

# REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Quando as ciên-  
cias sociais encon-  
tram a educação:  
(re)pensando cená-  
rios contemporâneos  
das desigualdades  
educacionais

Volume 51 – número 3 – 2020





Universidade Federal do Ceará—UFC  
Departamento de Ciências Sociais  
Programa de Pós-Graduação em Sociologia

# **Revista de Ciências Sociais**

Quando as ciências sociais encontram a  
educação: (re)pensando cenários  
contemporâneos das desigualdades  
educacionais

ISSN, v. eletrônica 2318-4620.

Fortaleza, v. 51, n. 3, nov. 2020/fev. 2021, p. 1–405.

## **Ficha Catalográfica**

---

Revista de Ciências Sociais — periódico do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará — UFC

n. 1 (1970) – Fortaleza, UFC, 2020

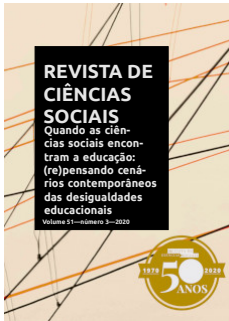
Quadrimestral

ISSN, v. eletrônica 2318-4620

Sociologia da educação; desigualdades sociais e educacionais

I — Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades

---



## **Revista de Ciências Sociais**

Volume 51, número 3, 2020

Publicação do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Humanidades da Universidade Federal do Ceará

Membro da International Sociological Association (ISA)

### **Conselho Editorial**

André Luiz Coelho Farias de Souza, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Brasil  
Bela Feldman-Bianco, Universidade de Campinas, Brasil  
Boaventura de Sousa Santos, CES, Universidade de Coimbra, Portugal  
Carlos Gilberto Zárate Botía, Universidad Nacional de Colombia (sede Amazonia), Colômbia  
Céli Regina Jardim Pinto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
César Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Fernanda Antonia da Fonseca Sobral, Universidade de Brasília  
Fernando Mayorga, Centro de Estudios Superiores Universitarios (CESU)/Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Bolívia  
Fidel Irving Pérez Flores, IREL/UnB, Brasil  
Florencia Agunín Antía, Instituto de Ciencia Política/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de la República, Uruguai  
François Laplantine, Universidade de Lyon 2, França  
Inaiá Maria Moreira de Carvalho, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Jawdat Abu-El-Haj, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
José Machado Pais, ICS, Universidade de Lisboa,, Portugal  
Lucio Oliver Costilla, Universidad Nacional Autónoma de México, México  
Luiz Felipe Baeta Neves, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Maria Helena Villas Boas Concone, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Maria Virgínia Quiroga, Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina  
Martin Mendoza-Botelho, Eastern Connecticut State University, Estados Unidos  
Moacir Palmeira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
Ruben George Oliven, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
Ralph Della Cava, ILAS, Columbia University, Estados Unidos da América do Norte  
Ronald H. Chilcote, Universidade da Califórnia, Estados Unidos da América do Norte  
Véronique Nahoum-Grappe, Centre National de la Recherche Scientifique, França  
Yanina Welp, University of Zurich/Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA), Suíça  
Yuri Kasahara, Norwegian Institute for Urban and Regional Research/Oslo Metropolitan University, Noruega

**Comissão Editorial**

Clayton Mendonça Cunha Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Irapuan Peixoto Lima Filho, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Irllys Alencar Barreira, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Editor de Diagramação**

Jakson Alves de Aquino, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Assistentes de Edição**

Ana Alice Lima de Sousa, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Francisco Sócrates Costa de Abreu, Universidade Federal do Ceará, Brasil  
Icaro Castelo Branco, Universidade Federal do Ceará, Brasil

**Organização do dossiê**

Sara Esther Dias Zarucki Tabac, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Ruth Maria Moraes Oliveira Prado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

**Revisão**

Irapuan Peixoto Lima Filho  
Francisco Sócrates Costa de Abreu

**Logomarca dos 50 anos**

Nicolas Gonçalves

**Contato**

Revista de Ciências Sociais  
Departamento de Ciências Sociais  
Av. da Universidade, 2995, 1º andar (Benfica)  
60.020-181  
Fortaleza, Ceará/BRASIL

Telefone: +55 (85) 3366.7416  
Correio eletrônico: rcs@ufc.br  
Sítio: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso>

# Sumário

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,  
v. 51, n. 3, 2020

## **// DOSSIÊ: Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais**

- 15 Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais  
*Sara Esther Dias Zarucki Tabac, Ruth Maria Moraes Oliveira Prado*
- 21 Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro  
*Wilson Mesquita de Almeida*
- 63 Motivações para a escolarização bilíngue: um estudo com famílias das classes médias e médias altas no Rio de Janeiro  
*Alexander Rebelo Vieira, Marisol Rodriguez Goia*
- 101 Sociologia de um grupo familiar administrador de uma escola de elite em São Luis do Maranhão  
*Juarez Lopes Carvalho Filho, Leandro Augusto dos Remédios Costa*
- 131 “Uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel”: significados de *estar na universidade* para estudantes cotistas negros/as  
*Matheus Silva Freitas, Fabrício Roberto Costa Oliveira*

- 167 Para onde pende a balança? Incentivo parental e gênero do aluno associados ao seu desempenho  
*Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque*
- 197 Entremeio: resultados de uma pesquisa sobre jovens bolsistas em escolas privadas  
*Pedro Henrique Barboza Machado*

## **// ARTIGOS**

- 239 Uma dialética sem síntese: a contribuição de Georg Simmel à Sociologia Histórica  
*Robson Rocha Souza Jr*
- 273 Redes Transnacionais de Ativismo LGBTI: *World advocacies* em busca dos direitos sexuais e de identidade  
*Otávio Amaral da Silva Corrêa*
- 313 De *Aparelhos Ideológicos de Estado* ao Nascimento da *Biopolítica*, e volta  
*Lucas Trindade da Silva, Edemilson Paraná, Alexandre Marinho Pimenta*

## **// ENTREVISTAS**

- 359 Entre cinzas e brasas que resistem: 50 anos de antropologia e lutas políticas  
*Moacir Palmeira, Geísa Mattos*

## **// RESENHAS**

- 387 O lulismo em crise: retrato possível de um Brasil convulsionado  
*Jonatha Vasconcelos Santos*



397 "A elite do atraso": revisitando a história do Brasil  
*Nelson Lellis Ramos Rodrigues*

# Contents

Revista de Ciências Sociais, Fortaleza,  
v. 51, n. 3, 2020

## **// DOSSIER: When social sciences meet education: (re)thinking contemporary scenarios of educational inequalities**

- 15 When social sciences meet education: (re)thinking contemporary scenarios of educational inequalities  
*Sara Esther Dias Zarucki Tabac, Ruth Maria Moraes Oliveira Prado*
- 21 Revisiting “USP for All?”: Permanent challenges in the inclusion of low-income students in Brazilian public higher education.  
*Wilson Mesquita de Almeida*
- 63 Motivations for bilingual schooling: a study with upper-middle class families in Rio de Janeiro  
*Alexander Rebelo Vieira, Marisol Rodriguez Goia*
- 101 Sociology of a family group administering an elite school in São Luis do Maranhão  
*Juarez Lopes Carvalho Filho, Leandro Augusto dos Remédios Costa*
- 131 “A little window, a little light at the end of the tunnel”: meanings of being at the university for black quota students  
*Matheus Silva Freitas, Fabrício Roberto Costa Oliveira*
- 167 To where does the balance? Parental incentive and gender associated with student performance  
*Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque*

- 197 Insertion: Results of a survey of scholarship students in private schools  
*Pedro Henrique Barboza Machado*

## **// ARTICLES**

- 239 A dialectic without synthesis: Georg Simmel's contribution to Historical Sociology  
*Robson Rocha Souza Jr*
- 273 Transnational LGBTI Activism Networks: world advocacies in pursuit of sexual and identity rights  
*Otávio Amaral da Silva Corrêa*
- 313 From *Ideological State Apparatuses* to *The Birth of Biopolitics*, and back  
*Lucas Trindade da Silva, Edemilson Paraná, Alexandre Marinho Pimenta*

## **// INTERVIEWS**

- 359 Between ashes and embers that resist: 50 years of anthropology and political solutions  
*Moacir Palmeira, Geísa Mattos*

## **// BOOK REVIEWS**

- 387 Lulism in crisis: possible portrait of a convulsed Brazil  
*Jonatha Vasconcelos Santos*
- 397 "The backward elite": revisiting Brazil's history  
*Nelson Lellis Ramos Rodrigues*



## // **Dossiê**


Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais



# **Quando as ciências sociais encontram a educação: (re)pensando cenários contemporâneos das desigualdades educacionais**

**Sara Esther Dias Zarucki Tabac**


Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-5664-1745>

sara.zarucki@gmail.com

**Ruth Maria Moraes Oliveira Prado**

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9631-8096>

ruthprado@ifma.edu.br

A proposta deste Dossiê foi privilegiar o diálogo entre as Ciências Sociais e a Educação, mais especificamente os cenários de desigualdades de oportunidades educacionais que as pesquisas atuais têm se debruçado. Os cenários de desigualdades sociais e educacionais estão retratados nos artigos selecionados e trazem diversos elementos ainda relevantes no processo de produção e reprodução dessas desigualdades, como características de origem e características dos indivíduos e

grupos pesquisados. O “dilema” entre agência e estrutura ainda se faz bem presente nas pesquisas em educação e ele aparece sob diferentes abordagens teórico-metodológicas.

Os artigos presentes neste dossiê trazem problemáticas que englobam todos os níveis educacionais. As diferentes etapas da educação básica e de nível superior são abordadas pelos autores sob enfoques diversos, trazendo resultados e proposições instigantes. Foi uma tarefa árdua a seleção de cada um dos trabalhos, tendo em vista o grande volume de submissões. Foram submetidos oitenta artigos dos quais, somente seis foram selecionados. Buscamos reunir pesquisas de diferentes estados e universidades tendo como perspectiva respeitar a diversidade de pesquisas regionais e outras mais abrangentes sobre o tema.

Diante disso, prosseguimos à apresentação dos artigos. O primeiro artigo é de um autor convidado, o professor Wilson Mesquita de Almeida. Em *Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro* revisita sua pesquisa de mestrado realizada em 2006 em que afirma ainda haver “limites no processo de democratização da educação superior no Brasil”. Em sua pesquisa sobre estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública no ensino superior brasileiro percebermos que os desafios de acesso se somam aos de permanência na tão renomada USP. O livro de Wilson Mesquita “USP para todos?” observou justamente, em uma pesquisa qualitativa, as experiências construídas pelos estudantes de diversos cursos – estes com baixo capital econômico, cultural e social – quais foram seus desafios e conquistas. A pesquisa que foi um marco para os estudos sobre ensino superior à época teve o convite de ser revisitado alguns anos depois e questionou sobre os avanços e permanências nas políticas



de acesso e permanência dos estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública no ensino superior público. Seus resultados indicam que mesmo com algumas conquistas temos que garantir essas políticas públicas educacionais para superarmos, mesmo que em partes, as múltiplas desigualdades que ainda perpassam o ensino superior.

A oferta de bilinguismo está em franco crescimento dentro do mercado das escolas particulares no Brasil. De acordo com o último censo escolar do MEC, de 2018, o país tem cerca de 40 mil escolas privadas, 21% das 184,1 mil unidades brasileiras. A ABEBI, Associação Brasileira do Ensino Bilíngue, estima que, no máximo, 3% das particulares (1,2 mil) tenham hoje algum ensino bilíngue. Os dois textos seguintes, uma pesquisa no Rio de Janeiro e outra em São Luís, são fruto desse fenômeno que provoca não somente uma marca de distinção entre as instituições escolares aproximando grupos sociais privilegiados.

Em *Motivações para a escolarização bilíngue: um estudo com famílias das classes médias e médias-altas no Rio de Janeiro*, Marisol Goia e Alexander Vieira apontam as estratégias de grupos sociais privilegiados ao matricularem seus filhos em escolas bilíngues. Além da aprendizagem de uma segunda língua, podemos destacar o processo de imersão na língua inglesa e a possibilidade de se construir um “cidadão global”. O ensino de outra língua vai além da perspectiva somente da fala. Precisa-se da “imersão” para constituir-se assim capital social e cultural. As motivações de pais e mães pela modalidade bilíngue de escolarização são analisadas no artigo a partir de entrevistas em profundidade e em um grupo focal com 15 pesquisados, realizados com mães e pais de alunos de Ensino Fundamental, matriculados em cinco escolas diferentes, situadas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro que mantêm seus filhos em instituições privadas bilíngues ou que adotam projetos bilíngues.

Juarez Filho e Leandro Costa em *Sociologia de um grupo familiar administrador de uma escola de elite em São Luís do Maranhão* buscam reconstituir a história social e a trajetória de escolarização de um grupo familiar que detém uma escola privada “de elite”, em São Luís, no Maranhão. De que maneira esse grupo escolar buscava se distinguir das demais instituições para se caracterizar como uma “escola de elite”? Ao longo do artigo este e outros pontos vão sendo apresentados, o que nos provoca a pensarmos quais elementos escolares chamam a atenção de grupos sociais de alto capital econômico. A leitura do artigo nos abre caminhos para pensarmos elementos essenciais da Sociologia da Educação, pois envolve objetivar as estratégias de reprodução das famílias ligadas a “escolas de elite” e assim compreender as razões e estratégias de escolhas dos estabelecimentos de ensino por um determinado grupo social.

Os autores de “*Uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel*”: *significados de estar na universidade para estudantes cotistas negros/as* apresentam uma análise das representações sociais de cotistas negros da Universidade Federal de Viçosa. Matheus Freitas e Fabrício Oliveira trazem um estudo de trajetórias com elementos referentes aos percursos escolares desses estudantes, motivações de ingresso no ensino superior e suas vivências universitárias. O ingresso no ensino superior por estes estudantes de primeira geração aponta para a criação de referências em meios sociais em que o ensino superior ainda é uma raridade. A universidade aparece em suas falas como espaço de possibilidades e construção de novos percursos e perspectivas desses novos estudantes. Outro ponto interessante está na conexão entre expectativas individuais e familiares quanto ao ingresso no ensino superior. As percepções a respeito da universidade são variadas, porém, ainda prevalece a visão da universidade como um espaço

de formação profissional [somente], sem nenhuma ou pouca conexão com a sociedade.

*Pra onde pende a balança? Incentivo parental e gênero do aluno associados ao seu desempenho* é o artigo de Regina Albuquerque que contribui com a discussão que relaciona rendimento escolar com práticas parentais de acompanhamento. A autora propõe a criação de um indicador de incentivo parental a partir dos dados do SAEB 2015 para alunos do 9º ano de escolas públicas bem como a sua relação com a proficiência em Língua Portuguesa. Foram consideradas características de origem, como nível socioeconômico familiar e sexo dos alunos. Os resultados apontam que as meninas apresentam melhor desempenho nesse tipo de avaliação se comparadas aos meninos.

Por fim, o artigo de Pedro Barboza Machado, *Entremeio: resultados de uma pesquisa sobre jovens bolsistas em escolas privadas*. O autor apresenta dados interessantes sobre trajetórias de alunos bolsistas do ensino médio em escolas privadas do Rio de Janeiro. A inserção de jovens das camadas populares em escolas privadas frequentadas pela classe média apresenta diversos desafios aos bolsistas, interpretados pelo autor como barreiras materiais e simbólicas. Nos relatos dos estudantes percebe-se, entretanto, que essa nova experiência escolar é permeada de uma significação positiva. Esse ponto na trajetória dos estudantes bolsistas representa uma mudança de perspectiva quanto ao ingresso no ensino superior e ao mesmo tempo uma tensão entre o espaço e vivências que se tornaram possíveis a partir da nova escola e seus espaços domésticos e de vizinhança.

**Resumo:**

A proposta deste dossiê foi privilegiar o diálogo entre as ciências sociais e a educação, mais especificamente os cenários de desigualdades de oportunidades educacionais que as pesquisas atuais têm se debruçado. Os cenários de desigualdades sociais e educacionais estão retratados nos artigos selecionados e trazem diversos elementos ainda relevantes no processo de produção e reprodução dessas desigualdades, como características de origem e características dos indivíduos e grupos pesquisados. Por fim, o presente trabalho apontará caminhos para pensarmos as que mesmo com avanços no âmbito das políticas educacionais ainda há arestas sociais que precisam ser superadas a fim de haver uma sociedade mais justa e democrática.

**Palavras-chave:** Sociologia da educação; desigualdades sociais e educacionais

**Abstract:**


The purpose of this dossier was to privilege the dialogue between the social sciences and education, more specifically the scenarios of inequalities in educational opportunities that current research has been looking at. The scenarios of social and educational inequalities are portrayed in the selected articles and bring several elements still relevant in the process of production and reproduction of these inequalities, such as characteristics of origin and characteristics of the individuals and groups surveyed. Finally, the present work will point out ways to think about those that, even with advances in the scope of educational policies, there are still social edges that need to be overcome in order to have a more just and democratic society.

**Keywords:** Sociology of education; social and educational inequalities.

# Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro

**Wilson Mesquita de Almeida**

Universidade Federal do ABC, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-9727-9786>

wilmesq@gmail.com

De início, cabe apontar características histórico-estruturais do ensino superior brasileiro, importantes para demarcar momentos cruciais de expansão desse nível do sistema educacional no Brasil e, para o caso aqui sob escrutínio, compreender mais acuradamente como se processou o acesso das classes sociais que antes não estavam presentes nesse espaço social, especialmente nas instituições públicas. Embora a realidade seja sempre mais dinâmica do que esquemas analíticos que procuram explicá-la, à luz da sistematização de várias pesquisas empíricas sobre o acesso das camadas sociais à educação superior no Brasil é possível verificar que até a década de trinta do século XX, acesso à universidade era exclusivo das elites econômicas.

Esta situação pouco mudou até os anos setenta, pois neste segundo período os estratos superiores das classes médias predominavam. São o terceiro e quarto períodos mais importantes, pois foram neles que ocorreram ondas de expansão do ensino superior — uma primeira, dos anos setenta até meados da década de noventa, marcado pela preponderância das camadas médias típicas e, finalmente, uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior — que ganha contornos mais definidos nos dias atuais, onde os setores de classe média baixa e de baixa renda passaram a ter maior presença. Lembremos, com todas as disparidades ainda existentes em um país extremamente desigual nas várias dimensões sociais, esses dois últimos períodos foram de expansão significativa conforme demonstram várias pesquisas. (CUNHA, 1975; FERNANDES, 1975; RIBEIRO; KLEIN, 1982; SANTOS, 1998; BOSI, 2000; ROMANELLI, 2001; HILSDORF, 2003).

A formação histórica e o desenvolvimento da graduação brasileira possuem os seguintes traços estruturais básicos: uma primeira expansão de vagas no ensino superior se efetiva a partir da década de 1970 e, apesar de mutações ocorridas nas últimas décadas — discutidas adiante — é feita até os dias atuais em um tipo especial de setor privado de ensino superior, um setor de cunho lucrativo voltado para atender a demanda maior dos “trabalhadores-estudantes”, sem tradição familiar no ensino superior, de mais baixa renda e com baixo volume de capital cultural. Embora haja variações e nuances de acordo com carreiras e mesmo entre tipos de universidade, este é o padrão estrutural vigente no Brasil. (CUNHA, 1975; MARTINS, 1989; DURHAM, 2003; ALMEIDA, 2014). Algumas mudanças começaram a ganhar consistência já a partir da década de 1960, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, pois ali se estabeleceu

a equivalência de todos os cursos do ensino médio para efeito de candidatura ao ensino superior, o que imediatamente habilitou um novo contingente de postulantes — egressos de cursos médios industrial, comercial, agrícola e normal — para além do antigo curso “secundário” até então tido como a “via natural” e restrita para se chegar ao topo da pirâmide educacional. Mas é com a Reforma Universitária de 1968 que houve um crescimento significativo do setor lucrativo, até então pouco expressivo. No plano estratégico dos militares então no poder, à rede pública federal cabia o objetivo de formação de professores em nível superior para desenvolvimento científico e de inovação tecnológica, sobretudo, na estruturação da pós-graduação brasileira.

Restrita às capitais brasileiras, as vagas federais eram ocupadas por uma classe média alta mais bem posicionada em termos de capital econômico e cultural. A outra parte do sistema era composta pelo setor privado confessional vinculado historicamente às instituições religiosas. Parte pequena, a qual cobrava mensalidades, não possuía fim lucrativo, atendia os segmentos sociais médios e elitizados da população e que sempre obtivera ajuda estatal para a sua existência. (MARTINS, 1989).

Assim, como consequência desse processo histórico, o modelo brasileiro de ensino superior que estrutura a graduação é um modelo empresarial que sempre dependeu e depende do financiamento estatal, seja para a sua emergência com os militares; para sua sobrevivência (na época de crises financeiras pelos quais o país passou e passa) e para seu impulso rumo à consolidação hegemônica durante todos os governos subsequentes a partir da redemocratização. São dois incentivos poderosos: não cobrança de impostos durante muitos anos e o crédito educativo, idealizado em 1976 pelo ex-ministro da Educação da ditadura civil-militar Jarbas Passarinho e renomeado, em 1999,

Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com idas e vindas dependendo do clima econômico do país, esses dois estímulos permaneceram e foram ampliados nos governos democráticos pós-Ditadura (FIES no governo FHC; FIES e PROUNI no governo Lula e uma explosão do FIES no governo Dilma Rousseff), consolidando a oferta de vagas na graduação brasileira pelo setor privado lucrativo por meio da transferência de recursos estatais na ordem dos bilhões e, também relevante para análise, recursos garantidos, posto que oriundos de parte da receita das loterias federais e parte do orçamento do MEC.

As evidências dessa primeira onda de expansão do ensino superior brasileiro são claras. Conforme aponta Oliven (1993, p. 75), “... o total de universitários em todo o país era de 93 mil em 1960. Já em 1970 havia 425 mil estudantes matriculados (...) em 1977, as matrículas atingem a cifra de um milhão”. Feita, conforme dito, com predominância do setor privado lucrativo no total das matrículas, “... o ensino superior público teve sua participação reduzida de 57,0% em 1960 para 49% em 1970”. (CUNHA, 1975, p. 29-30).

A rigor, nessa primeira expansão na década de 1970, o acesso predominante foi de indivíduos das camadas médias. Entretanto, estudos da época já apontavam mudanças ocorridas tanto no corpo discente, quanto, também, no corpo docente, conforme dispõe Cunha (2000, p. 192) “... tal expansão implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muito jovens”. Também Cardoso e Sampaio (1994) ao pesquisar as ligações entre estudantes universitários e o trabalho destacaram a heterogeneidade e diversidade que passaram a caracterizar o



ensino superior, contrapondo-as à homogeneidade e exclusividade de outrora marcadas pelo acesso restrito de jovens das camadas sociais mais altas. As autoras sistematizaram os principais traços qualitativos dessa nova clientela:

... As mudanças não se limitaram à expansão das matrículas. Novas instituições e carreiras foram criadas para dar conta dessa explosão da demanda por ensino superior. O novo contingente estudantil que chega à universidade já não apresenta a homogeneidade de antigamente. A pressão por ensino superior parte de diferentes segmentos da sociedade: jovens mulheres que já não se satisfazem com o diploma de nível secundário ou de 'normalistas', jovens oriundos de famílias sem tradição em ensino superior, pessoas mais velhas e já inseridas no mercado de trabalho em busca de uma melhor qualificação profissional etc. Com isso, a clientela passa a ser extremamente diversificada e a expansão da matrícula não significa apenas aumento quantitativo. (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p. 31).

A segunda onda expansionista começa a partir da segunda metade nos anos 1990 e realmente terá impacto decisivo a partir da década de 2000, devido a uma série de políticas públicas tanto no setor público quanto no setor privado lucrativo. É importante considerar que nos fins dos anos 1990 ocorreu um processo vigoroso de expansão da educação básica, sobretudo, no ensino fundamental (o Fundef,<sup>1</sup> atual Fundeb,<sup>2</sup> foi criado em 1996) que, por sua vez, ocasionou uma ampliação significativa das taxas de matrículas no ensino médio. (FILHO; OLIVEIRA; CAMARGO, 1999). Esse crescimento da educação básica impactará a demanda por ensino superior, tanto privado, quanto, principalmente, público. Por que notadamente o público? Primeiro, porque basicamente, naqueles anos, estavam ainda emergindo — sendo

---

<sup>1</sup>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

<sup>2</sup>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

gestadas — alternativas de ingresso no ensino superior privado para os segmentos socialmente mais desfavorecidos, por meio de um programa amplo de bolsas nas universidades particulares, o que somente ocorrerá a partir de 2005 com o advento do Programa Universidade para Todos, o ProUni (ALMEIDA, 2014). Segundo, associado a tal fato, à época, segunda metade dos anos 1990, o Brasil passava por empobrecimento e desemprego, o que impedia a amplas contingentes pagar mensalidades.

Durante a pesquisa, no ponto que indagamos aos pesquisados sobre a “escolha” da USP nos seus projetos e desejos de vir a ser universitários, em primeiro plano, antes mesmo do prestígio e distinção dentro do sistema de ensino superior brasileiro, foi a gratuidade das universidades públicas que apareceu como condição primeira. Devido às condições financeiras desfavoráveis para suportar o pagamento de um curso superior, a instituição pública constituía, naquele contexto, *local único no projeto de ser universitário para esses indivíduos*. Essa evidência permitiu-nos fazer objeções à afirmação — a nosso ver, estreita e ainda corrente no senso comum e em algumas pesquisas acadêmicas — de que as camadas menos favorecidas estão somente alocadas nas particulares e excluídas das públicas.

Naquela quadra, o contrário já se colocava: pelo fato de ser gratuita, é lá onde o estudante de baixa renda, com todo o sofrimento e batalha para acesso, podia ter guarida. Confirmava o que outras pesquisas já tinham encontrado sobre o perfil “menos privilegiado” do aluno das universidades públicas, conforme estudo conjunto de Sampaio, Limongi e Torres (2000). Nos entrevistados, apenas um estudante fizera dois anos do curso de Matemática em uma faculdade particular, abandonando-a justamente porque ficou desempregado.

Os pesquisados<sup>3</sup> expressavam que a universidade pública aparecia como único refúgio possível. Mauro, estudante de Física, expressa “... pensei... e agora? O único lugar que eu podia fazer era na USP. Nem me preocupe se a USP era boa ou não era”. Ana, estudante de Letras diz “... eu ia falar que a minha vida é igual à do Mauro. Não tinha condições financeiras também e aqui fosse bom ou fosse ruim, teria que ser aqui mesmo porque era o curso que eu quero, era o único lugar que eu poderia fazer gratuitamente”. Reiteramos que, nesse bojo, estava também sendo ainda gestado o processo de expansão das vagas nas universidades federais, o que também só ocorrerá, efetivamente, em 2007. Cotas já existiam em algumas universidades; porém, eram ainda experiências esparsas, experimentais em grande parte, sem a normatização e consolidação trazida pela Lei de Cotas, de 2012.

Em síntese, ao contrário da primeira onda expansionista nos anos 1970, agora são contingentes populacionais oriundos da classe média baixa e de baixa renda que passaram a lutar e já conseguir ingressar no ensino superior. Cumpre dizer que diversos estudos da década de 1990 (PORTES, 1993; 2001) e, também, a pesquisa que efetuamos, também já apontavam que tais estudantes eram os primeiros da família a adentrar no espaço universitário, público ou privado. Logo, apreender tal aspecto como uma “novidade” somente a partir de 2005 ou, pior ainda, de 2010 em diante é um equívoco. O que mudou foi que se passou a ter mais a presença desse tipo de estudante, porém, casos significativos desse tipo já existiam.

Moehlecke (2004) captou, de forma sociologicamente apurada, aquele processo de pressão por acesso ao ensino superior público de indivíduos pertencentes a grupos sociais com presença inexpressiva na universidade brasileira, os estudantes oriundos de setores da classe

---

<sup>3</sup>Para garantia de anonimato são pseudônimos.

média baixa e de baixa renda:

... A ampliação dos níveis anteriores acabou por trazer à cena nova exigência por vagas, agora no ensino superior, e especialmente nas instituições públicas. A demanda parte de um novo estrato social, que cursou majoritariamente a escola pública e que em geral não teria as mesmas facilidades da classe média em financiar seus estudos superiores. É sintomático desse novo perfil de estudantes o tipo de movimentos sociais que surgiram reivindicando melhorias no acesso ao ensino superior, como o fenômeno dos cursos pré-vestibulares alternativos, de baixo custo e voltados para alunos carentes e/ou negros; as ações pela gratuidade nas taxas de inscrição dos vestibulares; o movimento dos Sem-Universidade; o retorno da discussão sobre a universidade popular; as propostas pelo fim do vestibular; e as políticas de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais. Numa conjuntura de expansão, muitas dessas medidas alcançaram legitimidade política e ganharam força no debate sobre democratização do final dos anos 90. (MOEHLECKE, 2004, p. 42).

Com efeito, já durante o período que compreendeu a elaboração do projeto e o relatório de Qualificação para defesa do Mestrado, fizemos uma reconstrução do percurso histórico do ensino superior no Brasil, procurando entender como se processou o acesso das diferentes camadas sociais àquele nível de ensino. Isso foi importante para evitar confusões de ordem empírica e teórica a respeito do perfil do alunado nas universidades públicas — ainda visíveis em debates na esfera pública, na mídia e mesmo na academia. Em outras palavras, “USP para Todos?”, com rigor metodológico, procurou manter distância de reflexões mecânicas, dicotômicas, pouco reflexivas. O propósito era claro, visava a ter uma consistência teórico-metodológica sobre a situação de estudantes que, já naquela época, passaram a acessar o ambiente universitário público.

Como assim estudante de baixa renda, da escola pública, na universidade pública? Mais ainda, na USP, que é de elite? Era preciso

buscar respostas plausíveis para tais questionamentos. Para tal, foi preciso conjugar (1) um olhar atento sobre a segunda onda de expansão que o ensino superior brasileiro estava passando; (2) fazer uma cuidadosa e detalhada análise dos trabalhos empíricos existentes sobre estudantes das universidades públicas no Brasil e, depois, especificamente, da USP. (HUTCHINSON, 1960; GOUVEIA, 1968; FORACCHI, 1982; NAEG, 1993; HIRANO, 1988; SETTON, 1999; PINHO, 1998; 2000).

A resultante desses movimentos analíticos foi refutar a visão altamente disseminada de que somente os “filhos da elite econômica” frequentavam — ou frequentam como ainda pensam alguns — a universidade pública no Brasil. Tal visão não era respaldada pelas evidências empíricas. Do mesmo modo, também evitamos cair na visão romântica de que o espaço universitário se encontrava, a partir de agora, totalmente aberto às camadas socialmente menos favorecidas. Foracchi (1982, p. 67; 73) já nos alertara a respeito sobre a “natureza seletiva do ensino superior” que restringe, fortemente, o acesso das camadas menos favorecidas. Em outros termos, como em outras esferas sociais, a educação está intimamente ligada à sociedade desigual da qual faz parte. Assim, um dos aspectos centrais do processo da pesquisa foi refletir criticamente sobre *os limites no processo de democratização da educação superior no Brasil*, apontando que novos processos de diferenciação acabaram produzindo novas desigualdades educacionais no interior do sistema de ensino.

Uma série de autores e autoras foi fundamental nesse caminho. Como Gouveia (1968, p. 233; 244) que já manifestava compreensão dos limites inerentes à extensão das oportunidades educacionais para as parcelas mais desprovidas de recursos culturais e econômicos “... não se terá conseguido tal democratização mesmo quando as camadas

menos favorecidas frequentar cursos superiores, enquanto os filhos de industriais se concentram em faculdades de Medicina, Arquitetura e Engenharia, e os filhos de operários, em cursos de economia e direito de segunda categoria”. Sua pesquisa já apresentava elementos reflexivos sobre uma característica importante que será confirmada nas várias pesquisas posteriores, marcando os limites que cercam a democratização do ensino superior. Trata-se do fato de que quando as camadas menos privilegiadas, na sua luta pelo acesso, conseguem atingir o nível superior, elas ficam alocadas nos cursos menos prestigiados e, portanto, naqueles que levarão à baixa remuneração e reconhecimento social. Para o contexto francês, Pierre Bourdieu e Patrick Champagne, analisando as transformações ocorridas a partir dos anos cinquenta, apontam claramente como formas sutis de diferenciação são produzidas quando do acesso de categorias sociais desfavorecidas aos vários níveis de ensino:

... Por causa destes mecanismos, que se somam à lógica da transmissão do capital cultural, as mais altas instituições escolares, e especialmente aquelas que levam às posições de poder econômico e político, permanecem exclusivas como sempre foram (...) o sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo estritamente reservado a poucos, consegue a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ e a realidade da reprodução, que se realiza num grau superior de dissimulação, e por isso com um efeito maior ainda de legitimação social (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1997, p. 482; 486).

Ao realizarem tal pesquisa, também mostraram os limites da “democratização”, indicando como uma maior concorrência pelos postos gerou um aumento do investimento escolar das categorias sociais já instaladas, além da desvalorização dos diplomas obtidos a partir da entrada de novos contingentes antes excluídos. Cabe ponderar que a realidade empírica que eles investigaram refere-se ao mundo fran-

cês, onde há uma polarização muito forte, diríamos até incontornável, entre as ditas “grandes escolas” e os outros tipos de faculdades ou universidades. Porém, é comparável analiticamente ao que a socióloga brasileira também refletia sobre novas desigualdades produzidas no interior do espaço escolar. Outros estudiosos qualificaram-na com denominações que remetem a mecanismos diferenciadores, criadores de fronteiras objetivas e simbólicas (LAMONT; MOLNAR, 2002). Assim, no Brasil, já tínhamos pesquisas sobre os processos de hierarquia interna que mostravam uma “divisão” entre as “carreiras”, nas quais os estratos menos favorecidos estavam imersos em mecanismos de desclassificação social quando conseguiam ingresso em cursos e instituições de baixo prestígio social. (Cf. RIBEIRO; KLEIN, 1982). Fritz Ringer, ao estudar os sistemas educacionais europeus modernos, irá trilhar o mesmo caminho com o termo “segmentação” (Cf. RINGER, 1989; 2003).

Em debate no CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) sobre o sistema universitário brasileiro, Antônio Carlos Ronca, na época reitor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, posicionava-se de forma clara a respeito da diferenciação interna na universidade entre indivíduos e os cursos a que têm acesso:

... Hoje, estratos médios e médio-inferiores da população estão chegando à universidade, mas em que cursos? Tanto nas universidades estatais quanto nas outras, os cursos de maior procura e destaque são frequentados pelos estratos economicamente privilegiados da população, e os cursos de formação de professores, as licenciaturas, são frequentados pelos alunos de menor poder aquisitivo. Há uma crítica aligeirada e infundada de que nas universidades estatais estudam os ricos e nas outras os pobres. Isso não é verdade. Na PUC-SP, há uma distribuição muito semelhante à da USP: no curso de Medicina encontram-se os estratos privilegiados da sociedade, enquanto nos cursos de geografia ou história estão os estratos desprivilegiados.

Essa é uma questão que não está sendo debatida como se deveria. (Ronca *apud* ALMEIDA ET AL., 1996, p. 151).

Aprofundamos problemáticas acima delineadas, guardando o olhar crítico para apreender, dinamicamente, o que muda; mas, também, no mesmo movimento de análise; o que permanece ou permanece sob novas formas. O que mudou e o que permanece ainda como desafios quando adentramos a década de 2000 até os dias que correm no que diz respeito a acesso e permanência de estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública? Foge do escopo deste artigo fazer um balanço completo de duas décadas de políticas públicas de acesso e permanência. O intuito aqui é trazer os resultados mais relevantes do período, com seus avanços, limites e desafios ainda presentes neste campo do conhecimento.

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva — principalmente — e Dilma Roussef ocorreram avanços notáveis no cenário do ensino superior brasileiro, seja mediante ampliação de vagas e, fundamental para a nossa discussão, seja na ampliação do acesso da população de mais baixa renda ao ensino superior, tanto público quanto privado. Os números são expressivos: nos dez primeiros anos do século XXI (2000-2010), as vagas oferecidas expandiram 156,53%. A maior expansão foi nas instituições privadas lucrativas, atingindo o patamar de crescimento de 176,57%. Nas públicas, também houve crescimento vigoroso, porém, menor, atingindo 81,3%. (INEP, 2018).

Dois programas foram responsáveis pela maior expansão privada. Inicialmente, no segundo governo lulista, a criação, em janeiro de 2005, do Programa Universidade para Todos (ProUni), trocando bolsas de estudo por isenção de impostos que as instituições com fins lucrativos antes recolhiam, ajudando-as, assim, a sobreviver da crise pelas quais passavam nos fins dos anos 1990 e início dos anos 2000,



período de crise econômica e alto desemprego. Já no governo da presidenta Dilma, por meio de uma transferência massiva de recursos do FIES. Dados do Ministério da Educação (MEC) apontam a transferência de recursos públicos da ordem de R\$ 13,7 bilhões para o orçamento do FIES em 2014, os quais permitiram que as maiores universidades — que viraram “corretoras”, trocando vagas já existentes pelo dinheiro garantido do governo, frustrando o plano de ampliação da taxa de matrícula no ensino superior do então ministro — pudessem se transformar nos conglomerados com o maior número de alunos do mundo e abrir capital na Bolsa de Valores. É neste governo que se atinge a marca de 1 milhão de beneficiários do FIES.

Na rede pública federal, ocorreram também mudanças profundas quando comparamos com o quadro anterior. Uma pequena “revolução” operada com a implementação de vários programas e políticas públicas. Além da ampliação e descentralização das vagas fora das capitais, avanços aconteceram com a consolidação da Lei de Cotas<sup>4</sup> de 2012, institucionalizando ações afirmativas que vinham ocorrendo, de modo esparsa, nas IFES. O uso do ENEM como método seletivo, acoplado às ações afirmativas, foi o ponto de inflexão das políticas de acesso à educação superior pública. As frações de classe média baixa e de baixa renda que, conforme dito acima lutavam por acesso, passaram a ter mais oportunidades e sucesso efetivo no vestibular, em escala agora bem maior. Não por outro motivo, hoje, há maior presença de estudantes oriundos das escolas públicas, de mais baixa renda, negros e indígenas em relação ao que se via até o ano 2000. Vejamos mais em detalhes todos os impactos a partir da análise das evidências.

---

<sup>4</sup>Dispõe que 50% das vagas dos cursos das universidades federais serão destinadas a alunos de baixa renda, oriundos da escola pública e, entre elas, vagas para estudantes negros e indígenas, proporcionais à sua presença na população de cada estado.

Com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com vagas efetivas a partir de 2008, houve uma ampliação das instituições federais de ensino superior. Em 2017, o Brasil passa a ter 63 universidades federais, 18 instituições a mais do que havia até então. Se considerarmos o período do início da gestão do governo Lula até 2018, portanto, 15 anos, houve um aumento substancial no número de vagas presenciais ofertadas: 109.184, em 2003, para 327.552, em 2018. Não à toa, esses governos cravaram uma marca histórica: pela primeira vez a rede pública federal conseguiu ultrapassar a marca de 1 milhão de alunos.

Outra mudança expressiva foi a maior descentralização das vagas, agora mais comuns em localidades fora das capitais brasileiras, rompendo o padrão vigente. Novos *campi* foram criados no interior e, em algumas localidades, nas periferias de municípios com alta densidade demográfica. São novas 260 unidades até 2018. (INEP, 2018). O ENEM foi progressivamente ampliado a partir de 2004 quando passou a servir como seleção das bolsas do ProUni e, mais tarde, em 2011, com o SISU (Sistema de Seleção Unificada), um sistema que permite ao candidato, a partir da nota do ENEM, concorrer às vagas disponíveis nas universidades federais.

Em decorrência, as universidades federais tornaram-se mais socialmente inclusivas, com um perfil estudantil caracterizado por mais estudantes negros, de escola pública e com rendas familiares mais baixas. Várias pesquisas nacionais realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes das universidades federais efetuadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), ligado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) apontam em direção à democratização do acesso conseguida por meio da interação

desses diversos programas ao longo das últimas décadas. A mais recente demonstra que há mais negros: 40,8% em 2010 ante 34,2% em 2003; e que, em 2018, os negros passam a ser maioria (51,2%).

Referente ao tipo de escola houve uma crescente para alunos oriundos da escola média pública: 50,3% em 2010; 64,1% em 2014; 64,7% em 2018 frente a 35,3% oriundos das escolas particulares. No que tange à renda familiar temos um aumento substantivo de alunos situados na faixa de renda média familiar mensal *per capita* até 1,5 salários mínimos. Se em 1996, na primeira pesquisa esse percentual era de 44,3% — diga-se de passagem, o que não é pouco, reiterando aqui o que já vínhamos discutindo sobre o alunado das públicas —, haverá uma inflexão em 2014 para 66,2% dos estudantes e, em 2018, atinge o percentual expressivo de 70,2%. (MARQUES; CEPÊDA, 2012; ANDIFES, 2019). Todo esse processo inclusivo nas federais desaguou na implantação, em 2010, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

O resultado maior é que todas essas mudanças associadas impactarão o acesso da população de mais baixa renda ao ensino superior, agora com uma alternativa ao vestibular tradicional e, também, para grande parte, a ausência do peso das mensalidades ao conquistar uma bolsa por meio do ProUni. Tivemos uma aceleração da ampliação do acesso para os segmentos socialmente mais destituídos. O ProUni, voltado para a rede privada, possibilitou que certa parcela de estudantes de mais baixa renda e da escola pública, principalmente na primeira década dos anos 2000, pudesse fazer ensino superior. Esse segmento de alunos que ele atinge, dadas as suas características socioeconômicas, está marcado por fortes obstáculos sociais quando busca ter acesso ao ensino superior: restrição competitiva quando disputa o vestibular das instituições públicas e restrição financeira, pois mesmo

trabalhando e recebendo salários, não conseguiriam pagar as mensalidades e dar conta das obrigações de sustento próprio e familiar. Deu oportunidade de ingresso a estudantes de baixa renda, negros e oriundos da escola pública.

Nas três universidades públicas estaduais paulistas, embora em escala bem menor, houve também ampliação da oferta de vagas, com expansão maior em cursos noturnos e a criação de novos *campi* visando a atingir uma população de renda familiar mais baixa. O aumento girou em torno de 35% na Universidade de São Paulo, e 41% na UNICAMP. (ALMEIDA; ÉRNICA, 2015, p. 65). Em 2005, foi criada a USP Leste; na UNESP e UNICAMP, criação de novas unidades e extensões em cidades circunvizinhas. Houve uma ação conjunta de isentar a taxa de inscrição no vestibular para alunos de baixa renda, fruto da luta e pressão de cursinhos pré-vestibulares comunitários. Além disso, a criação de bônus na UNICAMP e USP. Idealizado em 2004 e iniciado em 2005, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) propiciava aos estudantes das escolas públicas o acréscimo de 30 pontos e, caso se autodeclarassem pretos, pardos ou indígenas, teriam 40 pontos de acréscimo em sua nota final do vestibular. (PEDROSA ET AL., 2008, p. 13). O programa INCLUSP — Programa de Inclusão Social da USP — voltou-se para aumentar o acesso de alunos de escola pública. Foi aprovado em maio de 2006, começou a valer em 2007 e concede bônus aplicado às notas da primeira e segunda fase do vestibular para postulantes oriundos da rede pública de ensino médio e, também, para pretos, pardos e indígenas. Ocorreram aumentos sucessivos da bonificação em ambos os programas ao longo do tempo.

Entretanto, mesmo com esses inegáveis avanços quantitativos, grandes e variadas diferenças ainda persistem quando olhamos o cená-

rio geral do ensino superior brasileiro e, também, o recorte específico das universidades públicas, indicando que o processo democratizador dos últimos tempos não rompeu padrões estruturais desiguais ainda sólidos e resistentes que permeiam o país.

Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia) apontam que no período entre 1995 e 2006, 54% de jovens (12 milhões), ou seja, mais da metade estavam impedidos de acessar o ensino superior, pois não conseguiram ultrapassar os níveis anteriores. Em 2009, chegava a 10 milhões de jovens 48%, perfazendo 10 milhões. (ANDRADE; DACHS, 2008, p. 38-9; ANDRADE, 2012, p. 19). Quando comparamos os extremos da distribuição de renda no país, vê-se que um jovem situado no grupo de renda mais elevada tem 20 vezes mais chances de acesso do que um jovem pertencente ao grupo de menor renda. (Cf. ANDRADE, 2012, p. 20-21).

A renda familiar constitui, assim, categoria essencial para acesso ao ensino superior, seguida do fato do candidato estar na faixa etária ideal de escolarização — se refletirmos um pouco mais, não deixa de ser também um marcador indireto da classe social do indivíduo, pois sabemos que, geralmente, jovens na faixa ideal de 18 a 24 anos que acessam a universidade estão nos grupos médios e mais privilegiados. (ANDRADE; DACHS, 2008, p. 44; CARVALHO, 2011, p. 99-100).

Assim, todo esse processo inclusivo ocorrido no ensino superior público nesses 20 anos não esteve imune das desigualdades estruturais apontadas, trazendo à tona questões já antevistas quando sistematizamos acima os limites que marcam, historicamente, o processo de “democratização” da educação superior. De tal modo, análises dessas novas universidades que surgiram na expansão do acesso voltada para as camadas sociais de mais baixa renda apontam desigualdades tanto internas relacionando perfis sociais distintos e cursos frequentados;

quanto uma hierarquização que distribui social e espacialmente, diferentes “universidades” de acordo com o perfil social de seu alunado.

Foi o que ocorreu com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e com a USP Leste. A expansão da UNIFESP é exemplar a respeito, dado o crescimento acelerado em uma década, entre 2004 e 2014. Neste período, foram criados cinco novos *campi* na Região Metropolitana de São Paulo — sendo que dois em áreas periféricas, Guarulhos e Diadema, Osasco, São José dos Campos e Baixada Santista. Conforme apontam Perosa e Costa (2015, p. 127-128), os contrastes existentes entre essas unidades estão no que tange, especialmente, à origem da escola do ensino médio, à renda e à escolaridade dos pais. Enquanto o *campus* de Guarulhos, situado no bairro periférico, comparece com 65% de estudantes do ensino médio público; em Diadema, Baixada Santista e São José dos Campos, os estudantes vêm das escolas privadas, com os respectivos percentuais de 64,5%, 65% e 69%. Em Osasco e São Paulo os percentuais são 74% oriundos das escolas particulares. Assim, notadamente o *campus* de São Paulo, o qual abrigava a antiga e prestigiada Escola Paulista de Medicina até 1994; preservou as carreiras socialmente mais seletivas e com reconhecimento social, enquanto o *campus* Guarulhos, abriga carreiras ligadas a Licenciaturas e Humanidades, de baixo prestígio social. Aqui guarda semelhança com a USP Leste, pois esta também possui cursos de Humanidades e outros que não os oferecidos no *campus* da zona oeste paulistana.

Quando olhamos para a evolução das vagas noturnas nas universidades públicas vemos que também há desafios de monta a serem superados. O ensino noturno, voltado para os segmentos da classe trabalhadora, foi historicamente atendido desde a sua constituição pelo setor privado lucrativo, sobretudo, a partir dos anos 1970. Referente às uni-

versidades federais sempre houve resistência em atendê-lo. Mesmo com a expansão ocorrida desde os anos de 2010 em diante, a barreira de 1/3 (aproximadamente 30%) de vagas noturnas não foi ainda superada.

As universidades públicas estaduais paulistas também foram resistentes à oferta noturna, tanto que foi preciso uma lei estadual de 1989 para definir que, ao menos, um terço do total das vagas deveria ser noturnas. Foi assim que números irrisórios de oferta noturna até os anos 2000 começaram a ser alterados. Tomando a UNICAMP como exemplo, em 1989, somente 8% das vagas eram noturnas, passando a 35,3% em 2000. USP e UNESP também garantiram o mínimo constitucional. Assim, apesar dos avanços, há obstáculos a serem vencidos tanto na ampliação para além do que é previsto na lei quanto também variações a serem tocadas no que tange às três áreas do conhecimento, principalmente na área de Ciências Biológicas, historicamente resistentes à oferta noturna. (CATANI, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1997; BARREIRO; TERRIBILI FILHO, 2007).

*USP para Todos?* foi publicado em 2009 (ALMEIDA, 2009), originalmente dissertação de mestrado no Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, orientada pela professora Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins. A pesquisa transcorreu entre os anos de 2004 e 2006. Porém, devido a ajuste de data de um dos componentes da banca, o professor Sérgio Miceli, foi defendida em março de 2007.

Os alvos da investigação basearam-se na verificação e articulação de três eixos de análise de um grupo de estudantes com desvantagens econômicas e educacionais, bem distinto do típico ingressante da USP, geralmente mais bem posicionado socialmente — de maior renda, vindo de escola particular, pais com escolaridade superior, mais novo,

os quais possuem vantagens socioeconômicas e educacionais e possuíam — e possuem — o “sentido do jogo”<sup>5</sup> desenvolvido, conquistando sucesso na luta pelas vagas. Por isso, os classificamos como *estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais* ou desprivilegiados em termos de recursos materiais e simbólicos — culturais — valorizados no ambiente universitário específico da USP.

Assim, pesquisamos como ocorreu o processo de socialização no ambiente familiar; a reconstrução da trajetória de ingresso, buscando compreender as estratégias mobilizadas para o acesso e quais visões, expectativas, conhecimentos e desconhecimentos cultivavam antes da entrada; o trânsito no ambiente universitário *uspiano* mediante a apreensão das facilidades e dificuldades encontradas no cotidiano da universidade, a adaptação ao mundo acadêmico, a circulação nos espaços, a realização das tarefas, o contato com colegas e professores, dentre outros pontos essenciais para o entendimento mais profundo da socialização universitária do estudante com desvantagens sociais.

Os alunos foram selecionados a partir de um cruzamento de dados socioeconômicos dos ingressantes, feito pelo Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação/NAEG, ligado à Pró-Reitoria de Graduação da USP a partir das respostas aos Questionários Socioeconômicos da FUVEST (Fundação para o Vestibular da USP). Assim, pudemos fazer uma pesquisa sobre a base de dados de todos os cursos de graduação da USP. Foram selecionados estudantes que ingressaram na USP, pelo vestibular da FUVEST, no ano de 2003. A justificativa era que os pesquisados deveriam possuir vivência na universidade; um estudante do terceiro ano, nem iniciante nem prestes a concluir o mesmo.

---

<sup>5</sup>Termo utilizado por Bourdieu em sua discussão sobre a noção de *habitus* para denotar a compreensão mais apurada que alguns grupos sociais possuem em relação a outros nas disputas travadas em alguns espaços sociais.



Os critérios utilizados para a seleção dos alunos a serem pesquisados levaram em consideração, a um só tempo — ou seja, o operador lógico foi de conjunção, indicando que tais critérios foram considerados simultaneamente para extrair a amostra — as seguintes condições: ensino fundamental e médio cursados em escola pública ou supletivo, excetuando as escolas técnicas federais; pais com escolaridade até o ensino médio incompleto; pai e mãe como trabalhadores, ou seja, vivendo da renda do trabalho; estudantes do período noturno; renda familiar de até R\$ 3.000,00 (três mil reais) e um aluno que trabalhasse e se sustentasse com essa renda e/ou auxiliasse no sustento da família.

O conjunto dos interlocutores selecionados para contato foi composto por trinta e nove alunos de cinco cursos — Letras, Geografia, Ciências Contábeis, Física Licenciatura, História. Das trinta e nove pessoas contatadas, catorze participaram dos três grupos focais — os quais foram, depois, procurados para complementação de pontos lacunares e aprofundamento das informações discutidas nos encontros — e três foram entrevistadas. Ainda na fase de contato, alguns dos alunos não quiseram ou puderam participar da pesquisa, alegando falta de tempo, o que já nos dizia muito sobre desigualdades e obstáculos vários que iam além de conseguir a vaga. Assim, o universo empírico da pesquisa foi constituído por dezessete pessoas, com onze homens e seis mulheres. A cor branca foi predominante, perfazendo dez pessoas; seguida de parda<sup>6</sup> com quatro; negra com duas; e, por fim, um indivíduo que se declarou índio.

A Tabela abaixo apresenta uma síntese de algumas características sociais dos pesquisados:

---

<sup>6</sup>O IBGE agrega pretos e pardos, classificando-os como negros. Mantivemos as denominações nativas.

Nome	Curso	Idade	Bairro	Estado Civil	Cor (Auto-Declaração)	Tipo de Escola	Escolaridade do Pai	Escolaridade da Mãe	Função Exercida/Profissão
Lúcia	Letras	29	Vila Butantã	Solteira	Parda	Pública	Primário	Primário	Supervisora Administrativa
Ana	Letras	27	Canindé	Solteira	Branca	Pública	Fundamental	Fund.Incompleto	Secretária
Rose	Letras	34	Vila Clélia – Osasco	Divorciada	Branca	Pública	Fundamental	Cursando Ensino Médio	Desenhista Gráfico
Adauto	Letras	26	Interlagos (Jd. Cruzeiro)	Solteiro	Branca	Pública	Primário Incompleto	Primário Incompleto	Meio Oficial de Marceneiro
Gilberto	Letras	22	CRUSP	Solteiro	Parda	Pública	Fund. Incompleto – 6ª	Fund. Incompleto – 5ª	Estagiário em EJA
Antônio	Geografia	27	Jd. Sinob – Fco Morato	Casado – 1 filha	Negra	Pública	Primário	Primário Incompleto	Secretário de Escola
Marcos	Geografia	27	CRUSP	Solteiro	Parda	Pública	Primário	Primário Incompleto-2ª	Técnico em Mecânica
Mário	Geografia	33	Lauzane Paulista	Solteiro	Branca	Pública	Primário Completo	Primário Incompleto	Atendente Bancário
Jonas	Geografia	25	Jd. Paraíso – I. da Serra	Solteiro	Negra	Pública	Primário Incompleto	Primário Incompleto	Assistente Depto. Pessoal.
Otávio	C. Cont.	23	Campo Limpo – Jd. Rosana	Solteiro	Parda	Pública	Primário	Primário	Analista Contábil
Isabela	C. Cont.	30	Bela Vista	Solteira	Caucasiano	Pública	Primário	Ensino Médio	Analista Econômico-Financeira
Carlos	C. Cont.	21	Vila Augusta – Guarulhos	Solteiro	Branca	Pública	Primário	Primário	Analista Contábil
Mauro	Física Licenc.	27	Cidade Júlia	Solteiro	Índio	Pública	Primário	Primário	Técnico em Processos – área de Engenharia Mecânica
Eduardo	Física Licenc.	31	VI. Vogueira - Diadema	Solteiro	Caucasiano	Pública	Fundamental incompleto – 2ª série	Fundamental	Professor de Cursinho (Física/Matemática)
Clara	História	23	Butantã	Solteira	Branca	Pública	Primário	Começou o primário há dois anos (era analfabeta)	Analista Contábil
Robson	História	42	Jd. Celeste	Solteiro	Branca	Pública	Ensino Médio	Primário	Auxiliar de Necropsia
Carolina	História	33	Jd. Prudência	Solteira	Branca	Pública	Primário	Primário	Comerciária

A pesquisa efetuada possibilitou algumas contribuições ao campo de análise de estudos sobre acesso e permanência no ensino superior. Uma primeira inovação foi *problematizar o percurso acadêmico* do aluno de mais baixa renda que adentrava o espaço universitário de prestígio. Para fazê-lo, refletiu sobre o que aqueles estudantes aproveitavam dos espaços e recursos da Universidade de São Paulo. O problema de investigação interrogava sobre como se processava o uso efetivo da USP por um grupo de alunos oriundos da escola pública, trabalhadores e de origem social modesta. Um olhar sobre a “ressocialização” que tais estudantes — de origem diversa do típico ingressante de classe média — têm de realizar quando entram em um universo acadêmico de prestígio social.

O estudo desenvolvido por Villas Bôas (2001) ao discutir bolsas de iniciação científica voltadas para estudantes de mais baixa renda na Universidade Federal do Rio de Janeiro, já alertara para as desigualdades internas à universidade; apresentando, com isso, indicativos para pensarmos que, para além de eventos como restrições ao acesso à universidade pública e hierarquia interna de carreiras — conforme vimos acima, com todos os avanços obtidos nas últimas décadas, ainda existentes — também era relevante olhar para os processos desiguais em termos de distintas vivências universitárias de acordo com as classes sociais às quais os indivíduos pertenciam. Ou seja, o passo fundamental era também eleger como foco de compreensão como se dava a *dinâmica da permanência* dos estudantes com desvantagens sociais, procurando refletir, mais detidamente, sobre como foram seus trânsitos durante a realização do curso. Prover uma consideração mais apurada sobre o aproveitamento das oportunidades pelos estudantes com desvantagens socioeconômicas.

Alguns estudos quando falavam em permanência entendiam-na

no sentido de propiciar condições para que o estudante pudesse frequentar o curso superior, não evadir, sem colocar em discussão o que esse mesmo aluno extraiu de sua passagem por uma universidade pública de qualidade, deixando de fora muitas questões caras à sociologia da educação. Mergulhar nesse nível de análise possibilitou-nos matizar termos como “democratização”, “inclusão” e, “sucesso escolar”, pensados no sentido de que o aluno conseguiu ingressar e terminou o curso. Assim, pudemos verificar que, mesmos em cursos de baixa concorrência, existiam diferenciações entre os “alunos populares”, produzidas mediante distintos modos de aproveitamento do curso ligados a trajetórias particulares de socialização familiar, trajetória escolar, tempo de trabalho e distância da universidade, dentre outras clivagens que também foram analisadas nos três grupos focais. Captar essas nuances foi inovador, diferencial em relação às pesquisas existentes na época. Como exemplo, um subgrupo de alunos formado por Adauto, Gilberto e Marcos<sup>7</sup> teve a possibilidade de uma maior fruição da universidade quando contrapostos aos que trabalham em tempo integral e não moravam na USP. Nesse caso, *tempo e distância* aparecem como elementos importantes para apreender a dinâmica do uso do espaço universitário pelos pesquisados. Portanto, há dois momentos que convivem contraditoriamente, marcando uma situação dialética por excelência: de um lado é privilegiado entre os desprivilegiados; de outro, também é um desprivilegiado por não possuir tempo livre para participar das atividades oferecidas pela USP em determinados horários:

... eu tenho o privilégio de morar aqui, eu moro no CRUSP né?  
Então, aos poucos eu fui conhecendo tudo o que a USP oferecia (...)

---

<sup>7</sup>Gilberto e Marcos moravam no CRUSP — Conjunto Residencial da USP. Situa-se no *campus* da USP.

eu uso regularmente. Tem tudo o que você queira fazer (...) tenho grandes críticas, porque eles só fazem nos horários que a gente não pode frequentar. Os simpósios ocorrem durante o dia, horário em que eu trabalho (Marcos — Geografia).

A maioria dos estudantes residia em bairros distantes do *campus*, situado na zona oeste paulistana. Alguns deles moravam em outros municípios da Grande São Paulo ou em bairros limítrofes com a capital. Essa situação forçou Clara — estudante de História — e Lúcia — estudante de Letras — a alugar moradias no bairro do Butantã<sup>8</sup> para que conseguissem continuar estudando. Esse dado constitui um dos aspectos relevantes para marcar a condição social desses estudantes conforme apontaram pesquisas desenvolvidas. Bourdieu (1988) registrou a importância da distância geográfica e sua relação com as distâncias culturais entre os indivíduos. Dauster (2003, p. 7) também constatou a “realidade geográfica e social diferente” de alunos dos setores populares originários de bairros afastados da zona sul carioca.

As dificuldades de deslocamento dos estudantes para irem à universidade assim revelavam muito. Cumpre ressaltar que na fase de campo quando do contato com as pessoas selecionadas na amostra para participarem dos grupos focais, algumas tinham abandonado o curso devido à grande dificuldade de deslocamento até à USP, não lhes permitindo conciliar trabalho, estudo e moradia. Ou seja, a desistência do curso encontra na longa distância um aliado de peso conforme relatou Eduardo<sup>9</sup> quando inquirido sobre se em algum momento pensou em abandonar o curso “... Já, algumas vezes por ano isso acontece (...) é longe, é cansativo, perco muito tempo vindo para cá”.

---

<sup>8</sup>Bairro onde se localiza a Cidade Universitária — *campus* da na zona oeste. O outro *campus*, o da USP Leste, ainda estava sendo finalizado quando a pesquisa foi realizada.

<sup>9</sup>O entrevistado morava em Diadema, município da Grande São Paulo.

Carolina expressa indignação “...é longe demais. Parece que é de propósito: esse *campus* afastado, as unidades dentro do *campus* todas afastadas”. Há dificuldades enfrentadas em relação aos meios de transporte que levam até o *campus*, além dos ônibus circulares internos. Uma discussão sobre a logística do transporte expressando como fácil era fazer ligações rápidas na malha de transporte paulistana para favorecer a chegada rápida ao *campus* Butantã foi realizada em um dos grupos focais. Há muitos anos foi criada uma estação de metrô Butantã, localizada em uma avenida nas imediações do *campus*. Por alguma razão, ela não “entrou na USP”.

