos próximos jogos.

Essa relação que na roda de capoeira existe entre olhares e tempos é também operada na própria prática fotográfica. É a partir das ideias do filósofo Henri Bergson que o francês André Rouillé entende e descreve as diferentes temporalidades da fotografia:

O presente da captação é duplamente perseguido: pelo futuro da imagem que está por vir, e pelo passado, em que caem, irremediavelmente, as coisas e os corpos. A captação, que não produz nada de imediatamente visível 'desdobra o presente em duas direções heterogêneas, das quais uma se precipita rumo ao futuro e a outra cai no passado' (...) um futuro da

³ Em consonância com a fala do Mestre Zelão, a arte educadora Judivânia Rodrigues afirma: "A Capoeira Angola, herança africana, criação afro-brasileira, **é uma prática artística e cultural em permanente construção que materializa-se em imagens de diálogos corporais, filosóficos e espirituais**" [grifo meu] (RODRIGUES, 2017, p. 67).

imagem (ainda não está e, no entanto, já está) e um passado das coisas e dos corpos (ainda é e, portanto, já passou)⁴. (ROUILLÉ, 2009, p. 210).

Rouillé, ainda muito próximo de Bergson, desenvolve sua ideia afirmando que é a partir de lembranças que o passado coexiste com o presente, na forma de percepção. Isto é, a memória - pensada aqui como conjuntos de lembranças, mas também de lapsos, esquecimentos, imaginação e invenção - é responsável por intermediar essa relação entre passado e presente, dando presença à ausência. Traçando um paralelo entre a capoeira e a fotografia, retomo os autores Renata de Lima Silva e Tata Nguz'tala: "a capoeira angola e tantas outras manifestações populares de matriz negro-africana se inscrevem como *performance* ritualística, atualizando o tempo passado no tempo presente, num vínculo orgânico com a ancestralidade" (SILVA e NGUZ'TALA, 2012, p.2). Quer dizer, assim como a lembrança-percepção (memória) na fotografia é responsável por montar o presente a partir do passado, na capoeira, o olhar, o corpo e os movimentos dos combatentes dançarinos - como formas específicas de memória - assumem esse papel de construir o presente a partir do legado dessa ancestralidade (o passado)⁵. Esse movimento de construção do presente, que tem como referência memórias do passado, também se relaciona com uma característica comum da imagem e do olhar - no caso, o olhar-capoeira. Ambos são capazes de tornar presente qualquer coisa que está ausente; de re(a)presentar essa falta. Essa é, inclusive, uma questão cara à análise fotográfica barthesiana:

"[A] imobilidade da foto é como resultado de uma confusão perversa entre dois conceitos: o Real e o Vivo: ao atestar que o objeto foi real, ela induz sub-repticiamente a acreditar que ele está vivo, por causa desse logro que nos faz atribuir um valor absolutamente superior, como que eterno; mas ao depor esse real para o passado ("isso foi"), ela sugere que ele já está morto.

Neste sentido, a fotografia imita, sem ser idêntica àquilo que representa (CAIUBY NOVAES, 2008, p. 459), por isso ela, e também o olhar, têm poder evocativo e de imaginação que depende de quem o lança e daquilo que é observado. A primeira imagem

⁴ Esse passado das coisas e dos corpos para Rouillé, é, para Barthes, o *isso foi*: "isso que vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito (...); ele esteve lá, e todavia de súbito foi separado; ele esteve absolutamente, irrecusavelmente presente, e no entanto já deferido." (BARTHES, 2015, p. 68).

⁵ A respeito dessa construção de temporalidades, Heloisa Gravina também comenta: "os movimentos contêm em si as historicidades que os constituíram (...). Tais heranças históricas continuam existindo enquanto materialidade, enquanto intensidades que são trazidas à existência no espaço atual, configurando formas específicas." (GRAVINA, 2012, p. 133).

que abre o presente trabalho opera em ambos os sentidos: o olhar-capoeira que presentifica a ausência está, agora, presentificado (ou re(a)presentado) pela própria fotografia.