A falta de tempo interfere de modo profundo na consecução de um curso mais pleno, na dedicação para conta das tarefas exigidas, rebatendo fortemente na fruição, no uso diferente que os mesmos fazem desse espaço, o que enseja fortes constrangimentos:

... a faculdade, ela é feita pra quem não precisa trabalhar. A faculdade te oferece muita coisa (...) quando a faculdade oferece esse tipo de coisa e você não pode participar, te deixa muito chateada (...) essa menina, que é estudante de História no vespertino e também assiste aulas à noite, por exemplo, ela já fez Iniciação Científica, estava num grupo de um professor. Tem outro, que também faz parte do grupo dela, um garoto magrinho alto, tá no grupo desse professor, fazendo pesquisa. São pessoas privilegiadas, elas têm uma possibilidade, eles estudam no vespertino, eles têm a noite inteira para poder desenvolver os grupos, as leituras, pra tudo, porque são pessoas que não precisam trabalhar — não estou falando que as coisas são fáceis por esse motivo, não sei da vida particular de cada um, mas a partir do momento que você não tem esse compromisso de ter que trabalhar para se manter. (Carolina — História)

... no meu caso a dificuldade é o tempo e os professores dão além de xerox, lista de livros que você tem que ler (...). Às vezes, tem leituras tão complexas que não dá para ler no ônibus. Graças a Deus não passo mal quando leio no ônibus, mas tem leitura que você tem que parar, pensar, enfim, eu fico frustrada de não poder ler tantos

livros. (Ana — Letras/Espanhol)

... Dificuldades de tempo (...) eu não tenho tempo para ler, pesquisar. Eu não tenho tempo para vir aqui e ficar na biblioteca (...) não tenho aquele tempo necessário realmente. (Carlos — Ciências Contábeis).

... a dificuldade aqui mesmo é tempo. Eu trabalho doze horas por dia, sabe? (...) então para você dar conta de leitura, que a carga de leitura é muito grande e, além da leitura, a gente viaja muito — trabalho de campo. Então, é complicado pra gente operacionalizar tudo isso. (Marcos — Geografia).

... o meu maior problema para conseguir fazer o meu curso é porque eu trabalho. É um curso que exige muita leitura. Ninguém está preocupado se você vai ter tempo de ler ou não. Então, a minha maior dificuldade é não conseguir dar conta das exigências por causa do trabalho. (Clara — História).

“... a professora falou ‘gente, se vocês querem fazer um curso bom de Letras, vocês não podem trabalhar’. A sala toda quase vaiou a professora, porque quase todo mundo, à noite, trabalha”. (Ana — Letras).

Portanto, o tempo adquire dimensão fundamental na análise, sinalizando como aspectos culturais se fundem, inextricavelmente, com traços ligados à origem social. Em outros termos, para uma análise sociológica mais precisa, é preciso tomar cuidado com certas interpretações que dão muito peso explicativo à autonomia do capital cultural quando se pensa ensino superior. Sem articular classe social, capital cultural torna-se uma categoria inconsistente. Seu criador sabia disso, pois Pierre Bourdieu em suas reflexões sobre as ligações entre capital econômico e capital cultural fornece elementos essenciais para a compreensão da fruição dos estudantes dos segmentos desprivilegiados ao marcar as desigualdades dos indivíduos que necessitam, inescapavelmente, trabalhar:

... condição de toda aprendizagem da cultura legítima, seja implícita ou difusa como é, quase sempre, a aprendizagem familiar ou

explícita e específica como a escolar, estas condições de existência se caracterizam por uma suspensão e afastamento da necessidade econômica e pela distância objetiva e subjetiva da urgência prática, fundamento da distância objetiva e subjetiva dos grupos submetidos a esses determinismos.

... é por intermédio do tempo necessário à aquisição que se estabelece a ligação entre capital econômico e o capital cultural (...) o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar o seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial”. (BOURDIEU, 1988, p. 51; 1999, p. 76).

Por outro lado, cabe registrar, essa mesma dimensão temporal poderia ter sido ainda mais enriquecida se trabalhada, conceitualmente, com a categoria gênero, pois as estudantes pesquisadas poderiam incorrer em uma tripla jornada (trabalho, estudo e trabalho doméstico). Restou uma exploração nos grupos sobre esse aspecto, hoje, bem presente no debate das Ciências Sociais.

Paralelamente a esse recorte específico do objeto, mais centrado em analisar a *permanência efetiva*, a inovação se dava também em termos da literatura utilizada. No Brasil, àquela altura, já havia alguns trabalhos, especialmente calcados na sociologia da educação de linha francesa, marcados, sobretudo, pelos aportes conceituais de Pierre Bourdieu e alguns de seus colaboradores; depois, por outros que mesmo influenciados inicialmente, tomaram caminho próprio como Bernard Lahire (1997). A coletânea organizada por Maria Alice Nogueira era expressão de tais linhas de estudos e pesquisas, congregando vários pesquisadores que voltavam sua atenção para as relações entre família e o espaço escolar. (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000). Nesta linha, procuravam entender, por meio da análise dos modelos de socialização, as “razões do improvável” e a “longevi-



dade escolar” de estudantes de mais baixa renda que tinha acesso ao ensino superior (VIANNA, 1998).

Linha que também encontrará ressonância nos trabalhos voltados para a presença desse tipo específico de estudante nos cursos de alto prestígio como se verifica nos trabalhos de LACERDA (2006) e de PIOTTO (2007). Nesse bojo, trabalhos como o de PORTES (1993; 2001) e ZAGO (2005), também consideraram alguns aspectos da permanência de tais estudantes. No Rio de Janeiro, havia alguns trabalhos sobre o acesso de jovens pobres (SOUSA E SILVA, 2003) e segmentos de baixa renda que passaram a frequentar instituições privadas de prestígio como a Pontifícia Universidade Católica (DAUSTER, 2003). Entretanto, embora autores como Bourdieu e Lahire fossem referências centrais no campo de estudos; na própria França já havia uma série de pesquisadores e pesquisadoras atentas à trajetória de indivíduos dos segmentos sociais desprovidos até o ensino superior. Destacava-se o trabalho de Erlich sobre o “novo estudante” francês (ERLICH, 1998; 2004).

Esses estudos estavam preocupados em entender de modo mais profundo a vida cotidiana dos estudantes como suas jornadas; seu modo de vida; sua relação com o trabalho universitário, maneiras de estudar. Assim, trouxeram novas discussões e perspectivas mais ligadas ao trajeto universitário ao voltar o foco para a formação cultural valorizada pelo ambiente universitário; a confrontação com métodos de ensino diferenciados onde podem ocorrer tensões, o aumento das tarefas escolares que exigem uma postura mais independente do aluno/a; os constrangimentos emocionais ao marcar uma entrada em um universo distinto, tecido por intensas mudanças — um novo espaço que rompe com relacionamentos mais sólidos até então existentes em níveis escolares anteriores, uma sociabilidade mais fragmen-

tada com os colegas. Enfim, procurava-se compreender os novos arranjos que ocorrem na vida desse estudante, principalmente aquele oriundo de meios socialmente desfavorecidos quando da entrada na universidade (BONNET; CLERC; 2001). Além dessa nova literatura francesa, não muito discutida aqui e que tivemos acesso, outro aspecto novo foi a utilização de estudos e pesquisas de língua inglesa, também praticamente não explorados por aqui. (BOWL, 2001; ROSS ET AL., 2003).

Foi justamente esse esforço intelectual de revisão teórica reflexiva sobre trabalhos nacionais e da língua inglesa e francesa, somado a uma pesquisa empírica meticulosa, que nos permitiu aprofundar o processo de experiência universitária *desenvolvido por esse estudante com desvantagens sociais*. Como resultante, pudemos reconstruir os tipos de dificuldades tanto de ordem material quanto de ordem simbólica que os estudantes vivenciavam na USP. Tais dificuldades estavam íntima e complexamente relacionadas, pois cruzava aspectos como a socialização primária no ambiente familiar e a trajetória particular do indivíduo. Assim, as dificuldades *materiais* contemplavam dimensões como a distância do campus da USP, o dinheiro para alimentação, a importância do restaurante universitário, vulgo “Bandejão”, cópias de textos, aquisição de livros, importância do uso de computador na própria universidade (Sala Pró-Aluno, onde ficam disponíveis computadores para uso dos graduandos), necessidade inadiável de trabalhar; todas marcando a condição social desfavorável desse tipo de aluno. E aqui podemos articular com desdobramentos contemporâneos nesse tempo que se passou. Mesmo antes das políticas públicas de assistência estudantil, *USP para Todos?* (ALMEIDA, 2009) já chamava atenção para a necessidade das universidades de olharem mais atentamente para esta questão, pois discutia a fundo a importância dos

auxílios existentes nas universidades públicas para a permanência do estudante de baixa renda.

Hoje a insuficiência de tais políticas públicas é questão que se põe ainda de modo mais premente. Apesar da criação do PNAES, em 2010, foi importante para preencher lacunas nessa seara, há muito a evoluir para se adequar às necessidades dos estudantes que foram beneficiários das políticas inclusivas do período. Os dados são evidentes. Anos atrás fui convidado para o encontro anual da Andifes para debater os dados da pesquisa socioeconômica dos graduandos das IFES feita pela FONAPRACE. Na época, todo o PNAES requeria R\$ 1 bilhão e o orçamento para o ano era de R\$ 500 milhões, ou seja, metade!

Em paralelo, as dificuldades *simbólicas ou culturais* mais sutis e menos explícitas, as quais lidam diretamente com a inserção acadêmica em termos de novas tarefas a serem feitas: seminários, trabalhos científicos, leitura de textos acadêmicos quer requerem base conceitual e contato com teorias científicas para compreensão e leitura com as variações inerentes aos cursos e a leitura de textos em línguas estrangeiras, sobretudo inglesa e francesa, recursos importante no meio acadêmico no qual estavam inseridos:

... eu tive muitas vezes que pegar aquele livro do ensino médio, estudar novamente pra entender alguma proposta, alguns exercícios de Cartografia, daquilo que, aparentemente, é básico no curso. Eu tive que volta e analisar, porque eu não estava acompanhando, faltava, então, um pouco de base. (Antônio — Geografia).

... a leitura não é aquela que você faz corrida, são teorias e, às vezes, você tem dificuldade para entender em português, ainda mais uma língua que você não conhece (...) os valores embutidos numa palavra você desconhece. (Clara — História).

... você vai fazer literatura brasileira ou portuguesa (...) você vai passar pelo Simbolismo e o Simbolismo remete direto ao francês.

Um Mallarmé, um Baudelaire, um Rimbaud, todos franceses traduzidos para o português (...) só que a gente sabe que para um melhor rendimento do curso, seria você ler em francês, certo? (...) *you would understand better the things that are in play* quando o professor está explicando aquele poema (...) o professor mostrou isso para a gente na classe. Ele falou ‘olha, isso daqui em francês não tem nada a ver com o que é traduzido, a ideia que o cara tá querendo passar aqui é totalmente outra’, então pra quem sabe o francês *you will do better, you will make a difference*. (Adauto — Letras) [grifos nossos].

... literatura portuguesa usa muito francês. Agora a gente está no Simbolismo, tem muito Mallarmé, tudo em francês. Então o professor estava dizendo ‘gente, vocês já deveriam saber francês’ e a gente achou um absurdo, porque eles acham pelo fato da gente estar na USP, supõe que você sabe inglês, francês, espanhol e tudo. (Ana — Letras).

... tem professor que fala assim: ‘tenho um livrinho que é bibliografia básica, só que tem um probleminha, é em francês’. Então é uma dificuldade muito grande porque espanhol nós lemos muito, dá pra levar, mas francês, inglês, eu tenho uma dificuldade enorme. (Jonas — Geografia).

... Wilson: E como é que foi isso para você, o domínio de línguas para ler textos? Carolina: Quem falou que eu tenho? Cê se vira. Wilson: Como é que você se vira? Carolina: Espanhol não tem problema. Tem que tomar cuidado porque as palavras te enganam, tem que estar com um bom dicionário do lado. Wilson: Inglês, francês? Carolina: É complicado. Eu tenho que traduzir. Francês também, porque eu não domino. Eu preciso traduzir texto. Eu preciso que traduzam o texto. Tô pedindo uma amiga. Ela tem um programa tradutor. Ela tá traduzindo esses textos para mim, em uma tradução que fica meio tosca e eu tô me virando. (Carolina — História).

Assim, o mergulho sociológico nas distintas vivências dos alunos, tomando-os nas suas semelhanças e nas suas particularidades, permitiu-nos explorar aspectos que no máximo eram indicados ou tangenciados à época, mesmo nos poucos trabalhos existentes na própria USP. Como resultado, possibilitou-nos subsídios para avançarmos em

questionamentos centrais: até que ponto a universidade também poderia interferir no sentido de atenuar desigualdades existentes entre os alunos? Se as desigualdades educacionais são produzidas, substancialmente, em outros âmbitos, até que ponto a universidade pode intervir? Quais os seus reais limites?

Retomamos problematizações caras à sociologia educacional, talvez a maior delas, qual seja, a clássica — e por vezes, mal compreendida — questão do papel da educação na reprodução social da desigualdade. Ficou claro que se a universidade não pode ser considerada uma instância que resolverá sozinha diferenças sociais; os fatos repudiavam a visão que a queria neutra — visão ainda presente em muitos professores e gestores universitários — já que quando ela não olha de modo mais interessado para as desigualdades que estão sob seu terreno, acaba intensificando as disparidades previamente existentes, conforme várias pesquisas clássicas e contemporâneas apontaram (BOURDIEU; PASSERON, 1964, 1965; VILLAS BOAS, 2001; THOMAS; YORKE, 2003).

Com efeito, exploramos também na discussão o papel da universidade. Possíveis respostas que ela poderia dar, logicamente, dentro de suas limitações, na direção de contemplar práticas universitárias mais democráticas no que tange à permanência na universidade pública dos estudantes socialmente menos favorecidos. Na parte final de *USP para Todos* (ALMEIDA, 2009), já alertávamos para o fato de que a universidade pública poderia ter um papel mais ativo, um “olhar mais interessado” para suas desigualdades internas, seja na recepção do aluno ingressante, em uma melhor comunicação, integração e fornecimento de informações sobre os serviços existentes de auxílio, bem como em inovações curriculares que poderiam auxiliar os estudantes com desvantagens em algumas de suas dificuldades sim-

bólicas.

Hoje, algumas universidades estão despertando, ainda que tardiamente e de modo ainda parcial, para o fato de que acesso e permanência para esse segmento social devem ser pensados de forma orgânica. A USP criou algumas iniciativas neste sentido, como um curso de Prática de Leitura e Escrita Acadêmica na sua Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Porém, são iniciativas pensadas de forma fragmentada, por unidades, sem vínculo orgânico com uma política universitária de toda a universidade. Além disso, cumpre dizer que, contemporaneamente, surgiram outros problemas estudantis que antes não tinham escala tão grande como transtornos de depressão, desalento, ansiedade — e até mesmo suicídio em alguns casos — os quais leva parte importante de estudantes ao sofrimento psíquico e para os quais precisamos dar respostas.

Por fim, soldando essas contribuições teóricas e empíricas, além do uso de entrevistas semiestruturadas — mais comum — utilizamos grupos focais como técnica de pesquisa, os quais permitiram explorar, densamente, por meio da interação grupal, várias questões de investigação, propiciando ganhos heurísticos por meio de diálogos travados entre os participantes, com uns elaborando perguntas aos outros; discordância e concordância entre eles; pontos não previstos no roteiro, dentre outros aspectos dessa metodologia operacional. (MORGAN, 1988; KRUEGER, 1998).

Após uma dura e difícil fase da transcrição, um volume imenso de dados foi gerado. O passo seguinte foi fazer a interpretação. Esta contemplou aspectos sintáticos, semânticos e aqueles ligados à linguagem corporal dos pesquisados durante os encontros. Foram decompostos, reordenados e articulados, obtendo *relatos de histórias singulares* por meio de uma combinação das falas e opiniões emitidas sobre

as questões de pesquisa e as características pessoais de suas trajetórias. Isso permitiu, já nesse momento, realizar comparações entre os pesquisados, obtendo pontos de aproximação e aspectos diferenciadores. Assim, os dezessete estudantes se aproximaram em muitos pontos e podem ser caracterizados como um grupo; porém, também guardam singularidades que não nos permitiu tomá-los como um grupo homogêneo. Com essa forma de análise, vários *insights* interpretativos puderam florescer, permitindo-nos ter, nas confluências e diferenciações entre os entrevistados, uma compreensão mais afinada da fruição da USP pelos estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais. Assim, o caminho metodológico que seguimos foi uma amostra qualitativa de casos múltiplos, marcada pela diversidade intragrupal.

Se o acesso ao ensino superior é hoje possível para muitos estudantes negros, oriundos das classes sociais de baixa renda e das escolas públicas, a permanência se põe ainda como desafio. Para muitos outros, nem mesmo o ingresso ainda está garantido. Hoje, revisitando este trabalho, o qual se debruçou sobre a trajetória de trabalhadores-estudantes (em geral, possuindo uma dupla condição ao combinar jornada longa de trabalho e estudo à noite); que enfrentaram dificuldades cotidianas de muito esforço — um “esforço descomunal”, marcado por sacrifícios diversos para ter acesso à USP, como conciliar trabalho e estudos, estudar nas férias, aos sábados, fazer cursinho após jornada de trabalho integral, ler no ônibus, aproveitar o pouco tempo que sobra para estudar, “não ter vida social” no dizer de Ana para fazer trabalhos da faculdade no fim de semana, dentre outros que apareceram nos vários relatos; provenientes de família com pouca ou inexistente tradição familiar no ensino superior, tendo pais e mães com baixa escolaridade e trajetórias ocupacionais com *status* social relativamente baixo; tendo pouco “capital de informações” sobre o mundo universi-

tário ao ponto do mesmo aparecer como algo mágico, inatingível; que, duramente, também com muito esforço levam a cabo sua permanência na universidade brasileira visando à conclusão do seu curso; julgamos que ele continua atual e ainda pode ter algo relevante para contribuir com os estudos que se concentram sobre acesso e permanência no ensino superior porque, como todo trabalho das Ciências Humanas que se quer consistente, ele foi a fundo, bebeu e digeriu pesquisas e teorias do seu campo para compreender profundamente as experiências de vida daqueles estudantes que, não obstante o contexto pesquisado, continuam hoje nas trajetórias de outros alunos presentes no ensino superior público, visto que muitas questões e desafios lá problematizados, continuam vivos.

## Referências

ALMEIDA, A. M. F.; ÉRNICA, M. Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (1990-2012). *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº 130, p. 63-83, jan. mar, 2015.

ALMEIDA, M. H. T. ET AL. Debate: Crise e reforma do sistema universitário. *Novos Estudos Cebrap*, nº 46, p. 143-167, nov. 1996

ALMEIDA, W. M. *USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. SP: Musa/FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. *ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa/FAPESP, 2014.

ANDIFES — FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS — FONAPRACE. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior*. Belo Horizonte: FONAPRACE, 2009.

ANDRADE, C. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, ano 3, n. 6, p. 18-27, jul.



2012.

ANDRADE, C.; DACHS, Norberto. Uma análise do acesso à educação no Brasil por jovens de 18 a 24 anos no período de 1995 a 2006. *Revista USP*, SP, n. 78, p. 32-47, junho/agosto 2008.

BARREIRO, I. ; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 81-102, jan./mar. 2007.

BOSI, A. A universidade pública brasileira: perfil e acesso. In: *Cadernos Adenauer*, São Paulo, v. 6, p. 9-26, ago. 2000.

BONNET, M.; CLERC, N. Des “Héritiers” aux “nouveaux” étudiants: 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, nº 136, p. 9-19, juillet-août-septembre 2001.

BOURDIEU, P. *La distincion: critérios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988 [1979].

\_\_\_\_\_. *Escritos da educação*. Petrópolis: Vozes, 1999. (Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Mendes Catani).

BOURDIEU, P. ; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 481-486.

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

\_\_\_\_\_. Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique. *Les Temps Modernes*, n. 232, p. 435-466, septembre, 1965.

BOWL, M. Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, v. 16, n. 2, p. 141-160, 2001.

CARDOSO, Ruth C. L. & SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Ano9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.

CARVALHO, M. M. A Educação Superior no Brasil: o retorno privado e as restrições ao ingresso. *Sinais Sociais*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 15, p. 82-111, jan./abr. 2011.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, R. P., OLIVEIRA, T. F. M. Cursos noturnos — estudos dos efeitos práticos de um dispositivo constitucional. *Revista da ADUSP*. 1997

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate e Crítica*, n. 5, p. 27-58, mar. 1975.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de Educação no Brasil*. Brasília, Capes, 2000, p. 31-42.

DAUSTER, Tania. “*Uma revolução silenciosa*”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27., 2003, Caxambu, p. 1-22.

DURHAM, Eunice. R. *O ensino superior privado no Brasil: público e privado*. São Paulo: Nupes, 2003. (Documentos de Trabalho, n. 3/03).

FERNANDES, F. Distribuição das Oportunidades Educacionais no Ensino Superior. In: FERNANDES, F. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* SP: Alfa-Ômega, 1975, p. 129-136.

FILHO, Ricardo. M.; OLIVEIRA, Romualdo. P.; CAMARGO, Rubens. B. Tendências da matrícula no ensino fundamental regular no Brasil. In: OLIVEIRA, Cleiton et al. *Municipalização do Ensino no Brasil: algumas leituras*. BH: Autêntica, 1999, p. 37-60.

ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants: um groupe social em mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.

\_\_\_\_\_. The ‘New’ Students and The Studies and Social Life of French University Students in a Context of Mass Education. *European Journal of Education*, v. 39, n. 4, p. 485-495, 2004.

FORACCHI, M. M. O estudante universitário: resultados iniciais de uma investigação sociológica. In: *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 64-82.

GOUVEIA, A. Joly. Democratização do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 112, p. 232-244, jul./set. 1968.

HILSDORF, M. L. S. *História da Educação Brasileira: leituras*. SP: Pioneira, 2003.

HIRANO, Sedi et al. *A universidade e a identidade da condição estudantil:*

um estudo sobre a situação sócio-econômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP. São Paulo, CAJU-COSEAS/USP, 1988.

HUTCHINSON, Bertram. A Origem Sócio-Econômica dos Estudantes Universitários. In: *Mobilidade e Trabalho*. Rio de Janeiro: Inep, 1960, p. 139-155.

INEP. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília: INEP.

KRUEGER, Richard. *Moderating Focus Group*. London: Sage, 1998.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. *Família e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Tese (Doutorado em Educação). RJ, UFF, 2006.

LAMONT, M.; MOLNAR, V. The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review Sociology*, v. 28, p. 167-195, 2002.

LAHIRE, B. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MARQUES, A. C. H., CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, v. 42, p. 161–192, 2012.

MARTINS, C. B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C.B. (Org.). *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. SP: Brasiliense, 1989, p. 11-48.

MOEHLECKE, S. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Racial*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MORGAN, David L. *Focus Group as Qualitative Research*. London, Sage, 1988.

NAEG — Núcleo de Apoio aos Estudos da Graduação. Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo. *Observações sobre o Projeto Tempo Zero 1991-1993*. São Paulo: Naeg/USP, 1993.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEN, Arabela Campos. Arquipélago de competência: universidades brasileiras na década de 90. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 86, p. 75-78, ago.

1993.

PAVÃO, A. *Inclusão e Exclusão das Camadas Populares na Universidade: o papel da leitura e da escrita*. RJ, 2004. Tese (Doutorado) — Departamento de Educação, PUC/RIO.

PEDROSA, R. H. L. et al. Academic Performance, Student's Background and Affirmative Action at a Brazilian University. *Higher Education Management and Policy*, v. 19, n. 3, p. 1-19, 2008.

PEROSA, G. S.; COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da UNIFESP. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº 130, p. 117-137, jan. mar, 2015.

PINHO, A. G. *Algumas características acadêmicas e socioeconômicas dos ingressantes na Universidade de São Paulo*. 1998. Mimeografado

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, 2000.

PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

PORTES, E. A. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte, 1993. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. BH, 2001. Tese (Doutorado). FAE/UFMG.

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.

RINGER, F. On Segmentation in Modern European Educational Systems: The Case of French Secondary Education. In: MULLER, D. K.; RINGER, F.; SIMON, B. *The Rise of the Modern Educational System*. Paris/Cambridge: Maison des Sciences de l'Homme/University of Cambridge Press, 1989.

\_\_\_\_\_. La segmentation des systèmes d'enseignement — Les réformes de l'enseignement secondaire français et prussien, 1865-1920. *Actes de la re-*

*cherche en sciences sociales*, v. 149, p. 6-20, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSS, Alistair et al. *Higher Education and Social Class: issues of inclusion and exclusion*. London: Routledge, 2003.

SAMPAIO, H. (coord.); LIMONGI, F.; TORRES, H. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. SP: NUPES/USP, 2000.

SANTOS, C. M. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.

SETTON, M.G.J. *Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade*. 1999. Mimeografado.

SOUSA E SILVA, J. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de jovens pobres para a universidade. RJ: Sette Letras, 2003.

THOMAS, L.; YORKE, M. Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 25, n. 1, p. 63-74, may 2003.

VILLAS BÔAS, G. Seleção e Partilha: excelência e desigualdades sociais na universidade. *Teoria & Sociedade*, n. 7, p. 95-115, junho 2001.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *XVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu, Minas Gerais, 2005, p. 1-16.

**Resumo:**

O artigo retoma o contexto, problemáticas e desafios teóricos e metodológicos da pesquisa empírica qualitativa que culminou no livro “USP para Todos?”, a partir de um diálogo com mudanças ocorridas desde então no acesso e permanência de estudantes de baixa renda e oriundos da escola pública no ensino superior brasileiro, especialmente no público. Ao fazê-lo, discute elementos que julgamos ainda relevantes para a reflexão crítica nesse campo do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino superior; acesso e permanência na universidade pública; estudantes de baixa renda; desigualdades educacionais; inclusão social

**Abstract:**

The article takes up the context, problems and theoretical and methodological challenges of the qualitative empirical research that culminated in the book “USP para Todos?”. From a dialogue with changes that have occurred since then in the access and permanence of low-income students and those coming from school public in Brazilian higher education — especially, public. In doing so, it discusses elements that we still consider relevant for critical reflection in this field of knowledge.

**Keywords:** Higher education; access and permanence in the State University; low-income students; educational inequalities; social inclusion.


Recebido para publicação em 29/06/2020.

Aceito em 06/10/2006.

# Motivações para a escolarização bilíngue: um estudo com famílias das classes médias e médias altas no Rio de Janeiro

**Alexander Rebelo Vieira**


Fundação Getulio Vargas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-2655-8785>

[alexander2905@gmail.com](mailto:alexander2905@gmail.com)

**Marisol Rodriguez Goia**

Fundação Getulio Vargas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-8733-7885>

[marisol.goia@gmail.com](mailto:marisol.goia@gmail.com)

## Introdução

A discussão aqui proposta tem como ponto de partida a observação do crescimento da oferta de bilinguismo por parte do setor escolar privado no Brasil.<sup>1</sup> Diversas escolas têm se posicionado com ofertas de “experiências de imersão em inglês” e formação de “cidadãos

---

<sup>1</sup>Este artigo se baseia na pesquisa de dissertação de Mestrado “Escolhas educacionais, distinção social e inserção profissional: percepção de pais de crianças

globais” para crianças e adolescentes das classes médias e médias altas. Considerando que a oferta desse tipo de ensino pressupõe uma relação mercantil entre as escolas e as famílias contratantes, busca-se compreender as percepções dos pais com relação a essa modalidade de escolarização, que se apresenta como uma tendência. O que motiva pais brasileiros a matricularem seus filhos nas “novas” escolas bilíngues e naquelas que passaram a incorporar “projetos bilíngues”?

Entende-se que a Sociologia oferece valiosos subsídios ao entendimento desse fenômeno, contribuição aqui desenvolvida de duas formas principais. A primeira é fornecendo bases para explicar a relação entre escolarização e classes sociais, o que é feito com base no legado de Pierre Bourdieu. As noções de capital cultural e de capital social aportam valiosa compreensão das expectativas das famílias das classes médias e médias altas ligadas às escolas bilíngues, assim como do processo de escolha por essas instituições. O capital cultural, especialmente sob a forma institucionalizada, remete ao significado que o título escolar assume nas perspectivas de retorno futuro estimado para os filhos no mercado de trabalho, nas relações sociais e nas posições de comando. Já o capital social auxilia no entendimento de que as relações sociais estabelecidas a partir da escola, tanto entre os estudantes quanto entre suas famílias, constituem vantagens pelo potencial de se converterem em recursos materiais e simbólicos. Capital cultural e capital social operam, assim, como importantes aspectos da motivação para a escolarização (bilíngue). A outra forma de contribuição da Sociologia se liga à discussão da escolha de escola e da formação de mercados escolares. Sob a ótica sociológica, a escolha de escola não está isenta de uma racionalidade instrumental, mas é entendida,

---

de escolas e projetos bilíngues do Rio de Janeiro”, defendida em 2019 na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getulio Vargas (VIEIRA, 2019).



em primeiro lugar, como uma ação imersa em um contexto social e cultural, tratando-se de um comportamento coletivo, de caráter relacional (BALL; BOWE; GEWRITZ, 1995; BALL; VINCENT, 1998). Assim, Ciências Sociais e Educação se encontram neste trabalho na discussão das bases sociais da escolarização e das escolhas educacionais.

As motivações de pais e mães pela modalidade bilíngue de escolarização são analisadas, ainda, com o apoio de debates sobre as transformações no contexto educacional brasileiro. Mais especificamente, contemplam-se as discussões das mudanças práticas e simbólicas vividas pelo ensino superior no país e aquelas que interpretam a internacionalização da educação como parte das novas estratégias educacionais das elites brasileiras.

A pesquisa se baseia em entrevistas em profundidade e em um grupo focal, realizados com mães e pais de alunos de Ensino Fundamental, matriculados em cinco escolas diferentes, situadas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro. Os 15 pesquisados mantêm seus filhos em instituições privadas bilíngues, ou que adotam projetos bilíngues, preservando-se aqui o nome desses estabelecimentos.

Após esta introdução, desenvolvem-se, no Referencial Teórico, os aportes conceituais de Pierre Bourdieu e da temática de escolha de escola, assim como as discussões sobre a expansão do ensino superior brasileiro e seus efeitos sob a perspectiva das elites. No item de Metodologia, aborda-se o universo da pesquisa, a seleção de sujeitos, os procedimentos e formas de tratamento das informações coletadas e o perfil sintético dos pesquisados. Dá-se continuidade com o tópico de Apresentação e análise dos resultados, dividido em três questões fundamentais: a primeira sobre educação enquanto investimento econômico e a relação entre capital social e escolha de escola; a segunda

sobre as vantagens percebidas das escolas bilíngues; e a terceira sobre as mudanças nas estratégias educacionais adotadas pelos segmentos de classes médias e médias altas.

## **Contribuições da Sociologia da Educação de Bourdieu**

É possível encontrar, em diversos estudos da Sociologia da Educação, conceitos que contribuem para o entendimento de como pais das classes médias e médias altas se relacionam com a escolarização de seus filhos. A recuperação da perspectiva de Pierre Bourdieu, feita por pesquisadores como Nogueira e Nogueira (2002) e Bonamino *et al.* (2010), merecem consideração especial por contribuírem com a sua adequação à realidade brasileira.

Até meados do século XX, prevalecia a ideia de que o amplo acesso à escola pública e gratuita seria suficiente para garantir a igualdade de oportunidades e reduzir os privilégios das classes mais favorecidas (BONAMINO *et al.*, 2010). A partir de 1960, como desdobramento do trabalho de Pierre Bourdieu, a escola passa a ser vista como um espaço que produz e reproduz desigualdades sociais, perdendo o status de transformadora e democratizante da sociedade, e passando a ser entendida como uma instituição que mantém e legitima privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; p. 16). A escola seria um espaço que tem como base referências culturais e linguísticas das classes dominantes, exigindo um conjunto de habilidades que favorece os membros dessas classes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; p. 16).

O legado de Bourdieu se faz sentir na atenção à origem social para a compreensão dos fenômenos escolares, como as desigualdades no desempenho de estudantes de diferentes classes sociais. Bourdieu

nega o caráter autônomo do sujeito individual e rompe com a noção de mérito pessoal como fator explicativo dessas diferenças, buscando considerar as vantagens decorrentes da origem familiar dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). No seio da discussão de desempenho, Bourdieu destaca o importante papel dos capitais cultural e social, que seriam tão ou mais importantes do que o capital econômico, expresso em bens materiais, renda e riqueza.

A noção de capital cultural foi pensada a partir de três formas: incorporada, objetivada e institucionalizada. O capital cultural pode ser incorporado no seio das famílias, por meio da assimilação de conhecimentos, gostos, idiomas, códigos e padrões culturais, entre outros tipos de saberes. Cabe dizer que o processo que converte essa forma de capital em parte integrante da pessoa, formaria o chamado *habitus*. Já a forma objetivada de capital cultural seria a expressão objetiva desses conhecimentos, ou seja, sua forma material, como bens culturais (livros, esculturas, etc.). Por fim, o capital cultural institucionalizado são as titulações escolares, sendo aquelas de mais difícil acesso, as mais valorizadas. Para Bourdieu, o capital cultural incorporado seria o maior definidor do destino escolar, o elemento de herança familiar com maior impacto no desempenho (BONAMINO *et al.*, 2010; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No que se refere ao capital cultural institucionalizado, os investimentos na carreira escolar se ligam às perspectivas de retorno, intuitivamente estimado, com o título escolar, tanto no mercado de trabalho quanto nas relações sociais. Nesse sentido, os grupos sociais, frente aos sucessos e fracassos vividos por seus membros, tenderiam a adequar seus investimentos às suas chances objetivas no universo escolar. A probabilidade de êxito faz com que cada grupo invista mais ou menos em termos de dedicação, tempo e recursos financeiros (NO-

GUEIRA; NOGUEIRA, 2002). As experiências positivas e negativas construíram um conhecimento prático, não totalmente consciente, do que está, ou não, ao alcance daquele grupo, dentro de sua realidade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Com relação ao capital social, Bourdieu buscou chamar a atenção para os benefícios individuais decorrentes da participação, ou pertencimento, em certas redes ou grupos sociais. Trata-se de uma vantagem, ou um capital, na medida em que os indivíduos podem se apropriar dos recursos materiais e simbólicos que circulam, ou são trocados, entre os membros dessas redes (BONAMINO *et al.*, 2010). Ao serem mobilizados pelas famílias, tais recursos podem conduzir a níveis socioeconômicos mais elevados, fazendo com que o capital social, a miúdo, engendre capital econômico.

As informações sobre a estrutura e os modos de funcionamento do sistema escolar são utilizadas pelos pais nas decisões cruciais e na definição de estratégias relativas às trajetórias de seus filhos. Essa vantagem reflete os capitais cultural e social, pois não tem origem apenas na experiência escolar dos pais, mas também nos contatos pessoais com amigos e parentes que tenham familiaridade com esse sistema (BOURDIEU, 2008b; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu identifica diferenças na relação das famílias com a escolarização dos filhos segundo as classes baixas, médias e altas. Entre as classes populares, cujo cotidiano é marcado por urgências e pressões materiais, sua conduta seria mais marcada pela “escolha do necessário”. Suas chances são reduzidas pela falta de recursos econômicos, sociais e culturais necessários para um bom desempenho escolar. Essa combinação de carência de recursos e elevado risco acaba por direcionar as escolhas escolares em função das necessidades de curto prazo. Nesse sentido, privilegiam-se carreiras escolares mais curtas que via-

bilizem rápida inserção no mercado de trabalho. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Nas classes médias, a relação com a escolarização seria atravessada pelos anseios de ascensão social em direção às elites. O autor destaca três componentes desse esforço: o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. O ascetismo representa os sacrifícios do presente em nome de um projeto futuro, levando à postergação de outros gastos, em favor dos investimentos em educação. Já o malthusianismo envolve a propensão ao controle de fecundidade, permitindo que os investimentos em educação possam ser concentrados em poucos filhos. Bourdieu (1998) constata a interdependência entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas, demonstrando que as oportunidades de uma vida escolar mais longa estão intimamente relacionadas – quando se controlam as demais variáveis – ao tamanho da família. Por fim, “a boa vontade cultural se caracterizaria pelo reconhecimento da cultura legítima e pelo esforço sistemático para adquiri-la” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 25).

No caso das elites, a posse dos capitais econômico e cultural representam poderosos “princípios de diferenciação” do espaço social, sendo suas condutas regidas pelo princípio da distinção. No âmbito dessas famílias, o sucesso escolar é tido como algo natural, de forma a não exigir grande mobilização familiar. Este grupo busca na escola uma certificação que legitime o acesso às posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico (BOURDIEU, 2008c; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

## A escolha de escola sob a perspectiva sociológica

Nos países centrais, onde a educação é essencialmente pública, obrigatória e de qualidade, os debates em torno da escolha da escola se ampliaram a partir das últimas três décadas, como resultado da adoção de “políticas de mercado no campo educacional” (ORELLANA *et al.*, 2018, p. 3).

No Brasil, após a consolidação de investimentos no ensino superior por parte de grandes grupos privados, o setor de educação básica se tornou atrativo nos últimos anos, experimentando processos de aquisição e novos lançamentos. Com um período de permanência maior e uma evasão significativamente mais baixa do que a do ensino superior, a educação básica tornou-se objeto de interesse de fundos de investimento que percebem na educação privada brasileira um grande potencial. Assim, em um cenário de expansão dos mercados sobre a educação básica, a escolha de escola tende a ganhar relevância enquanto problemática.

Estabelecimentos buscam se diferenciar para competir pela preferência de pais de alunos, que passam a ser considerados importantes agentes dinamizadores dos sistemas de ensino (ORELLANA *et al.*, 2018). Sob uma ótica estritamente econômica, as escolhas por um estabelecimento de ensino no mercado educacional seriam explicadas como uma busca racional por maximizar ganhos e minimizar perdas. A decisão de pais seria norteadada pela ponderação de fatores como distância, custo e qualidade da escola. Mas essa visão tende a considerar as famílias como unidades isoladas, que tomam suas decisões segundo uma racionalidade instrumental e independente do meio social (ORELLANA *et al.*, 2018). Sob a ótica sociológica, a escolha de

escola não está isenta de uma racionalidade instrumental, mas é entendida, em primeiro lugar, como uma ação imersa em um contexto social e cultural, tratando-se de um comportamento coletivo, de caráter relacional (BALL; BOWE; GEWRITZ, 1995).

De acordo com Orellana *et al.* (2018), a pesquisa sociológica sobre educação vem acumulando sólidas evidências sobre os fatores que incidem sobre a escolha de escola e sobre o significado da escola para as famílias. Pesquisas mostram que os pais apresentam critérios sociais e normativos em suas decisões, e não apenas instrumentais, e sustentam que a trama social é o que permite compreender as diferentes racionalidades que orientam a escolha de escola (DURU-BELLAT, 2004; KIM; BANG, 2017; ORELLANA *et al.*, 2018).

Ball e Vincent (1998) chamaram a atenção para a importância do conhecimento “quente”, ou seja, as informações que circulam nos ambientes de sociabilidade. O conhecimento quente assumiria um papel fundamental, superior ao conhecimento “frio”, como o dos indicadores de desempenho das instituições ou registros oficiais. Assim, sociólogos irão evidenciar como o próprio capital social de que dispõem as famílias é um importante regulador da informação disponível sobre as escolas, e, portanto, determinante para o comportamento da escolha (ORELLANA *et al.*, 2018; VAN ZANTEN, 2009).

No Brasil, diversas pesquisas sobre a escolarização das classes médias e altas indicam que a escola significou, historicamente, uma via para a aquisição de capitais distintivos e uma estratégia para o fechamento social dessas classes (AGUIAR, 2007; ALMEIDA, 2015; BONAMINO *et al.*, 2010; BRANDÃO, 2005; SALES, 2017; SALES; GOIA, 2018). Almeida (2015) destaca que o sistema escolar privado no país se diferenciou, tradicionalmente, pela capacidade de preparar um grupo seletivo de estudantes, do ponto de vista acadêmico e econô-

mico, para as universidades de maior prestígio. Essas instituições incluíam as universidades públicas brasileiras (federais ou estaduais), assim como as instituições católicas ou mantidas por fundações sem fins lucrativos. A educação básica foi, em suma, entendida e avaliada pelas elites do país como um veículo para o ensino superior (ALMEIDA, 2015).

No entanto, mudanças importantes ocorreram no ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Na esfera pública, destacam-se a política de democratização do acesso por meio de leis de cotas e a expansão das universidades e instituições federais de ensino superior e técnico (BARBOSA, 2015; PRATES; BARBOSA, 2015). No setor privado, houve um aumento significativo nas matrículas, em parte impulsionado por políticas públicas como o FIES (Programa de Assistência Financeira ao Aluno) e o Programa ProUni-Universidade para Todos (LIMA, 2013). Assim, os espaços que antes eram “reservados” para as classes médias e altas são hoje disputados, também, pelas classes sociais mais baixas.

Esta expansão e maior acesso ao ensino superior estariam contribuindo, na visão de Almeida (2015), para sua desvalorização por parte das elites. Nesse sentido, é possível que essa mudança de significado ocasione uma revisão nas expectativas das famílias em relação à missão do ensino básico. Se, antes, esperava-se que as escolas fornecessem os melhores recursos para o ingresso no ensino superior brasileiro, hoje é possível que as famílias almejem ampliar suas alternativas. É assim que as estratégias educativas dos grupos favorecidos podem passar a privilegiar a aquisição de um tipo peculiar de capital cultural, o capital internacional (AGUIAR, 2007, 2009; NOGUEIRA; AGUIAR; RAMOS, 2008). Segundo Aguiar (2009, p. 242), tanto as elites quanto as classes intermediárias parecem estar buscando adqui-



rir recursos que viabilizem a sua circulação em meios e assuntos internacionais.

Em pesquisa sobre a internacionalização do ensino básico brasileiro, Aguiar e Nogueira (2012) se debruçaram sobre escolas privadas de Belo Horizonte, percebendo a oferta de língua estrangeira desde os primeiros anos de escolarização, na maior parte das instituições pesquisadas. Cabe sublinhar que esse requisito não é uma exigência da Lei nº 13.415/2017 de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 2017). As autoras destacam ainda que aumenta o número de escolas que optam por estratégias de internacionalização do ensino, com a crescente oferta de carga horária estendida de línguas estrangeiras, projetos bilíngues, viagens e intercâmbios, parcerias com universidades estrangeiras, entre outras.

Em termos de construção de um novo mercado, pode-se pensar que a promessa de uma formação global, viabilizada pelo domínio fluente de uma língua estrangeira, marcadamente o inglês, representa uma demanda crescente dos públicos de interesse (SALES, 2017). Assim, as famílias das classes médias e médias altas que optavam por escolas privadas católicas tradicionais e/ou com histórico de excelência na preparação para os vestibulares mais rigorosos, parecem desempenhar agora um papel simultâneo de consumidores e demandantes de novos valores para a educação (SALES; GOIA, 2018). Nesse sentido, o segmento de escolas bilíngues, foco do presente estudo, parece representar, aos olhos desses segmentos, um caminho promissor para a inserção em uma seletiva socialização educativa e profissional “internacional” e, conseqüentemente, uma forma de fechamento social (ALMEIDA, 2015; VAN ZANTEN, 2015).

## Metodologia

O universo desta pesquisa é composto por famílias que têm seus filhos matriculados no Ensino Fundamental, em escolas particulares bilíngues (inglês), ou em colégios privados com projetos de educação bilíngue (inglês), na cidade do Rio de Janeiro.

A seleção dos sujeitos foi feita, inicialmente, de forma intencional, a partir da rede de relacionamento de um dos autores, e posteriormente ampliada com uso do método da “bola de neve”. No total, foram conduzidas 10 entrevistas em profundidade, ocorridas entre junho e agosto de 2019. Todos os participantes autorizaram a gravação das entrevistas e receberam o compromisso de confidencialidade. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, totalizando mais de 10 horas de gravação.

Os pesquisadores realizaram, ainda, um grupo focal que contou com a presença de cinco mães de alunos de uma mesma escola bilíngue, aqui denominada ESCOLA 5. O evento foi possibilitado graças à mediação de uma pessoa da rede de relações profissionais de um dos autores, que conhecia a coordenadora pedagógica da referida escola. Essa profissional se disponibilizou a convocar participantes e a ceder uma sala para a realização do encontro. Assim, o grupo focal foi realizado nas instalações da ESCOLA 5, em agosto de 2019, durando cerca de duas horas. O mesmo também foi gravado, com a devida autorização das participantes.

As entrevistas foram conduzidas com o apoio de um roteiro semi-estruturado. As perguntas feitas buscavam, em linhas gerais, a compreensão mais aprofundada das motivações para matricularem seus filhos em escolas que oferecem educação bilíngue. Os participantes das entrevistas individuais e do grupo focal foram convidados a dis-

correr sobre questões amplas como: o processo de escolha de escola; as alternativas consideradas; as avaliações gerais da escolha feita; os significados do aprendizado de inglês; as expectativas futuras para os filhos, entre outros temas.

Optou-se pelo método da análise de conteúdo categorial, composta pelas etapas de análise preliminar ou exploração inicial do material, codificação dos segmentos entendidos como relevantes aos propósitos do estudo, e interpretação dos mesmos (BARDIN, 2011). As categorias incluíram as motivações para escolha da escola bilíngue, a avaliação dos pais sobre as escolas, visões sobre carreira, ensino superior, e inserção profissional. Algumas categorias não previstas emergiram dos dados (HUBERMAN; MILES, 1994), incluindo o contexto da violência do Rio de Janeiro e o interesse pelo ensino superior no exterior.

Abaixo, o quadro com o perfil dos participantes das entrevistas e do grupo focal.

Quadro 1: Perfil dos Participantes

N	Entrevistado	Escola da criança	Bairro de Residência	Ocupação/Cargo do entrevistado	Ocupação/Cargo do outro genitor	Idade dos filhos
E1	Pai	Escola 1	Jardim Botânico	Empresário	Advogada	2 e 9 anos
E2	Mãe	Escola 2	Barra da Tijuca	Médica	Médico	6 anos
E3	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Professora	Professor	7 e 12 Anos
E4	Mãe	Escola 1	Barra da Tijuca	Professora	Advogado e empresário	1 e 4 anos
E5	Mãe	Escola 2	Barra da Tijuca	Executiva de TI	Diretor executivo	12 anos
E6	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Estudante de Odontologia	Advogado e empresário	2 e 6 anos
E7	Mãe	Escola 3	Barra da Tijuca	Dona de casa (administradora)	Médico	7 e 13 Anos
E8	Mãe	Escola 4	Botafogo	Empreendedora (alimentação)	Trabalha com TI	9 e 11 Anos
E9	Mãe	Escola 1	Leblon	Broker de navio	Médico Oftalmologista	8 anos
E10	Mãe	Escola 1	Leblon	Aposentada (Petrobras)	Engenheiro Químico (Petrobras)	9 anos
G1	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Professora Universitária	Procurador	12 e 8 Anos
G2	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Militar	Engenheiro Químico (Eletronuclear)	12 anos
G3	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Escritora	Consultor executivo (empresa americana)	12 anos
G4	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Empreendedora (festas infantis)	Desconhece	12 anos (gêmeas)
G5	Mãe	Escola 5	Barra da Tijuca	Dona de casa (nutricionista)	Médico Cardiologista	8 e 11 Anos

Fonte: elaboração dos autores.

## Educação como investimento, capital social e escolha de escola

De modo geral, o momento da escolha de escola foi reconhecido como muito importante por todos os participantes. Suas narrativas expressam ansiedade, apreensão e a percepção de que a instituição escolar irá desempenhar um papel crucial na vida dos filhos. Os participantes consideram a educação uma prioridade no orçamento doméstico, ainda que seja preciso fazer renúncias. Revelador de uma ética que prioriza a educação foi o valor das mensalidades escolares não ter

sido mencionado quando os entrevistados foram indagados sobre os principais critérios na tomada de decisão por uma escola.

Vários pais, no entanto, enfatizam como os gastos com educação representam parte relevante do orçamento, o que é consistente com a evidência de que a classe média é a que proporcionalmente mais gasta com educação (CERBASI, 2015; FECOMERCIO-SP, 2016). Os relatos refletem aquilo de que se abre mão em prol do pagamento de mensalidades superiores a R\$ 3.500,00 por mês.<sup>2</sup> Algumas falas mencionam, entre as renúncias para que seja possível custear “a melhor educação possível”, a do desejo por mais filhos. Quando a Entrevistada 2 comentava o valor mensalmente pago à escola, sublinhou sua opção por ter um filho único: “por isso até que eu não quero ter um segundo filho” (E2). Uma participante do grupo focal fez declaração semelhante:

Eu fico, assim, muito triste de falar, [...] eu não posso ter outro filho, porque eu não tenho dinheiro. Isso é muito ruim. Porque ia ser “ah, eu queria muito que meu filho estudasse naquela escola, mas eu não posso pagar” (G5).

Para os casais, é preciso que o orçamento familiar priorize as mensalidades escolares dos filhos, mesmo que seja preciso dispensar um serviço tão recorrente nos domicílios das classes médias altas brasileiras: as empregadas domésticas ou diaristas. Com 2 filhos matriculados numa escola bilíngue, a participante 4 do grupo focal (G4) menciona não ter empregada doméstica, apesar de “sonhar” com uma. De modo semelhante, a Entrevistada 3 se referiu ao sistema de colaboração entre os quatro integrantes da casa para a execução das tarefas domésticas, pois não contam com o serviço de diarista em casa.

---

<sup>2</sup>Para efeitos de contraste, em 2019, quando as entrevistas foram realizadas, o salário mínimo valia R\$ 998,00 mensais.

Nota-se o quanto o modo de gerir o orçamento doméstico por parte de alguns entrevistados recorda a natureza dos esforços das classes médias qualificadas por Bourdieu, com as noções de ascetismo – representando os sacrifícios do presente em nome de um projeto futuro – e malthusianismo, isto é, a propensão ao controle da fecundidade para permitir a concentração dos investimentos em um número reduzido de filhos.

Contudo, se investir em uma educação “de qualidade” constitui valor central para os pais das classes médias e médias altas, essa “qualidade” não pode ser tomada como o princípio determinante da escolha de escola. Ou melhor, tal qualidade deve abarcar não apenas as propostas pedagógicas e o corpo docente, mas, também o tipo ou “qualidade” do capital social ao que os filhos serão expostos a partir da escola. A questão não é declaradamente reconhecida, mas alguns pais parecem se orgulhar pelo fato de seus filhos passarem a conviver, na escola, com personalidades, filhos de empresários, artistas ou esportistas.

A filha do dono do supermercado [XYZ] é da sala da minha filha. E, sei lá, teve uma vez que a menina foi de helicóptero pra escola. (E2 sobre a ESCOLA 2).

Ela é amiguinha da filha da [apresentadora de TV]. Ela tem duas filhas. Uma estuda na X [cita o nome de uma escola] e a outra estuda na ESCOLA 1. A que estuda na ESCOLA 1 tinha ido pra Escola X, mas não se adaptou e aí foi pra ESCOLA 1 [...]. Eu converso, às vezes, com a [apresentadora de TV]. (E10 sobre a ESCOLA 1).

É um lutador do UFC que passou aqui agora. Ele foi campeão do Pride, um lutador de UFC. Os filhos dele estão na ESCOLA 1, os dois. Ele estudou comigo com 9 anos de idade e agora os filhos dele estão na ESCOLA 1 com os meus. Tem um outro que o pai é dono da rede de hotéis [nome da rede], que está lá também. A filha dele ama a escola. (E1 sobre a ESCOLA 1).

Esse aspecto parece mais expressivo no caso da ESCOLA 1. Por ser relativamente nova, a qualidade de sua proposta pedagógica ainda não pôde ser avaliada por meio de indicadores ou resultados tais como o ENEM. Mesmo assim, trata-se de escola bastante valorizada por estar associada ao nome de um empresário e idealizador do projeto. A imagem construída ao redor desse empresário, como um brasileiro bilionário, parece contribuir para posicionar a ESCOLA 1 entre as mais visadas do segmento de colégios de elite no Rio de Janeiro.

Mas, ao contrário de outras pessoas, eu não coloquei os meus filhos lá achando que eles têm emprego garantido nas empresas do [refere-se ao empresário]. (E1, fazendo um contraponto ao que diz escutar de outros pais).

[contando sobre como conheceu a ESCOLA 1] Eu voltei na Escola H [nome fictício para se referir a uma escola anteriormente frequentada pelo filho] e falei com a dona – porque agora a Escola H é da ESCOLA 1. Aí ela me contou da ESCOLA 1, do [empresário], do projeto e coisa e tal. Foi aí que começou. A gente foi visitar e a ver realmente. Eu acho que a escola tem umas questões, é uma escola nova, mas escolhi colocar minha filha lá. (E9 sobre a ESCOLA 1).

O último relato também chama a atenção para o papel cumprido pelas conversas informais nas redes sociais de relacionamento para a escolha da escola. Como já foi debatido, Ball e Vincent (1998), com base no contexto britânico, sustentam o quanto a escolha de escola é mais influenciada pelo conhecimento “quente” das redes informais do que pelo conhecimento “frio”, dos indicadores e informações institucionais.

O processo de escolha vivido pela Entrevistada 10 (E10) também evidencia esse fenômeno. Seu “sonho” era matricular a filha em uma escola internacional, mas o valor das mensalidades deste tipo de escola no Rio de Janeiro inviabilizava sua escolha. Foi em uma conversa com a sua analista, que teve formação na escola internacional anteri-

ormente almejada, que escutou pela primeira vez sobre a ESCOLA 1. Além da terapeuta, a Entrevistada 10 ouviu sobre a ESCOLA 1 por sua gerente no trabalho, que havia matriculado ali os seus filhos. As recomendações teriam ido ao encontro dos anseios dela de proporcionar um contexto de imersão em inglês para sua filha e tiveram um peso definitivo para que, finalmente, resolvesse visitar as instalações da escola e inscrever a filha na prova de admissão.

Cabe dizer que a inauguração da ESCOLA 1, ocorrida em 2017, foi bastante exitosa, com grandes filas de espera, acarretando uma movimentação que parece ter surtido efeitos em diversos colégios já bastante consagrados pelas elites da cidade. Acredita-se que tal êxito não pode ser explicado apenas como o resultado das estratégias de venda da escola, embora esse ponto tampouco deva ser minimizado. Entende-se o sucesso como a manifestação de um descontentamento latente das classes médias e médias altas com a escolarização tradicional recebida nas escolas religiosas e/ou em instituições “conteudistas”, isto é, excessivamente voltadas para as exigências dos órgãos reguladores e dos exames admissionais ao ensino superior.

O Entrevistado 1, cuja filha estuda na ESCOLA 1, destaca sua aversão ao catolicismo das escolas: “eu ia ficar apavorado em colocar meus filhos numa escola católica” (E1). Esse pai afirma valorizar a liberdade de escolha profissional da filha e temeria que ela fosse tolhida no desenvolvimento de suas aptidões caso estudasse em uma instituição religiosa. Ele contou que sua irmã é coordenadora pedagógica de uma reconhecida escola católica da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas tal colégio sequer entrou em seu horizonte de escolhas, aspecto também ligado ao fato de que sua esposa não renunciaria do critério de bilinguismo para a escola dos filhos. Ao narrar a visita a uma escola internacional católica teria percebido, na entrevista de se-



leção com a diretora, que o perfil da filha, que “adora artes e pratica yoga”, não se encaixava com o daquela instituição:

Eu vi que eu estava conversando com um *mariner* católico pronto pra ir pra guerra. ... Aí eu falei “pô, não vai rolar” (E1).

A ESCOLA 1 parece ter materializado, assim, os anseios por um “frescor” em matéria de escolarização sob a perspectiva das elites, aliando o bilinguismo a uma ênfase sobre o desenvolvimento de outros tipos de habilidades e competências para crianças e adolescentes, como as chamadas sócio-emocionais.

## As vantagens das Escolas Bilíngues

Naturalmente, a percepção de que o domínio da língua inglesa é importante para a vida e a carreira dos filhos foi um motivador para a escolha da educação bilíngue. Esse resultado reflete uma percepção crescente do processo de “*englishization*” no mundo do trabalho, da educação e da cultura (BOUSSEBAA; BROWN, 2017; DOR, 2004; KRAIMER; TAKEUCHI; FRESE, 2014; NEELEY, 2012, 2013). Mais do que o conhecimento instrumental, os anseios pela fluência em inglês são os determinantes dessa escolha. Valoriza-se o uso da língua inglesa como base para o aprendizado de outras disciplinas, para a realização de atividades diversas, e, inclusive, para práticas religiosas:

Não é uma hora por dia, não é duas horas por dia. É aula de artes em inglês. É aula de música em inglês. É aula de educação física em inglês. Aula de artes em inglês. Só não tem aula de inglês em português, obviamente, e matemática e geografia. [...] E aí você via aquelas coisinhas, assim, dois aninhos, maternal, rezando em inglês. É a coisa mais linda. Então eles rezam em inglês também (E2).

Esse aspecto de “imersão” no inglês também é pensado para estabelecer uma diferenciação entre as escolas “verdadeiramente bilíngues” e as que só estariam “correndo atrás”, ao incorporar maior carga horária de ensino de inglês. Ao mencionar a visita a um colégio bilíngue, a Entrevistada 2 faz essa distinção entre “carga horária estendida”, e o que define como “bilíngue de verdade”, que abarcaria o currículo escolar, como um todo:

Lá as crianças têm contato com inglês, mas não são alfabetizadas em inglês. Aí eu visitei a ESCOLA 2 e foi aí que eu vi a diferença. Por exemplo, hoje em dia, minha filha está no primeiro ano e ela tem Geografia, História, Ciências. Essas três matérias, a aula é dada em inglês. Tudo que se fala de Geografia, História e Ciências é falado em inglês. Seres vivos, não vivos, vertebrados, invertebrados, é tudo em inglês (E2).

Cabe destacar que não houve, entre os entrevistados, um consenso sobre a definição do que seja, de fato, uma escola bilíngue, ou um projeto de educação bilíngue. Comentários como “bilíngue, na minha opinião, é...”, “lá não é bilíngue de verdade”, “aqui é bilíngue real” foram recorrentes. Ao mesmo tempo, não é incomum encontrar na comunicação de escolas a noção de que ofertam o “verdadeiro bilíngue”, o que visa alertar os pais sobre os “falsos” projetos. Tais indefinições podem ser compreendidas à luz de alguns motivos, como o pouco conhecimento das exigências do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro sobre a escolarização bilíngue, e o fato de ser relativamente recente o interesse por essa modalidade entre as classes médias brasileiras.

A vantagem das escolas bilíngues também se veria na comparação com a frequência a cursos de inglês no contraturno, sendo percebidas como alternativas menos “frustrantes” para o aprendizado do inglês. A esse respeito é notável a tendência dos pais de tomar suas experiên-

cias como referência para definir as estratégias educativas dos filhos. No grupo focal, uma mãe relata ter estudado e adquirido fluência em um curso de inglês, tendo inclusive exercido as funções de professora e coordenadora na mesma rede de ensino de idiomas onde estudou. Contudo, as quatro restantes relataram problemas ou dificuldades com as metodologias dos cursos de inglês, gerando o que chamaram de “trauma de cursinho”. Utilizado no diminutivo, o termo aparece de forma pejorativa, remetendo a instituições que não foram capazes de “entregar” o serviço desejado.

Eu queria, assim como as minhas colegas, que fosse diferente do que foi pra mim, que foi o trauma de cursinho. Eu, hoje, preciso muito falar outras línguas e arranho muito mal no inglês, arranho muito mal no espanhol e tenho dificuldade lá fora. Quando eu vou levar meu trabalho, a primeira barreira que eu tenho é da língua. Então, assim, é uma coisa que me atrapalha profissionalmente e eu não queria que isso atrapalhasse a minha filha. Então eu busquei uma escola que trabalhasse o inglês de forma diferenciada e foi quando eu fui conhecer o que eram as escolas bilíngues (G1).

Nota-se o quanto pesa na escolha pela escolarização bilíngue a intenção dos pais de “pouparem” seus filhos da frustração, ou incapacidade, sentidos por eles mesmos em situações profissionais nas quais o inglês foi, ou segue sendo, requerido. Esses anseios se alinham à tendência, já discutida no debate teórico, de experiências positivas e negativas configurarem um conhecimento prático por parte de grupos sociais sobre o que pode estar ao alcance de suas famílias dentro de suas realidades (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

A comparação entre uma escola bilíngue e escola internacional também foi comentada. Alguns depoimentos ressaltaram a importância de uma formação voltada para a realidade brasileira, capaz de incluir aspectos culturais, históricos e geográficos do país. As escolas

bilíngues são defendidas, em relação às internacionais, por se tratarem de escolas brasileiras, com currículo brasileiro. Ao mesmo tempo, é bastante conhecido entre os segmentos médios e altos do Rio de Janeiro, que as mensalidades das escolas internacionais estão entre as mais elevadas da cidade. Dessa forma, não se pode saber até que ponto tais discursos de valorização das bilíngues não possam representar uma forma de ostentar como “a melhor”, uma opção que é, na verdade, a “possível”, dentro da realidade material dessas famílias. De qualquer forma, o conteúdo do currículo brasileiro foi valorizado por algumas mães, especialmente as da ESCOLA 5, assim como o conhecimento de História do Brasil e Geografia do Brasil, e sob esse aspecto as bilíngues são contrastadas às internacionais:

A Escola X [referindo-se a um colégio internacional] é uma bolha, entendeu? (...) Eu quero que ele [o filho] tenha a formação do país dele, entendeu? Então, ele já começar, aos seis anos, a estudar a Geografia, a História da Inglaterra, eu acho que se afasta muito da sua origem (E9).

A Entrevistada 4, que é professora de inglês, cita a abordagem feita pela ESCOLA 1. Em sua visita à escola, teria sido informada que “não somos uma escola internacional, somos uma escola brasileira bilíngue. Nós temos o currículo brasileiro certinho” (E4). Ao mencionar “certinho”, essa mãe revela uma percepção positiva do currículo exigido pelas autoridades nacionais da área de educação.

Além de uma escolarização vinculada ao contexto brasileiro, a preocupação com a transição para o ensino superior foi outro ponto destacado na comparação bilíngue X internacional. Enquanto as escolas internacionais facilitariam o acesso de seus egressos às universidades estrangeiras, as bilíngues ofereceriam vantagens na preparação para o ensino superior no Brasil, por adotarem um direcionamento, no En-

sino Médio, para as provas do ENEM. Esse aspecto foi mobilizado como um motivo adicional, assim “além” de oferecerem o “domínio fluente” da língua inglesa, os colégios bilíngues ofereceriam melhor preparação para o ensino superior brasileiro.

A visão é endossada quando se leva em conta a acirrada competição por vagas nas universidades de excelência do país, especialmente em carreiras como Engenharia e Medicina. A Entrevistada 6 relata que retirou seu filho de uma escola internacional, optando pelo programa bilíngue da ESCOLA 3.

Era muito interessante o colégio num aspecto de artes. Então, parece aqueles filmes de escolas internacionais, que as crianças tocam violoncelo e piano no meio do recreio. É um lado artístico muito inspirador, né? Você olha aquilo tudo, você fala, “uau, a criancinha da escola do lado está jogando futebol, e aqui estão aprendendo violoncelo”! Não era nem violino, nem violão, eram aqueles trecos grandes andando pela escola que você fala “que escola é essa”? O meu filho sabia, com 5 anos, quem era Monet, quem era van Gogh, quem era a Mona Lisa. Muito interessante. Mas, por outro lado, é um colégio com um horário muito limitado, um colégio caro e um colégio que não prepararia ele, caso ele quisesse escolher por uma Medicina ou por uma Engenharia, por exemplo (E6).

Conforme debatido, os colégios brasileiros cumpriram historicamente a função de veículo de acesso das classes médias e médias altas ao ensino superior brasileiro (ALMEIDA, 2015), e o esperado de uma escola de qualidade era a preparação para a aprovação de seus alunos nas provas às “boas” universidades. Nota-se que tal aspecto ainda encontra ecos entre esses segmentos, conforme assinalam alguns entrevistados.

Nosso sistema de educação é um sistema que, através do vestibular, você vai poder escolher o que você quer fazer. E não adianta falar, a vida é linda, e estudar Monet [referindo-se à escolarização nas

instituições internacionais], e depois você querer Engenharia e não conseguir passar (E6).

Nesse sentido, os participantes cujos filhos estudam em colégios tradicionais católicos valorizam o caráter “conteudista” dessas instituições, assim como o alto grau de exigência na preparação para as provas de ingresso às universidades. “ESCOLA 3 é o colégio mais forte daqui”, orgulhou-se a Entrevistada 3, referindo-se ao seu bairro de moradia. O bilinguismo, recém-integrado à grade por alguns desses colégios, é visto como algo positivo. As mães de crianças matriculadas na ESCOLA 3, afirmam sentir segurança pelo fato de o colégio oferecer o conteúdo necessário para que seus filhos tenham liberdade de escolha de carreiras, inclusive no caso de escolherem estudar fora do país.

É um colégio que prepara pra qualquer coisa. Se o aluno quiser fazer uma carreira fora do país, ele vai preparar. Se quiser aqui pra dentro, ele vai preparar. Então, assim, a gente se sente mais segura, né? A família, no caso eu e meu marido, a gente se sente mais seguro em relação a isso, de ser uma escola que prepara pra qualquer coisa (E7).

Eu amei (a oferta do projeto bilíngue), né? Tô muito feliz (E3).

Eles têm aula todo dia de Inglês, seja Inglês, Gramática ou Ciências, que é dada em inglês. Então... ele virou, falou, hoje, pra mim, “mamãe, eu não posso esquecer do meu *lab coat*”, é o jalequinho dele. Então, ele só se refere a jaleco como *lab coat*. Acho bonitinho porque a aula de Ciências é sempre em inglês. (E6)

## Mudanças nas estratégias educacionais

Apesar de valorizarem as escolas “fortes”, que oferecem boa preparação para a disputa de vagas no ensino superior público, alguns questionamentos desse percurso de formação também apareceram. Entre as razões trazidas surgem: insegurança, greves e “popularização”.

O problema da segurança pública na cidade do Rio de Janeiro foi levantado como um aspecto tenso do deslocamento da Barra da Tijuca, ou da Zona Sul – as áreas onde moram os informantes da pesquisa, onde se situam os bairros “nobres” da cidade – para os locais onde as universidades públicas têm os seus *campi*, como a Ilha do Fundão (UFRJ), o bairro do Maracanã (UERJ) e a cidade de Niterói (UFF). A esse problema se somaria à percepção de que greves nas universidades públicas são frequentes e atrapalham a formação dos estudantes.

Vamos conversar aqui sobre a situação atual do Rio de Janeiro. Você tem uma criança que vai pra UFRJ, que passa na Linha Vermelha, pode morrer a qualquer momento, é tiroteio e arrastão. Ou você põe a criança na PUC, que está do lado da Rocinha, e tem os mesmos perigos. Ou então a criança vai pra UERJ, que nunca tem aula, né? [menção às greves]. Se você for pensar, é mais ou menos isso (E4).

Na minha época, tinha essa coisa de faculdade pública, né? De almejar... Mas agora, o pessoal que está passando pra universidade pública, muitos pais não estão deixando ir por causa do caminho. Uma em Niterói, outra no Fundão, outra é a UERJ. As três públicas que a gente tem. Então, os pais ficam meio receosos, aí estão optando por PUC, por faculdades aqui da Barra, em detrimento daquela coisa que a gente tinha de ensino público e tal... Mas, um parêntese: eu acho que o último pilar de educação pública de qualidade era o ensino superior, mas que já não está tão bom, eu acho, atualmente, quanto era antes (E3).

Por causa das greves. A greve atrapalha tudo. A greve quebra tudo. Toda rotina da criança, do adolescente. As expectativas de tempo e de tudo. Acaba com tudo, entende? (E2 sobre o ensino superior público).

Outro ponto, ainda, foi a democratização do ensino superior, entendida por alguns participantes como “popularização”. As já mencionadas políticas de democratização do acesso às vagas desse nível de ensino no Brasil viabilizaram a frequência das camadas populares a estes espaços, antes restritos às elites e classes médias. Almeida (2015)

debate que esse processo engendra a desvalorização desse perfil de instituição aos olhos das elites, o que, de fato, foi possível verificar, ao menos explicitamente, em uma entrevistada, moradora do Leblon:

Eu acho que, agora, as universidades estão ruins, assim, no geral, entendeu? Acho que popularizou muito. Eu conto nos dedos as que eu considero. Não considero nenhuma pública (E9).

Percebe-se que, apesar de terem sido encontrados depoimentos de valorização do ensino superior brasileiro, e do ensino superior público, o assunto não apresenta consenso. Enquanto alguns pais ainda almejam que seus filhos ingressem em uma universidade federal ou estadual, essa não é, definitivamente, a aspiração de outros. Alguns entrevistados expressaram um forte anseio em ver seus filhos cursando a universidade no exterior, especialmente em países anglófonos, aspiração diretamente ligada à escolha pelas escolas bilíngues e sua oferta de “inglês fluente” e “formação global”.

O meu marido tem muita vontade que ele estude fora do Brasil. Ele adora os Estados Unidos, principalmente, quando fala “estudar fora”, ele pensa em Estados Unidos. E meu filho tem um inglês muito bom, ele tem uma fluência muito boa, ele corrige a gente, volta e meia a gente fala uma coisa, ele acerta a nossa pronúncia. E, assim, todo inglês dele é da ESCOLA 2 (E5).

Nesse momento, se ele tivesse dezesseis anos, eu falaria pra ele ir estudar lá fora pra ele ter uma visão mais globalizada de tudo, entendeu? Mais moderna de tudo. Que acho que ele iria contribuir mais pro Brasil fazendo isso do que ele estudando aqui (E9).

Meu filho é louco pra ir embora, pra sair daqui do país. Eu não sei se alguém percebeu um *boom*, das crianças da sala, no ano passado, todo mundo falando que ia embora (G4).

Mas os motivos dessa aspiração não se restringem a uma fuga do ensino superior brasileiro. Em especial, são argumentadas as preo-



cupações com crises econômicas e perspectivas de trabalho no Brasil. Questiona-se a viabilidade de carreiras bem sucedidas no Brasil, vislumbrando-se alternativas mais vantajosas no exterior. Uma das mães do grupo focal, por exemplo, manifestou sua preocupação com a manutenção do estilo de vida atual de sua filha, caso permaneça no Brasil, optando pela carreira desejada, de Biologia. A entrevistada destaca a corrida pela cidadania em países europeus, o que facilitaria as perspectivas de mobilidade da filha.

Ela não vai ter o mesmo padrão [de vida que tem hoje]. Lá fora, ela vai conseguir ter um padrão legal como bióloga. Aqui, não. Aqui, ela vai ter que ter outras coisas, ela vai ter que fugir um pouco dessa área. Ela vai ter que dar outro jeito. (...) Está tudo ficando mais difícil. É isso que eu digo, quem tem possibilidade de tirar [cidadania de outro país], tira logo, porque a gente não sabe o que vai acontecer daqui pra frente. Os países estão se fechando. (G3)

Pode-se dizer que, para essas famílias, o domínio específico do idioma inglês significa que seus filhos poderão obter capital cultural para inserção em ambientes específicos de socialização educacional, profissional e cultural. Nota-se que a valorização do “estudar e morar fora”, embora se apresente de modo genérico, se traduz em destinos geográficos bastante específicos. Trata-se de aspirações claramente norteadas por uma visão colonial tradicional, na qual metrópole/países centrais e colônia/países periféricos assumem posições hierárquicas bem definidas (BHABHA, 1994). Assim, o capital “internacional” buscado nas escolas bilíngues, e motivado pelo que Bourdieu chamaria de “boa vontade cultural” revela o reconhecimento das culturas legítimas, no caso, as angloparlantes, e o esforço sistemático para adquiri-las (BHABHA, 1994; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

## Considerações Finais

Conforme discutido neste artigo, o modo como as famílias lidam com a escolarização dos filhos deve ser entendido a partir de recortes de classe, interessando aqui abordar as classes médias e médias altas. Sob a trilha de Bourdieu, a relação das classes médias com a escolarização é atravessada pelos anseios de ascensão social em direção às elites, envolvendo esforços de ascetismo, malthusianismo e boa vontade cultural. Já para as elites, o sucesso escolar não exige grande mobilização, pois o que se busca na escola é uma certificação que legitime o acesso às posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico. Interpreta-se aqui que, embora todos os entrevistados tenham seus filhos em projetos bilíngues e arquem com valores semelhantes de mensalidade escolar, suas motivações para a escolarização bilíngue recordam aspectos dessas duas orientações.

Para organizar os discursos aqui analisados em dois modelos, tem-se o primeiro como o representante das “classes médias”. São famílias que entendem as “regras do jogo” para a inserção dos filhos no ensino superior de excelência em seu país de origem e norteiam suas escolhas pela estratégia de redução de incertezas, pois não podem, ou não querem arriscar. “Apostam suas fichas” naquelas instituições com boa reputação e indicadores de desempenho acadêmico, optando por esse perfil de escola, ainda que a escolha envolva renúncias materiais. A rigidez das escolas é entendida como uma realidade a que os filhos devam se ajustar. Podem “sonhar” em ver seus filhos estudando no exterior, mas seus esforços se voltam para garantir, pelo menos, uma boa formação superior no Brasil. Dominar o idioma inglês é uma preocupação por se tratar de um capital cultural capaz de decidir o pertencimento ou exclusão dos filhos em realidades profissionais pro-

missoras.

Já o segundo grupo demonstra maiores condições de “arriscar”. Isto é, são famílias que talvez “possam” dispensar a chancela acadêmica das escolas tradicionais, sejam católicas e/ou “conteudistas”, na construção das trajetórias dos filhos, pois se valem ou apostam, fundamentalmente, nos seus capitais social e econômico. Trata-se, nesse sentido, de uma estratégia mais próxima da orientação das elites, onde o domínio do inglês pode significar não tanto uma preocupação ou um requisito para a “inserção” no mundo do trabalho, mas uma “certificação” que legitima o acesso a posições de comando, já garantidas pela posse do capital econômico. Em seus critérios de escolha, tais famílias dispõem, ou acreditam dispor, da possibilidade de priorizar fatores como a sintonia fina entre o perfil de escola e a personalidade dos filhos, a aquisição de habilidades socioemocionais, entre outros “diferenciais” que não visam propriamente aumentar as chances de aprovação no ensino superior.

Deve-se reconhecer, ao mesmo tempo, que as diferenças percebidas nas expectativas dirigidas às escolas entre os sujeitos aqui pesquisados, também precisam ser entendidas à luz das transformações vividas, nos últimos anos, na rede de ensino particular da cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente, naquelas escolas voltadas para os setores privilegiados dos bairros da Zona Sul e da Barra da Tijuca. O caso já mencionado da inauguração da ESCOLA 1 é ilustrativo dessas transformações, pois pareceu desencadear uma corrida pela oferta de bilinguismo por parte das instituições “tradicionais”, temerosas da evasão de seus alunos. Com isto, pretende-se que as motivações pelo bilinguismo não sejam desassociadas das novas realidades de ofertas escolares, em um movimento que se retroalimenta, isto é, fomenta a abertura de novas escolas, a incorporação de “projetos bilíngues” pe-

las antigas, e a sofisticação dos anseios e expectativas das famílias com relação a essa modalidade de escolarização para os filhos.

## Referências

AGUIAR, Andrea. *O recurso às escolas internacionais como estratégia educativa de famílias socialmente favorecidas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, UFMG, 2007.

AGUIAR, Andrea; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, v. 22, n. 4, p. 353–368, 2012.

ALMEIDA, Ana Maria F. The changing strategies of social closure in elite education in Brazil. In: VAN ZANTEN, Agnès.; BALL, Stephen; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. (Eds.). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. World Yearbook of Education, Abingdon, OX, UK: Routledge, 2015.

ALTBACH, Philip G. (2007). The imperial tongue: English as the dominating academic language. *Economic and Political Weekly*, v. 42, n. 36, p. 3608-3611, 2007.

ARNOULD, Eric J; THOMPSON, Craig J. Consumer culture theory (CCT): twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, v. 31, n. 4, p. 868-882, 2005.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *The Sociological Review*, v. 43, n. 1, p. 52- 78, 1995.

BALL, Stephen. J.; VINCENT, Carol. ‘I heard it on the grapevine’: ‘hot’ knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 19, n. 3, p. 377-400, 1998.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. Expansão, diversificação, democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 247-253, 2015.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.

- BHABHA, Homi. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.
- BONAMINO, Alicia. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 487–594, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papirus Editora, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008a.
- BOURDIEU, Pierre. A Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008b.
- BOURDIEU, Pierre. A Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 10ª Edição, 2008c.
- BOUSSEBAA, Mehdi; BROWN, Andrew D. Englishization, identity regulation and imperialism. *Organization Studies*, v. 38, n. 1, p. 7-29, 2017.
- BRANDÃO, Zaia. A produção das elites escolares: escolas, famílias e cultura. *Caderno CRH*, v. 20, n. 49, p. 15-22, 2007.
- BRASIL. *LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Edição atualizada até março de 2017. Coordenação de Edições Técnicas, Brasília: Senado Federal, 2017a.
- BRASIL. *Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017b.
- BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. São Paulo: British Council, 2014.
- BROWN, Phillip. The “third wave”: Education and the ideology of parenocracy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65–85, 1990.
- BROWN, Phillip. et al. Credentials, talent and cultural capital: A comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, v. 37, n. 2, p. 191– 211, 2016.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. *Escola internacional, educação nacional: a gênese do espaço das escolas internacionais de São Paulo*. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2005.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela CAPES*. Brasília: CAPES, 2017.

CERBASI, Gustavo. Qual porcentagem da renda familiar deve ser gasta com a escola dos filhos? *UOL Economia*, 2015. Disponível em: [economia.uol.com.br](http://economia.uol.com.br). Acesso em: 26 maio 2020.

DOR, Danny. From Englishization to imposed multilingualism: Globalization, the Internet, and the political economy of the linguistic code. *Public Culture*, v. 16, n. 1, p. 97-118, 2004.

DURU-BELLAT, Marie. Debate y prácticas en materia de elección de centros escolares en los países europeos y los Estados Unidos. *Revista de Educación*, n. 333, p. 41-58, 2004.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica. *Edição impressa*, 17 de junho de 2018.

GLOBAL ENGLISH CORPORATION. *The 2013 Business English Index & Globalization of English Report*. Brisbane, CA: Global English Corporation, 2013.

HUBERMAN, A. Michael; MILES, Matthew B. *Data management and analysis methods*. 1994.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Relatório Educação 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

JARETA, Gabriel. Por que o ensino do inglês não decola no Brasil. *Revista Educação*, edição 223, 2015.

KIM, Jin Sook; BANG, Hyeyoung. Education fever: Korean parents' aspirations for their children's schooling and future career. *Pedagogy, Culture & Society*, v. 25, n. 2, p. 207-224, 2017.

KIRKPATRICK, Thomas Andrew. *Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities*. Hong Kong: Centre for Governance and Citizenship, The Hong Kong Institute of Education, 2011.

KRAIMER, M. L.; TAKEUCHI, R.; FRESE, M. The global context and people at work: Special issue introduction. *Personnel Psychology*, v. 67, n. 1, 5–21, 2014.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves; CATANI, Afrânio Melo. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 13, n.1, p. 7-36, 2008.

LIMA, Paulo Gomes. Políticas de educação superior no Brasil na primeira década do século XXI: alguns cenários e leituras. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 18, n.1, p. 85-105, 2013.

MARINI, Eduardo. A expansão das escolas bilíngues no Brasil. *Revista Educação*, edição 251, 2018. Disponível em: [www.revistaeducacao.com.br](http://www.revistaeducacao.com.br). Acesso em: 13 setembro 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre a formação de um sistema transnacional de ensino superior. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 291-308, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017.

NEELEY, Tsedal. Global business speaks English. *Harvard Business Review*, v. 90, n. 5, p. 116- 124, 2012.

NEELEY, Tsedal. Language matters: Status loss and achieved status distinctions in global organizations. *Organization Science*, v. 24, n. 2, p. 476-497, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; AGUIAR, Andrea Moura de Souza; RAMOS, Viviane Coelho Caldeira. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 355- 376, 2008.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. XXIII, n. 78, p. 15–36, 2002.

ORELLANA, Víctor; CAVIEDES, Sebastián.; BELLEI, Cristián;

CONTRERAS, Mariana. La elección de escuela como fenómeno sociológico: Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. e230007, p. 1–19, 2018.

POHLMANN, Markus; VALARINI, Elizângela. Elite econômica no Brasil: discussões acerca da internacionalização da carreira de executivos brasileiros. *Revista de Sociologia e Política*, v. 21, n. 47, p. 39-53, 2013.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH*, v. 28, n. 74, p. 327-339, 2015.

SALES, Rosmari Capra; GOIA, Marisol Rodriguez. Escolarização e consumo distintivo: um estudo sobre a escolha dos pais por uma escola internacional no Rio de Janeiro. In: VIII Encontro de Marketing da ANPAD, *Anais ...*, Porto Alegre, RS, 2018.

SALES, Rosmari Capra. *Os valores ofertados e percebidos no processo de decisão por escolas internacionais: uma análise no contexto da cidade do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Administração). EBAPE – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2017.

SCHNEIDER, Mark; BUCKLEY, Jack. What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 2, p. 133–144, 2002.

SCHWANDT, Thomas. A. Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In: DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of Quantitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1994.

SHAFFER, Margaret. A.; KRAIMER, Maria L.; CHEN, Yu-Ping; BOLINO, Mark C. (2012). Choices, challenges, and career consequences of global work experiences. *Journal of Management*, v. 38, n. 4, p. 1282–1327, 2012.

TOFFLER, Alvin. *A Terceira Onda*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

VAN ZANTEN, Agnès. The sociology of elite education. *The Routledge international handbook of the sociology of education*, p. 329-339, 2009.

VAN ZANTEN, Agnès. Educating Elites: the changing dynamics and meanings of privilege and power. In: VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte. (Eds.). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. World Year-



book of Education, Abingdon, OX, UK: Routledge, 2015.

VIEIRA, Alexander Rebelo. *Escolhas educacionais, distinção social e inserção profissional: percepção de pais de crianças de escolas e projetos bilíngues do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Administração). EBAPE – Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

**Resumo:**

Este artigo visa compreender as expectativas familiares em relação à escolarização bilíngue. Mais especificamente, busca-se analisar as razões e motivações que têm levado pais e mães das classes médias-altas a matricularem seus filhos em escolas que oferecem educação bilíngue. Ciências Sociais e Educação se encontram neste trabalho em duas discussões fundamentais: nos debates sobre a relação entre escolarização e classes sociais, e na perspectiva sociológica sobre o fenômeno da escolha de escola. Foi realizada uma pesquisa qualitativa baseada em 10 entrevistas em profundidade e na condução de um grupo focal com cinco mães de alunos de uma mesma escola bilíngue. Os resultados discutem as percepções dos pais sobre os seguintes temas: as próprias escolas bilíngues; o futuro e a carreira dos filhos e o ensino superior no Brasil e no exterior.

**Palavras-chave:** Escolarização de elites; classes médias; escolas bilíngues; internacionalização da educação.

**Abstract:**

This article aims to understand family expectations regarding bilingual schooling. More specifically, it seeks to analyze the reasons and motivations that have led fathers and mothers of the upper-middle classes to enroll their children in schools that offer bilingual education. Social Sciences and Education meet in this work in two fundamental discussions: in the debates about the relationship between schooling and social classes, and in the sociological perspective on the phenomenon of school choice. A qualitative research was carried out based on 10 in-depth interviews and the conduct of a focus group with five mothers of students from the same bilingual school. The results discuss the parents' perceptions about the following themes: the bilingual schools themselves; the future and career of children and higher education in Brazil and abroad.

**Keywords:** School choice; bilingual schools; upper-middle classes; internationalization of education.

Recebido para publicação em 27/05/2020.


Aceito em 06/10/2020.



# Sociologia de um grupo familiar administrador de uma escola de elite em São Luis do Maranhão

**Juarez Lopes Carvalho Filho**


Universidade Federal do Maranhão, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3508-4959>

juarez.lopes@gmail.com

**Leandro Augusto dos Remédios Costa**

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8608-7252>

leandroaugustocosta7@gmail.com

## Introdução<sup>1</sup>

O presente trabalho propõe uma análise da trajetória social e escolar de um grupo familiar fundador de uma escola de elite de São Luís e

---

<sup>1</sup>O presente artigo foi apresentado em outra versão sob o título “Origem social e trajetórias de escolarização no grupo familiar de uma”escola de elite” de São Luís do Maranhão”, na XIX Jornada de Políticas Públicas, realizada em agosto de 2019, na Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA. A versão apresentada aqui contou com alterações substanciais em todas as seções, no que diz respeito ao estilo e ao conteúdo, operadas em comum acordo com os autores.

um instituto de idiomas. Esse artigo *é um dos resultados de uma pesquisa cuja ênfase foi dada sobre as “escolas de elite”<sup>2</sup> de São Luís* buscando objetivar os processos de escolarização e socialização das “elites”, e como esses processos podem desvelar o jogo das diferenciações econômica, social e escolar como estratégias de reprodução social da classe dirigente. As “escolas de elite” nessa pesquisa são definidas como escolas da rede privada de ensino, caracterizadas pelo alto padrão de ensino, cuja clientela são as famílias que podem arcar com mensalidades com alto poder aquisitivo, muito acima das demais. Esses estabelecimentos de ensino ficam localizados nos bairros considerados os mais ricos da cidade de São Luís,<sup>3</sup> que monopolizam as primeiras posições dos *rankings* produzidos a partir do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e, conseqüentemente, têm altas taxas de aprovação dos seus alunos nos cursos mais concorridos e mais prestigiados das universidades públicas do Maranhão: Medicina, Direito e

---

<sup>2</sup>Os termos “escolas de elite” e “elite” são utilizados aqui de modo relacional, evitando, assim, visões substancializadas. “Escolas de elite” não estão sendo pensadas como escolas nas quais só estudam “a elite” (não existe do nosso ponto de vista a elite em sentido único ou verdadeiro), mas sim, como escolas que em relação às demais, encontram-se no topo das hierarquias escolares e sociais, amplamente reconhecidas (como por exemplo, todas estão nos bairros mais ricos da cidade, e figuram entre as dez primeiras nos *rankings* do ENEM). Da mesma forma o termo “elite” é relacional e depende do espaço social e simbólico que se analisa, podendo se referir a uma elite educacional, a uma elite econômica ou a uma elite política etc.

<sup>3</sup>São Luís é uma cidade de 1 milhão e 100 mil habitantes fundada em 1612. A partir de 1990, o espaço urbano se apresenta com características muito específicas com um processo de expansão da sua malha urbana, com investimentos mais volumosos no setor da construção civil direcionados a habitações verticais nos bairros da orla marítima e entorno, a saber: Calhau, Ponta d’Areia, Ponta do Farol, Altos do Calhau, Renascença, Olho d’Água, para citar apenas esses. Nos bairros Renascença e Calhau, que são vizinhos, se concentra a maioria das escolas e faculdades da rede privada com alto valor de suas mensalidades, consideradas aqui como “escolas de elite econômica e política”. É aí que se concentram, também, melhor infraestrutura urbana, equipamentos com melhores serviços tais como bancos, shoppings, escritórios, consultórios etc.

Engenharia.

Este artigo se insere num conjunto de trabalhos em escala nacional e internacional que colocam ênfase nas estratégias de escolarização e reprodução social das famílias através de suas relações com a Escola, seja nas camadas chamadas de “elites”, seja nas trajetórias escolares das classes médias e populares. No que tange aos estudos sobre escolas “de elite” ou escolarização das “elites”, podemos citar, no contexto brasileiro, os trabalhos “Elites acadêmicas e escolarização dos filhos”, por Zaia Brandão e Isabel Lellis (2003), “Favorecimento econômico e excelência escolar: um mito em questão”, de Maria Alice Nogueira (2004); “A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas do Rio de Janeiro”, de Zaia Brandão *et al* (2005); “Contextos institucionais e escolarização: uma hipótese de classificação das escolas privadas de educação básica”, por Cynhia Paes de Carvalho (2006); e “Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas”, de Graziela Perosa (2008).

Dois desses trabalhos acentuam aspectos importantes sobre as escolas analisadas que indicam caminhos consoantes com a nossa pesquisa. Brandão, Manderlet e Paula (2005) afirmam, sobre duas escolas privadas e prestigiosas do Rio de Janeiro, que tais escolas formam uma “circularidade virtuosa” quando a estrutura física de qualidade, um projeto político pedagógico e profissionais experientes e qualificados garantem que um perfil “ideal” de pais matricule seus filhos nessas escolas e garanta a efetivação da excelência acadêmica dessas instituições. Perosa (2008), em seu trabalho sobre educação diferenciada e trajetórias femininas em São Paulo, constata que existe um alto grau de ajustamento entre escolas privadas e expectativas das famílias de grupos intermediários e dominantes, o que é decisivo para reprodução de privilégios. Estes dois trabalhos citados aqui, destacam

as características das escolas que são relativamente próximas àquelas que encontramos no Colégio Inovação, bem como relacionam essas características com as famílias ligadas a escolas, indicando que a relação entre famílias e escolas é um caminho que esta pesquisa pode seguir. Nesse aspecto, os trabalhos de Brandão e Lellis (2003) e Nogueira (2004), que enfatizam as famílias em suas análises nos respectivos contextos do Rio de Janeiro e Minas Gerais, serão úteis para uma reflexão comparativa posteriormente.

Em termos metodológicos, nossa pesquisa se caracterizou como um estudo de caso sobre esse grupo social a fim de compreender suas estratégias de reconversão do capital social e simbólico de uma família. Estudos dessa natureza, cujo objetivo é trazer à lume informações qualitativas através de um estudo específico de um caso determinado, podem contribuir para uma melhor compreensão e explicação dos processos de escolarização e socialização das “elites” desvelando suas estratégias de reprodução social.

Os dados empíricos foram construídos através de entrevista e leitura de documentos escritos de autoria do próprio agente entrevistado, um dos proprietários das instituições escolares analisadas. Cabe ressaltar que, apesar de um dos agentes ligado a escola ter um lugar mais destacado no trabalho empírico (por conta da entrevista realizada e de termos o seu livro como fonte), este agente serviu de informante sobre a trajetória e as características sociais de sua esposa (também proprietária da escola) e de seus filhos, caracterizando, assim, o grupo familiar que administra a escola e suas origens sociais. Essa coleção de materiais empíricos pode ser classificada em Sociologia como materiais biográficos que encontra sua tradição sociológica na Escola de Chicago desde o final do século XIX e início do século XX, e amplamente desenvolvido na Sociologia contemporânea desde a década de



1980 (DUBAR; NICOURD, 2017). Trata-se, nesse sentido, de “articular percursos socioindividuais típicos às dinâmicas de instituições, de ações coletivas ou de interações, situadas em contextos sociohistóricos definidos. Essa perspectiva se esforça para dar um sentido sociológico às experiências biográficas coligidas de diversas maneiras” (DUBAR; NICOURD, 2017, p. 5).<sup>4</sup>

Sobressaem nos relatos que iremos apresentar e analisar, estratégias de reconversão social e simbólica através de investimentos escolares e financeiros cujos discursos se pautam nas mesmas perspectivas do discurso do empreendedorismo e da inovação que tem invadido os sistemas escolares e educacionais no mundo inteiro e, especificamente, no Brasil nos últimos anos, no sistema escolar seja em nível fundamental e médio e no sistema universitário. Postulamos aqui, que esse discurso se alinha ao discurso sustentado pela “escola neoliberal”, que, segundo Christian Laval,

é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (LAVAL, 2019, p. 17).

Segundo Laval (2019), a expansão do modelo da escola neoliberal no espaço escolar e universitário concebe essas instituições como um lugar de um certo tipo de subjetividade, de criação de um “capital humano”, pensado como tal e que é reputado a alimentar um sistema político fundado numa concorrência generalizada e permanente. De autoria de Gary Becker, americano, Nobel de Economia em 1992, a teoria do capital humano enfatiza o aporte da formação escolar no crescimento econômico. Ele propõe uma análise econômica “racio-

---

<sup>4</sup>Tradução livre, exceto quando indicado.

nal” das escolhas individuais em matéria de educação. Como lembra Laval (2019),

Hoje o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do *capital humano*. Estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria (LAVAL, 2019, p. 51).<sup>5</sup>

Dito de outra maneira, a escola neoliberal é uma escola que está fundada na eficiência, na *performance*, e na rentabilidade, que deve começar na prima infância. A observação atenta aos métodos pedagógicos difusos nas escolas privadas (e, também, nas públicas) em São Luís e alhures, nos indica que praticamente todos eles se alinham ao discurso da autogestão. É preciso que o aluno, muito cedo seja o empreendedor e gestor de si mesmo. Colocando em paralelo o modo de funcionamento da empresa e da escola, Jean-Pierre Le Goff (1999) mostra em que aspecto a escola programa as crianças à empresa, valorizando muito cedo a autonomia do aluno, a autodisciplina e preparando-o à autoavaliação. As duas instituições têm em comum o discurso de legitimação que na prática denega a responsabilidade e o poder daqueles que os exercem, pretendendo contribuir com a emancipação daqueles que lhes estão submetidos.

---

<sup>5</sup>Convém lembrar que Pierre Bourdieu forjou a noção de capital cultural para confrontar com essa noção de capital humano de G. Becker : “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipóteses indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar“, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar como efeito das “aptidões” naturais quanto às teorias do capital humano” (BOURDIEU, 2017, p. 81).

Busca-se aqui apreender as propriedades sociais e estratégias de reprodução de um grupo doméstico e social que detém em São Luís do Maranhão a posse e a administração de dois empreendimentos educacionais, a saber: o *Colégio Inovação* e um instituto de idiomas, nomeado aqui de *Technology*.<sup>6</sup> Temos também, o propósito de identificar as estratégias de distinção social dessa escola no espaço educacional ludovicense.<sup>7</sup> Apresentaremos, desse modo, as propriedades sociais do grupo, em seguida as estratégias de *mise en place* dessas duas instituições.

## Algumas propriedades sociais de um grupo familiar

A história de uma instituição escolar da rede privada de ensino está diretamente ligada à história social do seu fundador. O presente trabalho enseja reconstituir a história social e a trajetória de escolarização de um grupo familiar que detém uma escolar privada “de elite”, em São Luís, O Colégio Inovação, caracterizado por altas mensalidades e incitação à competição no acesso aos cursos superiores de alto prestígio.

Os dados e as informações apresentadas aqui, que fundamentam nossa análise, foram coligidas através de entrevista direta concedida por Agostinho Martins (trata-se de nome fictício) um dos proprietários das escolas em questão e um livro escrito por ele, intitulado “Aonde você for eu vou: 40 anos do *Technology* em São Luís”. Nesse livro ele reconstituiu a história de um empreendimento da família cujas instituições são hoje de referência na cidade de São Luís.

<sup>6</sup> Ambas as instituições aqui são nomeadas com nomes fictícios.

<sup>7</sup> Diz-se ludovicence aquele que nasceu ou mora em São Luís do Maranhão.

Para atingir nosso objetivo foi importante e necessário apreender algumas propriedades sociais objetivas que revelam a origem social e a trajetória percorrida por nossos agentes em termos de escolarização e tentativas de acesso a categorias socioprofissionais.

Agostinho Martins nasceu em Buriti Maranhão mais conhecido como Buriti de Inácia Vaz (leste do Estado, a 327 Km da capital). É filho de pais lavradores nascidos em Barro Branco, interior de Buriti, assim como seus irmãos mais velhos. Seu pai foi também coletor fiscal estadual o que, segundo ele, os fazia mudar de cidade a cada dois ou três anos.

O primeiro capítulo do livro citado acima revela um pouco da trajetória do pai de Agostinho. Segundo informações colhidas, seu pai, trabalhador rural, após deixar a roça e vender o que tinha, abriu um pequeno comércio. Algum tempo depois, conseguiu ampliar seu negócio comercial e foi indicado para ser coletor estadual (da Secretaria da Fazenda, antiga Mesa de Renda). Duas observações cabem aqui: a primeira é que não ficamos informados do volume do capital fundiário que a família possuía naquele momento. Em artigo de Pierre Bourdieu (1986, p. 69), *l'illusion biographique*, bastante discutido e comentado entre os que trabalham com trajetórias e biografias, o autor critica a ilusão, segundo a qual a vida seria uma “história” no sentido de um “conjunto de sequências ordenadas de acordo com relações inteligíveis” engendrando, desse modo, uma “criação artificial de sentido” (BOURDIEU, 1986, p. 69; DUBAR; NICOURD, 2017, p. 33), como se existisse um discurso totalmente construído (DUBAR; NICOURD, 2017, p. 33). No que diz respeito à denegação, os depoimentos que os sociólogos reúnem nas suas entrevistas, contém sempre zonas de opacidade, de traços de construção e de reconstrução através de percursos sinuosos (SCHWARTZ, 1990 *apud* DUBAR, NICOURD, 2017,

p. 33). A outra observação é a respeito do cargo público obtido à época. Apenas a posse de comércio não é suficiente para obtenção de tal cargo público, quando sabemos que, nesses casos e, naquela época, as indicações eram feitas através de rede de relações sociais ou clientelistas, notadamente com meios políticos. Por conta dessa função pública, segundo nosso interlocutor, a família foi algumas vezes transferida para várias cidades, como Chapadinha (também no leste do estado do Maranhão a 247 Km da capital) e, depois, para Vitória do Mearim, localizada na norte do Estado do Maranhão (a 183 Km de São Luís), na microrregião da baixada maranhense. Certamente o rendimento salarial do pai de Agostinho permitiu o provimento da família e o investimento nos estudos para os filhos em cidades maiores, uns em São Luís e outros em Parnaíba, hoje o segundo município mais populoso do Estado do Piauí.

Os pais de Agostinho tiveram nove filhos, sendo sete homens e duas mulheres. As escolas onde estes estudaram no ensino básico revelam o peso das estratégias educativas para o sucesso social e econômico da família. Os três homens mais velhos estudaram no Liceu Maranhense, escola pública prestigiosa àquela época em São Luís, capital do estado. Os outros quatro homens, incluindo Agostinho, estudaram no Colégio Marista, escola privada e confessional católica, que historicamente formou parte das elites ludovicenses. As duas mulheres, quanto a elas, estudaram na escola Rosa Castro,<sup>8</sup> uma antiga escola para mulheres que gozava de um prestígio equivalente ao Liceu Maranhense e ao Colégio Marista.

---

<sup>8</sup>A escola Rosa Castro tratava-se de uma Escola Normal feminina de São Luís que foi criada em 1916. A sede própria da escola localizava-se na avenida Gomes de Castro no Centro. Esta escola foi responsável, principalmente entre 1920 e 1940, pela formação de vários professores e professoras que lecionavam no Estado. A escola foi extinta na década de 1980 (MOTTA, s/d).

Cursar o ensino básico em escolas tradicionais de São Luís certamente é um dos elementos que deve ser levado em conta, que contribuiu para a aquisição de um capital escolar e cultural determinantes para explicar o fato de que mais da metade dos filhos foram direcionados no ensino superior aos cursos de Direito e Medicina, dois cursos que são ainda os mais prestigiosos e os mais concorridos nas universidades. Dos filhos dois são advogados, o primeiro, especialista em Direito Agrário, reside e trabalha em Goiânia (Goiás), onde é escritor e, também, professor da Universidade Federal, além de já ter sido vice Reitor desta instituição. O segundo, além de advogar já foi presidente da OAB em São Luís e Secretário de Segurança Pública do Estado do Maranhão. Os outros três são da área de Medicina. Uma médica pediatra, sua irmã mais nova, que segundo Agostinho já ensinou no *Technology*. Um médico psiquiatra, que também foi professor no *Technology*. E o próprio Agostinho, que se formou primeiro em Medicina Veterinária, antes de orientar sua formação para a área da Educação, tornando-se pedagogo.

Dos outros filhos, um (já falecido) foi professor e administrador fundador do *Technology* em São Luís, apesar de ter morado grande parte da sua vida em Campinas, São Paulo. Há ainda um Cartógrafo que trabalhou na Editora Abril e agora tem sua própria editora. Este reside em São Roque, estado de São Paulo. Na época da entrevista realizada com Agostinho, este cartógrafo cursava o doutorado em Filosofia. Por fim, há uma administradora e um agrônomo, sobre os quais Agostinho não deu muita informação.

Agostinho tem dois filhos e estes fizeram seu Ensino Médio no Colégio Pitágoras<sup>9</sup> de São Luís, uma escola privada de expressão na-

---

<sup>9</sup>Trata-se de uma escola privada que é parte de uma rede de ensino nacional e internacional que inicia suas atividades desde 1960 em Minas Gerais com o Curso pré-vestibular Pitágoras e que culmina em 1970 com a criação do Colégio

cional e internacional que chega a São Luís em 1989, em parceria com a Alumar.<sup>10</sup> Posteriormente o mesmo grupo funda a Faculdade Pitágoras que em 2011, compra a Faculdade Atenas Maranhense (FAMA). Contudo, os filhos de Agostinho se dirigiram ao ensino superior fora do Brasil. O mais velho estudou e se formou em Relações Internacionais na Inglaterra, e o outro é formado em Turismo, na Costa Rica. A esposa de Agostinho, Cecília Martins (nome fictício), é formada em Administração pela antiga Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada em 1972 e transformada em Universidade Estadual do Maranhão em 1981 e tendo seu funcionamento autorizado em 1987.<sup>11</sup> Cecília Martins é maranhense, do município de Turiaçu, que fica a 460 km da capital numa rota pela MA 209 (e 230km pelo mar, via a embarcação Ferry Boat) e, segundo Agostinho, ela é “filha de Português, Português mesmo legítimo”. O entrevistado não revelou informações sobre a profissão e escolarização dos pais de sua esposa, mas a sua inserção como professora e depois administradora do *Technology* e do Colégio Inovação são importantes para esse trabalho e serão trabalhadas no tópico seguinte.

No que diz respeito ao ponto de vista subjetivo do agente social entrevistado, destaca-se a história da escola, seu lugar no espaço urbano, a relação de Agostinho com o pai e com a educação, as formas

---

Pitágoras Cidade Jardim. Desde 1979 o Grupo Pitágoras faz parcerias com grandes empresas como Mendes Júnior, Norberto Odebrecht, Andrade Gutierrez. Atualmente tem parcerias com Vale, Alumar, Embraer, Mineração Taboca e outras. Ressalta-se que as compras, fusões e parcerias com instituições educacionais que o Grupo Pitágoras vem realizando a partir dos anos 2000. Cf. essas informações em [www.colegiospitagoras.com.br](http://www.colegiospitagoras.com.br).

<sup>10</sup>Alumar é um consórcio gerenciado pela ALCOA-Brasil, situada a 18 km de São Luís, que iniciou suas atividades em 1984, e é formada atualmente pelas empresas com tradição nas áreas de produção de alumina e alumínio (Alcoa, South32 e Rio Tinto).

<sup>11</sup>Para mais informações sobre isso consultar [www.uema.br](http://www.uema.br).

de distinção social da escola e sua relação com o ENEM.

Uma pequena observação a ser feita nas informações dadas pelo nosso interlocutor e seus escritos é a ocultação das datas, de nascimento, deslocamento da cidade de Buriti, fundação do seu instituto *Technology* etc. O que torna os fatos ahistóricos, e que corresponde bem à ideia do “mito fundador” sobre o qual enfatizaremos a seguir.

### **Do *Technology* ao Colégio Inovação: continuidades e “mitos de origem” como formas de legitimação social**

No primeiro momento da entrevista buscou-se saber sobre a história de fundação da escola. Imediatamente Agostinho perguntou: “qual delas o *Technology* ou o Colégio Inovação?”. De acordo com Agostinho “o *Technology* é o pai e a mãe do Colégio Inovação”. Para este agente social a história das duas instituições está intrinsecamente ligada, e faz parte da história do seu grupo familiar. Segundo ele, o *Technology* foi fundado em 1969, em parceria com seu irmão e o Colégio Inovação, foi fundado no ano de 2001.

O *Technology* é uma escola de idiomas fundada em São Paulo em 1950. Sobre a fundação do polo ludovicense, Agostinho explica:

Quando eles chegaram em São Luís eles nos procuraram; mais especificamente o meu irmão, que tinha um curso de Inglês; quando nós fomos ser treinados, naquela época, eu era um jovem adolescente... quando o *Technology* chegou em São Luís eu tinha quatorze anos, fui ser aluno do *Technology* e o meu irmão já era professor de Inglês (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

O primeiro aspecto a ser destacado está ligado às estratégias educativas da família. O irmão mais velho de Agostinho foi professor de



Inglês. Agostinho não informa se ele fez algum curso de Inglês ou se ele era formado em Letras, com ênfase no Inglês como língua estrangeira. Sobre a formação, Agostinho apenas afirma que era professor e administrador. Certamente seria preciso investigar o que significava ter o domínio de uma língua estrangeira em São Luís no fim da década de 1960, mas é possível afirmar como hipótese, de que se tratou de um critério de distinção social. Falar uma língua estrangeira, mais especificamente o Inglês àquela época, funcionava e funciona hoje, como um capital linguístico no mercado dos bens simbólicos. Como dizia Bourdieu, o *habitus* linguístico se distingue de uma competência (Chomsky), pelo fato de não ser simples produção de discurso, mas produção de discursos ajustada a uma “situação”, ou antes, ajustada a um mercado ou a um campo social (BOURDIEU, 2019, p. 116-117). Outro aspecto a ser considerado, é que o irmão de Agostinho, além de sua inserção como professor no campo educacional, também inicia a inserção da família como fornecedora de serviços educacionais. Isso é decisivo para que Agostinho se envolva com o ensino, inicialmente como professor de Inglês, e, posteriormente, como pedagogo e diretor de escola.

No relato da história do *Technology* aparecem alguns elementos que podem ser interpretados como uma forma de distinção social dessa instituição, algo que a diferencia das demais; ao menos é assim que o porta-voz da escola busca o controle das impressões sobre a instituição, algo que posteriormente aparece em relação ao Colégio Inovação. O primeiro elemento que aparece duas vezes, qual seja: a afirmação de que “a ideia sempre foi educar através do ensino de idioma” ou quando ele diz que “o Inglês ou qualquer que seja o idioma não pode ser um fim em si mesmo, ele é um instrumento para que as pessoas se eduquem”. Esse aspecto é apresentado não só como uma

forma de distinção, mas também como uma forma de elo histórico com o ensino e com uma forma de enxergar o papel da educação que legitimaria a fundação do Colégio Inovação. Aliás, é outro elemento de distinção social do *Technology* que, de acordo com a narrativa do entrevistado, faz com que os próprios pais dos alunos solicitem que seja aberta uma escola de ensino básico. Vê-se nesse sentido a desigualdade de acesso a esse tipo de capital linguístico, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira não se faz de maneira natural, e a entrada num curso de Inglês, nesse caso, na época e atualmente, demanda recursos econômicos, pois são geralmente caros, exigindo a posse de capital econômico e cultural. Outrossim, isso exige que se conheça “as condições de aceitabilidade” desse capital linguístico no mercado educacional e simbólico. Como bem lembrou Bourdieu (2019, p. 95): “aprender uma linguagem é aprender ao mesmo tempo que essa linguagem será rentável nessa ou naquela situação”.

Essa espécie de “mito de origem” da fundação da escola funciona como uma forma de legitimação da sua fundação, tendo em vista que o porta-voz apresenta a escola como sendo fruto do reconhecimento de um trabalho anterior, e como sendo demandada pelos próprios pais. Dizer isso, na narrativa de nosso interlocutor, é afirmar que, apesar de ser uma escola privada, uma empresa, ela não surge por interesses econômicos, mas sim por conta de uma “vocação” diferenciada no ramo de ensino ou, como complementaremos mais à frente, por conta de uma pedagogia que vai além do ensino escolar.

No que concerne à localização socioespacial do instituto de idiomas no espaço urbano em São Luís, encontramos a seguinte afirmação:

O *Technology* nasceu na rua de São João (Centro, rua 13 de maio), depois foi para a rua do Machado, na Av. Beira-mar, depois foi para

a Praça Gonçalves Dias, em seguida para o Bairro São Francisco e Renascença. E foi lá, no Renascença, que aconteceu esse convite, essa cutucada dos pais para abrimos o Technology uma escola de educação básica. Aí começamos a construir o prédio da Avenida dos Holandeses<sup>12</sup> (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Sobre sua trajetória no espaço social-urbano de São Luís, este agente social afirma que já morou no Parque Amazonas, Felipinho, Cohama, São Francisco, Renascença e atualmente mora na Ponta d'Areia.<sup>13</sup> Essa mobilidade no espaço urbano da cidade acompanha uma ascensão social visto que a sequência mostra que o poder aquisitivo das famílias habitantes desses bairros cresce conseqüentemente.

Outro aspecto que serve como justificção do investimento de Agostinho na educação é explicado a partir da história familiar, mais especificamente, da relação do pai com a educação. Como vimos acima, o pai de Agostinho trabalhava na zona rural, como lavrador, “não estudou em escolas, chegou apenas ao terceiro ano primário, na época, mas estudando em casa, com professor particular”. Segundo Agostinho

...um dia, roçando com sua enxada, num sol a pino, revoltado com aquele sofrimento todo, já com alguns filhos, sofrendo as mazelas do sol do sertão, ele teve uma espécie de revolta com aquela vida e disse, prometeu, jurou, que os filhos não teriam esta vida. E a partir daquele instante ele saiu da roça e foi para um interior mais próximo

---

<sup>12</sup>Em termos topográficos na cidade de São Luís, na sequência apresentada, do Centro Histórico ao Renascença, Holandeses/Calhau, a cidade ao longo dos anos conheceu um processo de urbanização e de enriquecimento, com a instalação de condomínios, shopping e centros comerciais e empresariais, abrigando os serviços (escritórios, consultórios, bancos, estabelecimentos escolares e comerciais) voltados para a classe mais rica da população.

<sup>13</sup>A ponta d'Areia, que nomeia uma das praias de São Luís, abriga também uma região de condomínio de alto padrão e poder aquisitivo. Por onde também passa a Av. dos Holandeses.

(ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Essa forma de apresentar o pai indica uma tentativa de construir uma espécie de explicação que positiva a origem social ao positivar o esforço pessoal para superar sua própria condição socioeconômica. Uma explicação que recusaremos aqui, apesar de considerá-la como uma forma de justificação dos agentes para explicar seu sucesso social.

Agostinho revela ainda, como era decisivo migrar do interior do Maranhão para a capital, para terminar o ensino básico:

...a história do meu pai é pautada dessa luta, ele disse: ‘meus filhos não terão essa vida sofrida que eu tenho, eu juro que pelo menos o mais velho terminará o Ginásio’. Porque naquela época, quem terminava o Ginásio era doutor. Porque nos interiores não havia Ginásio, Ginásio é hoje do quinto ao nono ano. Não havia Ginásio no interior. Então, quando os filhos chegavam no Ginásio eles iam para cidade (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Por fim, Agostinho enfatiza a relação do pai com a educação, apesar deste ter estudado pouco:

Então, por que que a história do meu pai é interessante para sua pergunta? Porque ele pensou assim: ‘meus filhos não terão a vida que eu tenho e o caminho é a educação. Porque eu não tenho dinheiro, eu não tenho terras, eu não tenho gado, eu não tenho nenhum bem material. E eu não tenho por que não tenho educação. Então meus filhos vão estudar, eles não vão ser como eu sou’. E por isso que todos nós lutamos muito. Se você perguntar qual a razão do sucesso da família, é que todo mundo que se colocou e ainda se coloca nos estudos, foi com essa garra que o pai passou para gente. É uma garra que não era só motivação, era uma garra de obrigação. A gente podia falhar em tudo para o meu pai, menos na escola. Então para o nosso pai era sagrado. E isso realmente não só nós herdamos do pai como passamos para nossos filhos. A família inteira tem uma

queda, uma motivação para educação (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Todo o relato de Agostinho sobre a história da família e mais especificamente sobre a relação do seu pai com a educação nos oferece alguns aspectos relevantes para a pesquisa, porém oculta outros. Os relatos de Agostinho revelam efetivamente o peso das estratégias educativas para as estratégias de reprodução social do grupo familiar. Do ponto de vista objetivo a migração para São Luís e o investimento em “boas escolas” públicas ou privadas (Liceu e Colégio Marista, como vimos anteriormente) no Ensino Médio, são suficientes para confirmar este aspecto.

Por outro lado, Agostinho não revela o papel da mãe na história da família e desse empreendimento, que é uma coadjuvante não citada, o que pode indicar tanto o papel subordinado da mulher do interior da sociedade maranhense numa dada época no que tange às decisões familiares, quanto uma espécie de forma “patriarcal” de contar uma história, tendo em vista o papel muito comum da mulher (ao menos nas classes mais baixas) na educação dos filhos em oposição ao papel do homem de sustento da família.

Além disso, outra espécie de “mito de origem” aparece no seu relato: um tipo de relação original com a educação que advém da família, especificamente do pai, e que legitima a “vocação” de Agostinho e da família para a educação. Efetivamente, a “herança” que Agostinho se refere pode ser interpretada sociologicamente como uma disposição adquirida que direciona a aspiração do êxito social, da ascensão social, via educação. A escola passa ser acreditada como via de ascensão social, uma vez que sua família não dispunha de capital cultural, no sentido entendido por Bourdieu. Nesse aspecto alguns sociólogos mais recentes adotaram perspectivas mais microsocioló-

gicas, qualitativas e etnográficas a fim de compreender as estratégias de agentes sociais frente à escola. Essas pesquisas se interessam aos “sucessos paradoxais” de crianças oriundas de universos sociais que não predispõem de excelência escolar (LAHIRE, 1995), e pelas estratégias escolares implementadas pelas famílias pela experiência escolar (DUBET; MARTUCELLI, 1996), analisando o “efeito-classe”, o “efeitos-mestres”, “efeitos-estabelecimento”, sobre o sucesso escolar (JOURDAIN; NAULIN, 2017; DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, 2006).

Outra questão colocada para Agostinho foi sobre a participação da sua esposa na história de fundação do *Technology* e do Colégio Inovação. Sobre isso ele respondeu o seguinte: “a minha esposa fez intercâmbio nos Estados Unidos quando ela era adolescente, e quando voltou, ela foi ensinar Inglês no *Technology*. Começamos a lecionar Inglês no mesmo ano”. Cecília Martins<sup>14</sup> é formada em Administração, pela UEMA (Universidade Estadual do Maranhão) e “hoje é a diretora administrativa das duas empresas”. Essa concepção da escola como empresa dada pelo próprio entrevistado confirma nossa hipótese exposta desde o início. A escola não é só concebida como empresa, mas deve ser administrada como tal.

Quando perguntado se o Colégio Inovação é um projeto do casal, ele respondeu:

Sim! Na verdade, nós começamos a ensinar no *Technology*. Quando meu irmão foi embora para São Paulo, eu assumi, não éramos casados ainda, mas eu assumi a direção da escola. Aí, logo depois de um ano que estávamos no *Technology*, nós resolvemos comprar o *Technology* do meu irmão... Aí ela se formou em administração, largou a sala de aula, o magistério, foi cuidar da parte administrativa. E eu tinha saído da veterinária, estava na pedagogia, fiquei sempre na

---

<sup>14</sup>Trata-se de um nome fictício.

área pedagógica e ela sempre na área administrativa (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Nesse caso, o papel de Cecília Martins parece ter sido fundamental; isso associado a diversos fatores: sua competência administrativa (ao mesmo tempo formal, garantida pelo diploma, e prática, no sentido de aquisição de uma “habilidade”); a formação pedagógica de Agostinho, e seus capitais econômicos. Essas prerrogativas aumentam as chances de obter êxito num empreendimento educacional privado que efetivamente exige condições que não são necessariamente acumuladas por um único agente social.

### **Três aspectos de distinção no espaço escolar: pedagogia, tecnologia e filosofia**

Outra questão importante colocada, foi sobre a pedagogia escolar. Agostinho já havia explicado que o Colégio Inovação<sup>15</sup> é um sistema de ensino nacional que funcionava num sistema de parceria que poderia se instalar em qualquer escola e usando o seu material didático. Depois o Colégio Inovação passou a funcionar como franquia, ou seja, quando é aberta uma unidade utilizando “não só o material didático”, mas também a “identidade visual, a propaganda, o comercial, as cores, o fardamento”. No que tange à pedagogia, Agostinho destaca que a adotou no Colégio Inovação pela sua ênfase no vestibular, por sua utilização da tecnologia e pela sua perspectiva transdisciplinar de ensino.

---

<sup>15</sup>Vale ressaltar que Agostinho afirmou que o Inovação foi comprado pela Pearson, uma empresa de educacional de caráter mundial que, em São Luís, afirma Agostinho, comprou também o Technology, a Microlins (empresa que oferece principalmente cursos na área de informática), a Wizard (empresa que oferece cursos de idiomas) e “mais ou menos umas oito a dez entidades educacionais” que a Pearson teria comprado.

Eu me encantei com o Inovação por três motivos, que na época eram mais fortes ainda. Primeiro, a questão mesmo do vestibular. O Inovação nasceu de cursinho. Então, invés de começar pela educação infantil, eles começaram lá de cima. Então eles ficaram muito fortes no vestibular; o Inovação foi campeão de vestibulares, ainda é em muitos estados do Brasil. (...) A segunda coisa que me apaixonou no Inovação foi a tecnologia. Eu sou vidrado em tecnologia em educação. E o Inovação foi, e ainda é, a escola que tem mais recursos tecnológicos do Brasil. O Inovação desenvolveu um projeto com a USP chamado sala do futuro; hoje que a gente vê em sala de aula projeção em 3D, de navegação na internet, uma série de coisas, o Inovação foi precursor disso no Brasil quando ainda nem tinha essa navegação toda na internet. O Inovação foi o primeiro a usar sistema 3D na sala de aula, foi o primeiro a usar os e-books, os livros eletrônicos, foi o primeiro a usar no Brasil e eu me encantei com isso. E a terceira coisa que eu gostei do Inovação, foi na educação fundamental, que a gente só veio aderir depois, mas eu me apaixonei na educação fundamental porque o Inovação já naquela época tinha a ideia de acabar com o currículo linear de disciplinas e mudou para eixos temáticos. (...) É mais do que uma inter é uma transdisciplinaridade, ou seja, em vez de procurar estudar um conteúdo de uma matéria, eles estudam um problema... (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Essas três características do Colégio Inovação são também formas de distinção social. A primeira, que diz respeito ao vestibular, revela uma relação ambígua com este, sobretudo com o ENEM, tendo em vista que por um lado Agostinho afirma que “embora não seja favorável à educação voltada com essa”neura” de vestibular“, por outro” a escola tem essa finalidade, de preparar as pessoas para a universidade”. Tratando especificamente do ENEM ele afirma:

...eu acho que ele tá mudando de cima para baixo, na verdade a coisa devia começar da educação infantil chegando lá na universidade. Mas de qualquer forma, o ENEM, mudando o tipo de perguntas, de questões de vestibular para acesso à universidade, ele termina forçando uma mudança no ensino médio que por sua vez vai for-



çar uma mudança no ensino fundamental e infantil. E isso é muito bom. Ou seja, ele coloca um problema na prova, ele não coloca mais uma pergunta de conteúdo. Isso foi um lado muito legal do ENEM, muito bacana, realmente é um ponto de mutação no exame. Todavia o ENEM acirrou uma supervalorização do exame para a universidade, porque essa pontuação de escolas, já que o exame é nacional, quando não era nacional não era tanto assim, há uma correria muito grande, aumentou um pouco mais a idolatria do exame para a universidade. As próprias escolas estão concorrendo e com elas os alunos concorrem de uma forma mais febril, endeusando de uma forma exagerada a escola e o aluno que passam o ENEM com a pontuação alta (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Essa primeira característica revela as tensões presentes numa escola privada de alto custo adaptada ao modelo da escola neoliberal de alta concorrência que precisa não somente aprovar no vestibular, mas também apresentar algo que a diferencie das demais no que diz respeito ao ensino, não podendo “reduzir” o seu papel social, o que seria reduzir sua importância social, apenas à aprovação no vestibular e muito menos negar essa dimensão da aprovação.

A segunda característica é a utilização da tecnologia, que opera como uma forma de dupla distinção social, tanto por se utilizar da tecnologia quanto por um certo pioneirismo reivindicado nesse uso. Além disso, a utilização da tecnologia é o que justifica, segundo o ponto de vista deste agente social, tanto um alto preço das mensalidades do Colégio Inovação quanto a localização no bairro do Calhau. Ao ser indagado o porquê desse bairro Agostinho responde o seguinte:

O Inovação é uma escola cara. Sempre foi uma escola muito cara, o Technology também. Por que que é cara? Porque o Inovação teve essa vertente da tecnologia. Hoje é até mais barato se usar tecnologia, mas no início do Inovação, para você ter uma ideia, a nossa sala 3D, nós fomos a terceira escola Inovação do Brasil a usar uma

sala 3D, e na época a sala 3D do Inovação eu me lembro que ela custou o preço de um carro, foi financiado durante muitos anos por um valor imenso. Então, esse custo da tecnologia força com que tenhamos alunos que possam pagar (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Em complementação a isso Agostinho afirma que

No entanto, o Inovação, sabendo da necessidade de não só atender a classe de elite econômica, o Inovação tem projetos sociais. E hoje nos mantemos um projeto social num bairro chamado Residencial Pirâmide, onde nos mantemos uma escolinha comunitária, que tem cerca de 100 alunos. Nós não só mantemos essa escola, como nós também fazemos um trabalho de interação, de troca de compartilhamento, entre o que nós ensinamos aqui e o que os alunos de lá aprendem e os professores e lá também. Então a gente trabalha o lado da responsabilidade social também. É uma pena que, como a escola Inovação tenha esses custos, o Inovação não possa se espalhar em lugares onde pessoas poderiam ter acesso a sua tecnologia (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Cabe aqui um parêntese sobre a noção de “responsabilidade social”. Designar-se como tendo “responsabilidade social”, palavra muito comum em grandes empresas, funciona como uma denegação – e ao mesmo tempo revelação – de que apesar de todas as justificativas pedagógicas ou “filosóficas” sobre suas ações, trata-se de uma escola que, principalmente (mas não exclusivamente) por suas altas mensalidades atende a grupos privilegiados economicamente. Além disso, a “responsabilidade social” é uma maneira de negociar uma “boa imagem” no mundo social, ou seja, a possibilidade de apresentar-se como uma instituição que transcende o papel escolar da escola.