A abordagem e a entrada no campo *a partir e com* a fotografia foi interessante pelo semelhante movimento operado tanto pela imagem como pela capoeira, principalmente no que diz respeito às relações com os tempos e presenças. As múltiplas perspectivas e os muitos olhares presentes na dança se tornaram visíveis para mim, pois estava tomada pela prática e também pelas reflexões acerca da fotografia. Ao pensar sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica junto aos Angoleiros, Scott Head afirma:

[P]oderíamos ler essa refiguração do olhar num ato brusco de penetração como uma alegoria da transformação do olhar etnográfico 'classicamente moderno' – observacional, distanciado – num olhar mais propriamente fotográfico – um olhar que não só participa da ação mas interrompe-a com os seus cortes e que, através desses cortes, produz lembranças daquela ação na forma de imagens (...). Em vez de distância, o olhar fotográfico assim refigurado põe a ênfase justamente na proximidade ou no estranhamento daquele olhar com o referente das imagens que produz.. (HEAD, 2009, p. 93).

A foto é capaz de capturar momentos da experiência humana e do encontro etnográfico, que dificilmente o texto consegue elucidar para aqueles que o leem

Os detalhes tangíveis representados em fotografias que permitem a elucidação de comunicações não verbais tais como um olhar, um sentimento, um sistema de atitudes, assim como mensagens de expressões corporais, faciais, movimentos (kinesics) e significados de relações espaciais entre pessoas (proxemics) e padrões de comportamento através do tempo (chrometrics). (BITTENCOURT, 1998, p.199).

Além disso, a pesquisadora Luciana Bittencourt diz que o processo imagético de atribuição de significados pelos atores sociais é central para o desenvolvimento de uma etnografia que se utiliza das fotografias. Ao trabalhar e fotografar o e *com* o universo carcerário carioca, a antropóloga Bárbara Copque complementa essa colocação feita por Bittencourt (1998); para ela, "a fotografia possibilitou o diálogo [com os internos da penitenciária Bangu II]: o visor da máquina digital facilitava a interação - o 'Deixe eu ver como ficou!' - nas escolhas dos enquadramentos e nas composições das poses, tornando-os **sujeitos da linguagem fotográfica.**" (COPQUE, 2015, p. 87).

Vi esse processo se desdobrar no campo, em conjunto com os capoeiristas da Escola Mutungo, e principalmente com o Mestre Zelão - importante pessoa para o desenvolvimento deste trabalho. À medida que mostrava as fotos que fazia com eles, meu

papel como pessoa do jogo de fora passou a se delinear e se esclarecer no sentido de pesquisadora/produtora de imagens. Esse lugar ganhou tantos outros significados que, como fotógrafa, fui convidada pelo Mestre a participar da festa de 10 anos da Escola Mutungo e deveria estar presente nos três dias de comemoração para fazer a "cobertura" fotográfica do evento. Muito honrada com o convite, pude ir em apenas dois dias de festa com a câmera na mão tentando capturar tudo aquilo que seria de interesse das pessoas da escola e, talvez mais tarde, pudesse me servir como objeto de análise e reflexão - a busca pelo olhar continuava central na minha investigação visual. Compondo junto a muitos outros elementos comemorativos dos 10 anos, havia no final da escada que leva à sala onde tudo acontece, uma espécie de varal com fotos penduradas. Entre imagens mais antigas e mais novas do Mestre Zelão, de outros mestres e seus alunos, algumas de minhas fotografias também estavam presentes. Fiquei contente em participar, de alguma maneira, dessa produção e construção de memória da Escola Mutungo e também daquilo que Luciana Bittencourt chama de processo imagético. Pude também ver, como bem fala André Rouillé, que a fotografia não é só produção de imagem, mas também catalisadora de processos sociais (ROUILLÉ, 2009).