Por fim, a terceira característica, que ele apresenta como uma forma de ensino transdisciplinar, está ligada a uma perspectiva pedagógica específica, a uma concepção sobre o que significa educar. Esse é um critério de diferenciação, de distinção social, tendo em

vista que a escola transcende o seu papel de oferecer os conhecimentos do ensino básico e de preparar para o vestibular. A perspectiva de Agostinho, que já estava presente na forma que o *Technology* tinha de se diferenciar, sendo, segundo seu relato a causa do pedido dos pais para a criação de uma escola de ensino básico, é que

...o conteúdo é instrumento, a tecnologia é instrumento, o Enem é instrumento, a universidade é instrumento, o diploma, tudo é instrumento. Que na verdade a grande questão que o aluno desde cedo deve se preocupar é com, é um pouco o que a Logosofia<sup>16</sup> defende, a questão do sentido da vida (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

Quando questionado sobre o que o Colégio Inovação apresenta de diferente das demais escolas, Agostinho deu ênfase justamente a esse aspecto que ele chamou de uma “filosofia de trabalho”:

...mas a gente tenta fazer uma escola que ensina com a vida. Nós nunca gostamos desse slogan ensinar para vida, nunca gostamos. Porque ensinar para vida dá a ideia de que você aprende, aprende, aprende, e pronto, agora está pronto para viver. E isso não faz sentido para nós. Isso é incongruente. Nós sempre quisemos ensinar com a vida. (...) Não queremos que eles esperem se formarem, para pronto, agora estou pronto para viver. Isso é incongruente para nós. Por isso é que nós achamos que esse é um diferencial (ENTREVISTA COM AGOSTINHO MARTINS, 2016).

É relevante que apesar de todas as ambiguidades da ação escolar do Colégio Inovação, percebidas, sobretudo, na relação da escola com o vestibular e com a tecnologia, o agente social entrevistado insista em enfatizar uma questão “filosófica” – “o sentido da vida” – como elemento fundamental que o diferencia das demais escolas. Se essa

---

<sup>16</sup>Doutrina ético-filosófica, desenvolvida pelo pensador argentino González Pecotche (1901-1963), que busca ensinar o homem a conquistar sua autotransformação através da evolução consciente do pensamento.

é a particularidade do Inovação, é preciso refletir sobre as condições sociais que a tornam possível.

Concluimos essa seção afirmando que as características distintivas do Colégio aqui analisado, espelham o que Christian Laval (2019) afirma:

A introdução de mecanismos de mercado no funcionamento da escola por intermédio da promoção da “escolha da família”, isto é, de uma concepção consumidora da autonomia individual, leva à desintegração da instituição escolar. O autor completa afirmando que o novo modelo de escola funciona a partir da “diversidade”, da “diferenciação”, em função de seu público e das “demandas” (LAVAL, 2019, p. 23).

Esses discursos e práticas concernentes à gestão educacional revestem de eufemismo o poder que se oculta em slogans tais como: “gestão participativa”, “comando é mobilização”, “autoridade é suporte, supervisão e ajuda”; “impor é convencer”, “dirigir não é mais comandar”, mas “motivar”, “exercer liderança”, “animar é, sobretudo educar” (LAVAL, 2029, p. 257).

## **Considerações finais**

O presente trabalho buscou apreender as propriedades sociais e a trajetória escolar de um grupo familiar que estabeleceu ao longo de cinquenta anos um verdadeiro empreendimento educacional na cidade de São Luís do Maranhão, constituindo-se como referência do ensino, contudo, voltado para grupos sociais cujo primeiro crivo é seu alto capital econômico,<sup>17</sup> visto que as mensalidades demandam alto poder

---

<sup>17</sup>Costa (2017) mostra que os dados oficiais do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2014, classificavam esta escola como tendo um INSE (Indicador de Nível Socioeconômico) “muito alto”, o que

aquisitivo. Inicialmente tratou-se de um instituto de formação em idioma estrangeiro, com ênfase e destaque para o curso de Inglês; e em seguida, a instalação de uma franquia que faz parte de uma rede de ensino nacional e internacional, chamado aqui de *Colégio Inovação*. O objetivo principal da nossa análise foi objetivar as estratégias de reprodução social e cultural do grupo familiar que administra uma das “escolas de elite” em São Luís. Tal objetivo se insere em preocupações de pesquisa mais amplas, relacionadas a um projeto de pesquisa e a uma tese de doutorado em andamento, onde visamos elaborar e analisar uma cartografia da distribuição espacial e social dos estabelecimentos de ensino em São Luís e objetivar as estratégias de reprodução das famílias ligadas as demais “escolas de elite” ludovicense por meio das estratégias de escolhas dos estabelecimentos de ensino.<sup>18</sup>

As escolas e suas orientações formativas e pedagógicas são criadas em função da demanda no mercado educacional que nos últimos anos tem se estabelecido arranjado com a economia neoliberal. Esse aspecto se sobressai nos discursos de um dos nossos interlocutores, em relatos que reconstituem a história social do grupo familiar, mas também da história da fundação das instituições *supracitadas*. Como vimos, a instalação do curso de Inglês em São Luís se insere no contexto dos empreendimentos da nova economia minero-metalúrgica advinda na capital maranhense nos anos 1970. Segundo nosso entrevistado, a captação do empreendimento escolar do *Colégio Inovação*, é

---

implica que a maioria dos alunos da escola afirmou ter renda entre 5 e 7 salários (45%) mínimos e parte considerável acima de 7 salários (28%). Só dez escolas de São Luís apresentavam essa classificação, todas privadas.

<sup>18</sup>O projeto citado, intitulado “Segregação espacial e escolar: sociologia da distribuição geográfica dos estabelecimentos de ensino em São Luís” se desenvolveu entre 2014 a 2017. A dissertação já citada anteriormente (COSTA, 2017) foi um dos desdobramentos deste projeto. A pesquisa iniciada na dissertação agora está sendo desenvolvida na tese de doutorado intitulada “As famílias e as ‘escolas de elite’ de São Luís: escolhas e estratégias de reprodução social”.

um apelo de algumas famílias que desejavam uma escola que visasse à preparação para as novas demandas da sociedade moderna e tecnológica. Esses novos empreendimentos educacionais, e as reformas no sistema escolar se ajustam cada vez mais às novas configurações da economia neoliberal que busca cada vez mais fazer da escola uma empresa (LAVAL, 2019).

Apesar dos agentes do *Colégio Inovação*, uma dentre as “escolas de elite” ludovicenses, dizerem apoiar-se no “diletantismo” próprio aos grupos dominantes, estabelecendo objetivos não utilitários ou instrumentais tais como “formar para vida” ou “aprendizagem significativa”, seu sistema de ensino está voltado para a concorrência e a competitividade ora na inserção no espaço acadêmico universitário ora dos futuros empreendimentos econômicos próprios da economia neoliberal. A escola se apoia ao mesmo tempo em valores da cultura ocidental, amplamente reconhecidos e institucionalizados em campos do saber legítimos (a filosofia) para orientar suas ações escolares, constituindo, inclusive, tipos particulares de ação escolar a partir destes. Por outro lado, essa escola estabelece, também, uma relação mais utilitária com a cultura dominante, apoiando-se no que é possível classificar, tomando o ENEM como base, de cultura escolar dominante.

A sociologia de um grupo familiar como tentamos fazer aqui, apoiada em material empírico biográfico (por entrevista e outros documentos autobiográficos), sem a intensão de fazer uma sociologia à escala do indivíduo, busca romper com a naturalização dos fenômenos sociais, em matéria de ascensão social, resultado do acaso ou das graças divinas. Se indivíduos, segundo seus recursos econômicos e culturais, podem negociar margens de manobras e arranjos das condições objetivas de mudanças nos percursos, essas condições nunca são desvin-

culadas das interdependências e das condições sociais que funcionam ao mesmo tempo como “força restauradora” (DUBAR; NICOURD, 2017; MAUGER, 2015).

## Referências

ALMEIDA, A. M. F. *As escolas dos dirigentes paulistas*. Belo Horizonte: Arvmentum, 2009.

ALMEIDA, A. M. F. *A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil?* In PAIXÃO, L. P. e ZAGO, NADIR (orgs.). *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In BOURDIEU, P. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 79-88.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Ed. da USFC, 2014.

BOURDIEU, P. “L’illusion biographique”, *Actes de la Recherches en Sciences Sociales*, v. 62, n. 1, p. 66-73.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005.

CENSO ESCOLAR. [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br). Acesso em 07/01/2017.

COSTA, L. A. dos R. As “escolas de elite” de São Luís: escolhas, segregação e estratégias de distinção escolar/*Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais*-PPGCSoc-UFMA. Leandro Augusto dos Remédios Costa, 2017. 141 p.

DUBAR, C.; NICOURD, S. *Les biographies en sociologie*. Paris: La Découverte, 2017.

DUBET, F.; MARTUCELLI, D. *À l’école: sociologie de l’expérience scolaire*. Paris : Seuil, 1996.

DURU-BELLAT, M. ; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l’école*. Paris : Seuil, 2006.

FRANÇOIS, J.-C.; POUPEAU, F. Le sens du placement scolaire: la dimension spatiale des inégalités sociales. *Revue Française de Pédagogie*, n. 169, 2009/4, p. 77-97.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2014.

HÉRAN, F. (1996). École publique, école privée: qui peut choisir? *Économie et Statistique*, n. 293, 3, p. 5-39.

JOURDAIN, A.; NAULIN, S. *A teoria de Pierre Bourdieu e seus usos sociológicos*. Petrópolis: Vozes, 2017.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles: Heurs et Malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Galimard, 1995.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, J.-P. *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris: La Découverte, 1999.

MAUGER, G. *Âge et générations*. Paris: La découverte, 2015.

NOGUEIRA, M. A. Classes médias e escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 213-231, Jan/Jun 2010.

PEROSA, G. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. *Tempo Social*, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. 2008.

SCHWARTZ, O. Le baroque des biographies, *Cahiers de philosophie*, n. 10, p. 173-183.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas Ciências Sociais. In: WEBER, M. *Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais*. São Paulo: Centauro, 2003.

WEBER, M. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. 4. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012.



**Resumo:**

O presente trabalho propõe uma análise da trajetória social e das estratégias de reprodução social de um grupo familiar fundador de uma “escola de elite” de São Luis. O caso apresentado é um exemplo de como processos de socialização e escolarização de determinados agentes sociais que compõem uma família dirigente de uma escola, são decisivos para o tipo de estratégia de distinção desta num espaço escolar e urbano estratificado, em que o modo como a escola se apresenta e os valores que defende implicam, em atrair ou não, determinadas famílias para o seu empreendimento. Os dados empíricos foram construídos através de entrevista e leitura de documentos escritos pelo próprio agente entrevistado, um dos proprietários da instituição escolar analisada. O discurso dos dirigentes da escola revela uma relação com os discursos da “escola neoliberal” que tem emergido no Brasil e no mundo, desde a década de 1970.

**Palavras-chave:** Reprodução social; trajetórias; escola de elite.

**Abstract:**

This paper proposes an analysis of the social trajectory and strategies of social reproduction of a family group that founded a “elite school” in São Luis. The case presented is an example of how the socialization and schooling processes of certain social agents that make up a school’s governing family are decisive for the type of strategy to distinguish the latter in a stratified school and urban space, in which the way the school it presents itself and the values it defends imply, in attracting or not, certain families for its enterprise. The empirical data were constructed through interviews and reading of documents written by the interviewed agent, one of the owners of the analyzed school institution. The speech of school leaders reveals a relationship with the speeches of the “neoliberal school” that has emerged in Brazil and in the world, since the 1970s.

**Keywords:** Social reproduction; trajectories; elite school.


Recebido para publicação em 16/04/2020.

Aceito em 06/10/2020.

# “Uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel”: significados de *estar na universidade* para estudantes cotistas negros/as

**Matheus Silva Freitas**


Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-6245-9085>

freitassmat@gmail.com

**Fabício Roberto Costa Oliveira**

Universidade Federal de Viçosa, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-5522-6192>

fabriciooliveira@ufv.br

## Introdução

Este trabalho é fruto de nossa pesquisa<sup>1</sup> que analisou trajetórias sociais de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) que ingressaram

---

<sup>1</sup>A pesquisa intitulada “Trajetórias sociais de estudantes negros/as cotistas na Universidade Federal de Viçosa” foi realizada entre agosto de 2016 e julho de 2017 e teve financiamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq).

por cotas na Universidade Federal de Viçosa (UFV), especificamente os percursos escolares, os motivos de ingresso no ensino superior e a própria vivência no ambiente universitário. Neste artigo, o objetivo é apresentar uma análise das representações sociais de estudantes cotistas negros/as a respeito do significado de suas inserções na UFV, no campus da cidade de Viçosa, no interior de Minas Gerais.

Trata-se de uma pesquisa focada em vivências e sentimentos dos agentes sociais do que uma análise mais numérica do acesso de estudantes negros/as cotistas na Universidade, embora reconheçamos que os dados quantitativos tenham enorme relevância para compreensão das dinâmicas de ingresso no ensino superior.

É importante evidenciar que, no Brasil, a presença de negros e negras como estudantes das universidades públicas só foi possível de forma mais ampla a partir da implementação de políticas de ação afirmativa direcionadas para esse público, especialmente por meio da modalidade de reserva de vagas, mais conhecida como cotas. Conforme salientam Márcia Lima e Ian Prates (2015), estas políticas têm contribuído para uma diminuição das desigualdades raciais, apesar de estarem conjugadas à outras clivagens significativas no que diz respeito às áreas de ingresso e os possíveis retornos econômicos. Observa-se, em especial, que a participação de negros/as “ampliou-se mais rapidamente nas carreiras de menor prestígio, e seus rendimentos ainda mostram retornos diferenciados” (LIMA; PRATES, 2015, p. 184).

As ações afirmativas, de modo geral, como define Joaquim Barbosa Gomes (2005), são políticas (públicas ou privadas) que tem como intuito corrigir e combater desigualdades e discriminações raciais, de gênero, deficiência física ou origem nacional e, por conseguinte, objetivam promover igualdade, no que concerne ao acesso, principalmente, à educação e emprego. Essas políticas podem ser im-

plementadas em diferentes modalidades, seja através da adoção de bônus, processos seletivos especiais ou por meio de cotas (reserva de vagas). Além do acesso, as ações afirmativas podem ser voltadas para a permanência de grupos nos espaços em que são subrepresentados e/ou excluídos.

Essas políticas que também são direcionadas, conforme a atual legislação federal (Lei 12.711/2012), aos estudantes oriundos de escola pública, de baixa renda, indígenas e pessoas com deficiência, tornaram-se políticas para a execução estatal a partir das demandas dos movimentos sociais negros. Conforme demonstra Sales Augusto dos Santos (2014), embora algumas entidades dos movimentos negros fizessem referência ao que contemporaneamente define-se como ações afirmativas já em meados de 1940, foi a partir da década de 1990 que a pauta passou a ter maior capilaridade entre os movimentos e maior visibilidade na esfera pública, de modo a congregar e pressionar diferentes instituições, como o Estado brasileiro, agências internacionais e universidades para a necessidade de enfrentamento ao racismo e às desigualdades e discriminações étnico-raciais.

A partir do início dos anos 2000, seja pela autonomia de algumas universidades, por meio de seus conselhos superiores, ou por leis estaduais, houve implementação de diferentes programas de ações afirmativas para a população negra e outros grupos sociais para o acesso ao ensino superior, em especial, aos cursos de graduação. A nível federal as ações afirmativas para a população negra se tornaram realidade em 2013, com obrigatoriedade da Lei 12.711/12, que determina às universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio a organizarem um sistema de cotas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas com subcotas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-

mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita e/ou autodeclarados/as pretos/as, pardos/as e indígenas e/ou com deficiência.<sup>2</sup> A quantidade de vagas reservadas no que tange ao pertencimento étnico-racial e às pessoas com deficiências, de acordo com a Lei, deve ser no mínimo igual à proporção destes grupos na Unidade da Federação onde se encontra a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

É importante destacar que, em 2012, já havia uma considerável adesão às ações afirmativas pelo ensino superior público. Por exemplo, de acordo com João Feres Júnior *et al* (2018, p. 84), naquele momento, antes da Lei 12.711/2012, “40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa”. A referida Lei obrigou as instituições de ensino superior que resistiam a aderir alguma ação afirmativa a implementar as cotas e acabou por padronizar a ação afirmativa no conjunto diverso de iniciativas autônomas das universidades federais através de seus conselhos universitários.

A UFV desde 2009 implementava uma política de concessão de bônus para estudantes oriundos de escolas públicas, na época, acrescentava-se 15% às suas notas no processo seletivo para ingresso na Universidade. Tal ação afirmativa foi substituída pelo sistema de cotas para estudantes de escola pública com subcotas para estudantes de baixa renda, pretos/as, pardos/as e indígenas em 2013, em virtude da obrigatoriedade da Lei de Cotas.

Em pesquisa atenta ao trâmite legislativo das propostas que deram origem à Lei, Vanessa Silva (2017, p. 157) desvelou como houve um “apagamento, silenciamento e supressão das ideias sócio-políticas das pessoas negras” na medida em que a inclusão racial perdeu a centra-

---

<sup>2</sup>A reserva de vagas para pessoas com deficiência foi implementada somente a partir de 2017 devido a aprovação da Lei 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

lidade em detrimento da inclusão de estudantes oriundos de escola pública. Embora as ações afirmativas no Brasil tenham sido demandadas centralmente pelos movimentos sociais negros, a Lei de Cotas, acabou por, nas palavras de Santos (2015, p. 95), priorizar “a inclusão dos pobres,” sinônimo” de alunos de escolas públicas“. Nesse sentido, segundo Santos (2015, p.78), embora a Lei proporcione avanços democráticos na inclusão de alguns grupos sociais excluídos do ensino superior, ela “trata a discriminação e a desigualdade raciais como epifenômenos da questão de classe”.

Desse modo, as cotas são resultantes de demandas de diversos coletivos frente às desigualdades educacionais no Brasil que, em geral, estão relacionadas a diversas outras formas de assimetrias sociais, com destaque para as raciais. Neste texto, a abordagem está centralizada nos agentes que ingressaram pelas cotas para estudantes de escola pública autodeclarados/as negros/as (pretos/as e pardos/as). Problematizamos como o público-alvo de uma política de correção de desigualdades, compreende o que essa os propicia: o acesso e vivência no ensino superior, que se materializa no diploma de um curso de graduação. Assim, refletimos e repensamos as desigualdades educacionais a partir das representações sociais dos/as estudantes negros/as cotistas sobre o ensino superior. Portanto, interessa para nós indagar quais significados os/as estudantes negros/as atribuem às experiências e ambientes universitários.

Na primeira parte de nosso artigo vamos apresentar alguns fundamentos teóricos relacionados às ações afirmativas para compreendermos o contexto em que estas se inserem. Em seguida apresentaremos a metodologia do nosso trabalho. Na parte seguinte apresentaremos análises do significado de *estar na universidade* por estudantes negros/as cotistas. Por fim, explanaremos as considerações finais do

artigo.

## **Ações afirmativas no Brasil: tecendo sonhos, reconhecendo desigualdades e diversificando corpos discentes**

As ações afirmativas ao contribuírem para a diversificação dos corpos discentes universitários estão proporcionando, de modo geral, diversas mudanças no próprio ensino superior e na sociedade brasileira. Para Nilma Lino Gomes (2017, p. 114), as políticas de ação afirmativa integraram os saberes estético-corpóreos que os movimentos negros constituíram nos últimos anos, pois as juventudes negras que adentram nas instituições de ensino superior a partir dessas políticas são “sujeitos sociais concretos com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país”. Dessa forma, estas políticas tornam-se insurgências que questionam estruturas reguladoras, discriminatórias, racistas e/ou coloniais das universidades brasileiras.

Para Joana Célia dos Passos (2015) as ações afirmativas instalam no cotidiano das universidades diversos desafios contemporâneos para sua efetiva democratização que requerem mecanismos e transformações para acessos e permanências (simbólicas e materiais) com qualidade social para estudantes cotistas negros/as. A autora demonstra como a cultura acadêmico-curricular é tensionada: as mudanças no perfil do corpo discente das universidades abalam sua própria estrutura social e acadêmica na medida em que estes “sujeitos que entram em cena na universidade trazem consigo as marcas de suas trajetórias de desigualdades e questionam a cultura acadêmica instituída” (PAS-



SOS, 2015, p. 163).

Nesse sentido, se, por um lado, as ações afirmativas provocam mudanças e impactos nas universidades e na sociedade brasileira como um todo, por outro, elas, simultaneamente, também impactam os seus próprios públicos-alvo, como os/as cotistas negros/as. Eugenia Portela de Siqueira Marques (2018, p. 4), por exemplo, discute como ingressar no ensino superior por meio de ações afirmativas, pode, para estudantes negros/as, “resultar em fortalecimento da identidade negra ou em negação ao seu reconhecimento” tendo como pressuposto que “o sujeito como um ser sociável recebe influências culturais do ambiente que está inserido” (MARQUES, 2018, p. 8). Em suma, essas são algumas considerações e impactos das ações afirmativas nas estruturas sociais e acadêmicas, assim como nos próprios sujeitos destas políticas, como é o caso, dos estudantes negros/as cotistas.

Importante evidenciar que embora as ações afirmativas estejam presentes nas pesquisas da área da Educação, ainda carece de maior atenção dos/as pesquisadores/as. Segundo Paulo Silva *et al.* (2018), na Educação, até 2012, ações afirmativas era um assunto pouco pesquisado, quando as publicações aumentaram, em virtude do debate público e, por conseguinte, jurídico sobre a constitucionalidade das cotas para a população negra no Supremo Tribunal Federal (STF) e com a aprovação da Lei 12.711, que instituiu o sistema de cotas a nível federal.

Trata-se de um assunto que ganhou maior debate acadêmico na Educação a partir da Lei de Cotas, sendo “um tema que gerou interesse e apresenta um rol de trabalhos concluídos, ao mesmo tempo em que permanece como temática minoritária na área” (SILVA *et al.*, 2018, p. 567), a despeito de na produção acadêmica sobre relações étnico-raciais na área de Educação, as políticas de ações afirmativas figurar

como o assunto mais publicado no período de 2003 a 2014.<sup>3</sup>

No âmbito dos estudos sociológicos sobre relações raciais, Paula Barreto *et al.* (2017)<sup>4</sup> sinalizam que o interesse pelas ações afirmativas como tema de pesquisa também ocorreu com a implementação do sistema de cotas a nível federal, potencializado pela Lei 12.711/2012.

Essa incorporação das ações afirmativas como política pública consolidou o campo de reflexões sobre relações raciais e políticas sociais, estimulando que fossem observados os distintos processos de implementação da lei em diferentes universidades, assim como o impacto da política de inclusão em realidades universitárias diferentes e as percepções dos estudantes diante das políticas de inclusão (BARRETO *et al.*, 2017, p. 130).

O enfoque desse campo de estudo nas políticas sociais, de acordo com Barreto *et al.* (2017) emerge devido a implementação de ações afirmativas nas universidades. Sendo assim, “é inegável que um elemento fundamental para a observação das produções entre estudos raciais e análise de políticas sociais é a visível aproximação com as discussões sobre Educação e, em especial, sobre Educação Superior” (BARRETO *et al.*, 2017, p. 130). Portanto, é possível visualizar que um dos encontros das Ciências Sociais com a Educação, no caso dos estudos das relações étnico-raciais, decorre das reflexões acerca das ações afirmativas. O tema ganhou maior evidência com a Lei de Co-

---

<sup>3</sup>Silva *et al.* (2018) analisaram teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação; artigos publicados em periódicos Qualis A e B na área da Educação e livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e grupos correlatos.

<sup>4</sup>Ao realizarem um estado da arte da produção acadêmica sobre relações raciais no campo da sociologia, Barreto *et al.* (2017) demonstram que nos últimos quarenta anos esses estudos estabeleceram interfaces com outras áreas (como gênero, políticas públicas, dentre outras), deixando de ser um campo isolado dos demais. As autoras delimitaram essa produção em três subáreas temáticas: a) preconceito, discriminação, racismo e antirracismo; b) desigualdade racial e estratificação social e c) políticas sociais.

tas, muito embora as relações étnico-raciais estiveram presentes desde a institucionalização das Ciências Sociais brasileiras, conforme demonstram Luiz Augusto Campos e Ingrid Gomes (2016).

Antes da Lei, da década de 1990 a 2010, o debate e implementação das ações afirmativas induziram maior interesse sobre as relações raciais, mas “embora a proporção de textos sobre a questão racial tenha crescido no período coetâneo à controvérsia das cotas, isso não pode ser atribuído unicamente à multiplicação de textos especificamente sobre ações afirmativas” (CAMPOS; GOMES, 2016, p. 98).<sup>5</sup> O autor e a autora revelam ainda que os estudos sobre relações raciais nas Ciências Sociais apresentam subtemas que estão fortemente associados a determinados métodos de pesquisa, como é o caso, por exemplo, dos estudos sobre educação que em sua maior parte “tendem a combinar dados de surveys e dados secundários de bases constituídas” (CAMPOS; GOMES, 2016, p. 102).

Dessa forma, faz-se importante que os estudos sociológicos sobre relações raciais nos sistemas e ambientes educacionais ampliem seu escopo metodológico para além das importantes análises quantitativas de bases de dados já constituídas, e parta para a criação e produção de dados em perspectivas mais qualitativas (etnográficas, cartográficas, entrevistas/história oral), que busquem compreender os significados e as experiências dos sujeitos.

Dentre os estudos sobre ações afirmativas, tanto nas Ciências Sociais quanto na Educação e em outras áreas, de acordo com Sales Augusto dos Santos (2015), uma tendência parece que se sobressai: as comparações entre os índices de rendimento acadêmico (IRA) de estudantes cotistas e não-cotistas. Estas pesquisas têm sido operacio-

---

<sup>5</sup>Campos e Gomes (2016) analisaram artigos acadêmicos sobre relações raciais publicados nas principais revistas acadêmicas de Ciências Sociais do Brasil, disponíveis no portal *Scielo*, no período de 1994 a 2013.

nalizadas para verificar o que visões preconceituosas e contrárias às ações afirmativas indicavam e ainda indicam: que as políticas de cotas poderiam diminuir a qualidade do ensino das e nas instituições de ensino superior.

O autor destaca que estas pesquisas têm concluído que “na média não há desigualdade com significância estatística entre o IRA (ou o desempenho acadêmico) dos alunos cotistas e dos não cotistas. E quando há alguma desigualdade a tendência é ela se manifestar nos cursos de alto prestígio e/ou na área de ciências” (SANTOS, 2015, p. 221). Embora essas pesquisas sejam aparentemente “favoráveis” para o debate e implementação das ações afirmativas, Santos (2015) alerta que subjaz a esse tipo de análise uma visão preconceituosa referente à capacidade intelectual e de desempenho do público-alvo das ações afirmativas.

A produção de dados, dessa maneira, tende a “viciar” as pesquisas, uma vez que os pesquisadores passam a se preocupar em responder (defensivamente) a questões que talvez não seriam pensadas ou levantadas como centrais caso não houvesse visões preconceituosas em sua elaboração ou, caso se queira, em relação aos seus sujeitos de direito. Passa-se a tentar responder, principalmente, a essas questões e “se esquece” de outras possibilidades de análises, como, por exemplo, quais ganhos materiais e simbólicos as políticas de ação afirmativa podem proporcionar à universidade, à família e à comunidade de seus beneficiários e não apenas a seu beneficiário? Em sentido amplo, tais políticas podem pavimentar caminhos que ajudam a superar o racismo? Poderiam tais políticas elevar a autoestima da população negra empoderando-a mentalmente, ao proporcionar uma quantidade expressiva ou nunca antes vista de cientistas (...)? (SANTOS, 2015, p. 225).

Assim, o nosso estudo buscou juntar-se a esse esforço em considerar outras questões e problemáticas referentes às ações afirmativas, evidenciando os/as cotistas negros/as e procurando compreender

quais os significados que eles/as elaboram ao fato de estarem no ensino superior. Ou seja, a ideia foi enfatizar suas vivências na Universidade e o significado disso para suas vidas e de suas famílias.

É válido registrar que, no Brasil, já foram realizados estudos sobre o significado do ensino superior para e na vida de alguns estudantes e suas famílias. Geraldo Romanelli (1995), por exemplo, analisou o significado da educação superior para diferentes gerações de famílias de camadas médias, tendo em vista alterações nas condições de trabalho e, portanto, socioeconômicas, e do próprio sistema educacional no Brasil nos anos 1990. O autor indica que a própria ideia de família, como reprodução social e biológica, é amparada por uma mediação acerca de sua posição na sociedade. Famílias de camadas médias tendem a elaborar projetos que se preocupam com a inserção de seus membros no mercado de trabalho.

Assim, de acordo com Romanelli (1995, p. 452), “a entrada dos filhos no curso superior é parte integrante do projeto das famílias de camadas médias (...) e pretende assegurar – e mesmo ampliar – a continuidade da ascensão social da família mediante a habilitação profissional dos filhos”. Embora estudantes de camada médias se diferenciem entre si, o autor aponta que suas famílias atribuem grande importância ao ensino superior para “assegurar e ampliar processo ascensional que (...) já viviam” (ROMANELLI, p. 1995, p. 453).

À luz das mudanças recentes no ensino superior brasileiro, Ana Karina Brocco (2017) buscou interpretar o significado do ensino superior para estudantes bolsistas de uma instituição universitária comunitária. Problematizando o significado de realizar um curso superior, a maioria dos/as estudantes apontam uma visão mais pragmática, como “acessório de mobilidade social, de um desejo de superar a condição da própria família” (BROCCO, 2017, p. 106).

A autora ainda desvela que grande parte dos/as universitários/as idealiza a educação, em especial a superior, “como forma de superar as desigualdades sociais” (BROCCO, 2017, p. 102) e referenciada em projeto de vida que é familiar, ao dispor do incentivo financeiro na medida do possível, do anseio de proporcionar vida melhor a família e ao estímulo à construção de uma transmissão geracional, servindo de modelos às futuras gerações (BROCCO, 2017). Desse modo, “a universidade passa a ser um local privilegiado de aquisição de capital cultural institucionalizado, que futuramente será convertido em capital econômico” (BROCCO, 2017, p. 100).

As pesquisas de Romanelli (1995) e Brocco (2017) trazem conclusões muito interessantes, contudo, não consideram e/ou mencionam o pertencimento étnico-racial dos/as entrevistados/as. Uma exceção é o trabalho de Isabelle de Lemos (2017), que analisou as trajetórias acadêmicas de cotistas negros/as na Universidade Federal do Pará. Ao evidenciar as ações afirmativas no contexto amazônico, dedica-se a compreender como estudantes que já concluíram ou estão prestes a concluir curso de graduação significam a experiência universitária. Dentre os questionamentos da autora para seus/as entrevistados/as, destaca-se entender quais foram as “repercussões que o ingresso no ensino superior causou no âmbito pessoal e profissional de suas vidas” (LEMOS, 2017, p. 5).

Os(as) protagonistas das cotas raciais mostram, em geral, que “a inserção na universidade abre espaços para a ascensão social” (LEMOS, 2017, p. 20). Obter um diploma de graduação em uma instituição federal, para os/as cotistas negros/as entrevistados/as, se traduz em “sentimento de superação e de satisfação pessoal, a realização de um sonho, a oportunidade de ter uma condição financeira melhor e uma vida mais confortável, o *status* e o respeito que o diploma uni-

versitário trouxe” (LEMOS, 2017, p. 20). Nossa análise demonstra o quão importante é o fato de estudarem numa universidade federal, como a UFV. Antes de adentrarmos às análises, demonstraremos brevemente nossos caminhos metodológicos.

## Apontamentos Metodológicos

Nossa pesquisa buscou acompanhar e compreender a interpretação de alguns/mas estudantes negros e negras cotistas, da UFV, a respeito do fato de estarem na universidade, entendendo que é preciso “compreender as realidades complexas e múltiplas a partir das perspectivas dos participantes” (AMADO, 2017, p. 44). Para isso mostrou-se pertinente a realização de entrevistas semiestruturadas.

Para Jacques Zanidê Gauthier (2003, p. 302) a pesquisa qualitativa nas ciências humanas e sociais, de modo geral, tem como pressuposto que “nada de bem relevante pode ser dito sem que tivéssemos, antes, *ouvido* as pessoas sujeitos das pesquisas”. Esse ouvir deve envolver uma “*escuta sensível* das razões e do não racional nos outros, que é como uma chave para que cresça solidariamente um conhecimento realmente inovador” (GAUTHIER, 2003. p. 302).

A entrevista semiestruturada é uma das possibilidades de realizar tal escuta, na medida que ela é responsável por uma “auto-análise provocada e acompanhada”, expressão cunhada por Pierre Bourdieu (1997, p. 704). A entrevista estimula a pessoa entrevistada a refletir, a buscar significados e explicação sobre aspectos relativos à sua vida ou a determinado assunto, ponderando as suas experiências. Assim, quando procuramos construir junto aos interlocutores relatos de vida e/ou trajetórias sociais ocorrem provocações que possibilitam emergir um “discurso extraordinário” (BOURDIEU, 1997, p. 704)), onde

a pessoa entrevistada constrói um ponto de vista sobre si de modo singular e inédito frente às perguntas e indagações feitas pelo pesquisador.

Esse discurso, no nosso caso, dos/as estudantes cotistas negros/as acerca da universidade, portanto, não deve ser encarado como um todo coerente e necessariamente cronológico, mas como uma “criação artificial de sentido” (BOURDIEU, 2006, p. 185). Dessa forma, Bourdieu (2006, p. 190, grifos do autor) tenciona a presença das histórias de vida na construção sociológica, considerando que estas “se definem como *colocações* e *deslocamentos* no espaço social” e que “o sentido dos movimentos que conduzem [o sujeito] de uma posição a outra (...) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado”.

Nesse sentido, entendemos que pesquisas como a nossa tem uma relevância intelectual específica, sobretudo no que diz respeito a relação pesquisadores/sujeitos da pesquisa e na consequente produção de conhecimentos.

Os dados de pesquisas qualitativas não são dados objetivos, positivos, brutos, e sim narrativas (histórias de vida...), entrevistas coletivas e individuais, produções artísticas, ou seja, produções de sentido. Os dados já são interpretações do mundo, dependentes de quadros conceituais culturalmente marcantes, em que posições políticas estão em jogo, lutas simbólicas, fraturas e redes de alianças que permitem a negociação e constituição do sentido (GAUTHIER, 2004, p. 127).

Privilegiamos aqui as falas dos sujeitos e suas elaborações enquanto conceituações e significados sobre *estar na universidade*. Reconhecemos que a atribuição de significados é intersubjetiva “na medida em que os dois sujeitos (o investigador e o investigado) par-



tilham, numa espécie de ‘sociabilidade originária’, as significações sócio-culturalmente construídas e encerradas na linguagem por eles usada” (AMADO, 2017, p. 45).

Focalizamos nesse texto, em particular, as metáforas que surgiram em algumas falas das entrevistas, entendendo esta figura de linguagem como um “vínculo privilegiado que transporta os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro [mundo], participando da co-construção de agenciamentos coletivos de enunciação” (GAUTHIER, 2004, p. 135).

Conforme o *Quadro 1*, entrevistamos 16 estudantes negros/as costistas, dos quatro Centros de Ciências da UFV (Agrárias, Biológicas e da Saúde, Exatas e Tecnológicas e Humanas, Letras e Arte), de cursos com notas de corte diferenciadas no Sistema de Seleção Unificada (SISU). Dentre estas pessoas entrevistadas, 9 se identificaram ao sexo feminino e 7 se identificaram ao sexo masculino. Já com relação à cor/raça, dentre as cinco categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – preto, pardo, branco, indígena e amarelo –, 13 estudantes se autodeclararam pretos/as e 3 pardos/as. As 16 pessoas, na época da entrevista (2016 e 2017), tinham em média 21 anos. Para resguardar a identidade dos/as estudantes entrevistados/as, os/as identificamos com outros nomes.

Quadro 1. Apresentação dos/as estudantes entrevistados/as

Nome*	Idade	Sexo	Cor/raça	Curso
Niara	21	Fem	Preta	Cooperativismo
Kumi	25	Masc	Pardo	Zootecnia
Anaya	22	Fem	Preta	Agronomia
Ymazi	22	Masc	Preto	Agronomia
Talib	26	Masc	Pardo	Física
Núbia	22	Fem	Preta	Engenharia Mecânica
Akin	21	Masc	Preto	Engenharia de Produção
Shena	19	Fem	Parda	Arquitetura e Urbanismo
Kalifa	25	Fem	Preta	Administração
Latasha	21	Fem	Preta	Ciências Econômicas
Kito	21	Masc	Preto	História
Jahi	22	Masc	Preto	Dança
Imani	21	Fem	Preta	Nutrição
Daren	20	Masc	Preto	Educação Física
Ashia	20	Fem	Parda	Medicina Veterinária
Nala	21	Fem	Preta	Bioquímica

\*Trata-se de pseudônimos.

## Significados de *estar na universidade*

Quando perguntadas sobre qual o significado de *estar na universidade* para elas, as pessoas tiveram reações diversas. Algumas fizeram feições pensativas e demoraram a encontrar palavras que respondessem tal pergunta. Outras, no entanto, foram mais rápidas e logo responderam. Tivemos, ainda, respostas rápidas e pragmáticas. Outras apaixonadas, com tom e expressões de alívio. Abaixo, buscamos esmiuçar as respostas de nossos/as interlocutores/as sobre os significados de estarem no ensino superior.

*Estar na universidade* para uma parte dos/as entrevistados/as, ao que parece, trata-se de uma passagem, ou um “meio”, para ascender socialmente, e alterar a posição social individual e, de certa forma da família, como nos contou, por exemplo, Latasha, estudante de Ciências Econômicas.

Então, como eu disse, pra mim, que não tem ninguém na família que fez ensino superior, é uma forma de ascensão, não só social, mas de todas as formas. Eu acredito, e sempre tive essa consciência, de que se eu quisesse mudar alguma coisa na minha vida teria que ser estudando, então, é isso que representa pra mim, é uma ascensão. Estudando eu tenho a possibilidade de ascender e não continuar do mesmo jeito que a minha família, de todas as gerações, sempre viveu. (Latasha, estudante de Ciências Econômicas).

Latasha vê o acesso à universidade como estratégia de melhorar a posição social da família. Cabe destacar que esta relação entre escolaridade e ganhos financeiros é diretamente proporcional: o salário é maior quanto mais anos de estudos a pessoa tiver. Juarez Dayrell (2007) já apontava que muitos estudantes de ensino médio estudavam na perspectiva de ter uma recompensa futura, um lugar mais destacado no mercado de trabalho. Segundo pesquisa coordenada por Marcelo Neri (2008, p. 12), há impactos importantes da educação no mercado de trabalho brasileiro: a relação de retorno do nível de escolaridade com ganhos financeiros é forte, considerando que “o crescimento do salário chega a 15,07% por cada ano adicional de estudo [...] e a taxa de ocupação cresce 3,38%”.

Como a primeira da família a cursar o ensino superior, Latasha pode ser vista como uma estudante de primeira geração. De acordo com Marília Morosini e Vera Felicetti (2019), em virtude de diversas políticas, entre elas as ações afirmativas (especialmente a política de cotas), que alteraram as formas de ingresso no ensino superior público

brasileiro nos últimos anos, temos a emergência de “estudantes de primeira geração”, isto é, “aquele que não tem em sua família alguém com curso superior, ou seja, não se limita apenas ao pai ou à mãe, mas qualquer grau de parentesco” (MOROSINI; FELICETTI, 2019, p. 106).

Estudantes de primeira geração, por sua vez, se diferenciam de “estudantes de geração contínua”, ou seja, “aqueles que pelo menos um dos pais possui a educação superior” (MOROSINI; FELICETTI, 2019, p. 107). Dos/as nossos/as 16 (dezesseis) entrevistados/as, 12 (doze) eram os/as primeiros/as do núcleo familiar a ingressarem no ensino superior, sendo alguns inclusive os/as primeiros da família em uma noção mais extensa, englobando as linhagens familiares maternas e paternas, e até mesmo da comunidade e vizinhança, como é o caso de Talib, estudante de Física. Já 4 (quatro) quando ingressaram na UFV, já tinham algum familiar formado no ensino superior, sendo: Imani com o pai formado na UFV, Jahi e Daren com as mães com graduações concluídas na rede privada e Anaya com a irmã mais velha formada em uma universidade federal.

Lima e Prates (2015, p. 188) ao observarem como as desigualdades raciais atravessam as oportunidades educacionais, assinala como a “posse do diploma superior dos pais tem impacto decisivo no alcance educacional dos filhos”. A histórica exclusão da população negra e de baixa renda do ensino superior pode ser constatada, por exemplo, “quando se consideram os filhos cujos pais têm nível superior, há presença maciça de brancos, e com fortes vantagens de renda” (LIMA; PRATES, 2015, p. 185).

Nala, estudante de Bioquímica, também explicita a perspectiva de *estar na universidade* para ascender socialmente e alterar a condição socioeconômica da família, transformando-se em um primeiro exem-

plo no seu meio familiar.

Olha, não significa tudo, mas significa um futuro melhor, querendo ou não, uma possibilidade de futuro melhor, então, é a chance que eu tenho de agarrar, de mudar socialmente a minha posição social e econômica; de conseguir crescer academicamente, em termos de conhecimento técnico e humano também; que a gente convive com muitas pessoas aqui e que a gente consiga tirar minha família dessa linha econômica de classe C e dessa linha de trabalhador apenas, sem nenhuma formação acadêmica mais. Seria o primeiro exemplo, né? Pra família, para as próximas gerações, mas mais uma possibilidade de ter um futuro melhor, principalmente fontes de renda e acesso à educação, saúde, lazer, essas coisas. (Nala, estudante de Bioquímica).

Ingressar no ensino superior propicia, para Nala, tornar-se um efeito simbólico para próximas gerações de sua família. Segundo Gomes (2005) as políticas de ação afirmativa proporcionam a criação de “personalidades emblemáticas”. São estudantes que se tornam referências para que outras pessoas, negras e pobres, por exemplo, possam ser incentivadas a ingressarem no ensino superior. Nesse sentido, as ações afirmativas dão existência a

um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Vale dizer, os representantes de minorias que, por terem alcançado posições de prestígio e poder, serviriam de exemplo às gerações mais jovens, que veriam em suas carreiras e realizações pessoais a sinalização de que não haveria, quando chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realização de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida (GOMES, 2005, p. 56).

A “mobilidade social ascendente” pode ser relativizada pelo fato de que o retorno econômico e social estarem associados à área de formação, reflexões sobre isso aparecem nas próprias concepções dos/as entrevistados/as. Assim, há estudantes que enxergam que a universi-

dade não é a única determinante para mudanças em suas vidas, embora seja importante. Ingressar na universidade não é totalmente determinante, ou nas palavras de Nala, estudante de Bioquímica, “não significa tudo”. Elencam contextos políticos e necessidades do mercado de trabalho como outros fatores que potencializam e tencionam os processos de se formar para ascender socialmente, o que demonstra a capacidade de análise de mecanismos complexos de funcionamento da sociedade.

Hoje em dia eu tenho uma visão diferente da que eu entrei, porque eu via que a universidade ia ser a minha salvação que, assim, eu ia ter um diploma da UFV e tudo estaria resolvido na minha vida. Só que não, assim. Hoje em dia eu tenho consciência que eu posso me formar e não seguir a carreira que tô estudando pra seguir e tudo. Assim, eu só vejo como uma coisa a mais, sabe? É importante, mas eu não acho que vai ser determinante pra minha vida depois de formada. (Imani, estudante de Nutrição).

Tem dia que eu penso que a universidade é uma oportunidade enorme pra melhorar, pra ajudar minha mãe e tal, pra conseguir tudo que eu sempre quis. Tem dia que eu acho que é complicado, porque a oportunidade pra gente não surge, mas como a oportunidade tá muito difícil, a gente tem que considerar a situação econômica, política também. Mas como tá mais difícil é um ciclo, aí você desanima e vê que tá difícil, aí vai ficando mais difícil. (Kalifa, estudante de Administração).

De certa forma, Imani e Kalifa compreendem que *estar na universidade*, se formar e possibilitar mudanças na vida pode ocorrer ou não, demonstrando que nos atos de antecipar e projetar, de acordo com Alfred Schutz (1979, p. 135-136), “qualquer experiência traz seu próprio horizonte de indeterminação (talvez uma indeterminação até certo ponto determinável) no que se refere ao futuro”. Se a universidade não é determinante, ela ao menos abre as possibilidades e propicia oportunidades que antes eram ausentes.

Uma das características da realização de entrevistas qualitativas é o fato de constantemente as pessoas entrevistadas usarem e/ou criarem metáforas em suas falas. Segundo Gauthier (2003, p. 301), “não podemos ignorar nem desprezar essa vida da língua que não encontramos nos conceitos fixados da ciência acadêmica” ao mesmo tempo em que também não podemos “contentar-nos com sua mera expressão caótica, meio escura, esparsa”. Os sujeitos da pesquisa nos apresentam belíssimas e potentes conceituações, entrelaçando suas visões de mundo, experiências e condições de vida.

Assim, ao falarem, os sujeitos da pesquisa torcem o sentido das palavras comuns, segundo a singularidade de cada situação, visão, projeto. É esse processo de torção, onde algo é dito do real ao mesmo tempo que dito de outro jeito, estranhando o familiar, ou seja, visando uma realidade outra virtual, que está presente na metáfora como emergência de um sentido ainda desconhecido. (...) As metáforas ecoam umas com as outras, pois nenhum sentido, nas enunciações cotidianas, existe sem ter conexões com referências múltiplas, dimensões heterogêneas da vida social (GAUTHIER, 2003, p. 303).

Duas de nossas entrevistadas sintetizaram *estar na universidade* como uma forma e possibilidade de ascensão social, a partir de metáforas. Niara, estudante de Cooperativismo, significa a sua inserção no ensino superior como uma “porta” para uma vida e futuro melhor, demonstrando como a universidade, na sua visão, abre possibilidades para mudança e melhoria nas condições de vida. Já para a estudante de Agronomia, Anaya, é “uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel”, *estar na universidade* como um ponto de chegada através de um caminho (final do túnel) e ao mesmo tempo um ponto de partida (janelinha).

Acho que a universidade é uma porta né? Pra vida melhor, pro futuro melhor. (Niara, estudante de Cooperativismo).

Na minha vida? Nossa! Eu acho que é só assim, uma maneira de muito aprendizado, não só acadêmico, que é um crescimento muito grande, mas assim, principalmente, aquela questão, assim, vou sair daqui e mudar a vida da minha família, é bem aquilo, assim, você almeja quase uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel: “não, quando eu passar de lá, quando eu formar, eu já vou sair empregada”. Claro que não é assim, né? Você sabe que, pelo menos, se você não sair empregado ou com bom emprego, você fez de tudo pra que você tivesse uma formação e potencial pra querer aquilo e não correr atrás, mas é sempre isso mesmo, sempre pensando: “não, daqui dois anos eu vou formar e vou correr atrás do que é meu e coisa e tal”. (Anaya, estudante de Agronomia).

Sabemos que janelas e portas nos permitem ver e acessar o que está externo. Podem estar abertas ou fechadas e nos (im)possibilitam sair ou entrar. Quando fechadas não permitem desfrutar o que está do seu outro lado. Quando abertas conseguimos visualizar e acessar o que se encontra no seu interior. Portas, portais, pórticos e soleiras, consoante com Arnold Van Gennep (2011, p. 37), indicam simbolicamente fronteira, margem, limiar, trânsito: ritos de passagem de um mundo doméstico e conhecido para um mundo novo e estrangeiro, “a porta é o limite entre o mundo estrangeiro e o mundo doméstico (...) assim, ‘atravessar a soleira’ significa ingressar em um mundo novo”.

Nesse sentido, é possível ler nas entrelinhas que significar a estadia em um ambiente como uma porta e/ou janela é concebê-lo como produtor de trânsito ou passagem: a saída de uma situação anterior e a entrada em algo novo e/ou diferente, para Van Gennep (2011) um rito direto de passagem. *Estar na universidade* pode ser visto, mobilizando o linguajar antropológico e sociológico, à luz das falas de Niara e Anaya, como um rito de mobilidade educacional intergeracional.

Como vimos, a grande maioria dos/as nossos/as entrevistados são os primeiros da família a ingressarem no ensino superior. A mobilidade educacional intergeracional pode ser constatada, nos termos de



Flávia Longo e Joice Vieira (2017, p. 1052), quando os filhos superaram a escolaridade dos seus pais, isto é, baseando na “diferença entre os níveis de escolaridade máxima alcançada por duas gerações sucessivas” de uma mesma família. Um fator interessante, neste sentido, é a mobilidade cultural de estudantes e suas famílias, tendo em vista que livros, diálogos sobre a universidade e outras visões de mundo passam a ter maior circularidade entre estudantes e suas famílias.

A universidade é representada como essa fronteira que pode propiciar a travessia de uma condição de vida presente para uma melhor condição de vida futura. Assim, os/as estudantes depositam confiança, ao fato de estarem na universidade, na melhoria de suas condições de vida. *Estar na universidade* é mirar o futuro, com um final delimitado para ser concebido (vida/futuro melhor e mudar a vida da família). Anaya, estudante de Agronomia, inclusive aponta os limites dessa realização futura, mas no pensamento é “correr atrás do que é meu”, grafando um projeto.

Segundo Schutz (1979), nas relações sociais a experiência presente (no nosso caso, *estar na universidade*) não é alimentada somente pelas experiências passadas e lembranças, mas também por idealizações e antecipações, pelo que se espera acontecer no futuro, ainda que traga indeterminações, referindo-se assim a “ocorrências que se espera que aconteçam imediatamente (...) e antecipações de eventos mais distantes no tempo, com os quais espera-se que a experiência presente se relacione” (SCHUTZ, 1979, p. 135).

A fala de Anaya elaborada com a metáfora da universidade como “uma janelinha, uma luzinha no final do túnel”, vincula-se a criação pela imaginação que, segundo Schutz (1979, p. 138), é um meio para projetar algo: “todo projetar consiste numa antecipação da conduta futura por meio da fantasia... Porém projetar é mais do que apenas

fantasiar. O projeto é a fantasia motivada pela intenção posterior, antecipada de desenvolver o projeto”.

A metáfora, para Gauthier (2004, p. 131), é relevante para análises enunciativas como essa, pois “elabora um conflito, uma tensão (...) entre a língua e o real (pois a metáfora visa a algo que está dado, que não está presente, ela dá vida a um produto da imaginação)”. Assim, essa característica “de se dar *entre* os significados e *entre* a língua e o mundo” faz da metáfora “um potente instrumento de identificação do sentido que os sujeitos projetam no mundo” (GAUTHIER, 2004, p. 132).

A forte conexão da imaginação por meio de metáforas com a projeção da vida, presente nas falas de Niara e Anaya, explicita que *estar na universidade* é representado como o planejamento de mudanças e transformações: a inserção na universidade apresenta-se como possibilidade de enxergar um caminho futuro viável onde ocorra a melhoria das condições de vida.

Ao que se pode perceber até agora, as pessoas entrevistadas entendem que a universidade pode propiciar mudança em suas posições sociais e na de suas famílias. Desse modo, os significados de *estar na universidade* parecem estar espelhados em expectativas individuais e coletivas/familiares. A família aparece como elemento fundamental e mobilizador na forma como estudantes significam *estar na universidade*. O ingresso no ensino superior é visto como uma conquista e um sonho, além de individual, familiar.

Acho que seria uma abertura para um mundo de várias possibilidades. Um sonho, uma realização tanto minha quanto dos meus pais. (Shena, estudante de Arquitetura e Urbanismo).

Eu acho que é uma grande conquista, né? Além de eu estar realizando um sonho que eu sempre quis, é um sonho que os meus pais quiseram pra eles há muito tempo atrás e não tiveram oportunidade.

Então, eles lutaram pra falar assim: “hoje eu vou dar pro meu filho o que eu não pude ter”. Então, eu acho que, além de ser uma conquista para mim, é uma conquista pra minha família e pros meus pais. (Akin, estudante de Engenharia de Produção).

A universidade como um sonho individual e familiar reitera um pressuposto, segundo Diana Dias e Maria Sá (2014, p. 61), de que para famílias de estudantes de primeira geração, isto é, que são primeiros do núcleo familiar a ingressarem no ensino superior, isso ocorra com muito entusiasmo, alegria e confiança, pois “através da maior qualificação de um dos seus membros, toda a família vê o seu estatuto social melhorado”.

A mobilização das famílias é tão expressiva que Ymazi, estudante de Agronomia, nos conta que *estar na universidade* talvez seja um sonho mais da família do que dele, indicando como as famílias veem e vislumbram a escolarização como um espaço importante para desenvolvimento da sua prole.

A universidade eu idealizei muito, talvez, seja um sonho mais de família do que meu, de tá ingressando em um curso superior, de ser o primeiro a ingressar, vai ser o primeiro engenheiro, e tá acessando uma Federal, e a família fica toda encantada. Talvez a gente não tem esse vislumbre que a família que tá lá fora veja, mas que, pra mim, a universidade é a porta que tá aprimorando aquilo que já aprendemos na vida com movimento e acho que é isso. É bem tecnicista aqui dentro. Pra mim é pra aprimorar a técnica. (Ymazi, estudante de Agronomia).

Este relato de Ymazi é muito interessante por evidenciar um vislumbre da família com a Universidade e como o sonho da família talvez seja maior que o dele. Norbert Elias (2001b) investe muito na premissa de que os indivíduos não podem ser vistos isoladamente, mas relacionados numa cadeia de gerações e configurações específicas. Numa entrevista, Elias é questionado se o fato de o trabalho ter

se tornado tão importante para ele teria sido resultado de opção pessoal e a resposta foi: “nunca acho que se possa dizer que determinada atividade seja resultado de uma opção pessoal” (ELIAS, 2001a, p. 11). Assim, reforça os principais pressupostos de que vivemos em figurações, somos interdependentes.

Para Elias (2001b) a auto-imagem de uma pessoa como ser plenamente autônomo pode refletir sentimentos concretos de solidão e isolamento emocional. Para ele, essas tendências “são bastante características da estrutura de personalidade específica das pessoas de nossa época em sociedades altamente desenvolvidas e do tipo particular de individualização que nelas prevalece” (ELIAS, 2001b, p. 66). Mas “quer se queira ou não, um indivíduo é sempre membro de grupos” (ELIAS, 1997, p. 28).

De acordo com Nogueira (2005), algumas famílias incitam o êxito escolar dos/as filhos/as por meio das atitudes de valorização, interesse e encorajamento aos estudos. Nesse sentido, mães e pais se mobilizam, lançam mão de várias estratégias visando o sucesso escolar da prole.

Os pais tornam-se, assim, os responsáveis pelos êxitos e fracassos (escolares, profissionais) dos filhos, tomando para si a tarefa de instalá-los da melhor forma possível na sociedade. Para isso mobilizam um conjunto de estratégias visando elevar ao máximo a competitividade e as chances de sucesso do filho, sobretudo face ao sistema escolar, o qual, por sua vez, ganha importância crescente como instância de legitimação individual e de definição dos destinos ocupacionais (NOGUEIRA, 2005, p. 572).

Essa reflexão reforça nossa perspectiva de que cotistas na Universidade precisam ser entendidos como membros de grupos familiares e que estão ali como tais, representando sonhos coletivos. Deixando suas famílias também se inserirem na Universidade levando para estes

grupos muito de suas experiências pretéritas, enriquecendo vivências que eram mais restritas a grupos brancos.

Apesar disso, Ymazi e outras pessoas entrevistadas, acabam por ver a Universidade como um espaço mais exclusivo de aprendizagem e aprimoramento da técnica. Jahi e Talib entendem a universidade como um lugar exclusivamente para profissionalização, enfatizando que a universidade se limita a uma aprendizagem tecnicista e não dialoga com a sociedade.

Um caminho pra profissionalização. Não considero mais que isso, assim. E não tenho muitos planos pra depois da graduação de seguir carreira acadêmica. Posso mudar minha opinião, mas não tenho vontade. Gostaria de trabalhar com educação, não com a palavra formação, mas com... nem direcionamento, mas mostrar um caminho, talvez, pra alunos de periferias, que eles podem chegar onde cheguei, eles podem estar independentemente da situação que eles encontram, eles podem estar em todos os espaços que eles quiserem, inclusive, da arte que é bem restrito por sinal e nem um pouco democrático. Inclusive, eu acredito que seja uma das críticas que eu tenha aos cursos de Artes nas Federais: eles não traduzem a realidade do país, seja de materiais que são caríssimos, seja de vivência, seja da disponibilidade integral que você tem que ter pro curso, e às vezes, nem é importante uma disponibilidade integral. (Jahi, estudante de Dança).

Oportunidade de aprimorar os meus conhecimentos e poder aplicar isso na sociedade depois, embora eu vejo a UFV errando muito nesse ponto, a gente tem muito conhecimento e não compartilha com a cidade. Mas eu vejo a universidade como essa ferramenta para expandir os conhecimentos e retornar depois para a sociedade, principalmente para o local onde eu moro, minha comunidade. (Talib, estudante de Física).

Os dois estudantes reiteram, criticamente, que a universidade é um espaço para se profissionalizar. São contundentes ao negar que a universidade dialogue com toda a sociedade. O retorno do aprendizado

construído na UFV para as suas comunidades e a sociedade em geral é uma tônica evocada por Jahi e Talib. Eles planejam futuramente dialogar e compartilhar conhecimentos com a sociedade.

É importante destacar como o significado da universidade é mutável e complexo. Daren e Kito, estudantes de Educação Física e História respectivamente, nos relatam mudanças em suas visões sobre a universidade: suas expectativas e imaginações de ser um espaço de pluralidade/diversidade, respeito e debate político, são confrontadas com as vivências que os fazem enxergar apenas como um espaço de formação profissional, ou ainda de competição, segregação e exclusão.

Ai! O que significa pra mim? Na verdade, eu antes via a universidade como espaço de pluralidade, diversidade, de respeito. Porém, essa visão minha foi totalmente distorcida depois que eu vim pra cá, depois que eu comecei a ver de fato o que acontece dentro das universidades. Eu vejo a universidade hoje, simplesmente, como um espaço de formação profissional e sequer a gente recebe subsídio pra formação política e humana. Então, a visão que eu tinha antes de ser um espaço plural, de grande debate político, de aceitação, de respeito, pra mim hoje se tornou, simplesmente: a universidade é um espaço de formação profissional. (Daren, estudante de Educação Física).

Pelo menos o que deveria significar um espaço de acolhimento, sabe? Pra gente crescer junto e não ter essa segregação que tem, das pessoas ficarem competindo, excluindo as outras. (Kito, estudante de História).

De acordo com Morosi e Felicetti (2019, p. 109), grande parte das pesquisas com estudantes de primeira geração tem apontado o fato destes “não se sentirem representados na cultura universitária da qual oficialmente fazem parte, em outras palavras, o meio acadêmico é novo para eles em todos os sentidos, especialmente por serem os primeiros da família a desbravarem tal contexto”.

Se, por um lado, estes/as entrevistados/as veem a universidade como um espaço que não é aberto para a pluralidade, por outro lado, alguns/mas a veem como um lugar possível para alteridade, de estar em encontro com as diferenças. A universidade como um local para lidar, aprender e aceitar as diferenças, ou nas palavras de Akin, estudante de Engenharia de Produção, lidar com “culturas novas”.

Acho que uma oportunidade de conhecimento, de estar em contato com outras pessoas, gente diferente e de aprendizado, principalmente, eu acho, acho que é isso. (Núbia, estudante de Engenharia Mecânica).

Oportunidade, né? De agregar conhecimento, de conhecer pessoas novas, de enriquecer, de abrir a mente, por que não?! (Kumi, estudante de Zootecnia)

Estar dentro da universidade é também uma questão de crescimento, eu cresci muito depois que entrei aqui. Melhorei muito, academicamente, pessoalmente, profissionalmente. É uma coisa que é grandioso, a universidade, a gente aprende muita coisa nova, aprende a lidar com culturas novas, a gente aprende a aceitar culturas novas, então, eu acho que a universidade, ela traz muitos benefícios pra gente. Seria, então, uma conquista pra nossa vida. (Akin, estudante do Engenharia do Produção)

Dessa vez é Kumi, estudante de Zootecnia, que elabora seu significado de *estar na universidade* a partir de uma metáfora: uma oportunidade para “abrir a mente”. Frequentar a universidade, para ele, assim como para Akin e Núbia, torna-se uma ocasião favorável para ampliar seus repertórios de diálogo com as diferenças e conhecer novas visões de mundo. Ao que parece, o contato com a diversidade gera um aprendizado e convivência. A universidade é compreendida como espaço que possibilita a relação e o encontro com outras pessoas, grupos e culturas, elaborado conforme nossos/as entrevistados/as, como uma representação positiva, enriquecedora e benéfica de suas inserções no

ensino superior.

A trajetórias destes agentes demonstram como interpretações individuais e vivências coletivas se imbricam num processo complexo. Não trabalhamos com histórias de vida, mas analisando trajetórias. Não obstante, acreditamos que tanto a análise de trajetórias como “histórias de vida continuam sendo instrumentos fundamentais para a compreensão e análise de relações sociais, de processos culturais e do jogo sempre combinado entre atores individuais e experiências sociais, entre objetividade e subjetividade” (KOFES, 1994, p. 140).

## **Considerações finais**

Este texto teve como objetivo analisar as representações sociais de estudantes negros/as cotistas a respeito de suas inserções na UFV. A presença desses agentes na universidade se deu pela ampla e histórica conquista de movimentos sociais e agentes coletivos, especialmente dos movimentos negros, que deram visibilidade às desigualdades sociais e raciais que praticamente impediam a presença de pessoas mais pobres e negras de estarem nas universidades brasileiras.

Sabe-se que esse acesso ainda é limitado e atravessado por outras clivagens e que mesmo depois as desigualdades não são transfiguradas em igualdades de aprendizados e condições, não se anulam a partir da matrícula. Não obstante, não se pode minimizar os efeitos sociais dessas conquistas. São agentes únicos de gerações de negros e negras que não puderam frequentar aulas em uma universidade e, por isso levam consigo os sonhos de suas famílias. Não são estudantes que decidiram sozinhos/as lutarem por cursar o ensino superior, mas estão ali representando sonhos de seus pais, mães, tios/as, avós/ôs e demais familiares. Assim, não é gratuito que afirmem que há um “vislumbre



da família” ou que a família fica toda “encantada”.