A multiplicidade de óticas no contexto da roda, que mobilizam um tempo não linear, em que o passado, presente e futuro se misturam na duração da atividade e que foram observadas e evocadas pelas minhas fotografias, muito me ajudaram a entender e pensar a capoeira e também meu papel como pesquisadora com a câmera sempre próxima ao corpo⁶. Como bem argumentou o antropólogo Scott Head "a fotografia tem uma *vantagem* (...) para evocar o 'jogo de dentro' enquanto algo *não plenamente visível*, pois envolve mais a *expressão* de afetos do que a *impressão* da realidade em movimento". Ainda que estivesse mais interessada nos olhares do que nos movimentos da ginga, a fotografia me possibilitou entender e jogar com universos e elementos mobilizados pela capoeira que talvez de outra forma isso não pudesse ter sido acessado. Nesse mesmo movimento, a capoeira me fez olhar a fotografia sob outra perspectiva. O trabalho foi valioso, pois me fez perceber que o olhar - seja ele na fotografia, na antropologia e na capoeira - é peça chave para toda a luta travada entre o passado, presente e futuro e também entre o visível e o invisível.

⁶ Para ver mais sobre a câmera como prótese e extensão do olhar, consultar: "O homem com a câmera", de Dziga Vertov (1929) e "Janela Indiscreta", de Alfred Hitchcock (1954)

As imagens

As fotografias foram feitas ao longo de 3 meses de idas às rodas e aos treinos de capoeira da Escola Mutungo. Inúmeras imagens produzidas nesse período tinham a preocupação inicial de compreender a construção do corpo capoeira, mas com o tempo percepção dos olhares e seus entrecruzamentos assumiram lugar central. Assim, não somente no encontro fotográfico, mas também no momento de edição e seleção das fotografias, a procura pelo olhar dos outros, guiava o meu próprio. As imagens acima apresentadas - colocadas no início do texto propositalmente para mostrar sua centralidade e importância no processo do trabalho - e seu sequenciamento, por mim pensado, evocam e acompanham os movimentos, os instrumentos, os olhares, a temporalidade e tudo aquilo que é mobilizado na duração - do "início ao fim" - de uma roda de Capoeira Angola. Como um fio narrativo, o olhar dos retratados é responsável por guiar e costurar uma fotografia na outra, uma ginga na outra. E, da mesma maneira que a roda é experimentada ciclicamente por aqueles que jogam | dançam | lutam, e também olham no "jogo de fora", a sequência das imagens tem a intenção de evocar esse movimento cíclico.

Marc Piault, ao analisar as danças que são retratadas no filme *Trobriand Cricket*, de Gary Kildea, ressalta a importância do envolvimento da câmera e da imagem com a experiência da relação do fotógrafo e do retratado. É neste sentido que a sequência fotográfica acima foi imaginada:

"[H]á um envolvimento da câmera que põe o operador em um estado de tensão, uma sensibilidade em relação ao acontecimento que é um sexto sentido, o da ruptura poética que transgride a medida 'fotográfica' e registradora da imagem para encontrar o que é fundamentalmente a emoção: 'movimento para' adesão dinâmica ao desenvolvimento de uma situação" (PIAULT, 2018, p. 293).

Referências

- BITTENCOURT, Luciana. Algumas considerações sobre o uso da imagem fotográfica na pesquisa antropológica. In: FELDMAN-BIANCO, Bela e MOREIRA LEITE, Míriam L. (orgs.) *Desafios da Imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus, 1998.
- BARTHES, Roland. A câmera clara: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- CAIUBY NOVAES, Sylvia. Imagem, magia e imaginação: desafios ao texto antropológico. In: Mana, vol. 14, n. 2. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- _____. Imagem e Ciências Sociais: trajetória de uma relação difícil. In: BARBOSA, Andrea et al. *Imagem-conhecimento: Antropologia, cinema e outros diálogos*. Campinas: Papirus, 2009. ;
- COPQUE, Bárbara. Fotografar: expor (e se expor): a utilização da fotografia no contexto da violência. In: CAIUBY NOVAES (org.). *Entre Arte e Ciência: A Fotografia na Antropologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- GOLDGABER, Fernando (Fotos); RÊGO, Waldeloir (Texto). Capoeira. (Salvador): Secretaria da Educação e Cultura do Estado da Bahia, 1969. Exposição no Museu Afro - São Paulo.
- GONÇALVES, Marco Antonio e HEAD, Scott. Introdução. In: *Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- GRAVINA, Heloisa Corrêa. Falar-fazer antropologia: uma experimentação etnográfica do corpo na capoeira Angola. *Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 13, n. 1,2, p. 113-137, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2011v13n1-2p113>>. Acesso em: 15 abr. 2019.
- HEAD, Scott. Olhares e feitiços em jogo: uma luta dançada entre imagem e texto. In: *Devires Imagéticos: a etnografia, o outro e suas imagens*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- _____. Implicações entre olhares: etnografia, fotografia e performance. *Ilha - Revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 11, n. 1,2, p. 85-109, mai. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2009v11n1-2p85>>. Acesso em: 9 jun. 2021.
- HITCHCOCK, Alfred. Janela indiscreta. 1954.
- INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia In: *Ensaio sobre movimento*,

conhecimento e descrição. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

PIAULT, Marc. Antropologia e cinema: passagem à imagem, passagem pela imagem. São Paulo: Editora Unifesp, 2018.

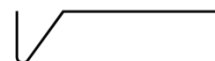
ROUILLÉ, André. Tensões da fotografia. In: *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

RODRIGUES, Judivânia Maria Nunes. O corpo que joga, ginga e dança: a Capoeira Angola na arte-educação. *Revista GEARTE*, [S.l.], v. 4, n. 1, abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/70926/41239>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SILVA, Renata de Lima e NGUZ'TALA, Tata. Capoeira angola: imaginário, corpo e mito. In: *Congresso Internacional De Pedagogia Social*, 4., 2012, São Paulo. Associação Brasileira de Educadores Sociais. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200023&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 15 abr. 2019.

VERTOV, Dziga. O homem com a câmera. 1929.

Há vida nas linhas



Mayane Batista¹

*“Esta São Paulo;
São tantas cidades;
Nunca tantas quantas gostaria de ser;
Ouvindo sampa no
walkman;
(vidro, concreto & metal)”*

(Engenheiros do Hawaï - Sampa no walkman)