Os/as estudantes representam sonhos de gerações de negros e negras de estarem na Universidade. Há uma expectativa de que a conquista acadêmica redunde em conquista econômica que possa contribuir para uma vida mais confortável para si e seus familiares. Há uma demonstração de que sonhos individuais e coletivos se confundem no processo de formação destes agentes. Muitos percebem que aprendem mais que a parte técnica, relatando crescimento pessoal e capacidade de lidar com a diversidade. Também percebem que os sonhos de bens materiais não se realizam automaticamente.

Alguns dos agentes ponderam que há necessidade de maior pluralidade na Universidade e que esta acaba por se reduzir muito à parte técnica e investe pouco na formação humana e no diálogo com a sociedade. São agentes que passam por processos de vivências em que saem do imaginário aos desafios cotidianos na vida universitária, apontando necessidade de mudanças e tencionando o imobilismo acadêmico.

## Referências

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. In: AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017, p. 21-74.

BARRETO, Paula *et al.* Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 5, n. 11, p. 113-141, 2017.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (org.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

\_\_\_\_\_. Compreender. In: *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-713.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*,\* Brasília, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan. 2017.

CAMPOS, Luiz Augusto; GOMES, Ingrid. Relações raciais no Brasil contemporâneo: uma análise preliminar da produção em artigos acadêmicos dos últimos vinte anos (1994-2013). *Sinais Sociais*, v. 11, n. 32, p. 85-116, 2016.

DAYRELL, Juarez. A escolar “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100,\* p. 1105-1128, out. 2007.

DIAS, Diana; SÁ, Maria José. O estatuto sociocultural familiar como vetor da decisão vocacional: promessas e (des)ilusões da entrada na educação superior. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 51-64, jun. 2014.

ELIAS, Norbert. *Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Editado por Michael Schröter, tradução por Álvaro Cabral; revisão técnica por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

\_\_\_\_\_. *Norbert Elias por ele mesmo*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001a.

\_\_\_\_\_. *A solidão dos moribundos, seguido de, Envelhecer e morrer*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001b.

FERES JÚNIOR, João et al. *Ação afirmativa: conceito, história e debates*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018

GAUTHIER, Jacques Zanidê. Metáfora e conceito em pesquisas qualitativas. *Rev. enferm. UERJ*, 11(3), p. 301-307, set. 2003.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, nº 25, p. 127-142, abr. 2004.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOFES, Suely. Experiências Sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, (\*3), p. 117-141, 1994.

LEMOS, Isabelle Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, e227161, 2017.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (Org.). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 163-189.

LONGO, Flávia Vitor; VIEIRA, Joice Melo. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, 2017.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 23, e230098, p. 1-23, 2018.

MOROSINI, Marília; FELICETTI, Vera Lucia. Estudantes de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS — 2013. *Educ. rev.*, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 103-120, mai. 2019.

NERI, Marcelo Cortes. *Você no Mercado de Trabalho*. Segunda etapa da Pesquisa Educação e Trabalho do Jovem no Brasil. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol. XL (176), p. 563-578, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, jun. 2015

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*,\* Brasília, v. 76, n. 184, p. 445-476, set.1995.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação: um pensamento negro contemporâneo*. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Sales Augusto dos. *O Sistema de Cotas para Negros da UnB: um balanço da primeira geração*. Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e Relações sociais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

SILVA, Paulo V. B. da *et al.* Políticas Afirmativas. In: *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte*. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Kátia Régis, Shirley Aparecida de Miranda, organizadores. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018, p. 561-621.

SILVA, Vanessa Patrícia Machado. *O processo de formação da Lei de cotas e o racismo institucional no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Brasília, 2017.

VAN GENNEP, Arnold. *Ritos de passagem: estudos sistemáticos dos ritos da porta e da soleira, da hospitalidade, da adoção, gravidez e parto, nascimento, infância, puberdade, iniciação, ordenação, noivado, casamento, funerais, estações etc.* 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Resumo:**

O objetivo deste artigo é apresentar uma análise de representações sociais de estudantes cotistas negros/as sobre o significado de suas inserções na Universidade Federal de Viçosa (UFV). Como procedimento metodológico, realizamos dezesseis entrevistas com estudantes cotistas negros/as dos mais diversos cursos de graduação em Viçosa. A pesquisa revela que o sonho de estudar numa reconhecida Universidade é do indivíduo e de suas respectivas famílias. Ambos, família e estudante, têm a expectativa de que em decorrência dos estudos os/as jovens possam ter bons empregos e acesso a recursos materiais que minimizem suas dificuldades e de seus familiares. As vivências na Universidade lhes revelaram que essa tem uma formação humanística deficitária e que precisaria promover maior diálogo com a sociedade que a circunda, assim a presença destes agentes pode contribuir para reflexão sobre potencialidades e limitações da formação universitária.

**Palavras-chave:** Negros/as; cotistas; universidade.

**Abstract:**

The objective of this paper is to present an analysis of social representations of black quota students on the meaning of their insertions at the Federal University of Viçosa (UFV). As methodological procedure, we conducted sixteen interviews about the trajectories of black quota students from the most diverse undergraduate courses in Viçosa. The research reveals that the dream of studying at a recognized University is of the individual and their respective families. Both, family and student, expect that as a result of their studies, young people may have good jobs and access to material resources that minimize their family members' difficulties. The experiences in the University revealed that she has a deficit humanistic formation and that it would need to promote greater dialogue with the society that surrounds it, like this the presence of these agents can contribute to reflection on the potentialities and limitations of university formation.

**Keywords:** black; quotaholders; university.


Recebido para publicação em 25/05/2020.

Aceito em 06/10/2020.

# Para onde pende a balança? Incentivo parental e gênero do aluno associados ao seu desempenho

**Regina Lúcia Fernandes de Albuquerque**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9240-6144>

albuquerqueerlf@gmail.com

## Introdução

Desde a década de 1960 a Sociologia da Educação tem como um de seus temas centrais as desigualdades (FORQUIN, 1995; NOGUEIRA, 1990). A partir da década de 1980, os estudos em eficácia escolar analisam um conjunto de características das escolas que se associam à aprendizagem dos alunos. Paralelamente, surge um outro campo de estudos que analisa as relações entre família e escola, apontando diferenças para o tipo de incentivo familiar à escolarização (LAHIRE, 1997; THIN, 2006; NOGUEIRA, 2002; 2012). O campo de produções nacionais sobre o tipo de incentivo parental à escolarização é bastante amplo (NOGUEIRA, 2002; GRUN, 2002), incluindo desde as

escolha de oportunidades educacionais pelas famílias (PAULA; NOGUEIRA, 2018), práticas parentais de incentivo à leitura ou à realização de deveres de casa (RESENDE, 2013), até a mobilização de práticas mais refinadas que se associem à escolarização dos filhos, como a frequência de visitas a museus e espaços culturais (BRANDÃO, 2012).

Mais recentemente, com a consolidação das avaliações nacionais em larga escala, no final da década de 1990 e início da década de 2000, emerge um campo de pesquisas no Brasil que correlaciona os resultados dos alunos nestas avaliações com variáveis e indicadores que diferenciam os grupos de alunos a partir de dadas características. Essa associação entre práticas familiares de incentivo à escolarização e desempenho escolar dos alunos também aparece em trabalhos que se utilizam de metodologias qualitativas de análise. Não utilizando, necessariamente, dos resultados das avaliações em larga escala como referencial de medida de desempenho. A dissertação de Albuquerque (2014), aponta para discursos de professores e gestores que associam o baixo conceito dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, nas avaliações internas da escola, à baixa presença familiar no espaço escolar e ao não acompanhamento das tarefas escolares para casa (ALBUQUERQUE, 2014, p 90-92). Dessa maneira, parece haver uma percepção de professores e gestores que a presença familiar no espaço escolar e o acompanhamento das tarefas escolares enviadas para casa eleva o desempenho dos alunos nas avaliações internas da escola.

Contudo, ainda há uma lacuna na produção nacional relacionando o rendimento dos alunos nas avaliações escolares, ou nas avaliações nacionais padronizadas, a um indicador que reúna práticas parentais de acompanhamento da escolarização dos filhos. Nesse sentido, aqui tem-se por objetivo criar um indicador de incentivo parental (ALVES;



XAVIER, 2017), a partir dos dados dos questionários do SAEB 2015, aplicados aos alunos do 9º ano, e associá-lo ao desempenho dos alunos de escolas públicas<sup>1</sup> na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, controlando os grupos por suas características de nível socioeconômico familiar e sexo do aluno.

Em pesquisa nos períodos da CAPES<sup>2</sup> utilizando a combinação de palavras “participação parental + rendimento” e “participação parental + desempenho”, obtiveram-se apenas dois estudos que se relacionam diretamente com o tema e que se utilizam de dados secundários do questionário do SAEB para construção de suas análises (GONÇALVES; FRANÇA, 2008; ALVES; XAVIER, 2017). Considerando a baixa frequência de produção nacional na temática, justifica-se a realização deste estudo. A utilização dos microdados do SAEB 2015 justifica-se por essa relação ainda não ter sido explorada com esse banco de dados. A escolha pela utilização dos dados referentes aos resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa orientou-se por pesquisas no campo que apontam uma tendência regional para comportamentos específicos em relação à desigualdade por gênero, havendo maior equidade por gênero em Matemática do que em Leitura (ERNICA; SETUBAL, 2019, p 7).

Pesquisas com dados secundários de avaliações em larga escala, como o SAEB, são amplamente exploradas no campo de estudos sobre desigualdades e estratificação educacional para caracterização de desigualdades escolares (FRANCO 2007; SOARES, 2006, 2009; ALVES; XAVIER, 2017). Esses dados auxiliam na identificação dos

---

<sup>1</sup>Aqui o termo “Escolas públicas” refere-se apenas as escolas públicas municipais e estaduais, considerando a aproximação do público dessas duas redes de ensino em relação às características de nível socioeconômico do público atendido, assim como o desempenho das escolas em ambas as dependências administrativas.

<sup>2</sup>Site: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br). Acesso em: 19/01/2020, às 14h40.

elementos associados aos processos escolares- ou da infraestrutura de atendimento escolar- que elevam o desempenho dos alunos. Também é possível, através da análise desses dados, reconhecer as características dos grupos em situação de maior vulnerabilidade dentro do contexto escolar. Esses estudos tomam as avaliações em larga escala como um termômetro para caracterização de escolas e redes de ensino. Não repercutindo impacto direto na sala de aula, mas oferecendo dados para caracterização de uma escola dentro de um grupo de escolas, de uma mesma região ou dentro de uma mesma dependência administrativa, por exemplo. Essas caracterizações auxiliam na formulação de políticas públicas que atuem na redução da estratificação das redes de ensino e que busquem identificar características da infraestrutura de atendimento e dos processos escolares que se associem à qualidade da educação ofertada aos alunos.

Através do estudo dos dados secundários das avaliações em larga escala, também é possível acompanhar a evolução desses dados em estudos longitudinais desde a implementação das avaliações – na década dos anos 1990 – realizando monitoramento da qualidade da educação. Nesse sentido, as avaliações em larga escala não pretendem substituir a avaliação dos professores em relação aos seus alunos. São dimensões de outra ordem, mais associadas ao monitoramento da qualidade educacional e do reconhecimento de características que se relacionam com a qualidade dos processos escolares ou com a infraestrutura de oferta escolar.

Franco (2007), apresenta uma breve retrospectiva do tratamento dado aos fatores intraescolares em relação ao desempenho de alunos, retornando a Reunião Nacional da ANPED de 1979. Nesta, resgata o autor, o debate mobilizado na mesa redonda sobre seletividade so-

cioeconômica no ensino de 1º grau<sup>3</sup> concentrou análises inspiradas nas teorias crítico-reprodutivistas (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Franco (2007) sinaliza que apenas uma das falas apontou que a seletividade socioeconômica estaria relacionada a fatores intraescolares (MELLO, 1979, 1981). Mello (1979, 1981) afirmava que havia características do público atendido pelas instituições escolares que se relacionavam com dinâmicas *extra* e *intra*-institucionais, pelas quais a reprodução/produção das desigualdades ocorreriam. A partir do final da década de 1990 e início da década de 2000, com a consolidação das avaliações nacionais em larga escala, os resultados<sup>4</sup> de estudantes brasileiros passam a ser comparados consigo mesmos (em uma escala temporal que permite aferir a evolução dos resultados dos alunos desde o início da década de 1990) e com os resultados de países com contextos político-socioeconômicos próximos ao brasileiro, como alguns vizinhos latino-americanos. Essas avaliações permitem não apenas o acompanhamento do desempenho dos alunos, mas a identificação da presença do fenômeno da estratificação intraescolar nas redes de ensino.

A ausência de equidade na Educação Básica ainda se constitui como um dos grandes nós da educação nacional até o momento. Franco (2007) apresenta dados de relatório da OCDE de 2004 que

---

<sup>3</sup>Em 09 de janeiro de 2001 é aprovada a Lei 10.172 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O texto do PNE tem como um de suas metas a ampliação progressiva do Ensino Fundamental para 9 anos. A Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental e, finalmente, a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para 9 anos de duração e passa a utilizar a nomenclatura “ano” para demarcar o período de escolarização em que a criança se encontra (1º ano, 2º ano e assim por diante). A partir de 2006, portanto, legalmente, utiliza-se a denominação ano e não grau.

<sup>4</sup>Nesse primeiro momento as análises se concentravam mais em relação a fluxo e desempenho.

aponta a forte correlação entre nível socioeconômico (NSE) e resultados escolares no Brasil. Nessa linha de estudos, que investiga características do público atendido (NSE familiar, gênero e raça do aluno) associado ao seu desempenho nas avaliações padronizadas, pesquisas têm apontado que, para além da forte correlação entre NSE e desempenho, a raça e o gênero de pertencimento do aluno também se apresentam como variáveis que se correlacionam com seu desempenho (ÉRNICA; SETUBAL, 2019).

Coleman (2000) propõe o conceito de capital social como um elemento que se agrega à escolarização. O capital social caracterizar-se-ia pelas relações desenvolvidas no âmbito familiar que agregam elementos positivos ao processo de escolarização dos filhos. Alves e Xavier (2017) propõem a construção de um indicador de “envolvimento dos pais” inspiradas no conceito de capital social de Coleman (2000). Ainda que as autoras se utilizem desse indicador como uma das variáveis explicativas para o fenômeno de exclusão intraescolar<sup>5</sup>, considera-se o trabalho das autoras de fundamental contribuição para o campo de estudos que relaciona rendimento de alunos e incentivo parental. Dessa maneira, contribuindo com a discussão também empreendida nesse texto.

Considerando que existe tanto uma correlação entre desempenho do aluno e sua origem socioeconômica, quanto com seu gênero de pertencimento e, considerando ainda, estudos anteriores (ALVES; XAVIER, 2017) que apontam uma relação entre práticas de incentivo parental à escolarização e desempenho, esse estudo busca responder a seguinte pergunta: o grau de incentivo parental recebido consegue compensar as diferenças de médias por sexo do aluno na avaliação de

---

<sup>5</sup>Conceito proposto por Alves e Xavier para caracterizar alunos que não aprenderam as competências de leitura e matemática compatíveis com seu ano escolar (ALVES; XAVIER, 2017, p 11).

Língua Portuguesa aplicada ao 9º ano no SAEB 2015?

Para responder essa pergunta, primeiro foi criado um indicador de incentivo parental que é associado ao desempenho do aluno. Pois, é preciso verificar se há associação entre o grau de incentivo parental recebido e o desempenho dos alunos dentro de uma mesma faixa de NSE. Um caminho possível para verificar essa associação é realizar teste de igualdade de médias entre esses grupos a fim de confirmar se as médias de resultados são iguais (ou seja, o grau de incentivo parental recebido não fez diferença no resultado obtido) ou diferentes. Nos testes de igualdade de médias utilizou-se o nível de confiabilidade de 95%. Assim, o teste de igualdade de médias para a associação entre o grau de incentivo parental recebido e o desempenho do aluno na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, seria descrito como:

H0:  $\mu$  resultados de alunos com baixo incentivo parental =  $\mu$  resultados de alunos com alto incentivo parental.

H1:  $\mu$  resultados de alunos com baixo incentivo parental  $\neq$   $\mu$  resultados de alunos com alto incentivo parental.

Em um segundo momento foram observadas as diferenças secundárias entre grupos, considerando tanto o grau de incentivo parental recebido quanto o sexo do aluno, dentro de uma mesma faixa de NSE. Aqui, a igualdade de médias de resultados na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB entre meninas e meninos, que receberam um mesmo grau de incentivo parental e que pertencem a uma mesma faixa de NSE, apontaria que o sexo do aluno não seria uma variável que se associaria ao seu resultado. A análise de diferenças das médias entre os grupos (no caso da rejeição de H0), apontaria para o peso entre as variáveis categóricas<sup>6</sup> de sexo e grau de incentivo parental asso-

<sup>6</sup>Variáveis categóricas são aquelas que não possuem valores quantitativos, mas seus valores são observados na forma de categorias (BARBETTA, 2015, p 65).

ciadas à variável quantitativa<sup>7</sup> das médias de resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB. Ou seja, seria possível identificar qual variável, dentre sexo e incentivo parental, estaria mais fortemente associada ao desempenho na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 aplicada ao 9º ano. Dessa maneira, o teste de hipótese de igualdade de médias para o grupo de alunos com baixo grau de incentivo parental seria:

H0:  $\mu$  resultados das alunas com baixo incentivo parental =  $\mu$  resultados dos alunos com baixo incentivo parental.

H1:  $\mu$  resultados das alunas com baixo incentivo parental  $\neq$   $\mu$  resultados dos alunos com baixo incentivo parental.

Já para o grupo de alunos com alto grau de incentivo parental, o teste de igualdade de médias seria:

H0:  $\mu$  resultados das alunas com alto incentivo parental =  $\mu$  resultados dos alunos com alto incentivo parental.

H1:  $\mu$  resultados das alunas com alto incentivo parental  $\neq$   $\mu$  resultados dos alunos com alto incentivo parental.

Considerando o disposto, seguem-se as considerações metodológicas que estruturam a análise empreendida.

---

<sup>7</sup>Variáveis quantitativa são aquelas que recebem valores numéricos. Será uma variável quantitativa discreta quando seus valores puderem ser listados. Será uma variável quantitativa contínua quando puder assumir qualquer valor dentro de um intervalo (BARBETTA, 2015, p 79).

## Metodologia

A metodologia divide-se em dois momentos: o primeiro de descrição do indicador de incentivo parental e a associação do indicador ao rendimento de alunos de escolas públicas (municipais e estaduais) na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 aplicada ao 9º ano, controlado pelo nível socioeconômico de pertença do aluno. Já o segundo momento analisa as diferenças intragrupos, descrevendo a associação entre os resultados na avaliação de Língua Portuguesa e o grau de incentivo parental, dentro de um mesmo grupo de nível socioeconômico, controlado pelo sexo declarado pelo aluno.

Considerando os dados nacionais, foi aplicado filtro de seleção na base de dados do banco de questionários do SAEB 2015 aplicados ao 9º ano, a fim de selecionar apenas os alunos pertencentes as redes estaduais e municipais de ensino. Essa opção foi assumida na medida em que, dentro das redes públicas de oferta de ensino, há uma aproximação maior entre características do público atendido pelas redes estaduais e municipais em comparação ao público atendido pela rede federal de ensino.

Foram tomadas como medidas de incentivo parental as perguntas do questionário SAEB 2015 que dizem respeito ao incentivo familiar à realização dos deveres de casa, incentivo à leitura, conversas no ambiente familiar sobre o cotidiano na escola, incentivo ao estudo e assiduidade. A *Tabela 1* apresenta a síntese das variáveis utilizadas na construção do indicador de Incentivo Parental.

Tabela 1: Variáveis do questionário SAEB 2015 utilizadas para criação do indicador de Incentivo Parental.

Indicador de Incentivo Parental (IP)	
Q027:	“Seus pais ou responsáveis incentivam você a estudar?”
Q028:	“Seus pais ou responsáveis incentivam você a fazer o dever de casa ou os trabalhos da escola?”
Q029:	“Seus pais ou responsáveis incentivam você a ler?”
Q030:	“Seus pais ou responsáveis incentivam você a ir a aula e/ou não faltar às aulas?”
Q031:	“Seus pais ou responsáveis conversam com você sobre o que aconteceu na escola?”

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário SAEB 2015.

Essas variáveis foram agrupadas em um indicador, nomeado aqui de “incentivo parental”, que foi dividido em grupos de acordo com o nível socioeconômico dos alunos e relacionado com a proficiência na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental. Cada uma das perguntas da *Tabela 1* assumia apenas como possibilidade de respostas: “sim” ou “não”. Para as respostas “sim” foi atribuído valor 1. Já para as respostas “não” foi atribuído valor 0. Em seguida, esses valores foram somados para as respostas dos alunos às perguntas da *Tabela 1*. Esse somatório compreendeu a faixa de valores entre 0, para os alunos que declararam resposta “não” à todas as perguntas, até 5, para alunos que declararam “sim” para todas as perguntas. Dessa maneira, o indicador de incentivo parental foi dividido em duas categorias: baixo incentivo (alunos que declararam “sim” em 0 até 3 perguntas do questionário SAEB) e alto incentivo (alunos que declararam “sim” em 4 até 5 perguntas do questionário).<sup>8</sup>

<sup>8</sup>Quando se cria o indicador com três faixas (“baixa participação”, “participação moderada” e “alta participação”) verifica-se que a mais alta concentração de respostas, 87,3% dos alunos, declaram receber incentivo parental para 4 ou 5 perguntas. Ao passo que 6,6% e 6,2% declaram receber incentivo parental em até 3 perguntas



Tabela 2: Tabela descritiva do indicador incentivo parental.

Incentivo Parental		Frequência	Percentual
Valid	baixo incentivo	298957	12,7%
	alto incentivo	2047796	87,3%
	Total	2346753	100,0%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do SAEB 2015.

Observa-se uma maior concentração de alunos que declaram receber incentivo parental para 4 ou mais perguntas do questionário SAEB. Considerando o peso da origem socioeconômica do aluno em relação ao seu rendimento escolar, o indicador de incentivo parental foi controlado por grupos de níveis socioeconômico (NSE).

É preciso delimitar que o NSE,<sup>9</sup> aqui, é tomado como constructo teórico para estratificação de grupos de alunos por uma medida de posição social que agrega dados de escolaridade dos responsáveis e bens de consumo. Ou seja, o NSE é tomado como uma variável latente (não diretamente observada) cuja medida é feita pela agregação de informações como dados de renda, escolaridade e ocupação (ALVES; SOARES, 2009). Aqui são usados dados de escolaridade dos responsáveis de alunos e bens de consumo familiar para estimar a variável latente de NSE. Contudo, esse instrumento de coleta de dados apresenta limitações. Uma delas é a ausência de dados sobre a renda das famílias no banco do SAEB 2015 e de um grau de imprecisão nas respostas dos questionários de avaliações em larga escala já identificado por outros estudos (SOARES; ANDRADE, 2006).

---

ou abaixo de 3, respectivamente. Considerando a baixa concentração nas faixas de baixa participação e participação moderada, optamos por criar uma faixa de baixa participação que incluiria o percentual de alunos que declaram receber incentivo parental em 0 até 3 perguntas.

<sup>9</sup>Alves e Soares (2009) apontam que, ainda que o NSE seja utilizado amplamente como variável explicativa ou de controle em diversas pesquisas sociológicas, não há consenso no campo sobre sua mensuração em pesquisas empíricas (ALVES; SOARES, 2009, p 2).

Para construção da variável latente de NSE foram construídas medidas de capital cultural que se associam a renda familiar a partir dos dados disponíveis no banco SAEB 2015. Para Bourdieu (2008) dois tipos de capitais estruturam a sociedade contemporânea: capital econômico e capital cultural. O primeiro engloba o patrimônio material e todas as manifestações de recursos financeiros (salários, ações etc.). O segundo pode se manifestar em três estados: capital cultural incorporado- compreende a incorporação de valores transmitidos pela família e pelas instituições – capital cultural objetivado – acúmulo de bens materiais relacionados à cultura legitimada pela classe dominante, como, por exemplo, obras de arte – e capital cultural institucionalizado – o acúmulo de instrução legitimada institucionalmente em forma de diplomas, certificados escolares, entre outros. Dessa maneira, a medida de capital cultural objetivado foi mensurada a partir dos dados sobre a quantidade de quartos e banheiros da residência familiar do aluno, posse de utensílios domésticos, posse de automóvel, quantidade de pessoas que vivem na residência do aluno e se a família faz uso de serviços domésticos terceirizados. Já para compor a medida de capital cultural institucionalizado foram utilizados os dados referentes a escolaridade materna e paterna. A *Tabela 3* apresenta a síntese das variáveis do questionário SAEB 2015, aplicados ao 9º ano, utilizadas na construção da variável latente de NSE.

Tabela 3: Variáveis do questionário SAEB 2015 utilizadas para criação da variável latente de NSE.

Variável Latente NSE.	
Capital Cultural Objetivado	Capital Cultural Institucionalizado
<p>“Na sua casa tem televisão em cores?”; “Na sua casa tem geladeira?”; “Na sua casa tem freezer separado da geladeira?”; “Na sua casa tem máquina de lavar roupa (O tanquinho NÃO deve ser considerado)?”; “Na sua casa tem carro?” “Na sua casa tem computador?”; “Na sua casa tem banheiro?”; “Na sua casa têm quartos para dormir?”</p>	<p>“Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?”</p>
<p>“Incluindo você, quantas pessoas vivem atualmente na sua casa?”; “Em sua casa trabalha empregado(a) doméstico(a) pelo menos cinco dias na semana?”</p>	<p>“Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?”</p>

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário SAEB 2015.

Por fim, os alunos foram divididos em grupos segundo seu sexo declarado no questionário SAEB 2015. O *Gráfico 1* apresenta o percentual de proficiência na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, aplicada ao 9º ano do Ensino Fundamental.

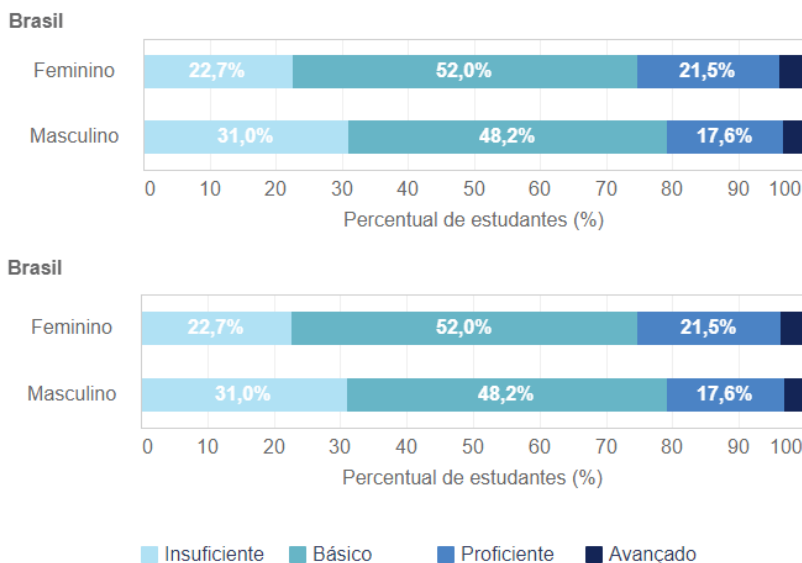


Gráfico 1: Distribuição de resultados de alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 por sexo.

Fonte: INEP, 2019.

Esse resultado aponta para uma maior concentração de meninas com desempenho proficiente na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 do que de meninos. A literatura do campo explorou amplamente esse fenômeno (ÉRNICA; SETUBAL, 2019). Embora não haja uma explicação definitiva para sua manifestação, uma hipótese mais comum se relaciona a diferença de socialização para meninas e meninos para além das formas de socialização no interior da escola (CARVALHO, 2004; CARVALHO; LOGES; SENKEVIC, 2016).

Contudo, o dado sobre a diferença de resultados no SAEB 2015 entre os resultados de meninos e meninas não apresenta diferenças secundárias desses dois grupos que também apresentam forte correlação com o desempenho, como, por exemplo, o nível socioeconômico familiar. Considerando esse elemento, as análises que aqui serão em-

preendidas segmentam os grupos pela variável latente de NSE que seguiu critérios de distribuição que serão especificados no item metodológico desse texto.

A seguir, exploram-se algumas discussões a partir dos resultados das análises empreendidas.

## Resultados

Considerando os dados nacionais para as escolas públicas (municipais e estaduais), os testes de hipótese de igualdade de médias<sup>10</sup> indicaram que, para um nível de confiabilidade de 95%, as médias de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 9º ano apresentam diferença considerando a presença do incentivo parental. A média nacional apontou diferença de 10,23 pontos, em média, entre os resultados dos alunos de baixo NSE que recebem alto incentivo parental daqueles que recebem baixo incentivo. Essa diferença cai para 5,97 pontos, em média, entre os resultados dos alunos de NSE moderado que recebem alto incentivo daqueles que recebem baixo incentivo. Já para o grupo de alto NSE a diferença é de 6,66 pontos, em média, entre os resultados dos alunos de alto NSE que recebem alto incentivo daqueles que recebem baixo incentivo parental. Ou seja, verifica-se diferenças de médias de resultados na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 aplicada ao 9º ano, de acordo com o grau de incentivo parental que o aluno recebe para todos os grupos de nível socioeconômico. Nesse sentido, o grau de incentivo parental recebido é capaz de

---

<sup>10</sup>Os testes que fazemos referência são teste de hipótese de igualdade de médias entre proficiência em Língua Portuguesa e incentivo parental ( $H_0: \mu$  resultados alunos com baixo incentivo parental =  $\mu$  resultados alunos com alto incentivo parental.  $H_1: \mu$  resultados alunos com baixo incentivo parental  $\neq$   $\mu$  resultados alunos com alto incentivo parental.). Os valores da significância dos testes apontaram para diferença de médias entre todos os grupos analisados (sig <0,05%).

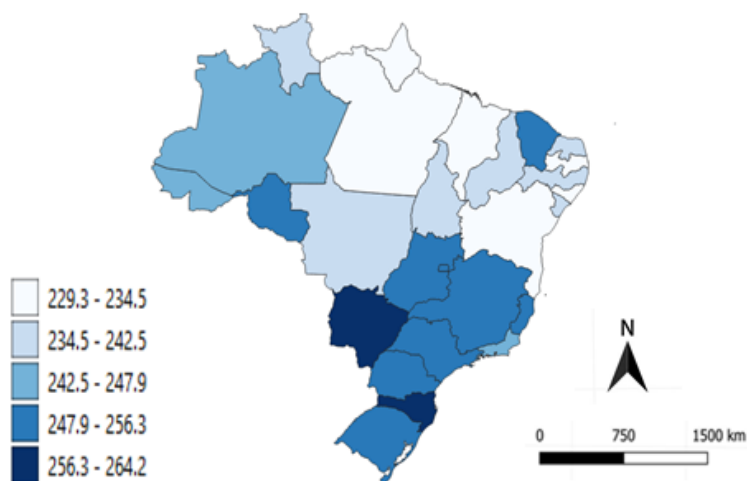
aumentar as médias de resultados dos alunos.

Tabela 4: Diferenças de médias na avaliação de Língua Portuguesa, SAEB 2015, segundo o grau de incentivo parental, controlado pelo NSE do aluno, considerando os dados nacionais.

(I) Incentivo parental por faixas de NSE		Diferenças de Médias (I-J)	Sig.	95% Intervalo de Confiança	
				Cauda inferior	Cauda superior
baixo NSE e baixo incentivo parental	baixo NSE e alto incentivo parental	-10.23*	,000	-12,72	-7,74
NSE moderado e baixo incentivo parental	NSE moderado e alto incentivo parental	-5.97*	,000	-6,45	-5,49
alto NSE e baixo incentivo parental	alto NSE e alto incentivo parental	-6.66*	0,000	-7,07	-6,26

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

Em uma análise preliminar da distribuição espacial dos resultados dos alunos do 9º na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB, é possível identificar as Unidades da Federação que apresentam maior concentração de resultados proficientes na avaliação. O *Mapa 1*, aponta que as maiores médias de resultados se encontram em Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Enquanto Pará, Amapá, Maranhão, Bahia e Paraíba apresentam as menores médias de resultados.



Mapa 1: Distribuição de resultados de alunos do 9º ano na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

Ainda na exploração inicial da distribuição dos resultados dos alunos por Unidade da Federação, a análise de *cluster* permite visualizar espacialmente agrupamentos por semelhanças. Dessa maneira, o *Mapa 2* aponta para semelhanças entre médias de resultados entre os estados do Sul, Sudeste, somados a Mato Grosso do Sul e Goiás, concentrando as maiores pontuações.



Mapa 2: Análise de cluster da distribuição de resultados de alunos do 9º ano na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

Nos gráficos com análise da associação entre grau de incentivo parental recebido e médias de resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB, controlado pelo NSE e pelo sexo do aluno, toma-se a escala de proficiência desenvolvida por José Francisco Soares a fim de contextualizar as médias de resultados não apenas em pontos, mas por sua proficiência. Na escala de proficiência de Soares (2006, 2009) para a avaliação de Língua Portuguesa do SAEB aplicada ao 9º ano, a pontuação referência considera proficientes os resultados acima de 275 pontos, como aponta a *Tabela 5*.



Tabela 5: Divisão dos níveis de resultados de acordo com pontuação obtida pelo aluno no SAEB aplicado ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Nível de aprendizado	5º ano do ensino fundamental		9º ano do ensino fundamental	
	Leitura	Matemática	Leitura	Matemática
Abaixo do básico	Até 150	Até 175	Até 200	Até 225
Básico	Mais de 150 a 200	Mais de 175 a 200	Mais de 200 a 275	Mais de 225 a 300
Adequado	Mais de 200 a 250	Mais de 200 a 225	Mais de 275 a 325	Mais de 300 a 350
Avançado	Mais de 250	Mais de 225	Mais de 325	Mais de 350

Fonte: Soares, 2009.

No *Gráfico 2* observa-se que, para as médias dos resultados dos alunos das escolas públicas (municipais e estaduais) de todo o país, mais de 75% dos alunos do grupo de baixo NSE e baixo incentivo parental não apresentam proficiência em Língua Portuguesa. O percentual de concentração de alunos proficientes em Língua Portuguesa vai se elevando de acordo com o grupo de NSE de pertença e o grau de incentivo parental recebido, havendo maior concentração de alunos proficientes em Língua Portuguesa no grupo de alto NSE e alto incentivo parental.

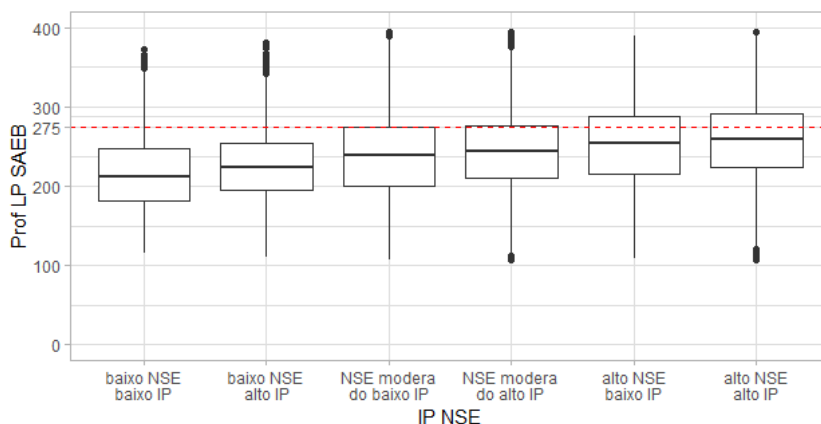


Gráfico 2: Distribuição dos resultados dos alunos segundo o incentivo parental, considerando as médias de resultados para todo o país. No gráfico toma-se como linha de referência o valor de 275 pontos que divide os alunos proficientes de não proficientes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

Já para as diferenças de médias intragrupos observa-se que entre meninos e meninas de baixo NSE e baixo incentivo parental há diferença de média de 5.7 pontos, em média, em favor das meninas. Entre meninos e meninas de baixo NSE e alto incentivo parental essa diferença é de 12.74 pontos, em média, em favor das meninas. Considerando o grupo de NSE moderado, a diferença de médias entre meninos e meninas que receberam baixo incentivo parental é de 12.74 pontos, em favor das meninas, e de 14.70 pontos para meninos e meninas de NSE moderado que receberam alto incentivo parental, também em favor das meninas. Finalmente, para o grupo de alto NSE a diferença de médias entre meninos e meninas que receberam baixo incentivo parental é de 14.34 pontos e de 16.70 pontos para aqueles que receberam alto incentivo parental, em média, em favor das meninas.

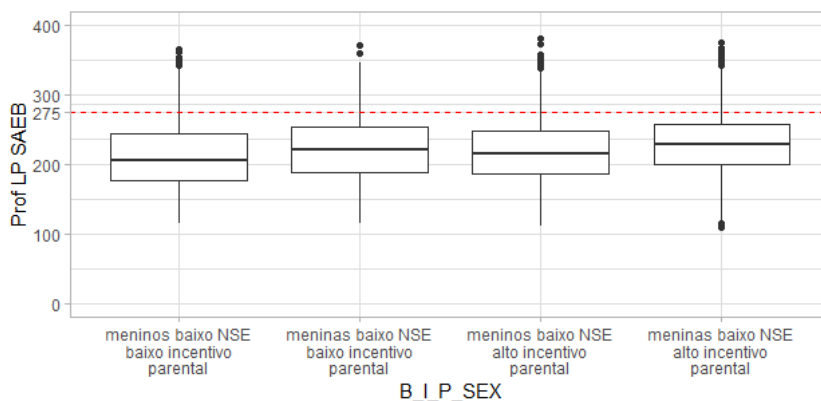


Gráfico 3: Distribuição dos resultados dos alunos de baixo NSE segundo o grau de incentivo parental, controlado pelo sexo do aluno. No gráfico toma-se como linha de referência o valor de 275 pontos que divide os alunos proficientes de não proficientes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

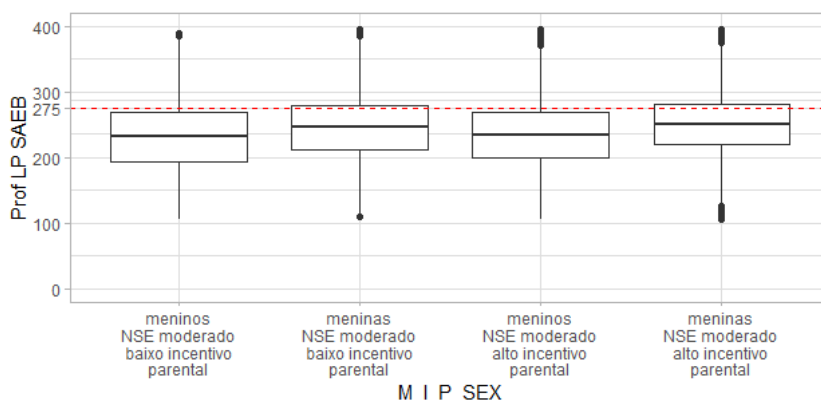


Gráfico 4: Distribuição dos resultados dos alunos de NSE moderado segundo o grau de incentivo parental, controlado pelo sexo do aluno. No gráfico toma-se como linha de referência o valor de 275 pontos que divide os alunos proficientes de não proficientes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

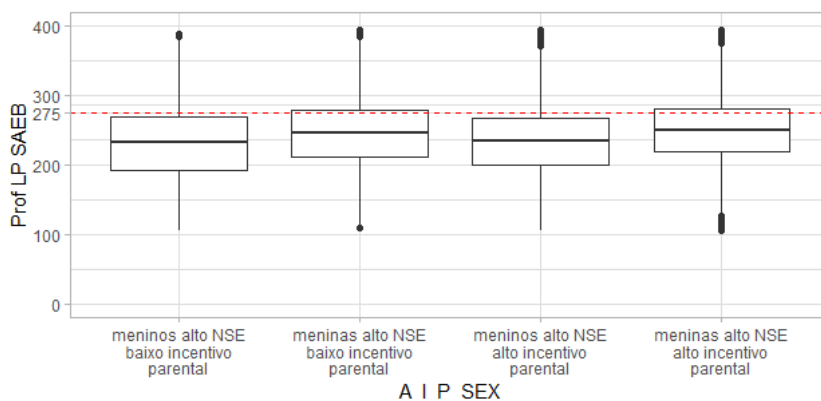


Gráfico 5: Distribuição dos resultados dos alunos de alto NSE segundo o grau de incentivo parental, controlado pelo sexo do aluno. No gráfico toma-se como linha de referência o valor de 275 pontos que divide os alunos proficientes de não proficientes.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados SAEB 2015.

Dessa maneira, os dados parecem apontar que o grau de incentivo parental eleva as médias de resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, contudo, a presença do alto incentivo parental não é capaz de compensar a diferença de médias segundo o sexo declarado pelo aluno.

## Considerações finais

Esse estudo intenciona contribuir para o campo de produções da Sociologia da Educação que relaciona o rendimento dos alunos em avaliações nacionais padronizadas às práticas parentais de acompanhamento da escolarização dos filhos. As variáveis de origem social e de características de grupos – NSE familiar e o gênero do aluno – foram utilizadas como variáveis de controle na associação entre o grau de incentivo parental recebido e as médias de resultados dos alunos

na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, aplicadas ao 9º ano. Aqui, tomam-se os dados secundários do questionário do SAEB 2015 como um termômetro para identificação de características do público que se associariam ao seu desempenho na avaliação de Língua Portuguesa. Essas caracterizações auxiliam na formulação de políticas públicas que atuem na redução da exclusão intraescolar. Nesse sentido, o texto defende a manutenção de avaliações docentes em relação aos seus alunos ao longo do ano letivo como processos avaliativos legítimos. Compreende-se que as avaliações em larga escala não pretendem substituir a avaliação dos professores, estando muito mais associadas ao monitoramento da qualidade educacional e do reconhecimento de características que se relacionam com a qualidade dos processos escolares ou com a infraestrutura de oferta escolar.

A justificativa para realização do estudo deve-se a baixa produção nacional relacionando o rendimento dos alunos nas avaliações nacionais padronizadas a um indicador que reúna práticas parentais de acompanhamento da escolarização dos filhos. Ressalta-se ainda que a utilização das variáveis de caracterização de grupos de nível socioeconômico e sexo do aluno também contribui para o campo que estudos que tem apontado para forte associação entre essas características e o desempenho dos alunos em avaliações de larga escala (ÉRNICA; SETUBAL, 2019). O estudo também contribui na discussão de achados em estudos anteriores (ALBUQUERQUE, 2014) sobre discursos de professores e gestores que justificam o baixo rendimento dos alunos associado à baixa presença de seus responsáveis na unidade escolar ou ao não acompanhamento das tarefas escolares pelos responsáveis. Essa associação não considera características secundárias desses grupos, como a origem socioeconômica familiar e o sexo do aluno, que também se associam ao desempenho dos alunos. Além de não consi-

derar estratégias coletivas da instituição escolar para elevar os resultados desses grupos de alunos.

A análise de distribuição espacial dos resultados de alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, aplicada ao 9º ano, aponta para uma maior concentração de resultados proficientes em Santa Catarina e no Mato Grosso do Sul. A análise de *cluster* aponta para semelhanças entre médias de resultados entre os estados do Sul, Sudeste, somados a Mato Grosso do Sul e Goiás, concentrando as maiores pontuações. Nos testes de igualdade de médias para a associação entre o grau de incentivo parental recebido e o resultado do aluno na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, rejeita-se  $H_0$ , pois há diferenças de médias de resultados de acordo com o grau de incentivo parental recebido para todos os grupos de NSE. Ou seja, a presença do alto incentivo parental é capaz de elevar as médias de resultados dos alunos na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, aplicada ao 9º ano.

Já nos testes de igualdade de médias para a associação entre incentivo parental e médias de resultados na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, controlada pelo NSE familiar e pelo sexo do aluno, também se rejeita  $H_0$ . Uma vez que, há diferenças de médias para todos os grupos e que há uma tendência de elevação de médias de resultados de acordo com a elevação do NSE de pertença e do grau de incentivo parental recebido. Contudo, a presença do alto incentivo parental não é capaz de compensar a diferença de médias segundo o sexo declarado pelo aluno, para todos os grupos de nível socioeconômico.

## Referências

ALBUQUERQUE, R.L.F. *Estratificação escolar e segregação residencial: um estudo das percepções e práticas docentes em instituições escolares do Complexo da Maré*. 03/04/2014 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH. Disponível em: [ppge.educacao.ufrj.br](http://ppge.educacao.ufrj.br). Acesso em: 12/04/2020.

ALVES, M. T. G; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. In: *Opinião Pública*, vol. 15, n 1, Campinas, São Paulo, junho, 2009, p. 1-30. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09/04/2020.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira (coord). *Desigualdades de Aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras. Evidências da Prova Brasil (2007 a 2013)*. In: *Série Debates Ed*, nº 5, abril de 2017. Disponível em: [unesdoc.unesco.org](http://unesdoc.unesco.org). Acesso em: 09/04/2020.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às ciências sociais*. 9ª edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BARBOSA, Maria Ligia; SANT'ANNA, Maria Josefina Gabriel. *As Classes Populares e a Valorização da Educação no Brasil*. In: RIBEIRO, Luiz César *et al.* (orgs.). *Desigualdades Urbanas/Desigualdades Escolares*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2010. p. 155-174.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley. *Família, escola, território vulnerável*. São Paulo: CENPEC, 2013. Disponível em: [ftp.cenpec.org.br](http://ftp.cenpec.org.br). Acesso em 02/05/2018.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vanda. M; ALVES, Luciana; CARVALHO-SILVA, Hamilton H.; PADILHA, Frederica. *A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades*. *Salto para o Futuro*, 2013, v. 23, p. 16-26. Disponível em: [cdnbi.tvescola.org.br](http://cdnbi.tvescola.org.br). Acesso em: 09/04/2020.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

BRANDÃO, Zaia. *As Mutações da Paisagem Cultural: entre a legitimidade*

e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, José Manuel; VIEIRA, Maria Manuel (orgs). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Editora UFMG, 2012, p 56-73.

BURGOS, Marcelo Baumann. Escola Pública e Segmentos Populares em um Contexto de Construção Institucional da Democracia. *Dados*, Rio de Janeiro, 2013, v. 55, n. 4, p. 1015 – 105. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 23/08/2018.

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2014, v. 19, n. 56, p. 123-139. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em 10/11/2018.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Escola como extensão da família ou família como extensão da escola? O dever de casa e as relações família-escola. In: *Revista Brasileira de Educação*, n 25, jan/abril, 2004, p 94-104. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09/04/2020.

CARVALHO, Maria Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v 34, n 121, janeiro/ abril de 2004, p. 11-40. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br](http://publicacoes.fcc.org.br). Acesso em: 07/09/2020.

CARVALHO, Maria Pinto de; LOGES, Tatiana Avila; SENKEVIC, Adriano Souza. Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 24, n. 1, janeiro/ abril de 2016. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07/09/2020.

COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare, 1966.

ERNICA, Maurício; SETUBAL, M. A. IDEA: indicador de desigualdades e aprendizagens. In: *Revista Periferias*, v. 2, p.1-10, 2019. Disponível em: [revistaperiferias.org](http://revistaperiferias.org). Acesso em: 07/04/2020.

FRANCO, C et al. Qualidade e equidade em Educação: reconsiderando o significado de “fatores intraescolares”. *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, vol. 15, n. 55., p. 277-298. Rio de Janeiro. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 07/04/2020.



GONÇALVES, Flávio de Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. In: *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 16, n. 61, Rio de Janeiro, out/dez, 2008. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09/04/2020.

GRÜN, Roberto. Dinheiro no bolso, carrão e loja no shopping: estratégias educacionais e estratégias de reprodução social em famílias de imigrantes armênios. In: ALMEIDA, A.M. F., NOGUEIRA, M. A. (orgs). *A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MELLO, G. N. Fatores intraescolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. *Educação e Sociedade*, São Paulo, ano I, n. 2, p. 70-78, 1979.

MELLO, G. N. Fatores intraescolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau. In: GOLDBERG, M. *et al.* *Seletividade socioeconômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro: Anped: Achiamé, 1981.

NOGUEIRA, Maria Alice. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 49-65.

NOGUEIRA, Maria Alice. Um tema revisitado – as classes médias e a escola. In: *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Editora UFMG, 2012, p 110-131.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. In: *Educação- Revista do centro de Educação da UFSM*, v. 43, n. 1, jan/março 2018. Disponível em: [periodicos.ufsm.br](http://periodicos.ufsm.br). Acesso em: 09/04/2020.

RESENDE, Tânia F. Pela “janela” do dever de casa, o que se vê das relações entre escolas e famílias? In: NOGUEIRA, Maria Alice e ZAGO, Nadir (orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p 199-219.

SOARES, J. F. e ANDRADE, R. J. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas*

em *Educação*, v.14, n. 50, 2006, p. 107-126. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09/04/2020.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo: IDESP. *São Paulo em Perspectiva*, v. 23, n. 1, p. 29-41, 2009. Disponível em: [produtos.seade.gov.br](http://produtos.seade.gov.br). Acesso em: 09/04/2020.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 09/04/2020.

**Resumo:**

Tem-se por objetivo criar um indicador de incentivo parental, a partir dos dados dos questionários do SAEB 2015 aplicados ao 9º ano e associá-lo à proficiência dos alunos de escolas públicas na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015, controlando pelo nível socioeconômico (NSE) familiar e pelo sexo do aluno. Trata-se de pesquisa quantitativa, com utilização de dados secundários dos questionários do SAEB 2015. Os resultados apontam que a presença do alto incentivo parental eleva as médias de resultados dos alunos, contudo essa diferença não compensa as diferenças de médias quando comparadas com a variável sexo do aluno. Ou seja, independente do grau de incentivo parental recebido, dentro de um mesmo grupo de NSE, meninas têm melhor desempenho na avaliação de Língua Portuguesa do SAEB 2015 do que meninos.

**Palavras-chave:** Exclusão intraescolar; incentivo parental; gênero.

**Abstract:**

The objective is to create a parental incentive indicator, based on the data from the SAEB 2015 questionnaires applied to the 9th grade and to associate it with the proficiency of public school students in the SAEB 2015 Portuguese Language evaluation, controlling by socioeconomic level and the student's gender. This is quantitative research, using secondary data from the SAEB 2015 questionnaires. The results show that the presence of high parental incentives raises the students' mean results, however, this difference does not compensate for the differences in means when compared to the variable student's gender. Regardless of the degree of parental incentive received, within the same socioeconomic level group, girls perform better in the SAEB 2015 Portuguese Language evaluation than boys.

**Keywords:** Intra-school exclusion; parental incentive; gender.


Recebido para publicação em 06/10/2020.

Aceito em 12/04/2020.

# **Entremeio: resultados de uma pesquisa sobre jovens bolsistas em escolas privadas**

**Pedro Henrique Barboza Machado**

Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4050-6212>

pedro.barbozamachado@gmail.com

## **Introdução**

O diálogo entre os campos das Ciências Sociais e da Educação é terreno potente para pensar algumas dificuldades e impasses que o país tem à frente. Se por um lado a aproximação contém possibilidades positivas, nem sempre é marcada pela linearidade e ausência de conflitos. Delimitando ainda mais a discussão, quando se observa de que maneira essa aproximação é feita pelo campo da sociologia, podem ser percebidas múltiplas influências teóricas e mudanças de perspectivas analíticas.

Tendo como foco analítico uma perspectiva sociológica, desde a década de 1940 nota-se uma preponderância sobre o universo escolar em produções brasileiras sobre educação (SPOSITO, 2003). Embora

a preocupação com a instituição escolar fosse constante, as influências teóricas que marcaram época apontam que as análises não foram conduzidas de modo singular. Ao passo que durante as décadas de 1950 e 1960 a proposta funcionalista de Talcott Parsons (1902-1979) dominava as discussões, durante a década de 1970 houve uma influência maciça da sociologia francesa — seja através das propostas marxistas de Louis Althusser (1918-1990) ou daquelas provenientes dos estudos de Pierre Bourdieu (1930-2002).

Já na década de 1980, influenciados pela “nova Sociologia da Educação” desenvolvida na Inglaterra, os estudos brasileiros voltaram-se “para dentro” da própria instituição. Desse modo, privilegiaram-se análises sobre currículo, cotidiano escolar e modos de ensino e aprendizagem que levassem a escola a “ensinar melhor”, tendo como referência *rankings* e outros tipos de mensuração muitas vezes questionáveis. Alcançado o último decênio do século, as produções brasileiras privilegiaram uma “revalorização dos vínculos entre as práticas efetivadas no espaço escolar e suas relações com as práticas afirmadas em outros espaços sociais” (SILVA, 2018, p. 194).

O presente trabalho insere-se nessa perspectiva, uma vez que apresentará os principais resultados de uma pesquisa que estudou a inserção de jovens bolsistas de camadas populares em escolas privadas, notadamente voltadas ao público de classe média. Será enfatizada a dimensão social do processo educativo, uma vez que a experiência dos bolsistas será compreendida tanto a partir das interações travadas dentro da instituição escolar, como também a partir de seus processos de socialização empreendidos em outros ambientes sociais.

Para cumprir tal proposta o artigo divide-se em algumas seções. A primeira, intitulada “A pesquisa”, apresenta o objeto, suas questões principais e seus recursos metodológicos. Após esse momento,

em “Trajetórias estudantis em camadas populares: contribuições ao debate a partir de estudos brasileiros”, será realizado um breve recorrido em alguns trabalhos nacionais que dialogam e que serviram de base teórica para a construção da pesquisa. Logo em seguida a escrita se concentrará nos principais resultados. Essas são as seções denominadas “A importância do lazer”, “Figuras maternas, divisão sexual do trabalho doméstico e a produção do gênero”, “A relação com a escola pública”, “A relação com a favela”, “Sentidos à experiência da bolsa de estudo e inteligência institucional” e “Barreiras materiais e simbólicas”. Dessa maneira, a conclusão retomará os resultados apontando também a relevância da pesquisa em cenário mais amplo da sociedade brasileira onde a relação entre os setores público e privado se estreitam cada vez mais.

## A pesquisa

As reflexões deste trabalho são frutos de uma pesquisa realizada na etapa de mestrado. Com este empreendimento buscou-se compreender como jovens de camadas populares<sup>1</sup> dimensionavam a experiência de estudar em escolas privadas que continham rotinas e público diferentes daqueles que estavam habituados em seus locais de origem. Dessa maneira, o questionamento inicial concentrava-se na pergunta de como os jovens viviam suas condições estudantis em escolas que não condiziam com suas realidades sociais. De modo mais específico, procurava compreender quais estratégias eram postas em práticas, quais aprendizagens anteriores eram acionadas para ajudá-los

---

<sup>1</sup> Por “camadas populares” compreendem-se jovens oriundos de família com baixo poder aquisitivo e com acesso limitado e intermitente a certos bens de consumo mais notados em camadas médias e superiores da sociedade — seja no campo da educação, saúde e lazer. Essa definição faz-se necessária uma vez que o termo pode assumir certa polissemia no campo das Ciências Sociais.

nesta etapa e quais outras poderiam surgir desta experiência. Através desses questionamentos era importante à pesquisa também identificar facilidades e dificuldades deste processo — bem como detectar de quais maneiras os estudantes encaravam essas dificuldades, caso as houvesse.

Para cumprir os objetivos da pesquisa, seis jovens foram entrevistados — três do sexo masculino e três do sexo feminino. Esses jovens encontravam-se na etapa do ensino médio em duas escolas privadas localizadas na região da Grande Tijuca, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. A fim de preservar a identidade dos indivíduos foram atribuídos nomes fictícios: Eduarda, Carlos, Paulo, Paula, Luan e Vanessa. Os três primeiros estudavam em uma escola — que a partir desse momento será denominada “escola A” — enquanto os demais jovens estudavam em outra instituição — a “escola B”. Embora ambas tivessem seu público composto hegemonicamente por membros das camadas médias da sociedade, algumas diferenças eram notadas entre si.

A entrada no campo da pesquisa não foi simples, e obtive recusa de algumas escolas para trabalhar com seus bolsistas. Algumas hipóteses para essa dificuldade podem ser levantadas. Primeiramente, a presença de um pesquisador no ambiente escolar talvez fosse encarada sob o signo da desconfiança. Destaco que, ao fazer contato com as escolas, somente pedia para que indicassem estudantes que se enquadrassem na categoria de bolsistas. Não solicitava fazer campo na instituição ou qualquer entrada mais incisiva. Mesmo assim o acesso era muito difícil. Outra tribulação emergia, possivelmente, como consequência do próprio interesse do projeto. O que uma pesquisa sobre estudantes bolsistas poderia revelar? Muitas escolas que possuem sistema de bolsas de estudos fazem ampla divulgação e chegam mesmo a



se valer disso como ferramenta potente de propaganda. Nesse sentido, poderia ser vista como inconveniente uma pesquisa que, ao observar os estudantes bolsistas, apontasse qualquer realidade que saísse do discurso oficial de integração propalado pelas instituições.

A despeito deste cenário, a entrada na escola A deu-se sem muitos percalços. Já trabalhava há cinco anos na instituição como professor e fiz valer esse posto para conseguir uma comunicação mais direta com a coordenação pedagógica e com os estudantes. De todo modo, passei pelos trâmites burocráticos e apresentei o projeto da pesquisa à direção. A maior dificuldade nos casos desta escola foi fazer com que os jovens e suas famílias compreendessem que não era mais “o professor”, e que nada do que falassem seria exposto em qualquer momento institucional da escola. Buscava apresentar sempre com transparência o papel que exercia ao longo da entrevista: era o pesquisador, o estudante de mestrado, e não o professor da sala de aula.

A escola A possuía mais de 40 anos de existência e levava consigo o rótulo de ser uma “escola alternativa”. O valor de sua mensalidade ao longo do ano de 2019 para o ensino médio era de R\$ 2.297,00. Dentro desse mesmo segmento, a divisão por estudantes dava-se da seguinte maneira: 1º ano do ensino médio com 21 estudantes, 2º ano com 16 estudantes e 3º ano também contando com 16 estudantes. Esse padrão oscilando entre 16 e 25 estudantes era algo percebido também em outras turmas de outros segmentos. Essa instituição não contava com nenhum tipo de parceria com ONGs ou qualquer outro tipo de associação para a concessão de bolsas de estudo. Desse modo, os descontos nas mensalidades que os estudantes bolsistas gozavam — fosse integral ou parcial — eram conseguidos mediante negociação com a direção da escola (caso de Eduarda) ou pelo fato de seus pais serem funcionários da instituição (casos de Paulo e Carlos).

A inserção na escola B só foi conseguida através da indicação de um amigo. Conversando com ele, explicava minha pesquisa e as agruras que passava para acessar alguma escola que contasse com bolsistas de camadas populares. Ato contínuo de me ouvir, ele disse que poderia ajudar porque na escola em que dava aula, “tinham muitos estudantes bolsistas e dava pra perceber de cara”. Essa percepção logo chamou atenção e fui à busca de conseguir acessar a escola, o que felizmente se efetivou.

A escola B também era conhecida na região, porém, com outros atributos. O imaginário coletivo tratava-a enquanto uma instituição adequada para “preparar” os estudantes para os exames vestibulares. Essa escola fazia parte de uma rede de ensino de educação básica. Tal rede distribuía-se por toda a cidade do Rio de Janeiro, contando com sete unidades. O valor da mensalidade para o 3º ano do ensino médio (etapa em que os três entrevistados cursavam no momento das entrevistas) era de R\$ 2.451,92. O estudante poderia usufruir de bolsas de estudo através de dois caminhos. O primeiro era realizar um processo seletivo elaborado pela própria escola (como foi o caso de Paula). O outro era através de parceiras que a escola possuía com associações que subsidiavam o valor da bolsa de estudo (casos de Luan e Vanessa).

Guiada por literatura sobre trajetórias estudantis em camadas populares, a pesquisa assumiu como relevante que os responsáveis que mais se destacaram no acompanhamento do percurso escolar dos jovens também fossem ouvidos. Dessa forma, ao longo de oito meses (entre dezembro de 2018 e julho de 2019), foram realizadas 11 entrevistas. Somente no caso de Luan não foi possível a entrevista com o responsável. Quando indagado sobre qual adulto foi mais importante em sua trajetória escolar, o jovem colocou como resposta sua irmã e ninguém mais. Disse que mãe e pai nunca acompanharam de

perto seus estudos, porque sempre estavam trabalhando. À época da entrevista, Luan dividia um apartamento com essa irmã. Entretanto, por conta de incompatibilidades de horário e lugar, infelizmente, a entrevista não pôde ser feita. Sua irmã trabalhava sempre no período da noite ou madrugada, o que fazia com que não estivesse disponível durante as manhãs e tardes. Sugeri em mais de uma ocasião que poderia encontrá-la onde e quando ela achasse melhor para fazer a entrevista, mas ela se mostrou muito resistente. Desse modo, optei por não insistir demasiado, respeitando os limites éticos que a pesquisa deve observar.

A opção de entrevistas enquanto ferramenta metodológica estruturou-se a partir do entendimento de que estas não se configuram enquanto um fim em si mesmas. Seu uso é válido porque propicia ao pesquisador acessar mecanismos mais profundos a partir das análises empreendidas. A entrevista, dessa forma, revelou-se um instrumento potente para revelar aspectos interessantes sobre a história de vida dos entrevistados — pontos esses que eram de grande importância para que fossem compreendidos os sentidos atribuídos à experiência da bolsa de estudo.