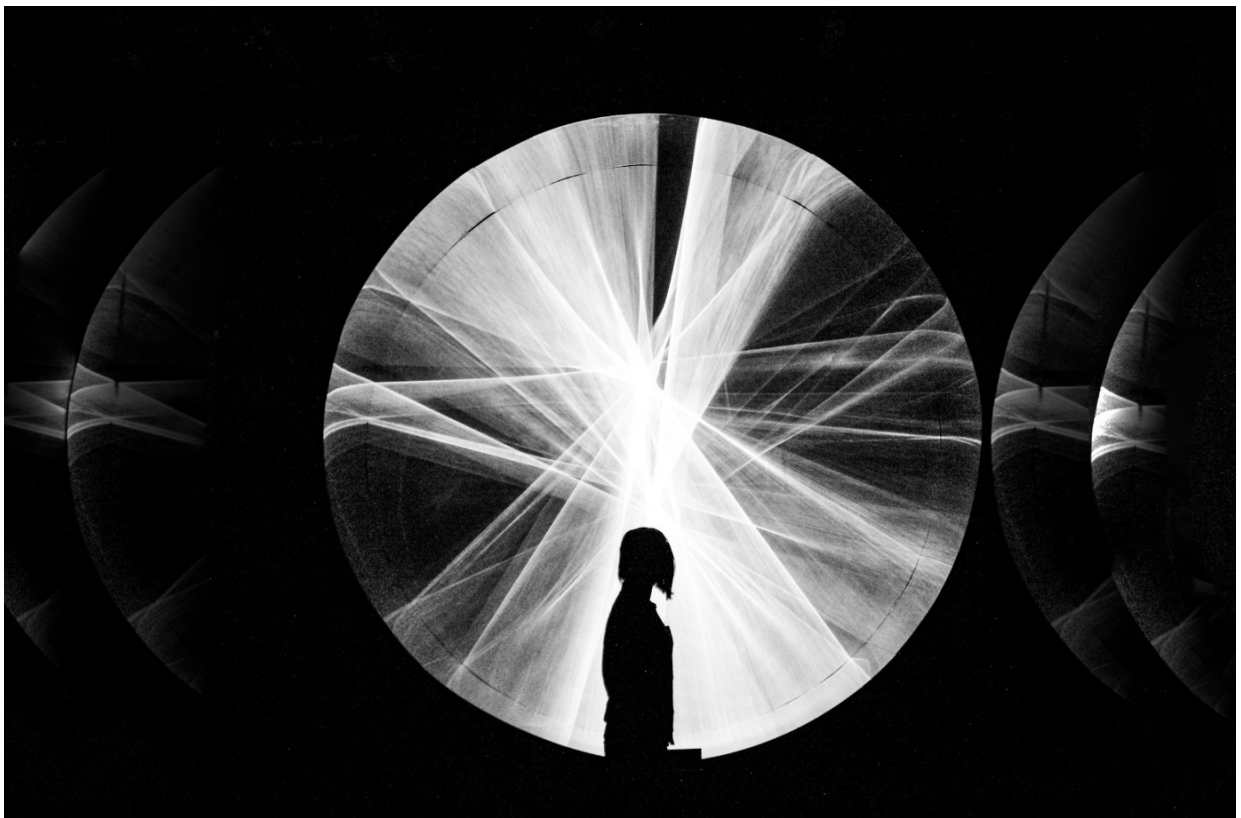
Uma reunião de linhas materiais. Vidro, concreto e metal dão corpo ao campo. Campo percebido através dos olhos, dos pés, das mãos, do corpo. Nossa vida é vivida entre as linhas? Ou as linhas que vivem em nós? Afinal, "o que é uma pessoa, senão uma união de linhas, os caminhos de crescimento e movimento de todos os muitos constituintes reunidos lá?" (INGOLD, TIM, 2007. P. 18). Meu corpo espacial, temporal, "sentipensante" (FLORES, 2020) é a união de linhas orgânicas desde dentro até a última das linhas digitais que vai além da imanência. Esse corpo movente e "produto de entrecruzamento que atua no território" (MELO DA CUNHA, 2020), cria a aliança entre o corpo orgânico e o corpo do campo estabelecendo arranjos "simpoiéticos" (HARAWAY, 2016), gerando esse fluido invisível que se insinua por onde passo, seja nas exposições, nas geometrias das formas urbanas, nas linhas espiraladas, nas curvas e nos arcos percebidos pelos pés, até naquelas

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS-UFAM). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam). E-mail: mayanejornalista@gmail.com

linhas elétricas onde os pássaros descansam, envolvendo-se nos fios materiais que constituem a malha urbana de São Paulo.

Temos estudos antropológicos de artes visuais, de música e dança, da fala e da escrita, do artesanato e da cultura material, mas não a produção e importância das linhas. No entanto, leva apenas um momento de reflexão para reconhecer que as linhas estão em toda parte. INGOLD, TIM, 2007, P.14)

Assim, o "labirinto místico", na canção de Nascimento, Criolo&Freitas (2020), se insinua nas veias de metal vertiginosas, no vão dos ossos urbanos que apontam caminhos e lugares de um espaço não configurado por linhas orgânicas, mas de ausências capturadas pelas retinas deste corpo que observa o tecido constitutivo do outro, o corpo da cidade. Esse corpo afoito, ansioso das partidas e chegadas, peculiar de quem não se cansa, nessas imagens, está imerso em si. E eu nele. Pus-me a evocar o sentido que as linhas desse corpo urbano depositaram em mim, tentando compreender o intangível racional gerado na superfície homogênea do "puro sentir" (MERLEAU-PONTY. 1999, P.25), que agora emaranhado nas linhas desse texto, ganha significado no reino das palavras.



Meso Vitruviana. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



Linhas de Mirthes. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



SENTIMENTO OCEÂNICO. Fotografia digital (Oscar Oiwa/JAPAN HOUSE). MAYANE BATISTA, 2018.



Birds. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



Ingold Stone. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



Túnel do metrô. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



Paralelas que se encontram. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



Linhas do Concreto. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2017.



Arcos da Estação. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



Linhas do metrô. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



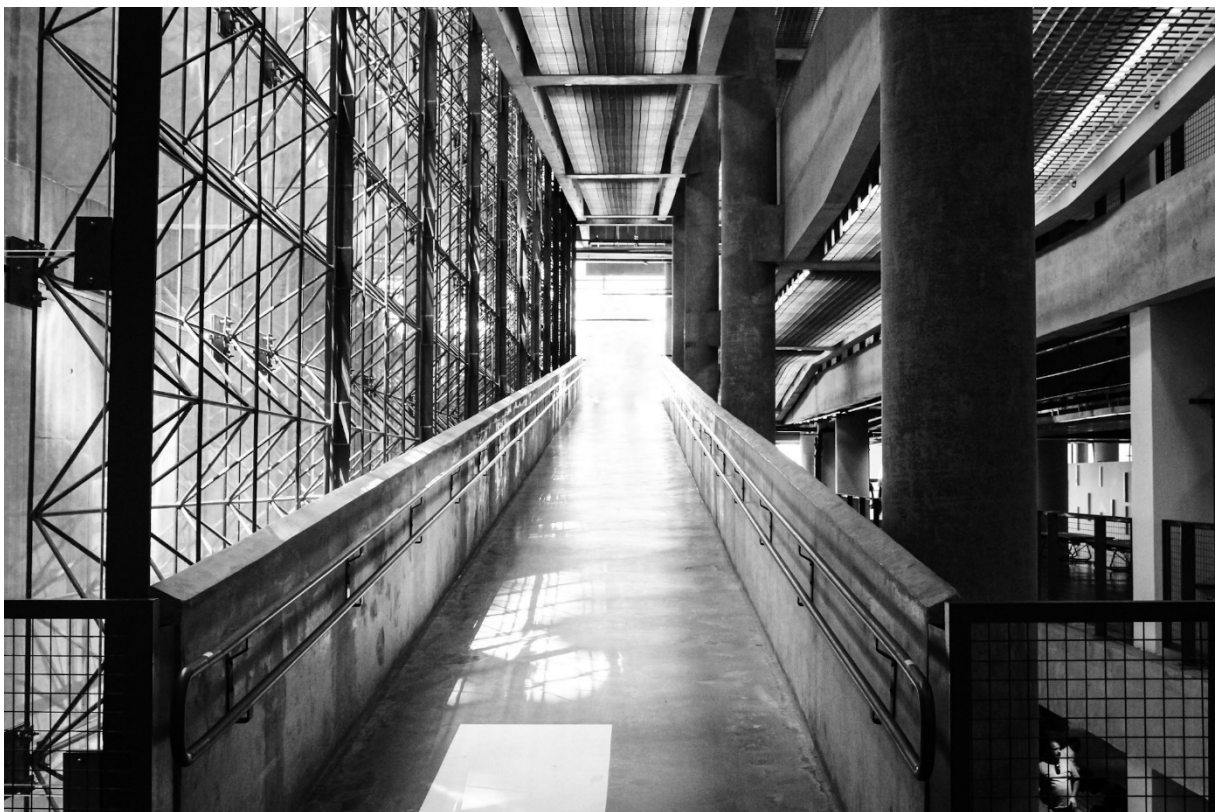
Alone. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



The Lines of Church. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



The Lines of CCSP. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2018.