Posto isso, ao fazer uso dessa opção metodológica, a pesquisa considera o recurso de “história de vida” enquanto uma narrativa elaborada pelo indivíduo entrevistado que, embora seja vinculado no presente, diz muito sobre interpretações e construções do passado, lançando luz sobre seus processos socializadores. Para essa reflexão são relevantes as considerações de Suely Koffes, quando afirma que as histórias de vida são fontes de “evocação”, “informação” e “reflexão”. Evocação, pois transmitem a dimensão subjetiva e interpretativa do sujeito que conta sua história. Informação porque revelam uma experiência que ultrapassa o sujeito que a veicula. Por fim, reflexão, já

que as histórias de vida apresentam uma análise articulada pelo próprio entrevistado sobre aquilo que está contando (KOFFES, 1994).

Através desse percurso metodológico, portanto, foi possível acessar análises tanto dos jovens como de seus principais responsáveis. Tais análises permitiram que se compreendesse de forma mais apurada as avaliações sobre a experiência provida pelas bolsas de estudo. Antes, porém, de passar para os resultados da pesquisa, uma breve apresentação sobre importantes considerações teóricas que guiaram as análises faz-se necessária.

## **Trajetórias estudantis em camadas populares: contribuições ao debate a partir de estudos brasileiros.**

Observando leis e planos educacionais nos últimos trinta anos no país, pode-se argumentar que ao menos formalmente houve esforço significativo para encurtar a distância entre os bancos escolares e uma juventude historicamente marginalizada desses espaços de ensino. A *Constituição de 1988* entende a educação enquanto um direito de todos os cidadãos e um dever da família e do Estado (BRASIL, 1988). Outros documentos também foram produzidos objetivando a diminuição das desigualdades existentes em nosso complexo cenário educativo. Nesse sentido, tais documentos propunham desde uma maior proteção às crianças e aos jovens pelo Estado, até metas a serem alcançadas a fim de um desempenho melhor em nossa educação.<sup>2</sup> Tal esforço de democratização expresso na letra de muitas leis e planos repercute

---

<sup>2</sup> Alguns documentos que se inserem nessa discussão são: o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e a Lei de Cotas (2012).

em produções acadêmicas, tanto no campo da Educação quanto no das Ciências Sociais.

Uma maneira de se aproximar desse universo epistemológico é observando estudos que se detiveram sobre trajetórias escolares de indivíduos provenientes de camadas populares. Dentro desse escopo, uma dualidade muito presente e que norteou muitos trabalhos é a noção de “êxito” ou “fracasso escolar”. Quanto maior o tempo que o indivíduo conseguiu permanecer dentro da escola (ou, possivelmente, da universidade) mais essa trajetória é vista, inicialmente, do ponto de vista do “êxito”. Muitas vezes essas trajetórias longevas contrariavam sobremaneira as estatísticas sobre o grupo social ao qual aquele indivíduo pertencia. Enquanto perspectiva analítica hegemônica, os estudos privilegiaram observar os múltiplos processos socializadores que os indivíduos atravessaram ao longo de suas vidas a fim de explicar as trajetórias.

Em sua pesquisa de mestrado Écio Antonio Portes tomou por objeto a trajetória escolar de trinta jovens de camadas populares que estudavam na Universidade Federal de Minas Gerais (PORTES, 1993). Destaca-se no trabalho do referido autor as estratégias familiares — sobretudo aquelas centralizadas nas figuras maternas — para que os jovens alcançassem o ensino superior. A chegada à universidade pelos jovens era entendida de maneira extremamente positiva, posto que simbolizava uma possibilidade de ultrapassar a condição socioeconômica de seus progenitores.

A partir de uma perspectiva relacional, o estudo empreendido por Maria José Braga Viana agrega ao debate importantes reflexões. Ao estudar ao caso de sete jovens que cursavam o ensino superior em instituições públicas, a autora destacou certas variáveis para o “êxito” percebido. Dentre essas pode-se citar a preocupação que os jovens

sempre apresentavam a respeito de seus “futuros”, o significado positivo que os pais tinham para com as instituições de ensino e as estratégias pelas quais procuravam efetivar essa valoração positiva em ações reais — além de alguns processos socializadores empreendidos tanto pelas famílias como por outros grupos que preenchiam a vida dos jovens (VIANA, 1998).

Débora Piotto em sua tese de doutoramento estudou as experiências universitárias de indivíduos também provenientes de camadas populares. Tais indivíduos eram membros de cursos considerados de “alta competitividade” na Universidade de São Paulo. Piotto destacou o caráter muitas vezes solitário dessas trajetórias, ao mesmo tempo em que eram muito marcadas pela lógica do “esforço” (PIOTTO, 2007). A autora afirmou que não eram estranhos a esses percursos momentos dolorosos, experiências humilhantes e sensações de um intenso “desenraizamento”. Ao mesmo tempo em que afirmava isso, Piotto também sublinhava o fato de que entrar em espaços tão impensados para suas condições sociais propiciava aos jovens a possibilidade de reorganizarem de forma drástica suas expectativas para a vida.

Ainda observando a intersecção entre trajetórias escolas em camadas populares e a entrada e permanência no ensino superior, o trabalho desenvolvido por Jailson Sousa e Silva traz considerações pertinentes ao debate. O autor pesquisou a trajetória de indivíduos residentes no complexo de favelas da Maré, no Rio de Janeiro, que conseguiram adentrar o espaço do ensino superior (SILVA, 2018). Em sua análise, Silva destacou a capacidade do indivíduo em entender e saber lidar com as regras escolares, as classificações direcionadas ao indivíduo atribuídas tanto pela escola como pela família, além da valorização do próprio indivíduo de que o campo escolar merecia atenção e era digno, portanto, de investimento. Esses são alguns fatores que expli-

cam, afinal, o porquê de alguns alcançarem patamares mais longevos do que outros no tocante à trajetória de escolarização dentro de um mesmo grupo social.

Direcionando esforços analíticos para o segmento da educação básica, tem-se o trabalho de Mariana Bittar enquanto boa referência para o debate (BITTAR, 2011). Em sua tese Bittar analisou o percurso escolar de jovens residentes em “áreas vulneráveis” da cidade de São Paulo. Realizando 23 entrevistas a partir de seis “perfis de configuração”, a autora colocou em relevo efeitos plurais que múltiplas esferas de sociabilidade tiveram sobre as trajetórias pesquisadas. É interessante notar quais esferas de sociabilidade eram essas: família, trabalho, escola, religião, programa social e vizinhança/lazer. Bittar argumentou que as escolhas colocadas em prática pelos jovens estudados contêm a marca da confluência entre a maneira individualizada a partir da qual os sujeitos interpretam suas vivências com “constrangimentos estruturais”.

A despeito de objetos e escolhas metodológicas diferentes, os estudos supracitados possuem instigantes considerações quando se pretende estudar trajetórias estudantis em camadas populares de nossa sociedade. A primeira a se destacar é a não absolutização do ambiente escolar enquanto universo para a análise se desenvolver. Com isso destaca-se o fato de que, embora as escolas sejam importantes nas análises, as instituições de ensino são atravessadas por influências que as extrapolam. Por conta disso, observar tais realidades externas às escolas é imprescindível para que qualquer análise do que acontece “dentro de seus muros” seja empreendida.

O segundo ponto é o modo pelo qual os indivíduos pesquisados são compreendidos metodológica e epistemologicamente dentro da pesquisa. Estes são considerados enquanto portadores de saberes que

devem ser levados em conta para que suas trajetórias sejam compreendidas. É a partir dessa proposta que as escolhas metodológicas que muitas vezes recaíam sobre entrevistas compreensivas podem ser compreendidas. Dentro desse contexto, é válido considerar que as entrevistas proporcionam uma chance de compreensão sobre as trajetórias escolares e os sentidos atribuídos a elas a partir das zonas de contato entre as próprias percepções dos indivíduos e os processos de socialização empreendidos por outros campos (não só o escolar), como o familiar, o religioso e o do lazer.

## **A importância do lazer**

Ultrapassada a discussão sintética de alguns estudos brasileiros que refletem sobre trajetórias estudantis em camadas populares, os principais resultados da pesquisa em questão serão apresentados. Todos os seis estudantes, assim como seus responsáveis, valoravam positivamente a experiência nas escolas privadas proporcionada pelas bolsas de estudo. Entretanto, essa avaliação positiva não vinha sem percalços. Antes de adentrar nas reflexões mais específicas que dão conta desses obstáculos, alguns traços comuns às trajetórias merecem ser colocados em destaque.

Notou-se em todos os casos uma moratória em relação ao trabalho remunerado. Pode ser encontrada uma breve exceção a isso no caso de Paulo, pois o jovem informou que vendia trufas nos ônibus. Entretanto, esta prática não era uma imposição da família. Sua mãe disse que ele fazia essa atividade “porque ele queria, para ganhar o que é dele”. É válido pensar que essa falta de obrigação relativa às atividades laborais liberava os jovens para se dedicarem a outras atividades ao longo de seus dias, como o estudo.



Ainda nesse âmbito, outra constante também nas trajetórias dos jovens eram os ambientes e/ou atividades através das quais eles escolhiam (ou podiam) se divertir. Na grande maioria das vezes optavam por ambientes abertos, públicos, onde não era cobrada a entrada para usufruir do espaço — como as praias e parques perto de seus locais de moradia. Isso reforça a necessidade do poder público em garantir espaços democráticos de lazer, onde os cidadãos (independente da camada social a qual pertençam) possam usufruir do seu direito à cidade.

A observância de como os jovens se divertem não é desprovida de interesse sociológico. Através da maneira pela qual usufrui seu “tempo livre”, há a aquisição de saberes e modos de conduta que poderão ser recompensados pela escola. É canônica a contribuição de Bourdieu ao debate quando afirma que:

Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura, mas certo estilo de relação com a cultura que provém precisamente do modo de aquisição dessa cultura. A relação que um indivíduo mantém com as obras da cultura [...] é, portanto, mais ou menos “fácil”, “brilhante”, “natural”, “laboriosa”, “árdua”, “dramática”, “tensa”, segundo as condições nas quais ele adquiriu sua cultura [...] Vê-se, assim, que, ao colocar a ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo de relações mais aristocráticos [...] a escola favorece os mais favorecidos. (BOURDIEU, 2015, p. 61)

A partir disso pode-se supor que aqueles indivíduos que puderam ter, ao longo de seus processos de socialização, contato com certo tipo de cultura e, mais importante, certa relação com esses objetos culturais, terão maiores chances de serem recompensados nos bancos escolares. É a partir dessa elaboração que se entende o caráter muitas vezes perverso da instituição escolar, posto que a instituição cobra certa relação com a cultura, mas não realiza essa cobrança de modo

aberto e nem ensina o educando a ter essa relação.

Tendo em vista essas considerações, é de extrema relevância notar a fala de Luan quando o jovem diz que há coisas que “não dá pra se conversar na escola”. Exemplificando que “coisas” eram essas, o jovem respondeu que era conversar sobre onde os amigos foram nas férias. Ao passo que ele responderia que ficou “jogando bola o dia todo”, os amigos contestariam com destinos na Europa. Desse modo, em seus tempos livres, os amigos de Luan, não bolsistas e provenientes de camadas médias da sociedade, têm a oportunidade de conhecerem *in loco* paisagens, obras de arte e museus que muitas vezes estão em seus livros didáticos. Lembrando Bourdieu uma vez mais, os passeios que os colegas de Luan desfrutam na Europa servem para “favorecer os favorecidos” (BOURDIEU, 2015). Não é ingênuo notar, portanto, que uma das maiores aspirações da vida de Luan seja conhecer os lugares que ele só vê pela TV ou pelos livros didáticos. Pode-se imaginar a angústia e o desconforto sentido pelo jovem ao ouvir constantemente experiências valorizadas não só social como também escolarmente — experiências essas que, dada sua condição financeira e de sua família, não tem condições de usufruir.

Ainda nesse escopo pode-se citar também o caso de Vanessa. A jovem afirmou que foi somente a partir da experiência da bolsa que passou a gostar de realizar “passeios culturais”. Por essa categoria a jovem entendia a ida a museus e outros espaços de exposição. É possível afirmar que a jovem já compreendeu o valor dessas atividades para o mercado de bens que é a escola. Ponto maior desse entendimento talvez seja a sua vontade de transmitir para seu irmão mais novo esse hábito. Vanessa afirmou que planejava passeios a museus com o irmão em seus tempos livres “para que ele abra os horizontes ainda criança.”

Vanessa vislumbrava em sua performance na escola privada a oportunidade chave para “quebrar ciclos” presentes em sua trajetória familiar: residir em uma favela e empregos pouco rentáveis do ponto de vista financeiro. Observando sua postura para com o irmão notou-se também que estendia a ele suas expectativas para que, através da via dos estudos, conseguisse “quebrar o ciclo da pobreza” de sua família. Desse modo, sua atenção para prover “passeios culturais” ao irmão alinhava-se a esse desejo maior de poder ascender socialmente pelo caminho da escolarização. Ainda que de modo inconsciente, a jovem ao fazer isso talvez propicie ao irmão formas de lidar com uma cultura que normalmente é cobrada de maneira implícita nos bancos escolares.

## **Figuras maternas, divisão sexual do trabalho doméstico e a produção do Gênero**

Quando os jovens eram contatados para a realização da entrevista, era pedido que indicassem o principal responsável que tivesse acompanhado suas trajetórias de estudos até o momento. Todos os jovens indicaram suas mães. Além disso, somente em um caso o entrevistado morava com seu pai biológico. Em todos os outros, a figura masculina com a qual os jovens dividiam convivência encarnava-se nos padrastos.

De fato, durante as entrevistas com os responsáveis, as mães ocuparam o lugar central. Em apenas um caso alguma figura masculina também acompanhou o momento (isso se deu na entrevista com os responsáveis de Carlos). E mesmo nesse momento o pai pouco se colocou, deixando à mãe a incumbência de responder a todos os questionamentos. Ao longo dos relatos das mães, e também de seus/suas

filhos/filhas, foi possível perceber que elas desempenhavam funções cruciais na trajetória estudantil. Essas funções eram exercidas, seja garantindo condições mínimas de estudo, batalhando para que a bolsa fosse concedida<sup>3</sup> ou também valorando e reforçando de forma sistemática a experiência estudantil da bolsa de estudo enquanto algo que contribuiria para o futuro não só dos filhos, mas também da família como um todo.

Através das análises familiares que puderam ser feitas, notou-se uma característica importante quando se observa a trajetória estudantil em camadas populares que é o “mito da omissão parental” (LAHIRE, 1997). Muitas vezes os pesquisadores são traídos em suas análises sobre a presença e a preocupação dos pais para com a escolaridade de seus filhos porque são guiados por uma lente que coloca como referência analítica padrões das camadas média e altas da sociedade. Desse modo, é comum atestar a “falta de interesse” dos pais para com a escolarização dos filhos. Alguns sinais disso seriam a ausência em eventos escolares (como festas e reuniões) e uma fraca cobrança e acompanhamento no momento dos deveres de casa. De todo modo, a própria movimentação percebida nos pais ou nos jovens pesquisados de buscarem bolsas em instituições privadas de ensino já é um indicador importante de distinção dessas famílias com outras do mesmo grupo social.

Das seis mães, apenas uma contava com ensino superior em sua trajetória, ao passo que as outras ou possuíam o nível médio ou tinham interrompido seus percursos escolares antes mesmo de chegarem a

---

<sup>3</sup> Esse foi o caso nas trajetórias de Eduarda, Paulo e Paula, quando as mães desempenharam papel fundamental para que as bolsas de estudo fossem garantidas. Seja negociando diretamente com a direção escolar (caso dos dois primeiros), seja pesquisando na internet e acompanhando e incentivando a filha em todas as etapas do processo seletivo para obtenção do desconto (caso de Paula).

essa etapa.<sup>4</sup> Desse modo, as responsáveis em sua maioria possuíam um capital escolar inferior ao de seus filhos. Mesmo contando com esse *déficit*, essa condição não era impeditiva para que as mães dessem importância aos estudos e procurassem estratégias para acompanhar a trajetória dos filhos. Essas estratégias se materializavam tanto em conversas rotineiras sobre os estudos e as notas, a obrigatoriedade dos filhos em mostrarem o boletim, como também por um esforço de estarem presentes nas reuniões e em confraternizações promovidas pelas escolas.

Desse modo, notava-se nas figuras maternas uma sobrecarga de funções, uma vez que além dos cuidados com a casa, eram elas também que se dedicavam aos cuidados com os filhos — e esse cuidado passava necessariamente pelo acompanhamento escolar.<sup>5</sup> Ainda tendo como referência a discussão de gênero para a análise, é interessante observar como se dava a divisão sexual do trabalho nos lares dos jovens entrevistados.

Nenhum dos jovens do sexo masculino externou obrigações para com sua casa. A mãe de Paulo chegou a mencionar que já tinha tentado fazer “combinados de limpeza” com o filho e com seu companheiro, mas que, infelizmente, “não adiantava” e era ela quem “fazia tudo”. Nos casos das jovens, Paula tinha uma função importante na organização familiar que era cuidar de seus irmãos mais novos. Tanto Eduarda quanto Vanessa estavam liberadas temporariamente de funções de trabalho dentro do lar para que pudessem se dedicar mais aos estudos. Essa liberação, contudo, era uma concessão dada pelas mães.

---

<sup>4</sup> Das responsáveis entrevistadas, apenas a mãe de Paulo possuía graduação. O ponto máximo das trajetórias das mães de Eduarda, Vanessa e Paula foi a conclusão da etapa do ensino médio. Tanto os pais de Carlos como a mãe de Luan interromperam seus estudos na etapa do ensino fundamental.

<sup>5</sup> Esse cenário torna-se ainda mais dramático quando se considera que essas mães não possuíam apenas um (a) filho (a).

Esse aspecto é de crucial importância porque a produção do gênero em nossa sociedade também acontece a partir de como se estrutura a divisão sexual do trabalho doméstico. O debate sobre a divisão sexual do trabalho dentro dos lares muitas vezes é relegado ao segundo plano, o que configura um erro. Observar esse aspecto da vida em sociedade é fundamental, posto que incidirá diretamente nas possibilidades de participação dos indivíduos nos mais variados campos da vida pública. Desse modo, problematizar sobre a divisão sexual do trabalho é também pensar recursos, possibilidades e limites à vida democrática (BIROLI, 2018).<sup>6</sup>

Ainda vale a pena ser notado que nos casos das jovens, um dos argumentos fortes que apareciam no discurso das mães (e também no das próprias estudantes, ainda que com menor intensidade) para valorar positivamente as trajetórias era que o caso de suas filhas serviria como exemplo para os familiares menores (sejam irmãos ou primos). Esse discurso não foi percebido no caso dos jovens de sexo masculino. Sobre as meninas, portanto, pesa também a responsabilidade de serem exemplos para algum parente, ao passo que os meninos estão liberados dessa responsabilidade dentro do ambiente doméstico.

### **A relação com a escola pública**

Todos os jovens entrevistados, antes de conseguirem a bolsa de estudo, estudavam em colégios públicos na cidade do Rio de Janeiro. Acesar as memórias e o entendimento que possuíam desse momento em suas trajetórias é de fundamental importância para que a experiência da bolsa de estudos seja mais bem dimensionada. Em um panorama geral, os estudantes entrevistados guardavam boas recordações das

---

<sup>6</sup>Para uma discussão mais aprofundada sobre a produção do gênero na sociedade capitalista a partir da perspectiva da divisão sexual do trabalho ver Federici (2017).

passagens pelo sistema público de ensino. A única exceção a isso foi o caso de Paulo.

Como já observado, no tocante ao capital escolar de seus responsáveis, os jovens não dispunham em seus lares de um acompanhamento qualificado. Dessa maneira, era muitas vezes com amigos ou professores de suas escolas públicas que buscavam ajuda. Esse apoio em alguns momentos poderia continuar a existir inclusive após a obtenção da bolsa de estudo na escola privada. Esse é o caso de Paula, que afirmou que ainda continuava a frequentar sua ex-escola, sobretudo, para procurar ajuda de seus antigos professores. A jovem disse que o primeiro ano foi o mais difícil porque teve que “correr atrás” de muitos conteúdos. A jovem destacou sua dificuldade em inglês e o fato de sua antiga professora da escola pública a ter ajudado.

A rede de amizades e também a relação com os professores foram mencionados em algumas entrevistas enquanto fatores relevantes ao estímulo para a obtenção de bolsas. Nos casos de Paula, Luan, Vanessa e Eduarda, foi possível perceber isso através de exemplos onde figuras da instituição escolar, seja diretores ou professores, eram explícitos quanto a necessidade de o estudante sair do sistema público para “ter mais chance”, “aproveitar melhor a inteligência que tinha”. A mãe de Eduarda chegou inclusive a mencionar uma reunião na escola antiga da jovem cujo objetivo era justamente estimular que ela buscasse bolsas de estudo para sua filha, “que era muito inteligente”. A obtenção da bolsa de estudo de Vanessa e de Luan também passou pela figura da diretora de suas respectivas escolas, uma vez que era a direção quem deveria indicar “os melhores estudantes” para participarem do concurso subsidiado por associações que dariam a bolsa de estudo em escolas privadas.

Somente no caso de Paulo é que não foram observadas lembranças

positivas do período em que estava em sua antiga escola. O motivo é importante. O jovem disse que não se identificava com os padrões de comportamento percebidos na sua escola, assim como não sentia apreço pelo “jeito de ser” de seus outros colegas que também moravam na mesma comunidade que ele. No caso de Paulo, a ida para uma escola privada com um público de classe média significou um bálsamo, uma vez que nesse ambiente o jovem começou a ter contato com valores e comportamentos que ele (assim como sua família) valorizava: rotinas de leitura, passeios para museus da cidade e uma educação norteada para práticas mais progressistas.

É também observando a relação que os jovens estabeleciam com as amizades construídas nas escolas públicas que se começa a dimensionar melhor uma condição que a bolsa de estudo em uma instituição privada proporcionava a eles. Essa condição é denominada aqui como sendo um entremeio, justamente para representar a angústia de muitas vezes não pertencer nem a um lugar e nem a outro.

Exemplificando o que fora dito, os jovens relataram em suas entrevistas falas depreciativas partindo de amigos que fizeram nas escolas públicas quanto ao fato de terem ingressado em instituições privadas. Era como se, por serem estudantes de uma escola privada, houvesse uma quebra de expectativas quanto ao *ethos* de um estudante de uma escola pública. A passagem a seguir, extraída da entrevista com Vanessa, exemplifica bem a análise:

Engraçado que assim que eu consegui a bolsa eles [colegas da escola pública] falaram assim: “poxa, você já é um pouco metida, agora que vai ficar mesmo”. Eu falei: “poxa, que é isso.” Um fato interessante foi que um dia eu tava na minha escola e próximo tem uma escola [pública]. E tenho um amigo que estuda lá. Aí eu saí e fui lá. Disse: “oi, quanto tempo”. Aí como eu sei que tem amigos meus que estudam lá, fui até a porta da escola. Eu me senti muito



diferente. Primeiro, diante deles, porque eu tava com uniforme da particular. Eles me olharam diferente. Da mesma maneira que eu olhava alguém que usava uniforme diferente. Eu senti, assim: “caramba, um uniforme parece que muda quem eu sou.” Não que eu me sentisse diferente deles, mas eles me olhavam assim: “nossa, quem é essa garota, nojentinha...?” Gente, isso aqui é um algodão e eu sou que nem vocês, sou tão pobre que nem vocês. (Vanessa).

É importante destacar que, se pelo lado dos amigos da escola pública ocorria esse julgamento de que eles pertenciam a um “novo mundo” por estudarem em escolas privadas, já para os estudantes das escolas privadas, vestir os mesmos uniformes e dividir os mesmos bancos não configurava condição suficiente para tratá-los como iguais.<sup>7</sup>

Em que lugar, portanto, situá-los? Uma resposta interessante a esse questionamento é uma categoria usada justamente por um desses jovens. Ao responder à pergunta sobre como ele próprio se considerava, Paulo respondeu que a melhor resposta seria “um desencaixado”. Essa reflexão sobre a existência de um não-lugar para esses estudantes que adentram ambientes de ensino antes impensados não é nova na Sociologia. Temos em Bourdieu a clássica formulação dos “excluídos do interior”.

Essa ideia abarca aqueles estudantes que foram cooptados pelo sistema escolar, mas que ainda se mantêm excluídos, só que agora dentro do próprio sistema (BOURDIEU, 2015). Com isso, percebe-se que democratizar o acesso não é o mesmo que democratizar as chances para se obter os postos na sociedade que, anteriormente, antes da “democratização”, os diplomas conferidos pela instituição poderiam asse-

---

<sup>7</sup>Evidentemente, para uma análise melhor desse ponto, faz-se necessário uma pesquisa mais detida também com os estudantes não bolsistas das respectivas escolas privadas. Entretanto, tal empreitada fugiria aos limites da pesquisa em questão, tendo a análise feita como referência os depoimentos dos jovens bolsistas e de seus responsáveis colhidos nas entrevistas.

gurar aos indivíduos. Bourdieu aponta que a “inflação dos diplomas” é uma das consequências desse processo, uma vez que “um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo desvalorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas sem ‘valor social’ ” (BOURDIEU, 1983).<sup>8</sup> Mesmo povoada com mais gente, e com mais *tipos* de gente, a escola continuará sua função reprodutora e excludente, com a diferença de que agora essa exclusão se diluirá no tempo e se dissimulará em outras estratégias.

Essa sensação de desencaixe é também percebida quando se analisa a relação que esses jovens desenvolveram com seus locais de moradia.

## **A relação com a favela**

Embora não fosse exigência do recorte metodológico, dos seis estudantes entrevistados, cinco residiam em favelas e uma (Eduarda) já havia residido por grande parte de sua vida. Todos, portanto, nutriam sentimentos e avaliações para com esses locais. A sensação de entre-meu foi percebida quando se analisou como esses jovens se relacionavam com as amizades ali feitas. Do mesmo modo, também estava presente a percepção de que havia uma quebra de expectativas acerca de percursos na vida de uma pessoa moradora de favela pelo fato da consecução de bolsas de estudo em escolas privadas.

Percebeu-se essa sensação quando a mãe de Eduarda afirmou que

---

<sup>8</sup>Observando o percurso francês de democratização no acesso aos sistemas de ensino e pensando a relação entre escola e exclusão, François Dubet afirma que “a escola republicana não participava da exclusão social porque a grande maioria dos jovens, numa França operária e camponesa, tinha acesso ao emprego independentemente de suas qualificações escolares [...] A escola não participava da exclusão porque a influência dos diplomas no acesso ao emprego era fraca e controlada.” (DUBET, 2003, p. 33)

a jovem, quando residia na favela, sofria discriminação das amigas por estudar na escola privada. Afirmava que as amigas falavam, ao ver sua filha indo para escola: “lá vai a ‘patricinha’ do Boréu<sup>9</sup>”. Uma história relatada por Paulo também deixa explícita essa quebra de expectativa proporcionada pelo fato de estudar em escolas privadas notadamente voltadas à classe média. O jovem contou que, em uma ocasião, um primo seu, em tom de acusação, disse que era “mais favela” do que ele. Paulo, então, se pôs a pensar sobre o que faz uma pessoa ser “mais favela do que outra”. A partir de suas elucubrações entendeu que “pelo fato dele estudar em colégio público, de escutar o RAP, e outras questões, faz ele mais favela do que eu, mesmo ele não morando exatamente numa favela.” Ao final, revelou que isso o deixava “bastante desconfortável”.

É curioso notar que a experiência da bolsa, e conseqüentemente, a lida com um público diferente e com valores e comportamentos destoantes de seus locais de moradia, proporcionava aos jovens a possibilidade de reavaliarem as amizades feitas na favela. É nesse sentido que Paulo afirmou que não se identificava com o público que residia na mesma favela que ele porque, em sua avaliação, faltava o hábito do questionamento. De acordo com as palavras do próprio jovem: “Eles não tentam entender o que está acontecendo. Não porque falta capacidade intelectual pra eles, mas porque a vida deles, como a sociedade fez eles se tornarem, acabou fazendo assim”.

Ainda nesse contexto, merece vir à tona uma avaliação feita por Vanessa quando a jovem afirma ser diferente de seus amigos da escola pública e de seus amigos moradores de favela porque, em seu entender, ela possuía “ambição”:

Eu não tinha ambições muito grandes. “Ah, vou fazer faculdade?”

---

<sup>9</sup>Alusão à Favela do Boréu, local de moradia da jovem à época.

Vou...” Mas era uma coisa muito distante, não era algo tangível. Eu tenho certeza que, ano que vem, eu vou estar numa faculdade. Eles não têm essa certeza, pra eles é algo muito distante. O sonho do aluno de escola pública é terminar o ensino médio e ir arrumar um emprego, entrar no Jovem Aprendiz, coisa que ela já faz no 1º ano. Então, ele trabalha e estuda, ele não tem essas projeções grandes. Eu não pensava nem em viajar. Eles falam, mas falam diferente. Falam como se isso...se acontecer, aconteceu, talvez nunca aconteça. Então, eles não têm essas ambições, não percebem uma possibilidade real de mudar de vida, economicamente falando. Mas porque eles realmente não têm. Então, assim, pode acontecer? Pode, pra um ou outro. Mas vai se perpetuar. Eles vão arrumar um emprego que vai ser o suficiente pra pagar o aluguel e comer e vão ter filhos, e provavelmente, os filhos vão estudar em escolas públicas e isso vai continuar. Eu fico triste por isso, porque eles não têm ambições que eu tenho. (Vanessa).

Nem todos nutriam avaliações negativas da comunidade na qual estavam inseridos. O caso de Carlos foi o que melhor expressou uma identificação significativa entre o jovem com as pessoas de seu local de origem. Na rua onde Carlos morava, também residia grande parte de sua família. Além de ter passado toda a sua vida naquele local, os pais de Carlos fizeram o mesmo percurso. Eram “nascidos e criados ali”. Em suas memórias, Carlos falou constantemente das relações estreitas com os irmãos e os primos que moravam naquela região. Tal condição não era impeditiva para que também se relacionasse e valorizasse amizades na escola privada. Contudo, observar como ele organizava essas amizades é interessante.

Carlos nunca misturava os grupos. Um de seus lazeres favoritos era ir à praia. E ele o fazia com suas duas “galeras”: os seus familiares que moravam na mesma rua e com os amigos da escola privada. Porém, eram praias diferentes. Com os primeiros ia à praia da Barra, e com os segundos a Ipanema.<sup>10</sup> Essa divisão parecia bastante nítida

<sup>10</sup>Praias localizadas na zona oeste e na zona sul da cidade do Rio de Janeiro,

para ele, não demonstrando em nenhum momento a possibilidade dos grupos se misturarem. Afirmou que essa divisão se dava por preferência. Quando perguntado o porquê dessas preferências, disse que o grupo da escola preferia a praia de Ipanema por lá ter “o posto específico dos que fumam maconha”. É significativo o fato de o grupo pertencente à classe média ver essa escolha enquanto algo “natural”, desprovida de perigos, ao passo que o grupo pertencente à camada popular, contendo os estereótipos do “favelado”, não escolher frequentar o ambiente.

Outra perspectiva que deve ser levada em conta quando a dimensão da favela é colocada para se compreender como os jovens avaliavam a experiência da bolsa de estudo, é considerar as idas à casa de amigos não bolsistas. A maior parte dos jovens relatou grande prazer em ir ao lar desses colegas, justamente pelo fato de tomarem contato com realidades que normalmente não poderiam ter. Essas realidades vão desde um tipo de alimento diferente à composição da casa com “muitos quartos”.

Embora essa avaliação extremamente positiva de frequentar as casas de colegas não bolsistas estivesse presente, nenhum dos jovens relatou investir no movimento contrário. Ou seja, nenhum estudante bolsista pesquisado levava colegas não bolsistas, e de classe média, para suas residências nas favelas. Os motivos variavam. Paula dizia que as mães dos colegas não deixariam. Vanessa dizia que ela própria não se sentiria à vontade, além dos amigos também “ficarem sem graça”. Carlos e Eduarda sequer cogitavam essa possibilidade. Paulo também disse que nunca se sentiu confortável para levar qualquer amigo que seja da escola privada à sua casa. Luan seguiu o mesmo caminho, dando um sorriso irônico quando perguntado se algum amigo

---

respectivamente.

seu da escola frequentava seu lar. A despeito das respostas, todas elas evidenciavam a existência de limites entre os grupos. Limites esses tão estabelecidos que era evidente para todos o fato deles poderem, e valorizarem, frequentar a casa de colegas não bolsistas; ao passo que o contrário não acontecia de nenhuma maneira. Paula e Luan — que estudavam na mesma escola — chegaram a declarar que, quando havia trabalho em grupo — atividade essa que poderia demandar a ida à casa dos estudantes — “normalmente bolsista fazia com bolsista”.

Por fim, há que se levar em conta a blindagem realizada pelos responsáveis nos processos socializadores dos jovens no tocante à interação com o mundo da favela. Com exceção de Luan e de Carlos, em todos os demais casos pôde ser percebida essa estratégia deliberada para a limitação das possibilidades de interação entre os jovens e seus ambientes de moradia. A mãe de Eduarda notou com orgulho o fato de sua filha, quando moradora da favela, nunca ficar “pelas escadas” da região, como muitas outras meninas faziam, de acordo com sua perspectiva. A mãe de Vanessa também disse que sempre limitou as ações da filha na favela, sendo sua rotina normalmente norteadada pela lógica “da casa para a escola, da escola para casa”. O caso mais explícito dessa estratégia pode ser sintetizado na trajetória de Paulo. A passagem abaixo é emblemática:

*Mãe:* Então, todos os tempos livres que tínhamos, nós saímos. [*cita alguns lugares fora da favela onde habitavam*]. A gente andava bastante. Todo final de semana a gente tava em algum lugar. E durante a semana também, quando dava, a gente fazia isso. Então, assim, todo tempo livre dele a gente tava fora daqui. E durante a semana ele tinha muitas atividades. Eu colocava ele em tudo que dava pra colocar.

*Entrevistador:* Justamente para ocupá-lo?

*Mãe:* Justamente. Pra não dar tempo livre pra ele durante a semana,

pra ele poder dispersar daqui. Porque a realidade daqui é muito diferente. Hoje em dia é muito mais fácil levar os adolescentes pra esse caminho das drogas, enfim, paralelo. É muito mais apetitoso, muito mais atrativo, do que na minha época. Hoje em dia, quanto mais pessoas te cercam, melhor pra eles. Eu tinha muito medo disso em relação ao meu filho. Então, minha opção foi essa: tirá-lo daqui o máximo possível.

Constatar essa blindagem não é irrelevante do ponto de vista sociológico. Sabe-se que a escola não contém um valor por si só. Dessa maneira, é observando alguns sistemas de disposições herdadas a partir de processos de socialização tecidos em outros espaços que não o escolar, que se pode compreender melhor as trajetórias. Decerto, essa blindagem para com “o mundo da rua”, aliada a discursos que validavam o hábito do estudo, contribuíram para que os jovens em questão encarassem a instituição escolar enquanto uma realidade que merecia ser levada a sério. Percebe-se aqui que não há espaço para avaliações ingênuas, que adjetivam o jovem que conseguiu ter uma trajetória — ao menos momentaneamente — diferente de grande parte de outros jovens de seu local de origem, como um “gênio” ou “esforçado”. Na verdade, a origem da “genialidade” ou do “esforço” deve ser buscada nas estratégias que perpassaram as socializações dos indivíduos. Nos casos em questão, uma importante estratégia foi essa referida blindagem para com o “mundo da rua”.

## **Sentidos à experiência da bolsa de estudo e inteligência institucional**

A despeito de particularidades nas trajetórias, em todos os casos analisados percebeu-se uma valorização da experiência proporcionada pela bolsa de estudo. Dessa forma, respondendo à questão inicial que moti-

vou a pesquisa, os sentidos atribuídos pelos estudantes, e também por seus responsáveis, à trajetória escolar possibilitada pelos descontos nas mensalidades em escolas privadas é majoritariamente positivo.

Nessa discussão, é válido destacar qual o entendimento a pesquisa levou em conta para a categoria de sentido. Assumindo uma perspectiva sociológica que observa como os jovens avaliam suas experiências, essa categoria nutre-se de uma substância que se constitui “por pessoas em grupos mutuamente dependentes de uma forma ou de outra, e que podem comunicar-se entre si” (ELIAS, 2001, p. 63). Desse modo, para que se compreendessem os sentidos atribuídos à experiência de “ser bolsista”, era necessário observar como se dava a interação desses jovens com outros estudantes de suas escolas, bem como com outros grupos que existiam em suas vidas, como amigos e as famílias. A vereda que se optou para acessar esses “sentidos” foram as memórias desses estudantes a partir de entrevistas.

A partir dos depoimentos dos responsáveis e dos jovens observou-se que todos eles atribuíam um sentido ao fato de ir à escola. Ou seja, estavam mobilizados em relação à escola (CHARLOT, 1996). Essa categoria de Bernard Charlot é fundamental. Por estar mobilizado em relação à escola, o autor entende a existência de um sentido ao próprio fato de se ir à escola. O autor também trabalha com a categoria de estar mobilizado na escola. Essa categoria dialoga com a relação que o estudante tem com o próprio ato de estudar.

Nos casos de Luan, Paula e Vanessa, percebeu-se uma valorização da experiência escolar a partir do instrumental teórico que os jovens tinham em suas aulas. Desse modo, criam que esses saberes se converteriam em “moeda” necessária o bastante para que fossem aprovados em exames vestibulares futuros. A entrada no ensino superior, portanto, daria continuidade em suas trajetórias, cujo objetivo maior



seria a consecução de uma “vida melhor”<sup>11</sup> para si e para seus pais. Esses jovens, portanto, se mobilizavam tanto em relação à escola como também na escola.

O objetivo de uma “vida melhor” também era percebido nos outros casos e a atenção para esse sonho era fator que mobilizava os jovens na instituição escolar. Entretanto, através das trajetórias de Paulo, Eduarda e Carlos percebia-se uma valorização positiva da experiência proporcionada pela bolsa de estudo muito atrelada ao fato de os jovens poderem ter contato, em suas escolas, com um público de camadas mais elevadas da sociedade. Dessa maneira, o capital social que poderia ser extraído dessa experiência era observado de modo bastante destacado. Nesses casos, portanto, o saber que era amplamente valorizado era a lida — e o consequente aprendizado — com tipos de comportamento da classe média. Comportamentos esses que não poderiam ser percebidos, no julgamento de seus responsáveis, e também dos jovens, nos locais onde habitavam.

O que deve ser destacado a partir dessa conclusão é o fato de que essa valorização positiva da experiência de estudar em escolas privadas é justificada basicamente por dois motivos: seja pelo contato com conteúdos presentes nas disciplinas escolares que possivelmente garantiria os jovens a serem aprovados em exames vestibulares futuros, seja pela convivência com pessoas de camadas sociais superiores. Apesar dessas motivações plurais, uma característica fundamental une todas as trajetórias: a inteligência institucional. Por essa noção entende-se “o grau de compreensão manifesto pelos alunos das *regras do jogo* no campo escolar e da maneira de jogar com elas.” (SILVA, 2018, p. 154)

---

<sup>11</sup>Essa foi uma categoria presente em muitas entrevistas. Por “vida melhor” deve-se compreender uma carreira profissional mais lucrativa financeiramente do que aquelas vividas pelos responsáveis.

A escola, como qualquer grupo social, erige-se a partir de regras que influenciará diretamente seus integrantes. Tais regras têm o objetivo de ditarem ações corretas, esperadas pela instituição. Se os integrantes não agirem de acordo com as normas, sejam elas escritas ou não, pode-se esperar algum tipo de sanção. Penas poderão ser imputadas a esse indivíduo desviante, desde olhares maliciosos a expressões mais duras dessa fuga às “regras”, como a expulsão da instituição.<sup>12</sup>

No caso dos bolsistas, a própria forma como se deu a entrada desses jovens na instituição já é um desvio à norma geral. Ou seja, eram estudantes em escolas privadas, mas não pagavam as mensalidades. Desse modo, em todas as trajetórias analisadas pôde ser percebido um esforço de seguir as normas da instituição, para não “andar fora da linha”, como dito por um entrevistado. É importante destacar que muitas vezes esse saber lidar com as regras entraria em conflito com valores arraigados nos jovens. Contudo, justamente pelo fato de atribuírem sentido em suas permanências nas escolas, aceitavam a situação e lidavam com “as regras do jogo”.

É isso que se destaca no caso em que Paula relata ter sido chamada de “bruta” — somente pelo fato de ser moradora de favela — e também de ter sido ridicularizada por outras estudantes não bolsistas. A jovem disse que, embora as situações tivessem causado imenso desconforto para ela, “fingia que não ouvia” nada daquilo porque “precisava da bolsa”. Mesmo panorama percebeu-se no relato de Luan quando, envolvendo-se numa confusão em um jogo de futebol na escola, o jovem afirmou que todos esperavam que ele “ficasse calado” pelo fato de ser bolsista. Contudo, não se calou. Porém, o local onde sua voz teve lugar demonstra essa inteligência institucional: a sala da diretora. Ou seja, Luan usou dos canais institucionais que a escola lhe

---

<sup>12</sup>Para ver mais sobre a discussão consultar: Becker (2008).

proporcionava para fazer valer sua indignação.

Observando as posturas passivas e de poucas falas nos casos de Carlos e Eduarda também pôde ser percebido uma gama de comportamentos esperados e recompensados pela escola. Embora esses jovens tenham relatados momentos de desconforto nas escolas a partir de suas relações com outros estudantes não bolsistas, optaram pelo silêncio. Optaram, portanto, pelo “bom comportamento”, pelo agir de acordo com as regras.

Esse entendimento das regras da instituição escolar e a aceitação de agir de acordo com elas, garantia aos jovens uma condição importante para a permanência naquele ambiente. Permanência essa que, como já indicado, tinha extremo valor. Contudo, a despeito dessas interpretações amplamente positivas, a experiência de estudar em escolas privadas voltadas ao público notadamente de classe média não vinha desprovida de situações de preconceito e sofrimento para os jovens.

## **Barreiras materiais e simbólicas**

A pesquisa entende tais situações de preconceito e sofrimento enquanto expressões de barreiras materiais e simbólicas com as quais os jovens lidavam no ambiente escolar. Para essa discussão a contribuição de Norbert Elias ao debate faz-se necessária. Em lapidar estudo (ELIAS; SCOTSON, 2000) o autor alemão apontou a existência de algumas “constantes estruturais” nas relações entre grupos “estabelecidos” e *outsiders*. A constante universal usada para pensar tais situações na vida dos estudantes bolsistas é aquela que Elias qualifica enquanto sendo “meios de controle sociais”. Esses “meios” — que a presente pesquisa denomina enquanto barreiras — servem, ainda que

de modo muitas vezes não explícito e premeditado pelo grupo estabelecido, para manter a devida distância entre os grupos, reafirmando dessa maneira o tabu entre os indivíduos.

Mesmo de forma não deliberada e consciente, a “ingênua” pergunta “para onde você foi nas férias?”, como relatado por Luan, cumpre essa função. O deslumbramento provocado em Vanessa pela ida à casa de uma amiga, ao mesmo tempo em que não cogitava sequer levá-la em sua própria residência, também lembra à jovem de que existem lugares onde ela pode visitar (a casa da amiga), mas que não é “seu”, não pertencem a “seu mundo”. O incômodo de Paulo com relação à proibição de falar gírias e “ser mais julgado” do que os “outros” propicia ao jovem encarar uma evidente barreira que demonstra que em muitos momentos é um *outsider*, a despeito de usar o mesmo uniforme de seus colegas.

O terreno da linguagem também é explorado por Carlos quando diz que o jeito de falar e os temas das conversas “no mundo dos ricos”, leia-se sua escola privada, são diferentes daqueles percebidos na região onde mora. A barreira percebida por Paula foi mais explícita ainda. A jovem relatou dois momentos em que ouviu em sua escola falas depreciativas em relação a sua pessoa, tendo como pano de fundo, o imaginário preconceituoso do lugar de onde vinha. Afirmou que já a chamaram de “bruta” enquanto jogava bola porque “geralmente quem vem de comunidade é assim mesmo” e de que já falaram que ela era “favelada”, “que mora no morro”. Embora Eduarda tenha sido a jovem mais contida em sua entrevista, também relatou momentos constrangedores, como quando presenciou um amigo não bolsista dirigir a outro colega bolsista uma “zoação” dizendo que este só havia conseguido adquirir roupas caras para uma viagem da escola porque a mãe havia comprado “no camelô”.

Essa análise é importante para desmistificar o possível entendimento de que a experiência proporcionada pela bolsa de estudo só contém pontos positivos. Por mais que o quadro, no geral, não seja avaliado de modo negativo, essa experiência não vem sem custos — tanto emocionais quanto financeiros.<sup>13</sup>

## Conclusões

Com a escrita deste artigo pretendeu-se sublinhar os principais resultados de uma pesquisa de mestrado. Tal pesquisa tinha por objetivo analisar as trajetórias estudantis de seis jovens de camadas populares que cursavam a etapa do ensino médio em duas escolas privadas da região da Grande Tijuca/RJ. Tais instituições tinham seus públicos compostos majoritariamente por jovens das camadas médias da sociedade.

Lançando mão da estratégia metodológica de entrevistas com os jovens e, também, com os principais adultos responsáveis por essa trajetória, a pesquisa alcançou alguns resultados. Destacou-se a presença constante e relevante das mães nas trajetórias desses jovens. Esse papel era desempenhado seja na presença em eventos da escola, no acompanhamento — dentro de seus recursos materiais e simbólicos — dos estudos no ambiente doméstico e no estímulo para a consecução de uma bolsa que permitisse aos jovens saírem do ambiente público de ensino. Ainda no ambiente do lar mostrou-se relevante o fato de que dos entrevistados homens, nenhum mostrou grandes responsabilidades para com o trabalho doméstico, as passo que esse cenário era

---

<sup>13</sup>Foi uma constante nos depoimentos dos responsáveis e dos jovens a indicação de que ter uma bolsa de estudo não significava ausência de custos financeiros. Os gastos poderiam ir desde o transporte até o colégio, passando pelos custos com materiais escolares, até o preço de saídas com os amigos para locais caros.

percebido no caso das jovens.

Foi também possível afirmar que esses jovens viviam em uma condição peculiar. Tal condição é aqui denominada como um entremeio. Para seus amigos das favelas onde habitavam ou antigos colegas da escola pública em que estudavam antes de conseguirem a bolsa, o fato de estudarem em uma escola privada com um público marcadamente de classe média era condição necessária para que se tornassem “play-boys” ou “patricinhas”. Contudo, dentro do ambiente de suas escolas privadas, eles continuavam sendo os “favelados”, “moradores de comunidade”. Dessa maneira, para um grupo, ser estudante de uma escola privada era condição suficiente para que fossem desvinculadas desses jovens suas “identidades” mais ligadas às camadas populares, ao passo que para outro, essa condição não era suficiente para que os jovens bolsistas se tornassem “iguais” ao público da escola privada.

É fundamental deixar nítido que atestar esse lugar de entremeio percebido através dos relatos dos jovens em suas entrevistas não significa afirmar que viviam uma crise de identidade. É justamente o contrário que merece destaque. Pelas análises empreendidas, fica manifesta a intenção e o esforço de construírem suas identidades e trajetórias de maneira autoral, primando pelo protagonismo nessa caminhada. Para cumprir tal engenho, os jovens lançavam mão de recursos históricos e sociais que estavam ao alcance para se afirmarem enquanto cidadãos numa sociedade complexa e desigual como a brasileira.

Afinal, o saldo da experiência proporcionada pela bolsa era valorado positivamente tanto pelos jovens como pelos responsáveis. Os motivos basicamente eram dois. A experiência da bolsa era valorizada pela possibilidade da ampliação de conhecimentos formais que propiciariam aos estudantes uma chance maior de adentrarem no en-

sino superior, e também, pela possibilidade de alargamento da rede de relações construídas a partir da lida com o público da escola privada.

Contudo, essa trajetória entendida enquanto vitoriosa e positiva não vinha sem seus percalços. Em suas escolas privadas os estudantes bolsistas passaram por momentos difíceis, onde o preconceito ficava manifesto. Tais momentos são aqui denominados enquanto barreiras materiais e simbólicas que cumpriram a função de “lembrar aos bolsistas quem eles são”, ou seja, deixar marcada a diferenciação entre o nós (não bolsistas e membros das camadas médias da sociedade) e eles (bolsistas membros das camadas populares).

Vale a pena ainda ser destacado que a proposta de uma pesquisa que privilegia a relação entre setores privados da educação básica e indivíduos provenientes das camadas populares da sociedade guarda seu frescor nos dias de hoje. Percebe-se atualmente uma investida significativa de setores empresariais, antes muito concentrados no ensino superior, na educação básica brasileira. Esse cenário é aprofundado quando se constata um esforço de muitos órgãos públicos para estreitar ainda mais a relação com o empresariado. Pode-se mesmo afirmar que tal quadro se apresenta enquanto uma tendência dos últimos tempos.<sup>14</sup> Sendo assim, é fundamental questionar como se daria essa interseção entre o público e o privado. Mais especificamente: como o indivíduo não acostumado com valores e comportamentos reinantes no ambiente de uma escola privada que se direciona historicamente ao público abastado da sociedade lidaria com esse cenário? Essa pergunta, como ficou evidente nas linhas acima, esteve presente e norteou todo o percurso da pesquisa em questão.

---

<sup>14</sup>Para aprofundar a discussão ver Adrião (2015).

## Referências

ADRIÃO, Theresa. *Et al. Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. 2015.

ALVES, R.; PIOTTO, D. Estudantes das camadas populares no ensino superior público: qual a contribuição da escola? *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. vol. 15, nº 1. Janeiro/Junho de 2011: 81-89

BECKER, Howard. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BITTAR, Mariana. *Trajetórias educacionais dos jovens residentes num distrito com elevada vulnerabilidade juvenil*. 2011. Tese de Doutorado. Departamento de Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, SP, Brasil.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias educacionais de jovens residentes em um distrito da periferia de São Paulo*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 30, n. 89, p. 47- 61, out/2015.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Org: Maria Alice Nogueira, Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *A “juventude” é apenas uma palavra*. In: BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 113- 121.

\_\_\_\_\_. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2010.

\_\_\_\_\_. & PASSERON, J.C. *La reproducción*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2018.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 36, nº1, abril, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: mar. 2020.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, nº 97, p. 47-63, maio/1996.



ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

\_\_\_\_\_. *A solidão dos moribundos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*. São Paulo: Elefante, 2017.

KOFES, Suely. Experiências Sociais: interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, 1994.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação de Mestrado. FAE/UFMG.

PIOTTO, Débora Cristina. *A exceção e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, USP.

SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2018.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, vol 57, p- 210-226, 2003.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p 195-215, jan/jun. 2009.

**Resumo:**

O presente artigo aborda os resultados de uma pesquisa de que teve como objetivo central compreender a trajetória de jovens bolsistas provenientes de camadas populares que cursaram a etapa do ensino médio em duas escolas privadas da região da Grande Tijuca/RJ. Através de entrevistas, destacou-se o sentido positivo atribuído a essas experiências, tendo em vista a chance de ingresso no ensino superior e também pela possibilidade de contato com um público diferente daquele encontrado nos espaços domésticos. Também puderam ser percebidas dificuldades, como situações embaraçosas dentro das escolas privadas e o lugar intermediário muitas vezes ocupado pelos jovens: eram considerados “playboys” ou “patricinhas” pelos seus amigos fora da escola privada e “favelados” por aqueles que dividiam os mesmos bancos escolares.

**Palavras-chave:** Trajetórias; camadas populares; estudantes bolsistas.

**Abstract:**

This article addresses the results of a research that aimed to understand the trajectory of young people from popular classes who, through scholarships, attended high school in two private schools located in the Tijuca neighborhood of Rio de Janeiro. Through interviews, the mainly positive sense assigned to these experiences was highlighted, especially considering the possibility of entering college and the contact developed with a different environment from that found on their home and leisure spaces. Nevertheless, certain difficulties were also noticed, such as embarrassing situations inside the private schools and the intermediate place frequently occupied by these young people: they were considered “preppies” from their friend outside school, and “slummed” by those who shared the same school benches.

**Keywords:** Trajectories; popular layers; scholarship students.

Recebido para publicação em 06/10/2020.

Aceito em 04/04/2020.




**// Artigos**



# Uma dialética sem síntese: a contribuição de Georg Simmel à Sociologia Histórica

**Robson Rocha Souza Jr**

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-0416-0987>

[robson.rocha.jr@hotmail.com](mailto:robson.rocha.jr@hotmail.com)

## Introdução

A Sociologia Histórica se constitui como um exercício radical de reconstrução e aperfeiçoamento contínuo das teorias e dos conceitos sociológicos. Apesar de ser comumente considerada subdisciplina da Sociologia e, em última instância, das Ciências Sociais, atualmente enfatiza-se o eminente avanço da Sociologia Histórica na reflexão contínua sobre a historicidade inerente à abordagem teórica e ao aparato conceitual da teoria social. Tal caracterização da Sociologia Histórica é nociva a esse saber, uma vez que acaba por neutralizar seu papel radical de problematização de conceitos sociológicos (ADAMS; CLEMENS; ORLOFF, 2005).

Vale ressaltar que a própria Sociologia, de maneira geral, também compartilha dessa mesma característica. Tendo sua origem nas Ciências Sociais, a Sociologia por vezes confunde sua gênese a seu esforço próprio de formular conceitos capazes de analisar a multiplicidade de fenômenos sociais novos que surgiam com a emergência da modernidade. Assim, a Sociologia Histórica não deve ser definida como uma simples análise da realidade histórica por meio de conceitos sociológicos, mas sim como um esforço da própria Sociologia de reformular e aperfeiçoar seus conceitos a partir de seu uso (ADAMS; CLEMENS; ORLOFF, 2005).

Não por acaso, as duas tradições teóricas reconhecidas pela Sociologia Histórica, a tradição marxista e a tradição weberiana, surgiram de análises históricas de fenômenos problemáticos da modernidade, o que fomentou a construção de conceitos a serem mobilizados analiticamente em função da variedade, complexidade e mutabilidade da realidade analisada. O mérito de Marx e Weber consiste, portanto, no fato de terem explicitado a relação entre a teoria social e a mudança histórica. Por um lado, porque reconheceram que a emergência da modernidade motivou o surgimento das Ciências Sociais. Por outro, porque também destacaram a importância da teoria social como um meio de indicar soluções para os problemas que surgiram com a emergência da modernidade (DUNCAN, 2003).

Embora tenha sido negligenciada pela Sociologia Histórica, a teoria social de Georg Simmel também apresenta importantes contribuições para o exercício de aperfeiçoamento contínuo dos conceitos sociológicos. Aliás, sua formulação é ainda mais radical do que os argumentos levantados pelas tradições marxista e weberiana, uma vez que os conceitos centrais de sua teoria social possuem uma estrutura eminentemente histórica e dinâmica.



Posto isso, o objetivo deste ensaio foi apresentar a contribuição de Georg Simmel à Sociologia Histórica. Sendo assim, não buscaremos questionar ou problematizar a importância de Marx e Weber como fundadores da Sociologia Histórica, mas sim, posicionar a contribuição de Simmel como mais uma das tradições a serem consideradas nesses debate. Além disso, também buscaremos explorar o paralelo que existe entre os argumentos de Simmel e de dois autores contemporâneos da Sociologia Histórica: Abbott (2001) e Sewell (2005).

Para tanto, o artigo foi dividido em três seções, além desta *Introdução* e de uma conclusão, a saber: 1) Apresentação breve das contribuições de Marx e de Weber para a Sociologia Histórica. A respeito da contribuição de Marx, será fundamental analisar a construção do método do materialismo histórico e a ideia de uma estrutura subjacente à realidade histórica. Em relação à contribuição de Weber, por sua vez, será determinante esclarecer a natureza do método dos tipos-ideais e a ideia de multicausalidade; 2) Apresentação das contribuições de Simmel, com destaque para seus argumentos sobre o desenvolvimento histórico e sobre a construção da análise histórica. A ideia de que o processo histórico se desenvolve por meio da formação e transformação de coagulações temporais que instituem períodos históricos com amplitudes variadas e a associação entre o processo interativo [*Wechselwirkung*] e as formações sociais [*Vergesellschaftungen*] constituem os pontos nevrálgicos da formulação simmeliana; 3) Analisar, à luz da teoria simmeliana, algumas contribuições contemporâneas da Sociologia Histórica, com destaque para o conceito de ponto de inflexão [*turning point*] proposto por Abbott (2001), e a articulação conceitual de estrutura e evento sugerida por Sewell (2005).

## **A contribuição de Marx: materialismo histórico e análise estrutural**

A primeira tradição da Sociologia Histórica está associada ao esforço teórico de Karl Marx, o que significa que a formulação do materialismo histórico pode ser considerada o primeiro esforço sistemático de teorização do desenvolvimento histórico e de sua relação com a teoria social (DUNCAN, 2003). Seu modo de análise caracteriza-se pela tentativa de articular uma espécie de análise estrutural, baseada na relação dialética entre as forças produtivas e as relações sociais de produção, com uma análise conjuntural de trajetórias históricas que se formam a partir dessa relação dialética. De acordo com essa perspectiva, a análise da ação social, que é conjuntural, deve ser realizada em função de sua inserção nessa estrutura social subjacente.

Duncan (2003) acentua, contudo, que isso não significa que a análise marxista seja determinista, já que Marx sempre admitiu a complexidade irreduzível da realidade social. Na verdade, isso significa que a compreensão da realidade conjuntural supõe a referência a estruturas subjacentes que podem ser desveladas por meio do método apropriado: o materialismo histórico. Para essa teoria, primeiramente, a característica central da emergência da modernidade é seu fundamento em um modo de produção revolucionário, o capitalismo, já que, na verdade, todo fenômeno histórico tem sua base estrutural em um modo de produção específico. Todo modo de produção, por sua vez, tem como base um nível específico de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção correlatas.

Todo modo de produção é constituído, portanto, por uma síntese específica entre as forças produtivas aplicadas na produção das necessidades sociais e as relações sociais de produção. Isso quer dizer que

o desenvolvimento histórico de uma sociedade deve ser analisado em função do desenvolvimento correlato de sua divisão do trabalho. Ao longo da história humana, essa divisão social do trabalho assumiu o caráter de uma exploração de grupos dominantes sobre grupos dominados a partir do controle sobre a propriedade dos meios necessários para a reprodução humana. O capitalismo representaria, nesses termos, a forma mais desenvolvida de divisão social do trabalho, ou seja, o tipo mais sofisticado já produzido na história de exploração de uma classe dominada, aquela que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, por uma classe dominante, aquela que detém os meios de produção.

Para Marx, portanto, a realidade histórica é construída por meio da disputa, latente ou manifesta, entre duas classes que se distinguem em função da propriedade dos meios de produção (DUNCAN, 2003). Esse processo se desdobra e se relaciona com aspectos da realidade que transcendem as relações econômicas, na medida em que a garantia da propriedade por parte de seus detentores depende da construção de um aparato jurídico, político e cultural que sustente e legitime essa posse enquanto um direito (DUNCAN, 2003). Nesses termos, a construção e o funcionamento do Estado burguês (as regulamentações jurídicas, a dinâmica de funcionamento da esfera pública e as disputas políticas estabelecidas no seu interior) constituem a garantia indispensável para a consolidação do regime de propriedade que sustenta o modo de produção capitalista.

Somente assim é possível compreender o modo como Marx constrói suas análises históricas em obras como *O 18 Brumário de Luis Bonaparte* (MARX, 2011) e *As Lutas de Classe na França* (MARX, 2012). Essas obras constituem narrativas que buscam estabelecer uma ligação entre os processos políticos conjunturais e a base sócio-histó-

rica estrutural que lhe é subjacente. Nessas análises, a disputa política conjuntural é concebida como uma emulação da oposição de interesses entre a classe detentora dos meios de produção e a classe despossuída. Como também exerce o controle sobre os mecanismos institucionais que compõem a superestrutura, a classe burguesa dispõe de meios que permitem consolidar seu domínio, ao passo que a classe dos despossuídos não só precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, como também não dispõe de acesso aos mesmos mecanismos institucionais que são mobilizados pela classe dominante para perpetuar seu poder. De modo geral, portanto, a disputa política constitui um desdobramento conjuntural do antagonismo estrutural entre as classes sociais. Isso significa que a mudança conjuntural participa do funcionamento da estrutura socioeconômica, mas não é capaz de engendrar sua transformação, já que, para tanto, é indispensável que o curso histórico produza uma síntese superior.

## **A contribuição de Weber: tipos-ideais e multicausalidade**

Marx e Weber desenvolveram teorias sociais que tinham como objetivo analisar o capitalismo e seus desdobramentos em outras esferas da realidade social. Assim como Marx, Weber também concebe a Sociologia como essencialmente histórica, o que significa que a análise da peculiaridade de um fenômeno social contemporâneo supõe a compreensão de como ele foi historicamente gestado. Muito embora não se possa negar que a teoria sociológica de Weber tenha partido de um esforço de complementar e/ou oferecer outra perspectiva em relação ao materialismo histórico, sua formulação teórica é bem distinta da marxista (HOLTON, 2003).

Segundo Holton (2003), algumas características gerais se revelam no modo como Weber concebe o processo histórico e sua análise. Primeiramente, tendo em vista o caráter histórico da Sociologia, toda análise sociológica deve partir de uma estrutura analítica empiricamente plausível. Weber também se opôs frontalmente ao determinismo histórico, além de ter rechaçado a existência de estruturas subjacentes ao processo histórico, o que o levou a construir análises que destacaram o caráter contingencial e complexo das organizações sociais e dos processos de mudança histórica. De acordo com sua perspectiva teórica, não há qualquer sentido intrínseco ou propósito final para o desenvolvimento histórico. Assim, o curso histórico é composto por uma multiplicidade de pessoas com uma variedade de interesses materiais e simbólicos que são, muitas vezes, conflitantes entre si.

Por conta disso, sua orientação analítica é notadamente multicausal, o que implica na necessidade de considerar, além dos elementos materiais (força produtiva e relações de produção), o significado que as pessoas atribuem às suas ações. Com isso, busca-se evidenciar como as crenças servem de referência para a ação cotidiana, ainda que haja, por um lado, uma insuperável tensão entre crença e ação e, por outro, uma associação complexa e de maneira alguma unívoca entre os fatores materiais e os fatores ideacionais na realidade histórica. A posição multicausal de sua análise fez com que Weber rejeitasse a existência de categorias exclusivas e construísse uma teoria sociológica radicalmente antissistemática, já que, na verdade, uma análise bem construída deve considerar a relação complexa e dinâmica entre diversos elementos da realidade social (HOLTON, 2003).

Nos termos do próprio Weber (2004), a complexidade da realidade social exige a construção de uma análise sociológica que considere a multicausalidade dos fenômenos sociais, ou seja, que dê conta de ex-

plicar as múltiplas conexões que dão forma aos fenômenos sociais. É justamente essa ideia que orienta a crítica que o autor dirige ao tipo de análise histórica desenvolvida por Marx, a qual consiste em “uma interpretação causal unilateralmente ‘materialista’” (WEBER, 2004, p. 167). De acordo com Weber, essa crítica não deve levar à substituição da causalidade materialista por uma causalidade que seja igualmente unilateral, mas de caráter espiritualista. Weber não contesta, portanto, os resultados da teoria marxista. Na verdade, sua crítica tem como foco justamente a unilateralidade da concepção de causalidade em Marx, a qual é subjacente ao método do materialismo histórico. Isso significa que tanto a interpretação materialista (fatores materiais) quanto a interpretação espiritualista (fatores ideacionais) da história possuem validade, são irreduzíveis entre si e, por isso, devem ser concebidas como causas preliminares e parciais de uma análise multicausal da realidade histórica (WEBER, 2004, p. 167).

Além de enfatizar o aspecto multicausal da realidade social, Weber foi pioneiro no esforço de buscar uma fundamentação epistemológica das Ciências Sociais, o que o levou à formulação de uma rigorosa análise conceitual da história, embora isso não tenha motivado a formulação de uma estrutura teórica geral (HOLTON, 2003). Com base na crítica kantiana ao empirismo, Weber destacou que os fatos só são compreensíveis em função da intermediação de categorias de pensamento, convicção que está na base da formulação de seu método de análise: os tipos-ideais. Os tipos-ideais representam a pura expressão da abstração lógica de categorias causais inerentes às instituições e relações sociais. Derivados da própria realidade, os tipos-ideais são construídos como um padrão conceitual a ser confrontado com a realidade, como uma espécie de hipótese analítica que deve guiar a pesquisa empírica. O princípio básico desse método consiste em analisar

a realidade empírica em função de sua proximidade e/ou distância em relação aos tipos-ideais que compõem um padrão conceitual. Apesar de serem abstrações, os tipos-ideais podem guiar a análise empírica porque são, na verdade, modelos conceituais construídos com base na análise e sistematização da realidade empírica. Os tipos-ideais representam, então, uma versão preliminar de primazia causal construída com base em uma coletânea prévia de casos empíricos (HOLTON, 2003).

Não é possível exaurir a importância da formulação teórica de Weber em poucos parágrafos, mas é importante frisar duas de suas principais contribuições: (1) o reconhecimento da multicausalidade da realidade social, o que permitiu destacar a importância de elementos materiais e espirituais na análise histórica; (2) o método dos tipos-ideais, que foi responsável por recolocar o papel das abstrações na análise de realidades empíricas. A formulação de Weber representa um avanço em relação ao materialismo histórico, seja por conta da negação de uma estrutura subjacente à realidade histórica, seja pela reconsideração da importância de elementos ideacionais na compreensão de fenômenos sociais, seja, enfim, pela orientação multicausal de sua análise. Na próxima seção, buscaremos demonstrar como Simmel apresenta novas contribuições a esse debate.

## Uma dialética sem síntese

As contribuições de Marx e Weber são basilares para a Sociologia Histórica. Este ensaio não busca contestar sua importância, mas apenas destacar que outra tradição tem sido negligenciada nesse debate: a contribuição de Georg Simmel. Esse destaque é importante não só porque sua obra é original frente às demais, mas também porque sua

formulação apresenta ainda mais radicalidade, já que os principais conceitos de sua teoria social têm raiz histórica. A seguir, buscaremos explorar os principais elementos da contribuição de Simmel à Sociologia Histórica.

## **A estabilidade instável das formas históricas**

O princípio norteador da teoria histórica de Simmel pode ser expresso por uma pequena alteração da clássica definição hegeliana de história, fato indicado pelo próprio autor: “A definição de Hegel segundo a qual só o espírito tem história deve ser completada: só o espírito vivo tem história.” (SIMMEL, 2011, p. 59). Esse curto comentário expressa a ideia central de sua teoria da história, que está baseada na concepção de uma dialética sem síntese. Isso se dá em virtude do fato de que, ao contrário de Hegel, para Simmel não há um *télos* de realização plena do espírito na história, sendo justamente essa incompletude insuperável que se pretende acentuar ao se referir à falta de síntese de sua dialética: o espírito vivo da história. O espírito histórico é vivo porque, apesar de se consolidar continuamente em formas bem demarcadas, jamais pode estar completo. Ele tende, é bem verdade, a encontrar pontos de coagulação e a alimentar estados de continuidade, mas a temporalidade da vida continua atravessando essas formas históricas, seja para reforçá-las, seja para transformá-las.

Essa dialética sem síntese pode ser expressa da seguinte maneira. O fluxo vital produz formas históricas específicas que se tornam autônomas ao se objetivarem. Esse mesmo fluxo constitutivo passa então a se orientar por essa objetivação, apesar de não deixar de exceder sua delimitação. Sendo assim, de alguma maneira o tempo permanece atravessando a história, dando-lhe vitalidade e imprimindo-lhe



a instabilidade que a caracteriza. Uma vez constituída, a forma histórica passa a dar sentido a esse fluxo vital, na medida em que se torna o centro gravitacional do processo histórico. Não é por acaso que, para Simmel (2011), o problema da história se refere justamente à relação do fluxo temporal com a forma histórica. Posto isto, primeiramente é necessário delimitar o efeito do tempo na história para, em seguida, acentuar o modo como o tempo histórico se distingue do tempo cotidiano.

Deve estar claro, antes de tudo, que “Um conteúdo de realidade é histórico quando sabemos qual lugar ocupa em nosso sistema temporal.” (SIMMEL, 2011, p. 9), o que quer dizer que um evento qualquer, ainda que seja compreensível e coerente, não é ainda histórico se não possui uma posição determinada no tempo. O fato histórico ocupa, então, um ponto no curso da história de onde não pode ser retirado, já que seu sentido lhe é conferido pela relação que mantém com os eventos que o antecedem e o sucedem. Além de formar um conjunto de elementos que possui coerência interna, uma vez que “os fatos conhecidos da história se inscrevem em conexões causais [e] só a totalidade desses fatos constitui o conjunto que permite compreender cada um deles.” (SIMMEL, 2011, p. 12-13), cada evento histórico ocupa um ponto determinado e inalterável no curso temporal. “Nessa série *total*, cada conteúdo recebe um lugar de maneira infalível e, em princípio, inequívoca.” (SIMMEL, 2011, p. 13).

Não obstante sua relação constitutiva com o tempo, a forma da história está, de alguma forma, fora do tempo. Ocorre que, a despeito de sua origem dinâmica, toda forma histórica alcança um estágio de consolidação enquanto esfera ideal apartada do fluxo temporal cotidiano (SIMMEL, 2011). De acordo com essa perspectiva, são as formas históricas que conferem sentido ao fluxo temporal, apesar de estarem

relativamente apartadas dele. Então, se, de um lado, a história é um produto do tempo, por outro, ela o orienta, o que quer dizer que um fato histórico, para se constituir, supõe duas exigências fundamentais. Antes de tudo, ele precisa estar situado no tempo e formar uma unidade coerente com outros fatos históricos. É essa articulação que o torna compreensível. Não obstante, o evento histórico também tem de ocupar uma posição claramente determinada e inequívoca dentro desse conjunto, formando, assim, uma união com os demais eventos, uma série coerente onde cada acontecimento singular ocupa uma posição determinada e é seguido por outros acontecimentos através de uma lógica interna estabelecida.

Com isso, Simmel (2011) pode diferir o tempo histórico do tempo cotidiano. O acontecimento temporal se encerra num ponto onde se pode determinar claramente sua relação com os eventos históricos que o precederam e os eventos que ele provocou, ou seja, “Só o *ponto* que, no tempo, é fixado entre tudo o que o precede e tudo o que vem depois dele confere a um conteúdo seu caráter histórico.” (SIMMEL, 2011, p. 16). Logo, é o conjunto dos acontecimentos que determina o significado e a posição de cada acontecimento histórico. Já o fluxo temporal cotidiano corre sem interrupções e demarcações fixas. Seu fluxo inexorável não permite que nenhum ponto se fixe a não ser quando assume a forma histórica, já que “os acontecimentos realmente vividos não têm essa forma [da história]: eles se estendem, ininterruptos, numa continuidade que se funde sem ruptura no tempo como tal.” (SIMMEL, 2011, p. 20). A realidade histórica vívida pode ser definida como a interseção produtiva dessas duas esferas. O tempo produz a história continuamente, embora seja a história que oriente o fluxo temporal que a produziu.

Mas como se dá essa objetivação histórica do espírito vivo? Como

é possível essa transformação do fluxo vital em forma histórica? Essas questões nos apontam para a tarefa de desvendar o significado dessa transformação da vida em espírito histórico. Segundo Simmel, “Quando se tornam históricos, os conteúdos sofrem transformações que são específicas da forma da história. [...] O caráter vívido dos conteúdos não é eliminado, mas transformado.” (SIMMEL, 2011, p. 60). Logo, o importante agora é determinar em que consiste essa transformação.

De acordo com essa perspectiva teórica, essa transformação poderia ser definida como um processo de historização da experiência vivida, o que se refere ao resultado positivo – positivo porque produtivo – da tensão dialética insolúvel entre a vida e a história. Essa tensão é o que está na base do espírito vivo que caracteriza a forma histórica. Trata-se de um ordenamento específico de fatos com peso histórico, de tal maneira que eles, juntos, formem uma imagem coerente que apesar de se manter sujeita ao fluxo temporal, passa a subsidiá-lo. “Trata-se da transformação da sequência absoluta e contínua de eventos, da experiência que transcorre sem congestionamento, em *imagem* que apresenta, de um lado, um fechamento, uma espécie de moldura, e, de outro, uma justaposição de elementos continuamente sujeitos ao fluxo temporal.” (SIMMEL, 2011, p. 102-103).

De acordo com Simmel (2011), há quatro aspectos fundamentais a se destacar dessa transformação de vida em história. O primeiro deles se refere à organização cronológica dos acontecimentos históricos em séries integradas. Juntos, esses fatos formam unidades bem definidas ao serem divididos e distribuídos em sínteses lineares que possuem uma lógica interna objetiva. Não se trata, portanto, de uma ordenação aleatória, mas sim de uma ordenação baseada em um princípio objetivo que confere unidade a essa justaposição de acontecimentos.

Essas séries ordenadas recebem o nome de “períodos”, isto é, correntes temporais que atravessam momentos com peso histórico separados no tempo e os organizam de modo coerente segundo um princípio objetivo qualquer. “A série histórica é construída de modo que cada um de seus pontos seja compreensível por meio dos que o precedem e só ele permita a compreensão dos que o sucedem. Definimos como histórico apenas esse tipo de série.” (SIMMEL, 2011, p. 68).

Outro fator importante na formação dessas séries temporais é que sua constituição supõe a formação de totalidades mais ou menos limitadas. Baseadas na unidade coerente da série temporal, essas totalidades têm como fundamento um conceito geral que ocupa seu centro ordenador. Sua análise exige uma concentração nos aspectos essenciais das séries históricas, ou seja, uma estilização mais ou menos rigorosa dos eventos distintivos que compõem determinada organização formal do tempo. Simmel (2011) se refere, inclusive, à formação de um quadro, de um todo com dimensões determinadas, cuja formação depende da constituição de uma unidade ideal que interliga uma série de acontecimentos históricos. É a ordenação de conjuntos da realidade em torno de ideias unificadoras que possibilita a formação dos arranjos coerentes de fatos que constituem as totalidades de eventos que caracterizam a forma histórica.

Esse procedimento organizador depende de duas operações relacionadas (SIMMEL, 2011). De um lado, é necessário que emergja do fluxo temporal um acontecimento que represente o centro a partir do qual a série é ordenada e a totalidade pode surgir. Como esse centro não é aleatório, já que está baseado em uma unidade real entre acontecimentos específicos, essa transformação supõe uma síntese, sempre relativa, que articule os diversos acontecimentos que compõem uma série temporal. Por outro lado, a formação dessas totalidades depende

também da omissão de certos acontecimentos que não se encaixam na unidade dessa série temporal, já que apenas alguns eventos relevantes podem se encaixar coerentemente em períodos históricos determinados. Isso significa que a inclusão de fatos que ocorreram nesse período, mas não apresentam relevância, pode arruinar a coerência interna de uma série temporal. Por isso, um acontecimento “só se torna um elemento histórico por integrar-se numa cadeia complexa, feita de uma multidão de outros elementos, ao mostrar o fluxo vital que atravessa os acontecimentos e liga cada um deles a todos os outros.” (SIMMEL, 2011, p. 83).

A formação de séries ordenadas, por um lado, e a constituição de totalidades baseadas em unidades conceituais, por outro, fundamentam a transformação do acontecimento vivido em fato histórico. No entanto, essas definições são ainda um tanto vagas, pois podem existir períodos históricos significativamente curtos e períodos mais longos. Isso aponta para o fato de que há variados ordenamentos possíveis de períodos históricos, dentre os quais Simmel destaca dois que estão baseados em procedimentos específicos e, por isso, formam totalidades distintas. Como será demonstrado a seguir, um tipo de transformação não elimina ou impugna o outro. Pelo contrário. É comum inclusive que eles estejam associados na constituição – e também na análise – de uma forma histórica.

A primeira dessas transformações ocorre quando as séries históricas estão ordenadas a partir de marcos temporais, ou seja, acontecimentos que são decisivos o suficiente para se tornarem pontos de mudança da história. Segundo Simmel (2011), esse ponto de mudança, ou ponto de coagulação temporal, se forma através de uma imobilização do tempo vivido em pontos fixos cheios de consequências, ou seja, uma espécie de linha artificial que funciona como um divisor

de águas: tudo o que ocorreu antes deste fato parece ter sido feito para produzi-lo e tudo o que segue a ele parece ter sido fruto de seu acontecimento. A série histórica – para frente e para trás – forma-se espontaneamente a partir da emergência desses pontos de mudança, os quais poderiam ser definidos como pontos culminantes de séries temporais ou coagulações temporais (SIMMEL, 2011).

Já a segunda forma que o tempo histórico pode assumir não se refere à emergência de um momento decisivo, mas sim ao deslindamento de lapsos de tempo relativamente amplos. O conceito escolhido por Simmel para definir essa formação é o conceito de estado ou fase histórica. Trata-se de uma forma distinta de cristalização histórica que se refere à formação de séries de acontecimentos que, tomados separadamente e considerados em conjunto, formam totalidades com contornos relativamente imprecisos. Esses estados históricos possuem certa coloração típica que vale quase como um símbolo que perdura com certa estabilidade. Trata-se, então, de um meio contínuo que se desenvolve entre acontecimentos descontínuos (SIMMEL, 2011).

Logo, se a coagulação do tempo histórico em acontecimentos marcantes acentua a descontinuidade produzida por sua culminação, a cristalização temporal em estados históricos acentua o inverso, ou seja, longos períodos que perduram e produzem uma espécie de continuidade que atravessa a descontinuidade dos acontecimentos decisivos que o compõem.

Esses estados se referem, então, à determinação relativamente crônica de séries históricas específicas, algo como o tom harmônico de uma música que não para de ressoar a despeito de sua variação melódica: “a vida é olhada ora como uma sucessão variável de acontecimentos singulares, ora, em cada um de seus períodos, como um

‘estado’ relativamente durável” (SIMMEL, 2011, p. 100). Quando a visão é mais ampla, destaca-se o estado histórico, já que “os detalhes adquirem a coerência de um quadro homogêneo, bem como certa estabilidade que o ritmo ansioso de cada um deles, considerado separadamente, não oferece.” (SIMMEL, 2011, p. 101).

Esses são os principais resultados da reflexão simmeliana acerca da forma histórica. Sinteticamente, pode-se dizer que a história é uma forma produzida pelo fluxo vital, mas que, uma vez constituída, alcança certa autonomia. Assim ocorre a historização da experiência vivida, que se processa através da formação de séries ordenadas de acontecimentos que formam totalidades coerentes de diversas espécies. Essas séries podem ser ordenadas a partir de pontos culminantes de coagulação temporal ou assumir a característica de estados relativamente duradouros.

Contudo, para se compreender de forma completa o modo como Simmel concebe o processo histórico, é necessário recorrer à sua teoria social, já que as coagulações temporais que marcam o tempo histórico revelam o processo de autonomização das formas sociais (as sociações) pela perspectiva temporal. Isso significa, de um lado, que as formas sociais constituem espécies de coagulações temporais, já que representam o resultado de uma trajetória histórica composta por uma série de acontecimentos interligados. De outro lado, essas formas sociais instituem o crivo regulatório que orienta o curso temporal, uma vez que, após se consolidarem, elas passam a subsidiar o curso histórico, mantendo o curso da trajetória histórica que as engendrou.

## O aspecto tempo-histórico das sociações

A articulação entre a teoria da história de Simmel e sua teoria social se baseia no princípio da unidade [*Einheit*], cuja origem arqueológica é o pensamento de Goethe. Em oposição a esse princípio, Simmel posiciona o princípio da demarcação [*Grenzsetzung*], cuja origem remonta à filosofia kantiana (SIMMEL, 1906). Segundo Simmel (1906), essas duas perspectivas de mundo [*Weltanschauungen*] não só são antagônicas, como também irreduzíveis entre si e, por isso, oferecem formas divergentes de análise da realidade humana. É com base no princípio da unidade que Simmel (1890, 1906, 1908, 1922) articula sua teoria da história a sua teoria social, o que está na base da formulação de dois conceitos centrais de sua teoria sociológica: *Wechselwirkung*<sup>1</sup> e *Vergesellschaftung*.<sup>2</sup>

Segundo Pyyhtinen (2010), esses dois conceitos representam as duas noções de social com as quais Simmel constrói suas análises. O conceito mais reduzido pode ser considerado um princípio de associa-

---

<sup>1</sup>Apesar das inúmeras tentativas de tradução desse termo, nenhuma das alternativas disponíveis se mostra suficientemente apropriada. Primeiramente, esse conceito é construído por meio de uma verbalização, função desempenhada pelo sufixo “-ung”. A palavra que é verbalizada é o étimo *wirken* que significa “real” e compõe palavras como *Wirklichkeit* (realidade). Logo, o étimo *Wirkung* se refere a um processo que expressa um esforço de realização, de fazer com que algo venha à existência. Já o outro étimo que compõe o conceito *Wechselwirkung*, a saber, o étimo *Wechsel-*, denota reciprocidade, nexos, unidade, relação. Por isso, uma tradução livre do conceito *Wechselwirkung* poderia ser: “nexo entre esforços processuais de realização”.

<sup>2</sup>Embora seja continuamente traduzido por “sociação”, o conceito *Vergesellschaftung* também é intraduzível, o que nos exige uma explanação acerca de seu significado. Assim como no conceito anterior, Simmel se vale da verbalização para indicar dinamicidade. Nesse caso, a base de sua construção conceitual é o étimo alemão sociedade [*Gesellschaft*]. Logo, *Vergesellschaftung* pretende apontar para o fato de que a sociedade é uma forma processual e que, portanto, não pode ser tratada como algo fixo e imutável, mas sim como algo em constante constituição/transformação.



ção, o qual forma a base do pensamento simmeliano. Trata-se, afirma Pyyhtinen (2010), do conceito *Wechselwirkung* que está muito próximo das ideias de associação, relação, conexão ou vinculação. Esse conceito se refere à reciprocidade primordial da vida humana. Já o segundo conceito é derivado daquele primeiro e se refere a uma ordem sócio-histórica específica que se cristalizou como entidade relativamente autônoma a partir da contínua reciprocidade que caracteriza a vida humana. Essas formas sociais, chamadas por Simmel de *Vergesellschaftungen*, constituem unidades que se objetivaram e se tornaram autônomas a partir da continuidade do processo interativo.

Nota-se, portanto, que há uma ligação constitutiva entre esses dois conceitos. A dinâmica da *Wechselwirkung* resulta na formação da *Vergesellschaftung*. Quando se forma, a *Vergesellschaftung* passa a orientar a dinâmica da *Wechselwirkung*, ainda que, não obstante, a dinâmica da *Wechselwirkung* represente a possibilidade sempre iminente de transformação da *Vergesellschaftung*. Por isso, mesmo após estar consolidada, a *Vergesellschaftung* permanece sujeita ao processamento sempre instável das forças enlaçadas nos diversos nexos estabelecidos na realidade social, o que quer dizer que o fenômeno basilar da experiência humana é a *Wechselwirkung*, o nexo entre variados esforços de realização. Isso também indica que o conceito de sociedade deve ser volatilizado e perder sua substancialidade, tornando-se um conceito fluido e aberto à mudança, já que constitui uma unidade aberta e composta por uma pluralidade incontável e crescente de forças mutáveis.

Isso significa, de maneira geral, que a definição de sociedade proposta por Simmel a partir da articulação desses dois conceitos dinâmicos, *Vergesellschaftung* e *Wechselwirkung*, tem como fundamento o processo histórico que é caracterizado pela ideia de uma dialética com

sínteses parciais, instáveis e transitórias. Sendo assim, a contribuição de Simmel não só apresenta méritos para se posicionar ao lado das tradições de Marx e Weber, como, na verdade, de algum modo apresenta a articulação entre história e sociologia de maneira radical, tendo antecipado, inclusive, formulações contemporâneas amplamente reconhecidas na tradição da Sociologia Histórica. Na seção seguinte, esse tema será explorado de forma mais detida.

## **Entre Simmel e a Sociologia Histórica Contemporânea: Abbott e Sewell**

Ao articular o curso histórico, de forma tão intrínseca, à formação e transformação das sociações (*Vergesellschaftungen*), Simmel (1890, 1906, 1908, 1922) buscou destacar a transitoriedade como o fundamento da realidade social. Tal decisão tem como implicação basilar a definição da vida social como um jogo em que as próprias regras que conferem significado a esse jogo também estão em disputa e podem ser alteradas de tal maneira que provoquem um movimento inexorável de transformação. Isso significa, grosso modo, que a estabilidade dos arranjos sociais depende da contínua reprodução de seus mecanismos de sustentação, o que supõe uma negociação complexa entre múltiplos agentes que podem agir segundo uma orientação estratégica, com base em padrões comportamentais ou em função de redes de relações interpessoais.

Contudo, as consequências dessa alteração de perspectiva devem ser ponderadas, pois substituir a estabilidade pela transitoriedade não implica necessariamente negar o caráter estruturante que é característico da realidade social. Isso quer dizer que os arranjos institucionais e as estruturas sociais são capazes de estabilizar o jogo social, embora

não possam eliminar a tendência sempre latente da mudança. Apesar de suficientemente estáveis para se reproduzirem, os arranjos sociais trazem em seu bojo a possibilidade sempre iminente do desarranjo e do rearranjo.

Abbott (2001) e Sewell (2005), dois sociólogos contemporâneos que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da Sociologia Histórica, produziram reflexões que se aproximam dos resultados legados por Simmel. Embora não se possa garantir que tenham tido conhecimento da formulação simmeliana do tempo histórico, já que, inclusive, não há qualquer referência à teorização de Simmel em suas publicações, é possível afirmar que há uma importante aproximação entre os argumentos de Abbott e de Sewell e os argumentos de Simmel, com destaque para a articulação entre formação e transformação das unidades sociais, de um lado, e a transitoriedade histórico-temporal, de outro. Não obstante, além dessa afinidade geral, buscaremos demonstrar o paralelo que existe entre, de um lado, a ideia de coagulação temporal em Simmel e o conceito de ponto de inflexão de Abbott e, de outro, a concepção de estrutura de Sewell e o conceito de sociedade de Simmel.

## **Abbott e os pontos de inflexão**

De acordo com a formulação de Abbott (2001), o conceito de ponto de inflexão [*turning point*] tem natureza narrativa, uma vez que faz referência a dois pontos no tempo e não apenas a um. Sua principal característica é, portanto, sua extemporaneidade, ou seja, o fato de não ocorrer cotidianamente. Para compreender a natureza desse fenômeno, é necessário lançar mão de dois conceitos correlatos: trajetórias e transições (ABBOTT, 2001). Trajetórias são sequências de eventos

interligados e interdependentes entre si, ao passo que transições são estágios que ocorrem no interior de trajetórias que são responsáveis por provocar mudanças radicais e redirecionamentos das trajetórias. Isso significa que a trajetória pode ser definida como uma sequência de eventos interligados por pontos de inflexão abruptos ou regimes históricos estáveis separados por transições não usuais.

As trajetórias possuem, assim, caráter inercial, na medida em que apresentam a tendência de se autoperpetuar e de se autorregenerar. Elas constituem processos sociais abrangentes que possuem caráter coercitivo e tendem a estimular a resiliência das estruturas sociais frente à possibilidade de emergência de combinações que possam ameaçar sua continuidade. Os pontos de inflexão, por outro lado, estimulam justamente as mudanças profundas de direção e de regime que são determinantes na formatação da estrutura e na definição das características centrais das próprias trajetórias (ABBOTT, 2001).

Como é possível notar, a proposta de articulação entre as ideias de trajetória e de transição através do conceito de ponto de inflexão (ABBOTT, 2001) apresenta um evidente paralelo com a definição simmeliana da forma histórica como uma série ordenada de eventos mais ou menos discretos que, por estar fundamentada em uma unidade conceitual, constitui uma totalidade. Assim como Simmel (2011), Abbott (2001) também concebe a possibilidade de múltiplos arranjos históricos para além do ponto de inflexão, os quais tendem a apresentar o caráter de estados históricos mais estáveis e duradouros. O que diferencia o argumento de Abbott (2001) frente à proposta simmeliana diz respeito ao modo como esse autor concebe a relação entre os pontos de inflexão históricos e as estruturas sociais subjacentes. É justamente esse elemento que buscaremos explorar a seguir.

Os pontos de inflexão são processos ou eventos narrativos que pos-

suem, por um lado, duração temporal e, por outro, estruturação social (ABBOTT, 2001). Por isso, a trajetória pode ser definida como uma rede temporal vinculada a pontos de inflexão. Além disso, também é fundamental destacar que a mudança constitui o estado normal da realidade, o que significa que o mundo social estabelecido, para garantir sua continuidade, precisa dispor de mecanismos que permitam sua reprodução contínua (ABBOTT, 2001). Nesses termos, a estabilidade social pode ser definida como uma série de mudanças que visam reproduzir a estrutura social. Para que haja uma alteração dessa estabilidade, a rede de relações que mantém a estrutura precisa ser afetada, o que não depende apenas de determinadas ações dentro dessa rede, mas também da natureza dessa estrutura, ou seja, do modo como todas essas relações compõem um arranjo específico de relações, inclusive com estruturas correlatas.

Para entender como essa articulação proposta por Abbott (2001) entre a formação de pontos de inflexão temporal, de um lado, e a formação e transformação das estruturas sociais, de outro, representa um avanço em relação à formulação de Simmel (2011), será fundamental apresentar a apropriação criativa e refinada de Elias do conceito simmeliano de sociedade. Segundo Elias (1994), a sociedade ou a organização social deve ser concebida como uma totalidade mais ou menos incompleta que permanece aberta à esfera temporal e, portanto, referida tanto ao passado (à tradição) quanto às possibilidades abertas no futuro. Toda sociedade possui, então, uma forma mais ou menos discernível, mas que se mantém em fluxo contínuo e que, por isso, é mais bem definida como uma contínua mudança de formas vivas.

Esse todo estrutural e móvel que é a sociedade, por seu lado, reserva um lugar específico para cada indivíduo que comunga dessa forma de vida. Cada qual assume uma função restrita e tem de se

adequar aos comportamentos apropriados a essa estrutura móvel e à sua função na estrutura (ELIAS, 1994). Na medida em que todo indivíduo está inserido no complexo de interdependência que constitui a organização social, é indispensável sua conformação ao arranjo que a constitui, o que exige que o indivíduo se molde às regras que mantêm essa organização social e, conseqüentemente, desenvolva as potencialidades que sua posição nessa estrutura específica lhe concede como possibilidade e lhe exige. Toda organização social é formada, então, por uma vinculação interpessoal preexistente que constitui sua configuração própria específica e que pode ser definida como uma rede de funções interdependentes (ELIAS, 1994). Todas as pessoas estão ligadas entre si de maneira decisiva nas diversas redes de funções interdependentes que participam.

Por isso, para Elias (1994), o conceito de sociedade estaria mais afinado ao conceito de rede de tecido, uma rede onde múltiplos fios isolados estão vinculados uns aos outros em uma dinâmica de contínua reprodução e transformação. Esses fios recebem sua configuração própria em função da maneira como estão ligados uns aos outros e de sua relação recíproca. Dessa ligação entre os múltiplos fios que compõem uma rede surge um sistema ordenado de tensões onde cada um dos fios componentes concorre, cada qual de maneira específica, para a constituição dessa totalidade social, já que todos eles possuem uma função e uma posição dentro desse sistema. Segundo Elias, essa imagem é muito esclarecedora, mas pode incorrer num falseamento daquilo que vem a ser uma rede social, caso se desconsidere que essa rede não é estática e espacial, mas sim uma rede em movimento:

Isso é apenas uma imagem, rígida e inadequada como todas as imagens desse tipo. Mas, como modelo de reflexão sobre as redes humanas, é suficiente para dar uma ideia um pouco mais clara da maneira

como uma rede de muitas unidades origina uma ordem que não pode ser estudada nas unidades individuais. Entretanto, as relações interpessoais nunca podem ser expressas em simples formas espaciais. E esse é um modelo estático. Talvez ele atenda um pouco melhor a seu objetivo se imaginarmos a rede em constante movimento, como um tecer e destecer ininterrupto de ligações. É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar. (ELIAS, 1994, p. 35).

Posto isso, pode-se dizer que o que Abbott (2001) pretende acentuar é que a estrutura social pode ser concebida como uma memória dos processos sociais. Com base nessa memória coletiva, os indivíduos podem definir as possibilidades abertas à ação humana e, por consequência, o modo como a estrutura se reproduz e pode ser alterada em função de pontos de inflexão. Logo, enquanto as trajetórias podem ser concebidas como processos que direcionam a mudança para a reprodução estrutural, os pontos de inflexão representam eventos inscritos nessas trajetórias que, além de possuírem extensão temporal, apresentam a potencialidade de alterar o direcionamento das trajetórias históricas. Essa alteração será possível se for capaz de provocar mudanças profundas no arranjo de relações sociais que estruturam as organizações sociais que subjazem às trajetórias históricas.

Se o conceito de ponto de inflexão de Abbott (2001), articulado à sua ideia de trajetória histórica, nos oferece a perspectiva temporal da relação entre a estrutura social e o processo histórico, o conceito de estrutura social de Sewell (2005) destaca a perspectiva estrutural dessa relação. Por isso, a apresentação da contribuição de Sewell (2005) tem como objetivo demonstrar como sua articulação conceitual estrutura-evento se aproxima e complementa o modo como Simmel concebe a sociedade por meio da articulação dos conceitos *Vergesellschaftung* e *Wechselwirkung*. Esse é o tema da próxima seção.

Essa contribuição também permitirá uma compreensão mais pormenorizada da contribuição de Abbott (2001) já exposta nesta seção.

## **Sewell e a multiplicidade de estruturas**

Para Sewell (2005), os principais problemas da aplicação do conceito de estrutura se referem a supostas implicações de seu uso: (1) a perda da eficácia da ação nas relações sociais, em função de um determinismo estrutural sobre a agência humana; (2) uma ênfase exagerada na estabilidade da vida social e a consequente miopia frente aos variados processos de mudança que compõem a estrutura social; e, por fim, (3) as aplicações contraditórias de seu emprego, ora assumindo características mais organizacionais e objetivas, ora aspectos mais culturais e ideacionais. Posto isso, segundo Sewell (2005), o uso do conceito de estrutura exige uma revisão que permita superar esses três problemas, o que supõe: o reconhecimento do papel da ação social, tanto na reprodução como na transformação da estrutura social; a definição do modo como é possível a mudança estrutural, a despeito da tendência de reprodução que caracteriza as estruturas sociais; e, enfim, a superação da divisão artificial entre os aspectos simbólicos e materiais da estrutura social.

Sewell (2005) destaca, primeiramente, a mútua determinação dos aspectos simbólicos e materiais que compõem as estruturas sociais, o que é realizado por meio de uma apropriação crítica do conceito de estruturação formulado por Giddens. Para Sewell (2005), na formulação de Giddens, as estruturas sociais são princípios que padronizam as práticas sociais por meio de regras, o que é possível em função do poder que as regras têm de reproduzir a vida social através da determinação de procedimentos generalizáveis a serem empregados na



prática social. De acordo com essa perspectiva, as estruturas são esquemas virtuais cujos efeitos reais são as regras que, nesses termos, nada mais são do que recursos estruturais dispostos a reproduzir os esquemas virtuais na prática social. Logo, de alguma forma, para Giddens há uma determinação unívoca dos esquemas em relação aos seus recursos estruturais, o que Sewell (2005) rejeita ao sustentar que, na verdade, o que ocorre é um processo de mútua determinação entre os esquemas virtuais e os recursos reais. Isso porque a aplicação dos recursos reais por si só já pode provocar mudanças nos próprios esquemas virtuais. “Esquemas não delegados ou regenerados por recursos serão, eventualmente, abandonados e esquecidos, enquanto que os recursos que não estão referidos a esquemas culturais que direcionam seu uso podem se dissipar ou decair” (SEWELL, 2005, p. 137).

Já por meio do diálogo com Bourdieu, Sewell (2005) avançará em outros meandros da relação entre os esquemas virtuais (estruturas mentais) e os recursos reais (mundo dos objetos). O que Sewell (2005) destaca é o conceito de *habitus* de Bourdieu que, apesar de ter tido o mérito de articular reprodução e mudança social, foi incapaz de conceber a possibilidade de mudança endógena. Por isso, para Sewell (2005), o que deve ser feito é averiguar como as operações ordinárias das estruturas sociais podem gerar transformações estruturais, ou seja, definir de que forma é possível uma transformação estrutural endógena.

Tais mudanças estruturais endógenas ocorrem, primeiramente, em função da existência de uma multiplicidade de estruturas não homólogas cujo cruzamento tende a afetar a configuração dessas próprias estruturas (SEWELL, 2005). Isso ocorre em função da multiplicidade de relações possíveis entre os esquemas culturais e os recursos reais igualmente articulados entre si. Além disso, os esquemas virtuais des-

sas estruturas podem ser transpostos para outras estruturas e aplicados em casos não familiares, o que também tende a gerar mutações estruturais. Por outro lado, os recursos reais possuem uma polissemia característica, o que permite a incorporação de múltiplos esquemas culturais nas mesmas situações reais, bem como interpretações as mais variadas da aplicação desses esquemas culturais às situações, o que também tende a engendrar transformações estruturais.

Sendo assim, as estruturas podem ser definidas como séries de esquemas e recursos mutuamente condicionantes que orientam e constroem a ação social e tendem a se reproduzir por meio da própria ação social. Mas essa reprodução não ocorre de forma automática, já que, sempre que constrange o enquadramento de uma relação social, a estrutura também se coloca à prova, seja porque as estruturas são múltiplas e estão entrelaçadas entre si, seja porque os esquemas culturais são transponíveis a diversos contextos de aplicação, seja porque os recursos são polissêmicos e não são predicáveis (SEWELL, 2005).

Embora seja válido sustentar que Simmel (1890, 1906, 1908, 1922) tenha antecipado a formulação de Sewell (2005) através do conceito *Vergesellschaftung*, por outro lado, não se pode negligenciar o fato de que a formulação de Sewell (2005) apresenta uma sofisticação muito maior que a de Simmel (1890, 1906, 1908, 1922). Isso ocorre porque elabora de forma mais esquemática a relação entre os aspectos simbólicos e materiais que compõem a estrutura social e porque define de forma sistemática como a ação social é capaz de reproduzir e transformar as estruturas sociais. Mas Sewell (2005) não para por aqui, já que, para complementar seu conceito de estrutura, recorre à teorização do evento histórico de Sahlins, conceito que, de certa forma, apresenta em outros termos a articulação conceitual entre *Wechselwirkung* e *Vergesellschaftung* proposta por Simmel.

O mérito da formulação de Sahlins foi ter apostado em uma relação mais balanceada, ao invés de unidimensional, entre estrutura e evento, o que implica na concepção de estrutura como o resultado acumulado de eventos pretéritos, ao passo que os eventos representam fenômenos que só podem ter significado por estarem imersos em uma determinada estrutura cultural (SEWELL, 2005). Por outro lado, os eventos também têm como marca a implicação de transformações estruturais, já que sempre podem violar as expectativas da estrutura que conformam sua emergência.

Nesses termos, mesmo quando uma estrutura se reproduz na prática social, ela está fomentando suas próprias transformações, o que ocorrerá sempre que essa reprodução afetar de alguma forma as categorias culturais que compõem seu esquema virtual. Logo, por mais que as estruturas possam de fato delimitar o curso da ação, toda aplicação de suas categorias na ação representa um risco para a estrutura, uma vez que todo evento tem o poder de alterar as relações entre as categorias culturais e, por consequência, a própria estrutura que é composta por essa rede de categorias culturais. Essa transformação pode ter caráter objetivo, o que decorre de uma inadequação da estrutura a um contexto específico de aplicação, ou caráter subjetivo, em função de sua aplicação segundo os interesses múltiplos e conflitantes dos agentes.

Apesar da pertinência da formulação de Sahlins, para Sewell (2005), é fundamental aprimorar seus principais resultados, sobretudo no que diz respeito ao seu conceito simplificado de estrutura. De acordo com Sewell, um conceito plural de sociedade, que tenha o mérito de admitir a possibilidade de múltiplas estruturas em intersecção, torna a teoria dos eventos históricos de Sahlins mais plausível e profícua. Segundo seus termos, as sociedades devem ser concebidas

como uma série de estruturas culturais sobrepostas e intercaladas que possuem autonomia apenas relativa, já que sofrem influência dos símbolos e significados presentes nas outras estruturas com as quais estão relacionadas nessa complexa articulação estrutural que é a sociedade. Além desse caráter geral, o conceito múltiplo de estrutura também permite a consideração dos múltiplos interesses, capacidades, inclinações e conhecimentos que podem interferir na reprodução estrutural.

## Conclusão

O objetivo da análise desenvolvida no presente artigo foi apresentar a contribuição de Simmel para a Sociologia Histórica através de três esforços articulados. Primeiramente, buscou-se distinguir sua formulação teórica das duas tradições dominantes na Sociologia Histórica: a tradição marxista e a tradição weberiana. Por isso, a primeira seção foi dedicada a uma apresentação rápida, e por isso mesmo incompleta, do modo como Marx e Weber conceberam o curso histórico e sua relação com as estruturas sociais. Da formulação de Marx, mereceram atenção especial os princípios básicos do materialismo histórico e a ideia de que haveria uma estrutura econômica subjacente às disputas políticas entre os agentes que efetivamente produzem a história. Da formulação de Weber, se destacou a ideia de que o curso histórico não está baseado em uma estrutura subjacente e que sua determinação decorre da influência de múltiplas causas articuladas entre si.

Na segunda seção foi apresentada, enfim, a formulação de Simmel, com destaque para a relação da forma histórica com o fluxo temporal, concebida sob a forma de uma dialética sem síntese, e para a fundamentação tempo-histórica das unidades sociais. Na seção posterior, o objetivo foi apresentar como a formulação de Simmel encontra pa-

ralelo na contribuição de dois sociólogos contemporâneos: Abbott e Sewell. Ocorre que, embora não haja qualquer referência explícita a Simmel nas publicações analisadas neste artigo, suas formulações se afinam de forma notória às propostas de Simmel, além de representarem formas mais refinadas de conceituações sobre a história, com destaque para o conceito de ponto de inflexão, de Abbott, e para a ideia de articulação complexa entre múltiplas estruturas abertas e mutáveis que é proposta por Sewell.

## Referências

ABBOTT, Andrew. On the concept of turning point. In: ABBOTT, Andrew. *Time matters: on theory and method*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

ADAMS, Julia; CLEMENS, Elisabeth S.; ORLOFF, Ann Shola. Introduction: social theory, modernity, and the three waves of historical sociology. In: ADAMS, J.; CLEMENS, E. S.; ORLOFF, A. S. (org.) *Remaking modernity: politics, history and sociology*. Durham, NC: Duke University Press, 2005.

DUNCAN, Kelly. Karl Marx and historical sociology. In: DELANTY, Gerard; ISIN, Engin F. (org.) *Handbook of Historical Sociology*. Londres: Sage, 2003.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. [orig. 1987].

HOLTON, Robert. Max Weber and the interpretative tradition. In: DELANTY, Gerard; ISIN, Engin F. (org.) *Handbook of Historical Sociology*. Londres: Sage, 2003.

MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. *As Lutas de Classe na França*. São Paulo: Boitempo, 2012.

SIMMEL, Georg. *Über sociale Differenzierung*. Leipzig: Verlag von Dunccker & Humblot, 1890.

\_\_\_\_\_. *Kant und Goethe: die Geschichte den modernen Weltanschauungen*. Berlin: Marquardt & Co. Berlin, 1906.

\_\_\_\_\_. *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1908.

\_\_\_\_\_. *Lebensanschauung: vier Metaphysische Kapitel*. München und Leipzig: Verlag von Duncker & Humblot, 1922.

\_\_\_\_\_. *Ensaio sobre teoria da história*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2011.

PYYHTINEN, O. *Simmel and “the Social”*. London: Palgrave and Macmillan, 2010.

SEWELL, William H. Jr. *Logics of history: social theory and social transformation*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

**Resumo:**

O objetivo da análise desenvolvida nesse artigo é apresentar a contribuição de Simmel para a Sociologia Histórica através de três esforços articulados. Primeiramente, busca-se distinguir sua formulação teórica das duas tradições dominantes na Sociologia Histórica: a tradição marxista e a tradição weberiana. Por isso, a primeira sessão é dedicada a uma apresentação rápida do modo como Marx e Weber concebem o curso histórico e sua relação com as estruturas sociais. Posteriormente, é apresentada a formulação de Simmel, com destaque para a relação da forma histórica com o fluxo temporal, concebida sob a forma de uma dialética sem síntese, e para a fundamentação histórica das unidades sociais. Para finalizar, é indicado como a formulação de Simmel encontra paralelo na contribuição de dois sociólogos contemporâneos: Abbott e Sewell. Nesse ponto, destacam-se o conceito de ponto de inflexão de Abbott e a articulação complexa de uma multiplicidade de estruturas abertas e mutáveis que é proposta por Sewell.

**Palavras-chave:** Sociologia histórica; Georg Simmel; multiplicidades de estruturas; fluxo histórico.

**Abstract:**

The objective of the analysis developed in this paper is to present Simmel's contribution to Historical Sociology through three articulated efforts. Firstly, it is intended to distinguish its theoretical formulation from the two dominant traditions in Historical Sociology: the marxist tradition and the weberian tradition. Therefore, the first section is dedicated to a rapid presentation of how Marx and Weber conceive the historical course and its relation to social structures. Afterwards, Simmel's formulation is presented, highlighting the relation of the historical form with the temporal flow, conceived in the form of a dialectic without synthesis, and the historical foundation of the social units. Finally, it is indicated how the formulation of Simmel finds parallel in the contribution of two contemporary sociologists: Abbott and Sewell. At this point, highlighting the concept of turning point, formulated by Abbott and the complex articulation of a multiplicity of open and mutable structures, proposed by Sewell.

**Keywords:** Historical sociology; Georg Simmel; Multiplicity of structures; Historical flow.

Recebido para publicação em 12/04/2019.


Aceito em 01/04/2020.



# **Redes Transnacionais de Ativismo LGBTI: *World advocacies* em busca dos direitos sexuais e de identidade**

**Otávio Amaral da Silva Corrêa**

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3241-4609>

otavioamaralc@hotmail.com

## **Introdução**

A população LGBTI (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e intersexuais)<sup>1</sup> vem conseguindo espaço e protagonismo na agenda internacional nas últimas décadas. Para que este feito fosse possível, uma caminhada e uma atuação de organizações da sociedade civil tornou-se fundamental para o conhecimento do direito daqueles que outrora viam-se invisíveis frente às políticas domésticas e internacionais.

A partir do estabelecimento da ordem (neo)liberal multipolar, na qual regimes internacionais de direitos humanos tornam-se um ele-

---

<sup>1</sup>É importante lembrar que estas siglas são representativas de uma pequena parcela de uma população que participa destas organizações da sociedade civil e que buscam a legitimação das identidades LGBTI.

mento normativo das relações internacionais estruturadas em um sistema de relações tendo a Organização das Nações Unidas (ONU) como mediador, as redes transnacionais de *advocacy* (RTAs) ganharam força e protagonismo na esfera global em diversas áreas. As trocas e os fluxos de informação construíram redes de ativismo de pautas LGBTI que se articulam com o intuito de dar representatividade a estes sujeitos nas políticas domésticas de várias regiões do globo, especialmente no Oriente Médio e na África Subsaariana — regiões que historicamente criminalizaram a homossexualidade, a partir da criminalização da prática da sodomia, e que vêm sendo influenciadas nos últimos tempos por uma moral neopentecostal. A internet e ambientes virtuais tornaram-se espaços de discussão que atuam dentro do feixe de relações entre os atores internacionais da ordem global.

Conforme o sociólogo Anthony Giddens (1991), a modernidade — e sobretudo a globalização<sup>2</sup> enquanto um fenômeno social — cria espaços virtuais de comunicação, através dos quais os indivíduos interagem a partir de interesses sejam eles privados ou coletivos. Um conflito é, portanto, colocado em questão a partir da premissa de que as articulações da sociedade civil frente à cultura — esta percebida enquanto um direito difuso — e a ordem liberal — aqui compreendida como ator dentro de uma estrutura na qual o indivíduo surge como agente perante a toda uma estrutura que outrora foi consolidada como anárquica — : como atuar a partir de princípios liberais e transnacionais cujos pilares estão baseados na democracia e no respeito aos direitos fundamentais *versus* práticas e valores culturais locais que compõem o multiculturalismo?

---

<sup>2</sup>Para uma análise específica da globalização na estrutura social, ver Giddens (2002). Durante a década de 1990, muito discutiu-se sobre o fenômeno da globalização e sua influência nas consideradas “sociedades contemporâneas”. Sobre esta temática, ver Santos (2000) e Hall (1992).

Neste diálogo, refletem-se uma oposição contemporânea debatida na esfera dos direitos humanos, o paradoxo entre universalismo e particularismo cultural. Surgem, para responder a estas inquietações, as teorias pós-positivistas e, sobretudo, o terceiro debate das Relações Internacionais, no qual o construtivismo e sua teoria quanto aos valores intersubjetivos da esfera internacional tomam o lugar das teorias realistas e liberais que colocavam primeiramente a apreciação à corrida absoluta por poder como objeto de análise e a oposição entre mercado e atores não-estatais. A soberania absoluta e bélica do Estado como um dado inerente à política internacional começa a ser questionada na base de seus valores epistêmicos (BATTISTELLA, 2014).

Além do mais, muito vem-se falando sobre o termo *queer*, pautado na obra de Judith Butler (2004) em diálogo com Michel Foucault (1982; 1988) e os debates pós-estruturalistas da filosofia contemporânea. Contudo, este debate ainda parece ser quase inexistente no âmbito das Relações Internacionais. As performances individuais dos sujeitos sofrendo uma normalização a partir das perspectivas internacionais causam uma invisibilidade à pauta. Segundo Cynthia Weber (2015), a disciplina da política internacional — em particular, os debates sobre Estado e poder — ainda estão centrados na figura do Estado e de organizações internacionais, auferindo um papel secundário aos indivíduos e sua capacidade de influência na política global.

A interdisciplinariedade inerente às Ciências Sociais e Políticas é comumente negada e restrita no cerne das questões de política internacional. Os estudos de gênero e sexualidade, por sua vez, necessitam deste diálogo entre as mais diversas formas de construção de análises sociais para a própria edificação de seu campo de estudo. Neste sentido, o surgimento das teorias pós-positivistas — ainda recentes quando comparados ao nascimento das Relações Internacionais en-

quanto ciência no pós-Primeira Guerra — propicia um maior protagonismo aos sujeitos no centro do debate das relações entre Estados e sociedade civil.<sup>3</sup> Desta forma, os aportes teóricos de Alexander Wendt sobre a intersubjetividade cultural das relações no cenário global, o construtivismo histórico do comportamento dos Estados em uma estrutura “anárquica” é *sine qua non* para a análise sobre a qual este artigo está proposto.

No ano de 1969, estabeleceu-se o marco de resistência da comunidade LGBTI enquanto organização da sociedade civil. Foi o ano da rebelião de *Stonewall*. Na cidade de Nova York, homossexuais — que à época estavam subordinados a leis anti-homossexualidade vigentes nos Estados Unidos — começaram a se unir em um bar chamado *Stonewall*, em Manhattan, bairro de Greenwich Village. Abordagens policiais truculentas e hostilidade por parte dos agentes policiais eram ordinários à época. No entanto, um final de semana do mês de maio, deu-se o estopim para uma revolução que marca a história do considerado atualmente “movimento LGBTI”. Durante três dias, membros da comunidade LGBTI local enfrentaram a política nova iorquina, ocasionando diversas mortes (CARTER, 2004; OKITA, 2015). Desde então, o movimento começou a se organizar com o intuito de pressionar a atuação de governos na busca pela legitimação das relações entre pares homossexuais e o reconhecimento de outras formas de identidade de gênero que fogem aos padrões dicotômicos e ênicos ocidentais.

A partir dos anos 1970, novos atores surgem na esfera global e intensificam-se na década de 1990, em consequência à queda da or-

---

<sup>3</sup>Somente em 2016, a primeira obra dedicada aos estudos da teoria *queer* em relação com os propósitos das Relações Internacionais foi publicado por Cynthia Weber (2016), cujo objetivo é fomentar o debate entre soberania, relações de poder, gênero e performatividade. O livro intitulado *Queer International Relations* busca debater temáticas caras aos atuais fóruns de política internacional, como migração, terrorismo, soberania, políticas neoliberais e os efeitos da globalização.

dem mundial bipolar e a vitória de uma estrutura liberal das relações entre os Estados, colocando o mercado enquanto um ator fundamental das transações diplomáticas. A considerada estrutura anárquica de Estados nacionais soberanos sofreu, desta forma, uma configuração para uma maior agência massiva do protagonismo de novos atores neste cenário. Como afirma Keohane e Nye (1977), uma relação de trocas comerciais que edificam um fenômeno intitulado de “interdependência complexa” emergiu no final do século XX como prática de uma governança global pós-hegemônica. Entre os atores que tomam lugar na corrida por representatividade, estão as organizações da sociedade civil, dentre estas RTAs e movimentos organizados de busca aos direitos sexuais e reprodutivos. Esta nova representação das relações a nível global coloca em xeque o modelo vestfaliano de manutenção do poder doméstico.

Por consequência, apesar de o modelo do Estado-nação não ter se tornado obsoleto, a atuação da sociedade civil global a um nível transfronteiriço influencia cada vez mais os comportamentos entre Estados, instituições regionais e internacionais (sejam elas governamentais ou não), na busca de uma perspectiva normativa dos acordos entre Estados e sociedade civil (COSTA, 2003; KECK; SIKKINK, 1998). Surge, então, uma perspectiva normativa das condutas dos Estados frente ao mercado e a um sistema no qual mediadores não-estatais tomam a voz da cooperação e da mediação entre as práticas domésticas. Deste fato, a temática da imposição da democracia liberal — sobremaneira no que diz respeito à eficácia das garantias individuais e das pautas ambientais —, da autonomia das culturas e dos direitos humanos surgem como temáticas específicas de diversas organizações da sociedade civil global, como também de órgãos vinculados às Nações Unidas e a outras instituições regionais, tais como a Organização dos

Estados Americanos e a Organização da Unidade Africana.

Partindo da hipótese de que as organizações da sociedade civil são atores de agência e eficácia no cenário global, questiona-se quanto à criação e atuação de redes transnacionais de *advocacy* voltadas à temática dos direitos de identidade e sexuais. Para tanto, serão aqui utilizados preceitos teóricos quanto à legitimidade e transformação da esfera global e de sua estrutura a partir de uma perspectiva pós-positivista das Relações Internacionais, oriunda do debate consolidado por Alexander Wendt (1992, 1999) entre a *épistème* dos discursos científicos e políticos em relação à prática empírica da coleta e análise de dados. Sendo assim, procurar-se-á construir um debate teórico acerca das redes transnacionais de ativismo e a sociedade civil enquanto um conceito levado ao cenário global na busca de dialogar com a construção de uma análise que valorize a maleabilidade dos processos internacionais e a intersubjetividade dos atores. Em seguida, explorar-se-á um breve histórico de três organizações da sociedade civil que atuam a nível transnacional e que lutam pelos direitos da comunidade LGBTI: *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA), *OutRight International* e *Arc International*. Por fim, buscar-se-á mapear a atuação destas organizações e a repercussão de suas ações em âmbito doméstico e internacional com vistas a demonstrar sua eficácia quanto à construção de resoluções internacionais mediadas por organizações internacionais e recepção destes preceitos a nível doméstico. O principal objetivo destaca-se, em suma, o de construir um mapeamento destes organismos além de trazer uma breve discussão teórica quanto aos conceitos utilizados para interpretação dos dados empíricos extraídos de plataformas virtuais oficiais destas instituições.

## **A sociedade civil global como ator no sistema internacional: perspectivas construtivistas**

A concepção de sociedade civil nasce paralelamente à constituição da ideia de Estado-nação. A partir do século XVII e o fim da Guerra dos Trinta Anos, a ordem global começa a ser projetada pelo princípio da soberania. Ou seja, os países detêm o poder da ordem e da construção normativa de discursos reguladores de seu aparato estatal dentro de um determinado território, correspondente a um determinado povo. Constituída a partir de uma concepção referente às ideias dos filósofos contratualistas, o povo então firma um acordo com o seu poder regulador, o Estado. Contudo, ao passo que há uma emergência dos meios de comunicação, de uma ordem considerada “globalizada”, novos atores surgem no cenário global e a teoria liberal, pautada nas trocas comerciais, nos fluxos de interesse e da economia de mercado dão voz a novos atores no sistema. É a partir de então que os indivíduos tomam lugar em um jogo que até então tinha como protagonistas os Estados e algumas organizações internacionais (KALDOR, 2003; COHEN, 2003; LAGE, 2012).

A sociedade civil é vista, portanto, como o poder de agência dos indivíduos a partir da articulação de seus interesses. Originariamente, a atuação das organizações da sociedade civil via-se restrita à esfera doméstica (COHEN, 2003). No entanto, com a nova ordem mundial pós queda do muro de Berlim, uma nova estrutura configurou-se na esfera global. Os regimes internacionais começaram a regular o funcionamento político das principais organizações internacionais. Novos movimentos de secessão começaram a ser articulados a partir da agência de líderes e pautas identitárias na Europa Ocidental. Além disso,

a ideia de uma governança global<sup>4</sup> aparece como objeto de debate das Relações Internacionais (ARMSTRONG; LLOYD; REDMOND, 2004). As fronteiras entre os Estados — sobretudo entre o poder estatal doméstico e a interferência de valores externos nas políticas nacionais —, entre Estados e atores não-estatais no cenário global começaram a se diluir. É a partir de então que a absoluta soberania do Estado é colocada em xeque (COHEN, 2003; LAGE, 2012).

As interações sociais sendo fatos inerentes à prática política começam a ser analisadas em um nível macro, no qual a relação entre os diversos atores do cenário global edifica padrões de comportamento dos Estados e práticas de negociação e legitimação de direitos (WENDT, 1999). Os indivíduos enquanto sujeitos de direitos abarcados pela nacionalidade e plena cidadania de um Estado organizam-se de sorte a construir uma agenda de interesses e utilizam-se de seu poder enquanto agentes da sociedade para criar uma interação entre indivíduos e Estado. A atuação da sociedade civil é, portanto, caracterizada por três aspectos em essencial: pluralidade, publicidade e privacidade (COHEN, 2003). É plural na medida em que sua atuação é pautada na articulação de interesses comuns, tendo muitas vezes veículos de comunicação como ferramenta de manutenção dos discursos. É privada, pois tem no cerne de sua existência a autonomia e a agência dos sujeitos como ferramenta de institucionalização e de reivindicação do

---

<sup>4</sup>Falar de governança global diz respeito a debater o caráter transnacional dos discursos e da construção de valores no interior de instituições internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas. O principal objetivo da governança global é o de fomentar a cooperação e de promover a articulação entre diferentes Estados, valores e instituições. Neste sentido, debater governança global é inserir-se em uma ordem transnacional liberal na qual os Estados compartilham sua legitimidade na esfera global enquanto tomadores de decisão, estando abertos a diálogos entre sociedade civil doméstica, instituições internacionais e demais Estados. Para um debate mais aprofundado sobre governança e sociedade civil global, ver Soguk e James (2014) e Ballestrin (2010).



poder. Por último, a sociedade é plural uma vez que é destinada a ser exercida em ambientes nos quais uma ampla legitimidade seja auferida ao povo na busca da valorização de uma ordem democrática. É do povo que nasce a interlocução entre Estado e organizações da sociedade civil, sendo em razão deste último ator que os conflitos de interesses são estabelecidos (COHEN, 2003).

A sociedade civil coloca-se, deste modo — a partir da década de 1970 e de seu ressurgimento frente às políticas domésticas —, enquanto um ator no cenário global como uma consequência da construção de uma nova ordem pautada nas instituições globais e na atuação não somente do mercado, mas também de organizações não-governamentais. Lage (2012, p. 155) define que a sociedade civil global pode ser entendida como um espaço de interação entre agente e estrutura, entre indivíduos e agentes tradicionalmente considerados como legítimos de práticas e poder na esfera internacional, Estados e posteriormente organizações internacionais. Pensar a sociedade civil, sobremaneira na esfera além dos Estados, é pensar em uma sociedade genuinamente política, pensada a partir das negociações entre grupos de interesses, valores e práticas moralmente aceitas; é uma construção em busca da legitimação de demandas, seja na esfera doméstica ou global.

Kaldor (2003) reitera que o fim da Guerra Fria e o triunfo do capitalismo foram cruciais para o questionamento da interconexão entre “Ocidente” e “Oriente”, entre democracia e teocracia, entre Estado soberano e demais autoridades civis. Em 1980, o caráter de resistência começa a ser pensado para estabelecer um diálogo entre sociedade civil e instituições globais. A derrocada dos regimes ditatoriais na América Latina é um exemplo de fatos contra os quais a sociedade civil levou suas demandas e sua luta à esfera global, de modo a modular a

queda do poder militar nos países sul-americanos a partir de pressões externas incorporadas e articuladas entre movimentos sociais nacionais e valores democráticos internacionais. É a partir de então que a sociedade civil começa a atuar na esfera global.

## **A teoria construtivista e a agência dos indivíduos no cenário global**

Quando se leva ao debate a concepção de sociedade civil global, é imprescindível que se perceba a estrutura do sistema internacional como uma construção dialética da ação social de diferentes atores. Para que seja possível compreender a agência das redes transnacionais de ativismo — uma das faces mais conhecidas de organizações da sociedade civil em um nível além das fronteiras entre um único Estado e uma única identidade nacional — é necessário pensar as relações internacionais a partir de uma abordagem construtivista.

Para a teoria construtivista, a ação social é o processo por meio do qual os atores da cena internacional constroem relações que servem de base para futuras trocas e diálogos entre si. Segundo Adler (1999, p. 205), "o construtivismo é a perspectiva segundo a qual *o modo pelo qual o mundo material toma forma, e é formado pela ação e interação humana, depende de interpretações normativas e epistêmicas dinâmicas do mundo material* (grifo no original). O sistema internacional é, para tanto, tomado a partir do pressuposto de que ele mesmo é fruto de uma construção social. A anarquia, logo, não é uma realidade dada como para os pensadores realistas como Mongenthau e Mearshmeier; ela é, em verdade, uma construção normativa dos Estados (WENDT, 1992). Segundo REUS-SMIT (2009, p. 235):

O surgimento do construtivismo anunciou o retorno a uma mais prá-

tica, sociológica, história e orientada forma de pensamento das Relações Internacionais. Enquanto racionalistas haviam reduzido a interação social para a estratégia, negando a historicidade e desincentivando formas universais da racionalidade, reduzindo a arte prática da política à utilidade e maximizando o cálculo, construtivistas reimaginaram o social como um domínio constitutivo, reintroduzindo a história como esfera de investigação empírica e enfatizaram a variabilidade da prática política (Tradução livre).