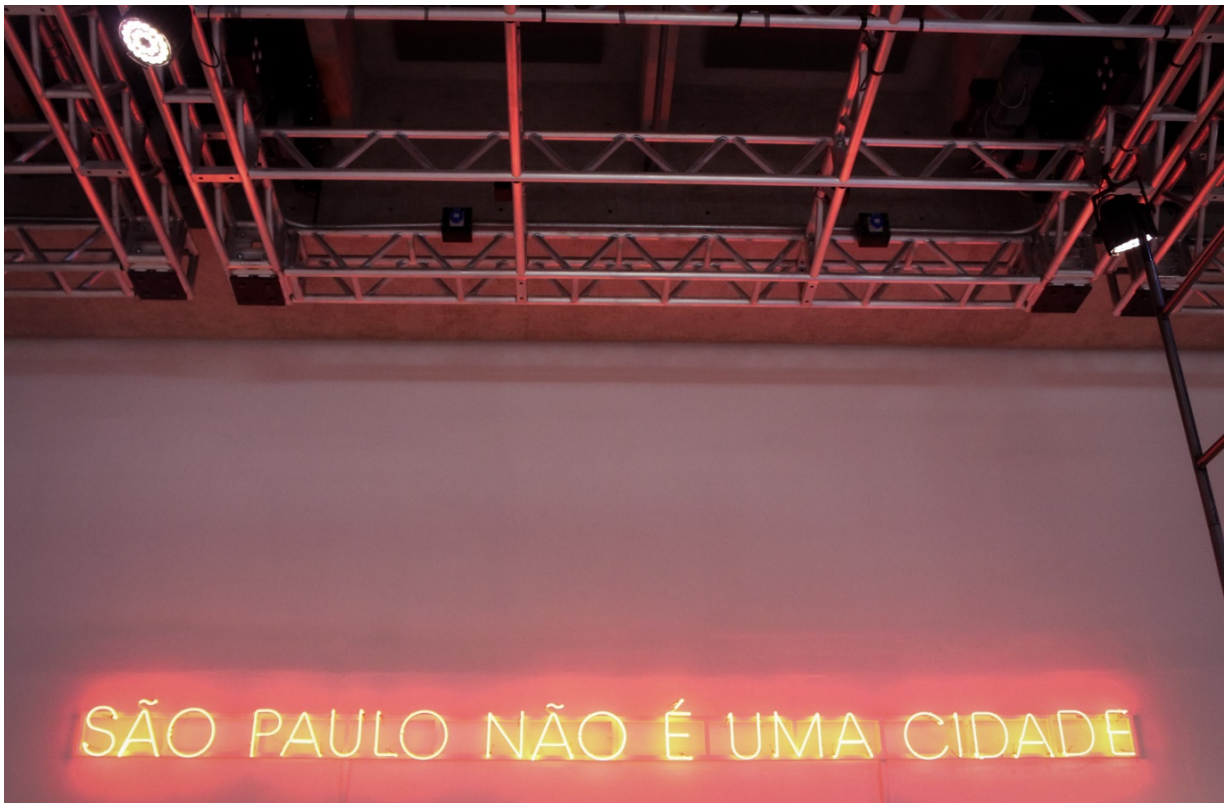
Luz. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2018.



Windows. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



Selva de linhas. Fotografia digital. MAYANE BATISTA, 2020.



É labirinto místico. Fotografia digital (Exposição SESC 24 de Maio). MAYANE BATISTA, 2017.

Referência

FLORES, Luiza Dias. *Um "nós" intercessor: quando a etnografia também é magia*. Mana [online]. 2020.

HARAWAY, Donna J. *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press. 2016.

INGOLD, Tim. 1948. *Lines: a brief history*/Tim Ingold. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, New York, 2007.

INGOLD, Tim. 1948. *The Life of Lines* /Tim Ingold. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group, New York, 2015.

MELO DA CUNHA, Flávia. *Cadastrar, incluir e proteger. As malhas da assistência social na fronteira Amazônia* / Flávia Melo da Cunha; orientadora Silvana de Souza Nascimento. – São Paulo, 2020.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 1908-1961. *Fenomenologia da percepção*. Maurice Merleau Ponty; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Nascimento, Crioulo & Freitas. *Não Existe Amor em SP*. São Paulo: Nascimento Música e Oloko Records. (6:44). 2020. Disponível: <<https://bit.ly/3CGZyy6>>