Com efeito, a teoria construtivista nasce como um projeto de reflexão acerca dos processos de construção das teorias de política internacional, colocando em relação ontologia e epistemologia. Enquanto para as teorias positivistas a ordem anárquica, a luta incessante pela conquista de poder e manutenção do mercado são atores constituídos e dados frente à realidade empírica do contexto, para o projeto construtivista todos estes atores constituem um feixe de relações baseados em valores intersubjetivos criados pelos Estados e pelos indivíduos no intuito de regularem suas relações. Neste sentido, não somente os Estados e o mercado atuam como protagonistas do jogo global, mas sobretudo o sujeito de direitos e a agência individual da articulação subjetiva dos cidadãos — incluindo aqui seus corpos e desejos. A cultura, portanto, é um fato social concebido pelos construtivistas como a chave para a análise de dados empíricos do cenário global. São os processos dialéticos edificados pela história na elaboração de valores e de práticas que regem a ordem global (LYNCH, 2008). As relações políticas entre agentes e estrutura são os pilares para a construção do sistema internacional anárquico (WENDT, 1992).

O poder, pois, não é dado; porém, conquistado a partir de uma interação entre todos os atores do sistema. Desta forma, é a partir da ação dos agentes que se constitui o que é chamado por Foucault (1982) de poder, um exercício institucional de autoridade que não deve ser restrito ao Estado, mas a outros atores como a própria sexualidade e os

usos do corpo. O poder, no entanto, é passível de enfrentamentos que buscam modificar as normas impostas por ele sobre seus agentes e as vontades destes últimos. Os movimentos sociais são um exemplo desta resistência que busca a manipulação da biopolítica, sobretudo os movimentos de luta por direitos sexuais e reprodutivos, colocando frente a frente poder e liberdade dos corpos. A fricção entre desejo e corpo *versus* poder institucional e político regido por um aparelho sistemático de trocas que coloca frente a frente a agência dos indivíduos através do uso de seus corpos como resistência a um biopoder hegemônico, ao mesmo tempo que desafia as posições discursivas dos atores que participam do jogo internacional. Deste fato, teoria construtivista é essencial para pensarmos as redes de ativismo LGBTI, uma vez que estes organismos são frentes de resistência a governos, à parte de inserirem-se no cenário global a partir de uma ação da articulação intersubjetiva entre cultura, poder, norma e Estado.

## **Redes transnacionais de *advocacy* enquanto organização da sociedade civil em âmbito global**

As redes transnacionais de *advocacy* modificam a sólida conceituação de soberania oriunda das conferências da Paz de Vestfália (século XVII), fazendo com que a sua atuação tenha consequência nas políticas internacionais e nas políticas domésticas dos Estados. Esta forma de atuação é intitulada por Keck e Skkink (1998; 1999) como *boomerang pattern*, mecanismo político de atuação por meio do qual os organismos da sociedade civil — inseridos em um contexto doméstico de insatisfação política — buscam suporte na esfera internacional para que o sistema se utilize de seu caráter anárquico para atuar enquanto um elemento de pressão política à esfera doméstica de um determi-

nado Estado. A iniciativa surge de atores nacionais e internacionais que se mobilizam no intuito de pressionarem os Estados a tomarem medidas em âmbito doméstico que respeitem os padrões globais de direitos humanos. Para as autoras, estas organizações da sociedade civil buscam modificar o comportamento dos Estados frente à tomada de decisões e a governança do sistema internacional. Deste modo, uma forma de atuação pautada pela construção de estratégias que atraíam a atenção de meios de comunicação e da população dos mais diversos Estados encoraja a ação destes organismos, tendo reflexos em outros organismos da sociedade civil — tais como partidos políticos a nível doméstico, movimentos sociais regionais e grupos acadêmicos.

Para a Keck e Skkink (1999), a pauta dos direitos humanos é um ponto chave na atuação da sociedade civil a nível global. O objetivo destas organizações, logo, é não somente influenciar políticas públicas, mas modificar a natureza do debate. Ou seja, trazer o discurso de atores não-estatais e por vezes individuais para que tenham agência sobre a estrutura internacional tradicional na qual Estados e anarquia são os fatores principais de análise. Sendo assim, as RTAs contribuem para uma reconstrução da percepção da relação entre atores estatais e sociedade civil, influenciando na tomada de decisões dos Estados quanto às políticas domésticas, regionais e em nível global. Os princípios que regem estas organizações são voluntariedade, reciprocidade e horizontalidade. A defesa das causas têm caráter individual, porém suas consequências esbarram em direitos difusos — sociais e políticos — que estabelecem, entre outros valores, a consolidação dos direitos políticos e sociais já estabelecidos pela ONU em documentos como o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966).

A atuação destes organismos é feita em escalas de influência

(KECK; SKKINK, 1999). Primeiramente, há a criação de uma agenda a ser defendida para que, *a posteriori*, a influência frente às tomadas de decisões seja dada no nível discursivo. Seguindo, a atuação em uma terceira etapa ocorre no que diz respeito aos procedimentos institucionais que agenciam a relação entre regimes globais de direitos humanos e sua influência nas políticas domésticas. Por fim, o comportamento dos Estados e seu comprometimento frente ao cenário global é efetivado a partir da ratificação de convenções internacionais e códigos de conduta. As políticas de *advocacy*, deste modo, são divididas em 04 classificações: políticas de informação (elaboração de informações não disponíveis, comumente através de testemunhos e de uma política de sensibilização); políticas simbólicas (ações persuasivas quanto à interpretação da eficácia e representatividade dos atores no cenário global); política de alavancamento (pressão exercidas por grupos com maior poder sobre outros que se submetem a sua influência); e políticas de *accountability* (mecanismos discursivos de reivindicação do comprometimento de um Estado frente a uma determinada causa).

Em suma, as redes transnacionais de ativismo atuam como comunidades políticas cuja luta é embasada em uma pauta comum. Sua atuação, portanto, é feita através de um agrupamento de agência doméstica e internacional frente a certas resistências por parte de determinados Estado em auferir a legitimidade, a validade e a eficácia dos direitos concernentes à população LGBTI. As RTAs são, sobretudo, fóruns discursivos através dos quais a construção de uma subjetividade comum é exteriorizada a partir do indivíduo em direção às políticas públicas de nível global.

## **Advocacies LGBTI: principais redes transnacionais de ativismo em busca dos direitos sexuais e identitários**

Na Grécia Antiga, a homossexualidade masculina era comum entre as altas classes. Era uma maneira de afirmar a hierarquia intelectual e a transmissão de conhecimento e cultura entre catedráticos e seus pupilos (FRY; MACRAE, 1991). Contudo, não é necessário ficar presos a um passado distante para que seja possível aproximar-se de sociedades que veem outras formas de liberdade sexual como práticas legítimas. Em alguns grupos indígenas amazônicos, apesar de deterem os papéis do masculino e do feminino bem distintos e categorizados, a relação entre dois homens jovens pode ser vista como símbolo de aliança (LÉVI-STRAUSS, 1955). Em certos casos, esta própria dinâmica que aos padrões ocidentais é considerada como um desvio, é símbolo de ritos de passagem.<sup>5</sup>

No Brasil, o movimento LGBTI começa a sua trajetória na década de 1970. No ano de 1978, um jornal de temática gay, “O Lampião” — aproveitando-se do início da reabertura política brasileira — inaugura a primeira onda deste movimento no país (FRY; MACRAE, 1991; TREVISAN, 2018; SIMÕES; FACCHINI, 2009). No entanto, movimentos de resistência já vinham sendo construídos a partir da independência do país, visto que até o ano de 1830, a homossexualidade era vista como delito. O movimento LGBTI brasileiro, por sua vez, nasce

---

<sup>5</sup>Ritos de passagem são cerimônias que marcam a mudança de status social da trajetória de um indivíduo no seio de sua comunidade. Sendo religiosos ou comunitários, tais ritos marcam a construção da *persona* dentro de uma comunidade. Vistas nas mais diversas sociedades, sendo consideradas “primitivas” ou contemporâneas, a sexualidade é uma temática intrínseca a estes ritos. Estudados pelo folclorista francês Arnold van Gennep (1977), estes ritos são categorizados em três etapas: separação, transição e reagregação.

a partir de uma união com diversos outros movimentos organizados, tais como o de mulheres e o movimento negro. O primeiro grupo militante LGBTI brasileiro formou-se no ano de 1979 na cidade de São Paulo dentro da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, o Grupo Somos. Apresentando uma estratégia de inserção da temática LGBTI nas diversas esferas da sociedade, o Grupo Somos buscava uma reconfiguração cultural dos padrões afetivos brasileiros, lutando pelo exercício da plena liberdade dos direitos sexuais e de identidade (CARNFIELD, 2015). Em 1980, surge um dos mais atuantes expoentes do movimento no Brasil, o Grupo Gay da Bahia, considerado como a organização da sociedade civil de temática LGBTI mais antiga existente até os dias de hoje. Registrado em 1983, foi declarado como órgão de utilidade pública quatro anos mais tarde (GRUPO GAY DA BAHIA, 2019; TREVISAN, 2018).

Na esfera global, o movimento LGBTI começou estar presente em fóruns e espaços de tomada de decisão desde o fim da década de 1970. Em 1978, foi criada a *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association (ILGA)*. Buscando a igualdade de direitos e garantias para a comunidade LGBTI em nível global, esta organização se divide em regiões: *Pan Africa Ilga, Ilga Asia, Ilga Europe, Ilga Latin America and the Caribbean, Ilga North America e Ilga Oceania*. Outra organização da sociedade civil que surge logo em seguida é a *OutRight International*, associação fundada há mais de 25 anos cujo caráter consultivo no Comitê Econômico e Social das Nações Unidas torna-se ponto chave para uma inserção nas agendas da ONU. Com o objetivo de formar lideranças que possam promover mudanças domésticas em seus Estados, a atuação da *OutRight* busca a revogação de leis que criminalizam a prática homossexual em diversos países, como, por exemplo, Uganda. Outro nome que busca um espaço de



atuação a nível global é a *Arc International*, uma associação de advogados e advogadas militantes, todos oriundas à comunidade LGBTI, que se reúnem periodicamente em conferências mundiais pela luta pelos direitos do grupo, além de atuarem em fóruns internacionais promovidos pela ONU em seus diversos comitês, como o Conselho de Direitos Humanos e o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas.

É sobre estas três organizações da sociedade civil global que se busca centrar o debate nesta seção, com o objetivo de descrever seu percurso e sua organização interna.

### ***International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association***

Uma das principais organizações da sociedade civil em nível global cuja pauta versa sobre os direitos competentes à população é a *International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association* (ILGA), fundada em 1978 na cidade de Coventry, no Reino Unido durante a *Campaign for Homosexual Equality*.<sup>6</sup> É uma associação que reúne mais de 750 grupos da sociedade civil, presente em mais de 158 países, tendo sua sede atual em Genebra, na Suíça.

Em 1978, a ILGA adquire o status de órgão consultivo no Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, um dos principais órgãos

---

<sup>6</sup>Organização britânica criada em 1969 com o objetivo da promoção dos direitos de lésbicas e gays na Inglaterra. Sua principal pauta foi o estabelecimento da idade de 12 anos como base para o consentimento nas relações sexuais. Medida considerada por alguns como pró pedofilia, diversos membros deixaram a organização durante a década de 1970. Em seu encontro no ano de 1978, antigos membros descontentes com as medidas propostas pela organização criam a ILGA (CHE, 2019). Não obstante, a pauta da pedofilia continua até hoje sendo uma resistência de algumas associações em auferirem legitimidade à associação.

da ONU, responsável por fomentar debates que tencionem as políticas sociais e econômicas e sua articulação na esfera doméstica dos Estados-membros da organização. No entanto, em 2006, o status de órgão consultivo junto ao ECOSOC foi retirado da associação com a justificativa de a ILGA ser um órgão de “apoio à pedofilia”.<sup>7</sup> Somente no ano de 2011, a ILGA conseguirá ter sua candidatura aceita para fazer parte do leque de organizações da sociedade civil dentro da Organização das Nações Unidas (ILGA, 2019).<sup>8</sup>

Segundo sua constituição, sendo sua última versão modificada durante a conferência de 2019 em Wellington, na Nova Zelândia, a ILGA é uma organização cujo registro legal é feito em Genebra, podendo ser modificado em caso de deliberação por maioria do corpo executivo da organização. Suas línguas oficiais são o inglês e o espanhol. Seu principal objetivo é a promoção da equidade e direitos entre homossexuais, lésbicas, bissexuais, transexuais e intersexuais, além da erradicação de todas as formas de discriminação e violência. Sua atuação dá-se, pois, por meio da condução de pesquisas empíricas quanto

---

<sup>7</sup>Este debate quanto à legitimidade dos debates fomentados pela sociedade civil dentro da ONU vem sendo muito influenciado por conflitos entre autoridades neopentecostais, agência da crença religiosa e militantes internacionais. Sobre este debate, ver Nagamine (2019).

<sup>8</sup>De acordo com Ayoub e Paternotte (2016), a ILGA surge inicialmente com uma pauta voltada à Europa. O continente era à época percebido como uma unidade geográfica e institucional que estava nos caminhos da construção do integracionismo europeu. A atuação da ILGA, desta forma, começou a partir de uma articulação nos países da Europa Ocidental e a insurgência da epidemia da AIDS. A queda do muro de Berlim, para tanto, reforça o sentimento de pertencimento ao espaço europeu. É a partir de então que o compromisso com a legitimidade e validade dos direitos da população LGBTI começa a ser visto não somente como uma forma de ampliação dos direitos humanos, mas sobretudo como um compromisso frente ao Estado moderno europeu e seu projeto de integração regional. A Europa começa a ser apresentada com um espaço de tolerância e respeito às individualidades, luta pela democracia. Ou seja, a Europa é vista e articulada enquanto um conjunto de valores e um meio de ascensão regional. Para isso, os direitos LGBTI atuam como intermediários entre a sociedade civil, Estados nacionais e a construção de uma entidade supranacional.

à realidade vivida pela comunidade LGBTI nos mais diversos Estados além da organização de seminários internacionais e conferências, devendo seu material ter uma publicação periódica. Anualmente, portanto, uma conferência internacional reúne todos os membros associados e efetivos.<sup>9</sup>

Os membros efetivos podem ser quaisquer organizações não-governamentais, além de entidades políticas, tais como partidos. Os membros associados, por sua vez, podem ser tanto organizações de direito público (cidades e partidos políticos), como também organizações do setor privado, tais como empresas e fundações. A admissão de cada um, deste modo, é feita através de candidaturas endereçadas ao comitê executivo da associação.<sup>10</sup> Uma vez aceito por este comitê, a candidatura deve ser remetida, em seguida, aos escritórios regionais da ILGA nos diferentes continentes para, exercendo também sua competência, decidam sobre a adesão ou não de determinado organismo.<sup>11</sup> Poderá haver, contudo, expulsão de membros.<sup>12</sup>

O financiamento da ILGA é feito por meio do pagamento de taxas pelos membros, além de doações de entidades público e privadas que serão regidas pela lei suíça. No entanto, caso um dos membros não es-

---

<sup>9</sup>No ano de 2010, a conferência internacional realizou-se pela primeira vez no Brasil, na cidade de São Paulo.

<sup>10</sup>O comitê executivo é composto por dois representantes de cada região, devendo um deles ser obrigatoriamente mulher, além de dois secretários gerais e ainda diretores. As representações regionais devem, portanto, ser eleitas de acordo com o regimento interno de cada escritório (artigo C4, *Constitution of ILGA World*).

<sup>11</sup>Conforme exposto acima, a ILGA apresenta uma sub-divisão em escritórios regionais em cada continente.

<sup>12</sup>O procedimento dar-se-á a partir de um processo administrativo com direito ao contraditório no qual a decisão compete também comitê executivo que deverá votar por maioria simples a suspensão do membro, o qual ficará inativo das atividades até a conferência mundial da organização no ano seguinte. Somente por uma moção devidamente deliberada na conferência mundial é que se efetivará a expulsão do membro que não arcar com os valores expostos na constituição (artigo C4.5, *Constitution of ILGA World*).

teja em dia com suas taxas, ele poderá ser suspenso da associação caso não efetue o pagamento dentro dos 3 meses seguintes à notificação.

Com efeito, a ILGA é hoje em dia a associação de maior importância a nível global, tendo sua representatividade expressa através de escritórios nos cinco continentes do mundo. Sua atuação dá-se em conjunto com as duas outras associações que serão expostas abaixo. É a partir da integração entre estas diversas organizações que a atuação frente às políticas domésticas de violência contra a população LGBTIs são combatidas.

### ***OutRight International***

Fundada em 1990 na cidade de Nova York, a *OutRight International* é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que busca o reconhecimento dos direitos humanos, notavelmente os direitos da comunidade LGBTI. Seus principais eixos de atuação dão-se a partir da elaboração de pesquisas *survey* realizadas por seus membros. Sua principal estratégia é a publicização de violações de direitos humanos cometidas por Estados. Neste sentido, é por meio de ações midiáticas — tais como a publicação periódica de pesquisas e relatórios — que a organização busca alcançar seus objetivos, em especial, no seio da ONU (OUTRIGHT, 2019a).

Desde 2010, a *OutRight* possui o *status*, assim como a ILGA, de caráter consultivo no Comitê Econômico e Social da ONU. Além disso, esta associação faz-se presente, como órgão consultivo, nas reuniões da assembleia geral das próprias nações unidas, ademais de uma participação em um dos Conselhos mais atuantes da organização, o Conselho de Direitos Humanos, além da Comissão de Direitos das Mulheres e também no Fórum sobre Desenvolvimento Sustentável.

Uma presença importante da *OutRight International* foi vista durante os debates para a construção dos Princípios de Yogyakarta — documento elaborado pelas Nações Unidas princípios contendo princípios e diretrizes para aplicabilidade dos direitos humanos e a implementação de políticas públicas que versem sobre sexualidade e gênero nos países membros da organização —, fruto dos debates de uma conferência realizada no ano de 2006 na Indonésia. Estes princípios, dentre os quais estão o direito à igualdade e à não-discriminação e o direito à seguridade social e medidas protetivas, é o texto mais avançado no cenário global acerca da temática, sendo o documento principal para o pleito de reconhecimento de violações de direitos e ineficácia de direitos fundamentais e constitucionais.

Em 2015, a associação conseguiu levar ao Conselho de Segurança da ONU, órgão incumbido da proteção da paz e da manutenção da ordem global, um primeiro relatório contendo as violações de direitos da população LGBTI e os respectivos autores destes crimes. Neste ano, a *OutRight* foi atuante, juntamente com outros organismos da sociedade civil em uma pauta sobre os tratamentos de conversão da homossexualidade. Em sua página oficial, somente durante o ano de 2019, sete relatórios foram publicados em formato de pesquisas qualitativas e quantitativas cujos temas dizem respeito sobre violência escolas contra LGBTIs, a realidade da hostilidade russa frente à temática, violência e discriminação no Iraque e processos de modificação do código penal de Botswana.

Assim como a ILGA, esta associação — apesar de ter sua sede em Nova York — subdivide-se em escritórios regionais na Ásia, no Oriente Médio, América Latina e Caribe, Norte da África e África Subsaariana. No entanto, programas transversais são colocados em prática, em especial, a partir das participações nos debates referentes

às Nações Unidas. Logo, apesar de suas ações principais serem realizadas nos Estados Unidos, a atuação é implicitamente dirigida ao Sul global, especialmente em países da África e da região do Oriente Médio.

### ***Arc International***

Criada em 2003 com o intuito de identificar as lacunas frente aos conflitos da população LGBTI a nível global, a *Arc International* institucionalizou-se no Canadá. Uma de suas primeiras iniciativas foi uma consulta estratégica realizada em 2004 na cidade do Rio de Janeiro cujo objetivo foi a elaboração de uma resolução sobre gênero e sexualidade que seria futuramente apresentada às Nações Unidas pelo Brasil. Logo em seguida, outra consulta foi realizada em Genebra, onde, no ano de 2005, um dos diretores da associação teve seu posto estabelecido no intuito de estar presente nos debates para a construção de um novo Conselho de Direitos Humanos dentro da Organização das Nações Unidas (ARC INTERNATIONAL, 2019).

O principal objetivo desta associação é criar espaços de interlocução entre as mais diversas ONGs LGBTIs internacionais afim de construir um alinhamento de suas pautas além de um espaço de diálogo entre sociedade civil e a ONU. Neste sentido, um dos fóruns propiciados pela *Arc International* intitula-se “diálogos internacionais”, no qual um plano estratégico é estabelecido para que certas medidas sejam preconizadas. O primeiro evento ocorreu em 2005 na Coreia do Sul; seguindo por outras edições, em 2010, na Argentina; em 2012, em Santa Lúcia; e em 2016, em Istambul, na Turquia. Uma das formas de atuação da organização, portanto, é a publicidade de seus debates. Em sua página oficial, encontram-se arquivos com os relatórios de

cada um destes eventos, além de artigos publicados por membros da associação como forma de interpretação dos últimos debates das Nações Unidas sobre a problemática e seu impacto direto na conquista por direitos. No entanto, a página ainda carece de maiores informações *vis-à-vis* das páginas da ILGA e da *OutRight*.<sup>13</sup>

Composta basicamente por advogados ativistas das causas LGBTIs, três grandes nomes fazem parte do corpo principal da *Arc International*. Um destes nomes é de Arvind Narrain, fundador do *Alternative Law Forum*, um coletivo de advogados independentes — em Bangalore, na Índia — que trabalham voluntariamente para causas LGBTIs. Seu nome é visto como um dos defensores da descriminalização da *Section 377* do Código Penal Indiano, segundo a qual a homossexualidade era um crime, sendo a sodomia a prática expressa no dispositivo legal (ARC INTERNATIONAL, 2019).

Outro nome é o de Kim Vance-Mubanga, advogada canadense e principal fundadora da associação. Anteriormente à fundação da *Arc International*, trabalhou como presidente da principal organização LGBTI do Canadá. Nome conhecido do ativismo canadense, foi a primeira advogada a litigar uma causa pelo casamento igualitário no país além do reconhecimento da união estável por pares homoafetivos. É editora de diversos jornais e revistas independentes de coletivos LGBTI.

Mariana Winocur é o terceiro nome que compõe o quadro diretivo da associação. Jornalista argentina encarregada da área de comunicação (enquanto Arvind Narrain é o responsável pelas áreas de pesquisa e prática e Kim Vance-Muanga é a diretora executiva da associação),

---

<sup>13</sup>É importante ressaltar que todas estas três organizações fazem referências umas às outras em suas páginas oficiais e em alguns documentos. Além disso, alguns membros fazem parte de mais de uma dessas associações; por exemplo, Arvind Narrain.

seu percurso começa com a luta por direitos sexuais e reprodutivos das mulheres.

Em síntese, a *Arc International* é uma associação sem fins lucrativos de advogados ativistas, oriundos dos mais diversos países, que lutam em nível doméstico e também na esfera global — sobretudo frente aos comitês especializados em direitos humanos da Organização das Nações Unidas — pela conquista de direitos sexuais e de identidade da comunidade LGBTI. É importante também ressaltar que a *Arc International* é um organismo com estreita ligação com a ILGA, estamos ambos os organismos presentes em diversos dos relatórios disponibilizados. Para que possamos situar a atuação e as consequências que são os frutos dos trabalhos destas três organizações da sociedade civil, tentar-se-á mapear a atuação destas associações frente à ONU e a tribunais locais de alguns países.

## **A atuação e a conquista de direitos na esfera global**

Segundo Keck e Sikkink (1998, 1999), um dos principais papéis das redes transnacionais de *advocacy* é a construção de espaços abertos ao debate e ao acesso à informação. Para que as RTAs possam atingir seus objetivos, as práticas discursivas fomentam o comprometimento de Estados frente aos direitos da população LGBTI, entre outras minorias. Neste sentido, pesquisas periódicas e realização de *workshops* atuam como as principais formas de diálogo entre sociedade civil em âmbito nacional e global. De acordo com um relatório publicado em setembro de 2014 pela *Arc International* — em celebração aos 10 anos da associação — a maioria dos 29 ativistas entrevistados afirmam que o principal papel da organização durante sua primeira década de exis-



tência foi a publicação de informações e a consequente atuação dentro dos órgãos da ONU (ITABORAHY, 2014). Sua atuação, deste modo, é pautada na articulação de forças discursivas de informação e mobilização civil em nível doméstico e no seio das instituições internacionais.

A pauta dos direitos sexuais e reprodutivos, no entanto, é relativamente nova dentro da Organização das Nações Unidas. Em especial, estes debates concernem os direitos das mulheres desde os anos 1970. Em 1979, a ONU lança a primeira conferência sobre a temática, a Conferência sobre Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher. É a partir da inserção de pautas que fugiam às tradicionais questões étnicas, de autodenominação dos povos e de práticas coloniais que surgem objetos de análise que dizem respeito à individualidade dos sujeitos enquanto atores singulares e sujeitos plenos de seus direitos individuais. É visível que articulação da sociedade civil nos mais diferentes âmbitos foi crescendo com a constituição da ordem multipolar e a constituição de regimes morais e jurídicos que embasam o comportamento dos Estados quanto a seus nacionais e frente ao sistema global.<sup>14</sup>

Até o início dos anos 2000, as manifestações da ONU quanto à pauta LGBTI eram quase inexistentes. As demandas dentro do Conselho de Direitos Humanos eram pontuais a determinados casos em específico. Contudo, a temática LGBTI começou a ser debatida em âmbito doméstico. Diversos países começaram os processos de descriminalização da homossexualidade e de reconhecimento de direitos

---

<sup>14</sup>Esta forma de atuação, a partir de movimentos sociais “parceiros” foi uma das formas pelas quais o movimento LGBTI constituiu-se no Brasil. Na década de 1980, especialmente no circuito Rio de Janeiro-São Paulo, movimentos pró-democracia, de direito das mulheres e coletivos negros foram essenciais para a formação de uma frente de combate às políticas de cerceamento das liberdades individuais e sexuais dos cidadãos (ver SIMÕES; FACCHINI, 2009).

civis. Em 1999, a França admite a configuração de união estável por parte de companheiros homoafetivos; em 2001, a Holanda reconhece o casamento entre pessoas do mesmo sexo; mais tarde, em 2003, os Estados Unidos finalmente instauram um processo de descriminalização da homossexualidade. Contudo, as redes transnacionais de ativismo atuaram por meio de suas medidas de articulação discursiva global e doméstica para que as Nações Unidas tomassem medidas mais rígidas quanto à legitimidade das demandas das pessoas LGBTI a nível internacional. Ainda que não exista nenhum documento de caráter vinculante no que diga respeito à criminalização referente à gênero ou orientação sexual, os discursos jurídicos estabelecidos dentro das instituições internacionais auferem validade à causa, que no decorrer no início dos anos 2000 começa a adquirir representatividade no seu interior do caráter consultivo de diversas associações na ONU, particularmente no Conselho de Direitos Humanos.

No ano de 2007, a sociedade civil organiza-se e é a partir de suas mobilizações que é publicado o documento de maior prestígio da temática de gênero e orientação sexual, os Princípios de Yogyakarta. Estes princípios nascem como resposta a uma demanda da sociedade civil a nível global — reconhecido devidamente pela ONU e pelo Conselho de Direitos Humanos —, representada por intelectuais e especialistas da temática sobre um resguardo das garantias individuais da população LGBTI, especialmente em regiões de conflito entre moral religiosa e efetividade dos direitos humanos. Estes princípios são utilizados atualmente como o documento primordial de manutenção dos direitos da população LGBTI nas mais diversas esferas. Segundo este documento, todos os indivíduos são detentores de direitos desde o seu nascimento. A dignidade e a liberdade são inerentes a todos os cidadãos do mundo, devendo todos os direitos humanos previamente

estabelecidos pelas Nações Unidas em seus pactos de 1966 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Desta forma, orientação sexual e identidade de gênero são categorias entendidas como extensivas às liberdades individuais dos sujeitos. Conforme o documento, orientação sexual refere-se à capacidade de cada um de sentir-se atraído emocional e afetivamente por um outro sujeito cuja identidade de gênero é a mesma deste primeiro. Por sua vez, identidade de gênero é percebida como o sentimento interno e profundo da experiência de gênero de cada indivíduos. Neste sentido, a identidade de um indivíduo não necessariamente corresponde ao sexo designado no momento do nascimento. Corpo e identidade tornam-se categorias complementares, mas não essencialistas (BUTLER, 2004). O documento é dividido em trinta princípios que versam sobre as seguintes pontos: direito ao pleno gozo dos direitos humanos já estabelecidos, não-discriminação, reconhecimento perante a lei, direito à vida e à segurança, direito à privacidade, direito contra prisão arbitrária, direito de um julgamento justo, direito a um tratamento humano durante penas privativas de liberdade, vedação à tortura e tratamentos degradantes, direito ao trabalho à seguridade social, direito à moradia, ao digno padrão de vida, à educação, à saúde, proteção contra abusos médicos, direito à liberdade de expressão, ao associativismo, à liberdade de crença e religiosa, direito à liberdade de migrar dentro das fronteiras de seu próprio Estado, à família, a demandar asilo político, além do direito à participação na vida pública, participação na vida cultural, à promoção dos direitos humanos e à não impunidade de crimes cometidos contra estes sujeitos.

Um ano depois, em 2008, França e Holanda propõem à Assembleia Geral da ONU uma Declaração pela Descriminalização da Atividade LGBT. Assinada por 68 Estados, este documento acabou não

sendo aprovado, todavia, movimentou ainda mais os debates acerca de orientação sexual e identidade de gênero. Neste mesmo ano, Argentina, Brasil, Croácia, França Gabão, Japão, Holanda e Noruega protocolam uma carta, endereçada ao presidente da Assembleia Geral, manifestando preocupação sobre as violações de direitos humanos decorrentes de orientação sexual e identidade de gênero em diversos países, buscando reiterar que qualquer forma de discriminação é uma infração à Declaração dos Direitos Humanos (1948) (NAGAMINE, 2018).

Os debates acerca da temática LGBTI enfrentam, todavia, um empecilho frente à atuação de movimentos religiosos dentro das instituições internacionais, assim como nos parlamentos domésticos de diversos países. Especialmente nas regiões do Oriente Médio e da África Subsaariana, espaços nos quais o Islã entrelaça-se com a política e a atuação de movimentos sociais é podada pela autoridade moral e religiosa do Estado, as RTAs vem se fazendo presente nos últimos anos. A partir do conflito entre regimes democráticos de direitos humanos *versus* multiculturalismo, diversos Estados utilizam-se da justificativa de que determinada categoria não é compreendida enquanto aceitável em razão da liberdade religiosa e da autonomia cultural de seu povo.

Em 2014, Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador e Uruguai propuseram uma resolução no âmbito do Conselho de Direitos Humanos, cujo objetivo era condenação dos atos de violência motivadas por discriminação de orientação sexual e identidade de gênero. Mesmo tendo sido aprovada, o Egito se manifestou como representante dos países da Conferência Islâmica reivindicando que certas categorias não foram aprovadas amplamente por todos os Estados e que haveria uma violação à liberdade religiosa e a imposição de uma moral ocidental. Na sequência, a Arábia Saudita manifestou-se contra a resolução,

definindo a imposição de conceitos contrários à moral religiosa de alguns países como uma outra violação de direitos humanos (NAGAMINE, 2018).

Neste sentido, a busca por uma justificativa jurídica quanto à discriminação e violência contra LGBTIs em países africanos é recorrente. Desta forma, a atuação das redes de *advocacy* vem sendo preferencialmente voltada a países do Sul global, especialmente localizados à leste do globo. Um dos casos mais marcantes ocorreu em 2009 em Uganda. Uma proposta de lei foi apresentada pelo parlamentar D. Bahati com o objetivo de condenar a qualquer prática sexual entre pessoas consideradas pelo Estado ugandês como do mesmo sexo, sob a justificativa da preservação da família e dos valores africanos.<sup>15</sup> A repercussão internacional quanto a esta proposta foi articulada em particular pela *OutRight Association* em parceria com movimentos sociais locais. Estas organizações conseguiram estabelecer um mapeamento do comportamento do Estado ugandês quanto à uma política que atinge seu ápice com esta proposta de criminalização. No ano de 2005, o ativista Victor Mukasa teve sua residência invadida pela polícia ugandesa sem haver nenhum mandato; em consequência, este episódio foi levado à Alta Corte de Uganda, tendo um julgamento condenatório no ano de 2008. Como resposta, articulações entre parlamentares conservadores acabaram redigindo *The Anti Homosexuality Bill*, protocolada em 25 de setembro de 2009. A mídia internacional e as RTAs de pauta LGBT — neste caso, o protagonismo da *OutRight* e da ILGA foram essenciais — trouxeram a comunidade internacional para um debate que parecia ser por ora doméstico (NAGAMINE, 2014).

De acordo com esta proposta de lei, a homossexualidade seria pu-

---

<sup>15</sup>*The Anti homosexuality Bill, 25<sup>th</sup> September 2009.*

nida com prisão perpétua, tendo sua modalidade agravada a pena de morte. Sucessivos debates midiáticos se sucederam após a proposição deste projeto de lei. Diversas autoridades neopentecostais domiciliadas em Uganda se manifestaram a respeito, dando apoio à proposta de D. Bahati. Assim como as de ativismo internacional, as entidades religiosas também atuam a partir de uma agência em diversos níveis. Em consequência, autoridades religiosas do mundo todo — em particular, da Igreja Anglicana — moveram suas forças políticas em prol da criminalização da homossexualidade no país. Scott Lively, advogado e figura política do estado de Massachussetts nos Estados Unidos é um dos indivíduos que proferiu discursos de apoio às comunidades conservadoras locais, definindo que a homossexualidade não configura um direito humano, sendo sobretudo um produto Ocidental condenável por Deus. Diversos ativistas ugandeses que estavam asilados nos Estados Unidos articularam-se, a partir do contato estabelecimento por meio de *advocacies*, com movimentos sociais americanos e acionaram a Corte de Massachussetts contra Scott Lively, utilizando-se do documento legal intitulado *Alien Tort Act*, segundo o qual a jurisdição local de um estado é competente para interferir em casos de violação a direitos humanos já estabelecidos pelas nações e pelos Estados Unidos. Sendo assim, em 14 de agosto de 2013, a corte aceita os pedidos da sociedade civil, definindo que o ato praticado pelo americano se enquadra em perseguição contra a humanidade; portanto, passível de ser analisado pelo Tribunal Penal Internacional. Não obstante a todos os esforços em nível transnacional, o projeto de lei foi aprovado em dezembro de 2013, sancionado pelo presidente do país, sendo aplicável a partir do início do ano de 2014 (NAGAMINE, 2014).

Neste sentido, pode-se observar que a atuação das RTAs em matéria de direitos LGBTIs vem sendo direcionada especialmente a países

do Sul global que utilizam discursos religioso como pretexto à criminalização e não validade dos direitos desta população que já estão estabelecidos em países do Norte, sobretudo nos Estados da União Europeia. De acordo com Ayoub e Patternote (2016), nos primeiros anos de constituição da ILGA — a primeira associação internacional de matéria LGBTI — a atuação da organização estava voltadas particularmente a países da Europa, na tentativa de construção de uma moral comum que era construída pelo projeto de integração regional da região. A partir da queda do muro de Berlim e do estabelecimento de uma ordem (neo)liberal, a atuação volta-se a países do Oriente. Busca-se a partir de então levar os valores racionais liberais e de direitos humanos aos países da Europa Oriental. Desta forma, a relação de autoridade entre Norte e Sul é visível nesta corrida por direitos humanos de comunidades consideradas como “minorias” ou “vulnerável”. É assim que se estabelece a relação conflituosa entre multiculturalismo e direitos humanos presente nos debates acerca das redes transnacionais de ativismo.

Segundo a página oficial da *OutRight*, a atuação da associação deu-se em países africanos. Em relatórios publicados no ano de 2016, Filipinas, Costa Rica, Chile, Colômbia enquadravam-se como zonas de atuação. Os relatórios relativos aos anos de 2017 versam sobre países do Oriente Média, notadamente Irã. Em 2018, foram publicados relatórios relativos a violações de direitos no Sri Lanka, nas Filipinas, além de texto quanto ao progresso da atuação doméstica dos países do Oriente Médio e do norte da África. Em 2019, a Europa surge novamente como objeto de debate, com o caso da Rússia, além da revogação da *Section 164(A)* do Código Penal de Botswana e de um relatório sobre discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero no Iraque (OUTRIGHT ASSOCIATION, 2019b).

Conforme foi explicado nas seções anteriores, uma das práticas destas organizações, além da publicação de relatórios e denúncias de violações, é a articulação com atores da sociedade civil em diversos níveis. A ILGA publica em 2019 um plano estratégico de ação referente ao quadriênio 2019-2023. Neste documento, reitera-se o compromisso com cinco valores basilares da organização: colaboração, diversidade, integridade, justiça social e ativismo. Os principais objetivos das ações para este recorte temporal são colocados como a construção de uma efetiva capacidade de mudanças sociais referentes à justiça social dos direitos concernentes à orientação sexual e identidade de gênero, além do reconhecimento dos direitos humanos independentemente da temática LGBTI. Para isso, a atuação é feita e diversas etapas, a partir da busca pela manutenção do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos da comunidade LGBTI dentro das instituições internacionais, especialmente nos órgãos da ONU.

Além disso, a articulação dos escritórios regionais é outro objetivo a ser atingido pela ILGA, seguido por um aprimoramento da capacidade de articulação legal política e social pelos membros da ILGA e as instituições doméstica. O trabalho pela visibilidade da causa e do empoderamento de ativistas — base de qualquer *advocacy* segundo Keck e Sikkink (1998; 1999) são expostos como pauta da organização. A atuação por meio do “efeito bumerangue”, ou seja, a partir de uma combinação de lutas na esfera nacional, regional e global, a partir da pressão aos atores políticos nestes três níveis, é a forma por meio da qual os objetivos da ILGA vêm sendo alcançado e buscados no cenário internacional.

Em suma, as redes transnacionais de *advocacy* LGBTIs pautam suas ações a partir de violações de direitos humanos — especialmente tortura, discriminação e criminalização — de lésbicas, bissexuais,



transexuais, intersexuais, entre outras formas de identificação individual. Infelizmente, países onde a política é feita a partir de abordagens teocráticas, nas quais Deus e a fé são um ator político no centro dos debates das liberdades individuais dos sujeitos. Estes países encontram-se localizados no considerado Sul global, notadamente na Ásia (sobretudo os países do Oriente Média e da Conferência Islâmica) e na África subsaariana.

A mobilização da opinião pública construída no Ocidente por meios de comunicação internacionais e por movimentos sociais nacionais é uma das formas de reivindicação por um discurso que segue um regime internacional de direitos humanos embasado nos preceitos da ONU e de seus textos legais. Conforme pode-se ver pelo exemplo de Uganda, ainda que a sociedade civil não tenha sempre êxito em suas lutas em curto prazo, a utilização do discurso enquanto um mecanismo de biopoder e de biopolítica é um dos caminhos para uma luta à consolidação da democracia e das liberdades sexuais e identitárias. Para tanto, a inflexão entre nacional e global resta como o percurso a ser percorrido em uma dialética entre particularidades culturais, morais religiosas, autoridade política, Estado e garantias.

## Considerações Finais

Especialmente a partir da década de 1990, a sociedade civil transpôs sua atuação para uma esfera global. As fronteiras dos Estados não figuravam mais como uma barreira para a articulação pela busca de direitos. Deste fato, uma das formas de associativismo em um nível transfronteiriço são as redes transnacionais de *advocacy* que atuam construindo espaços de interlocução para o fomento de ordens discursivas de comprometimento de Estados frente à sociedade civil naci-

onal e global. Neste sentido, a circulação de informação, a parceria entre atores domésticos e globais, governamentais e não governamentais, privados e públicos, é uma forma de atuação de uma corrente de associativismo que busca quebrar os padrões de análise tradicionais das Relações Internacionais — segundo os quais os Estados estariam no foco de uma análise política internacional.

Procurou-se aqui debater a literatura presente sobre as RTAs a partir do terceiro debate das Relações Internacionais, da emergência das teorias pós-positivistas e da teoria construtivista de Alexander Wendt como um mecanismo de construção de valores intersubjetivos, em interface com as discussões acerca sociedade civil enquanto um conceito a nível internacional. Em seguida, expôs-se o percurso de três principais associações internacionais cujo foco de atuação versa sobre direitos da comunidade LGBTI, que juntas — a partir de uma comunicação e de uma autorreferência — constroem um bloco em rede de agência a partir do que Keck e Sikkink (1998; 1999) denominaram o “efeito bumerangue”. Por fim, analisou-se as formas de atuação dessas associações, especialmente dentro de seus campos de atuação na ONU e de suas práticas de atuação baseadas no compartilhamento de informações por meio de publicações periódicas, manifestações discursivas e estabelecimento de vínculos entre movimentos sociais locais e autoridades governamentais de nível nacional e internacional.

Uma questão que resta ainda a ser debatida no âmbito das Relações Internacionais é a relação entre colonialismo e os regimes de direitos humanos. Este conflito entre valores vem sendo pautado nos discursos religiosos que permeiam novas formas de perceber o poder entre Norte e Sul. A corrida pelo reconhecimento dos direitos LGBTIs não fica fora desta batalha que articula diferentes esferas do sistema internacional e da própria sociedade. Por ora, o próprio acesso à informa-

ção das realidades e violações vivenciadas em determinados espaços vêm tendo efeito perante o comprometimento dos Estados os valores da ONU e com a interdependência moral que enquadra as relações entre os diversos atores de um contexto no qual as liberdades individuais continuam a serem ameaçadas por meio do discurso.

## Referências

ADLER, Emanuel. O Construtivismo no Estudo das Relações Internacionais. *Lua Nova*, n. 47, v. 99, 1999, p. 201-252.

ARC INTERNATIONAL. *Background*. Disponível em: arc-international.net. Acesso em: 18 de nov. de 2019.

ARMSTRONG, David; LLOYD, Lorna; REDMOND, John. *International Organisation in World Politics*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York: Macmillan, 2004.

AYOUB, Phillip M.; PATTERNOTE, David. L'international lesbian and gay association (ILGA) et l'expansion du militantisme LGBT dans une Europe unifiée. *Critique internationale*, Strasbourg, 70, jan./mar. 2016, p. 55-70.

BALLESTRIN, Luciana. Associativismo Transnacional: uma proposta analítico-conceitual. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 35 (18), fev. 2010, p. 41-54.

BATTISTELA, Dario. *Teoria das Relações Internacionais*. São Paulo, Senac, 2014.

BUTLER, Judith. *Undoing Gender*. New York, Routledge, 2004.

CARNFIELD, Fernanda Ferreira. *O Direito Humano a (Homo)Afetividade e os Movimentos Sociais LGBT*. Curitiba: Appris, 2015.

CARTER, David. *Stonewall: the riots that sparked the gay revolution*. New York: St. Martin's Griffin, 2005.

COHEN, Jean. Sociedade Civil e Globalização: repensando categorias. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 03, 2003, p. 419-469.

COSTA, Sergio. Democracia Cosmopolita: déficits conceituais e equívocos políticos. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18 (53),

p. 19-33, 2003.

FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. 3 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: a vontade do saber*. Vol. 01. 13 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. *O Que É Homossexualidade?*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GRUPO GAY DA BAHIA. *O que é o GGB (nossa história)*. Disponível em [grupogaydabahia.com.br](http://grupogaydabahia.com.br). Acesso em 18 de novembro de 2019.

HALL, Stuart. The question of cultural identity. In: HALL, Stuart; HELD, David; MCGREW, Tony. *Modernity and its futures*. London, Open University Press, 1992.

ILGA. *Constitution of ILGA World*. Disponível em [ilga.org](http://ilga.org). Acesso em: 18 de novembro de 2019.

\_\_\_\_\_. *International Lesbian, Gay, Trans and Intersex Association*. Disponível em: <https://ilga.org>. Acesso em 18 de novembro de 2019.

ITABORAHY, Paoli. *ARC International and its first 10 years*. Disponível em [arc-international.net](http://arc-international.net). Acesso em: 18 nov. de 2019.

KALDOR, Mary. *Global Civil Society: an answer to war*. Cambridge: Polity Press, 2003.

KECK, Margaret; SIKKINK, Kathryn. *Activists beyond borders*. Ithaca: Cornell University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. Transnational advocacy networks in international and regional politics. *International Social Science*, London, n. 51 (01), 1999, p. 89-10.

KEOHANE, Robert; NYE, Joseph. *Power and Interdependence*. New York: Pearson, 1977.

LAGE, Victor Coutinho. Sociedade Civil Global: agentes não estatais e espaço de interação na sociedade política. *Contexto Internacional*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 01, 2012, p. 151-188.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes tropiques*. Paris, Plon, 1955.

LYNCH, Cecelia. Reflexivity in Research on Civil Society: Constructivist Perspectives. *International Studies Review*, n. 10, 2008, p. 708-721.

NAGAMINE, Renata Reverendo Vidal Kawano. Os direitos de pessoas LGBT em Uganda: redes transnacionais de advocacy e a lei anti-homossexualidade. *Lua Nova*, 92, 2014, p. 271-302.

\_\_\_\_\_. Os direitos de pessoas LGBT na ONU (2000-2016). *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 31, abril 2019, p. 28-56.

OKITA, Hiro. *Homossexualidade: da opressão à libertação*. São Paulo: Sundermann, 2015.

OUTRIGHT ASSOCIATION. *About us*. Disponível em: [outrightinternational.org](http://outrightinternational.org). Acesso em: 18 nov. 2019a.

\_\_\_\_\_. *Reports*. Disponível em: [outrightinternational.org](http://outrightinternational.org). Acesso em: 18 nov. 2019b.

REUS-SMIT, Christian. Constructivism. In: BURCHILL, Scott et al. *Theories of International Relations*. Fourth edition. Palgrave Macmillan, 2009, p. 212-236.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SIMÕES, Julio Assis; FACCHINI, Regina. *Na trilha do arco-íris: do movimento homossexual ao LGBT*. Série História do Povo Brasileiro. São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2009.

SOGUK, Nevzat; JAMES, Paul. Global Political and Global Governance: a critical overview. In: \_\_\_\_\_. *Globalization and Politics*. London, Sage, 2014, p. XXV-XLVI.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no Paraíso: a homossexualidade no Brasil da colônia à atualidade*. 4 ed. revista, atualizada e ampliada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1977.

WEBER, Cynthia. *Queer International Relations*. Oxford, Oxford University Press, 2016.

\_\_\_\_\_. Why is there no queer international theory?, *European Journal of International Relations*, n. 21, v. 01, 2015, p. 27-51.

WENDT, Alexander. Anarchy is What States Make of It. *International Organization*, v. 46 (02), 1992, p. 391-425.

\_\_\_\_\_. *Social Theory of International Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

**Resumo:**

Qual é a atuação da sociedade civil global frente aos direitos da comunidade LGBTI? Este artigo busca mapear as principais organizações da sociedade civil global que têm como pauta os direitos da população LGBTI e sua atuação frente ao reconhecimento dos direitos sexuais e reprodutivos. Com o objetivo da coleta de dados para a construção deste trabalho, foi realizada uma breve revisão bibliográfica da literatura que tem como objeto a atuação da sociedade civil a nível global, a teoria construtivista de Relações Internacionais e os conceitos de redes transnacionais de advocacy, além de uma pesquisa documental nos relatórios disponibilizados por três organizações da sociedade civil e de suas páginas oficiais. Empreende-se uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando-se da técnica do método analítico-descritivo. Pode-se concluir que a atuação das redes transnacionais de advocacy de temática LGBTI vem sendo articulada através da manipulação discursiva frente às instituições internacionais.

**Palavras-chave:** Redes Transnacionais de Advocacy (RTA); sociedade civil global; LGBTI; construtivismo.

**Abstract:**

What is the role of global civil society towards the rights of the LGBTI community? This article seeks to map the main global civil society organizations that focus on the rights of the LGBTI population and their actions in the face of the recognition of sexual and reproductive rights. With the objective of collecting data for the construction of this work, a brief bibliographical review of the literature that has as object the performance of the civil society in the global level, the constructivist theory of International Relations and the concepts of transnational advocacy networks, besides documentary research in the reports made available by three civil society organizations and their official pages. A qualitative and descriptive approach is undertaken, using the analytical-descriptive method technique. It can be concluded that the performance of LGBTI transnational advocacy networks has been articulated through discursive manipulation towards international institutions.

**Keywords:** Transnational Advocacy Networks (TAN); global civil society; LGBTI; construtivism.

Recebido para publicação em 19/12/2019.


Aceito em 05/03/2020.



# ***De Aparelhos Ideológicos de Estado ao Nascimento da Biopolítica, e volta***

## **Lucas Trindade da Silva**


Universidade Federal do Rio Grande do Norte

 <https://orcid.org/0000-0003-3390-2046>

lucastrindadedasilva@yahoo.com.br

## **Edemilson Paraná**


Universidade Federal do Ceará

 <https://orcid.org/0000-0003-3487-9677>

edemilsonparana@gmail.com

## **Alexandre Marinho Pimenta**

Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal

 <https://orcid.org/0000-0001-8285-1930>

alexmpimenta1@gmail.com

## **Introdução**

É conhecida a admiração e aproximação de Althusser com vários aspectos da reflexão de Foucault, sendo a reciprocidade também verdadeira (RYDER, 2013). E há, como se sabe, uma vasta literatura sobre

as aproximações e disjunções entre a teoria marxista e a foucaultiana — que conta, inclusive, com contribuições recentes (READ, 2003; BIDEET, 2016; NEGRI, 2017; BUTLER, 2017; PALLOTTA, 2019).

Assim como é possível ler a obra de Max Weber como um mais implícito que deliberado diálogo com a obra de Karl Marx, também não seria possível ler a obra de Michel Foucault como um silencioso diálogo crítico com a obra de seu professor e amigo Louis Althusser? Diálogo ainda mais razoável na medida em que ambos são influenciados por uma mesma tradição de abordagem do conhecimento filosófico e científico (a chamada epistemologia francesa de Bachelard e Canguilhem) e pelo estruturalismo como crítica à anterior hegemonia da tríade humanista formada por fenomenologia, existencialismo e marxismo hegeliano?

Buscaremos realizar, aqui, um mapeamento particular deste debate na aposta de que os achados teóricos provenientes do estudo da governamentalidade (desenvolvidos nos cursos *Segurança, Território, População e Nascimento da Biopolítica*) tanto desenvolvem e superam certos limites da teoria política althusseriana em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, como regridem (“e volta”) em relação a certos aspectos desta teoria quando o intuito é analisar a constituição (político-ideológica) de subjetividades afins às transformações recentes no padrão de reprodução do capital.

## Ideologia e seus Aparelhos de Estado

No início dos anos 1970, por meio de ensaios e de notas de pesquisa publicadas na revista francesa *Le Pensée* (ALTHUSSER, 1985), o marxista franco-argelino estruturou sua teoria da ideologia, cuja grande novidade estava no conceito de Aparelho Ideológico de Estado

(AIE). Após consolidar seu nome através das discussões epistemológicas em torno da obra de Marx, Althusser se preocupa em elevar o patamar de cientificidade do marxismo, mais propriamente sua ciência da história, apresentando contribuições à dimensão da “superestrutura”, que compreende temáticas sobre ideologia e Estado. O conjunto dessas reflexões, importante ressaltar, nunca foram “finalizadas”, estando sempre sob a forma de ensaio, anotação, comentário (BALIBAR, 2014).

A seu ver, é sob o ponto de vista da reprodução — “condição última da produção” (ALTHUSSER, 1985, p. 53) — que esse objetivo pode ser alcançado. Em qualquer modo de produção, os elementos que o compõem precisam ser repostos e reproduzidos, não apenas no âmbito das forças produtivas, mas também no sociopolítico, em suas relações (sociais) de produção. Num modo de produção no qual o corpo social é constituído através do antagonismo de classe, seus agentes são dispostos e formados tanto para executar tarefas que lhes são dispostas na divisão “técnica” do trabalho como para reproduzir a exploração e dominação de classe que a pressupõe.

A reprodução de um modo de produção exige uma realidade para além do “econômico”, e sobre essa dimensão o marxismo necessita avançar. Aqui, Althusser lança mão de uma figura conhecida no materialismo histórico para representar o todo social: a topologia infra e superestrutura. Não para defender o economicismo ou uma filosofia do sujeito/história, há muito já abandonadas e criticadas pelo autor, mas como salvaguarda para focar os tipos de determinações e causalidades constitutivas do capitalismo, quer seja a autonomia apenas relativa das instâncias políticas e ideológicas, com suas eficácias específicas (ALTHUSSER, 1985, p. 60), ou mesmo “a existência de uma ‘ação de retorno da superestrutura sobre a base’ ”.

Nesse intuito, qual seja, de ir além da teoria descritiva do Estado, Althusser (1985, p. 65) elenca os elementos até onde o marxismo clássico pôde contribuir. Contribuição esta que se confunde com as suas próprias limitações. Assim, vê-se nos clássicos do marxismo, além do enfoque no Estado como aparelho repressivo (instrumento/máquina de violência organizada de classe), a distinção entre “poder de Estado” e “aparelho de Estado”. O “objetivo da luta de classes” seria a tomada do “poder de Estado” e a orientação do aparelho de Estado “em função de seus objetivos”. Ausenta-se, no entanto, nos clássicos do marxismo, uma segunda distinção fundamental numa teoria propriamente dita (não apenas descritiva) do Estado: a distinção entre o Aparelho Repressivo de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

É evidente, aqui, a aproximação, apesar de não completa (BALIBAR, 2014, p. xv), com a teoria do Estado ampliado de Gramsci, que alarga os espaços da luta de classes para a cultura e instituições privadas, e com o par Coerção/Hegemonia, na medida em que o ARE é definido por funcionar principalmente “através da violência”, sendo a ideologia secundária, enquanto os AIE funcionam principalmente “através da ideologia”, sendo a violência — “bastante atenuada, dissimulada, ou mesmo simbólica” (ALTHUSSER, 1985, p. 70) — secundária.

ARE e AIE não se distinguem, portanto, para Althusser (1985, p. 69), mais uma vez amparado em Gramsci,<sup>1</sup> nos termos da diferença entre público e privado. O fundamental, como vimos, é a especificidade das suas funções, de como cada um destes conjuntos *funciona* na reprodução capitalista.

---

<sup>1</sup>“O Estado, que é o Estado da classe dominante, não é nem público nem privado, ele é ao contrário a condição de toda distinção entre o público e o privado” (ALTHUSSER, 1985, p. 69).

A diferença específica, a unidade na diversidade (igrejas, escolas públicas e privadas, família, partidos, sindicatos, imprensa, rádio, televisão, letras, belas artes, esportes etc.) dos AIE é, portanto, a própria ideologia, enquanto ideologia da classe dominante. A proposição é cristalina: “nenhuma classe pode, de forma duradoura, deter o poder do Estado sem exercer ao mesmo tempo sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos do Estado” (ALTHUSSER, 1985, p. 71).

Mas se os AIE se definem pelo seu funcionamento principalmente através da ideologia, qual é a função da ideologia?

A resposta primeira é categórica: a função da ideologia é assegurar “a reprodução das relações de produção” (ALTHUSSER, 1985, p. 73). Em distinção à autorrepresentação ideológica da burguesia que conferiria dominância ao AIE político, “ou seja, o regime de democracia parlamentar oriundo do sufrágio universal e das lutas partidárias”, Althusser (ALTHUSSER, 1985, p. 77) atribui dominância ao AIE escolar na reprodução das relações de produção das “formações capitalistas maduras”, mais precisamente, “o par Escola-Família substitui o par Igreja-Família” (ALTHUSSER, 1985, p. 78) como AIE dominante na passagem do pré-capitalismo à sociedade burguesa.

Althusser não se contenta em definir os AIE pelo seu funcionamento principalmente através da ideologia, nem em definir a função da ideologia como assegurar a reprodução das relações de produção. Interessa a Althusser dar os primeiros passos numa resposta à pergunta sobre *o que é a ideologia*, em oferecer os fundamentos para uma teoria da ideologia em geral.

O autor assume como ponto de partida de seu “esboço esquemático de uma teoria da ideologia” (ou de uma teoria da ideologia em geral) a seguinte proposição: *a ideologia não tem história*.

A proposição de que *a ideologia não tem história* em Althusser,

embora não negue que a sua história seja determinada em última instância pela luta de classes, não remete à crítica de Engels e Marx ao idealismo dos jovens hegelianos de esquerda, ampara-se na proposição freudiana de que o “inconsciente é eterno”.<sup>2</sup> *Ser eterno* no sentido de *não ter história* é, para Althusser (ALTHUSSER, 1985, p. 85), não só negar uma concepção de ideologia como mera falsa consciência, mas afirmar a “omnipresença... e portanto imutabilidade” da ideologia “em toda a extensão da história”. Ou seja, como sendo um elemento “constitutivo da humanidade” (BIDET, 2014, p. xxvii), independente de suas diversas formas históricas de manifestação.

“A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1985, p. 85). Althusser não nega, portanto, inteiramente os elementos elaborados por Marx e Engels ainda sob a influência da crítica feuerbachiana da religião. É em *A Ideologia Alemã* que se define tal concepção de ideologia como representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. O problema naquele momento, de corte epistemológico do marxismo, está em conceber tal representação como uma completa inversão quimérica em relação às condições reais de existência, ilusão esta elaborada não por um grupo de cínicos manipuladores (tese da inversão mecanicista), mas produto da divisão do trabalho alienante na sociedade capitalista moderna.

Além disso, a dimensão imaginária, “vivida”, passa a ser constituinte da experiência social em si (ou, como veremos, de qualquer sujeito). “[S]ó existe prática através de e sob uma ideologia”, diz Althusser (1985, p. 93) nos AIE. Ou, como já dizia anteriormente: “A ideologia faz, pois, organicamente parte, como tal, de toda uma tota-

---

<sup>2</sup>Em obra anterior, *Pour Marx*, Althusser (2015) já tinha relacionado a ideologia, em sua acepção marxista, à inconsciência, onde afirma que a ideologia é profundamente inconsciente.

lidade social. [...] A ideologia [...] é uma estrutura essencial à vida histórica das sociedades” (ALTHUSSER, 2005, p. 238-9).

Para Althusser (1985, p. 88-9), portanto, tal representação, que é a ideologia, não pode ser pensada como um resíduo ideacional ilusório, epifenômeno espontâneo da divisão do trabalho. Tal representação, e aí retorna ao começo do ensaio, “existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas. Esta existência é material”.

É neste momento que Althusser (1985, p. 91) inicia um raciocínio que será crucial para o nosso diálogo com Michel Foucault. Mais uma vez ele tenta levar aos seus limites uma concepção que julga equivocada de ideologia ou, em suas palavras, uma “ideologia da ideologia” que, a despeito dos seus pendores idealistas, não deixa de reconhecer que “apesar de sua deformação imaginária”, “as ‘ideias’ de um sujeito humano existem em seus atos, ou devem existir em seus atos”.

O equívoco desta concepção está em sua inversão da ordem dos fatores: não são as ideias que encarnam nos atos, mas são os atos que produzem as ideias, intelecção perfeitamente intuída no “ajoelhai-vos, orai e acreditareis” (ALTHUSSER, 1985, p. 91) de Pascal. As “ideias” de “um sujeito (tal indivíduo)... são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as ideias do dito sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p. 92). A dinâmica segue, portanto, das práticas/rituais materiais dos aparelhos ideológicos aos atos e então às crenças de um sujeito.

Logo depois, Althusser propõe uma relação de constituição recíproca ou de coconstituição entre “ideologia” e “sujeito”: “a ideologia existe para sujeitos concretos, e esta destinação da ideologia só é possível pelo sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p. 93), ao ponto de afirmar que a definição sujeito ideológico seria uma “formulação tautológica”

(ALTHUSSER, 1985, p. 94).

Queremos dizer com isso, mesmo que esta categoria (o sujeito) não apareça assim denominada, que com o surgimento da ideologia burguesa, e sobretudo com o da ideologia jurídica, a categoria de sujeito (que pode aparecer sob outras denominações: como em Platão por exemplo, a alma, Deus etc.) é a categoria constitutiva de toda ideologia, seja qual for a determinação (regional ou de classe) e seja qual for o momento histórico, — uma vez que a ideologia não tem história (ALTHUSSER, 1985, p. 93).

A citação exige que atentemos para os problemas metodológicos e para as contradições performáticas e paradoxos nos quais se enredam tais inconclusas, como nos lembra Balibar (2014), reflexões de Althusser.

O primeiro ponto é evidente para qualquer leitor atento de Marx, mais precisamente, a qualquer um que tenha adentrado o labirinto da famosa *Introdução* de 1857 aos *Grundrisse*. Logo no início desse texto, Marx (2011, p. 40) faz uma crítica aos enunciados que buscam definir a “produção em geral” e um sujeito em geral da produção. Em suas robinsonadas, a economia política considera o indivíduo “desprendido dos laços naturais” e “isolado”, o indivíduo da sociedade burguesa, que se relaciona com “as diversas formas de conexão social... como simples meios para seus fins privados”, não como um “resultado histórico, mas como ponto de partida da história” (MARX, 2011, p. 40), eternizando ou naturalizando a produção burguesa e o seu *homo oeconomicus*.

Contra isto, Marx (2011, p. 41) escreve que a “produção em geral”, como “abstração razoável” que “destaca e fixa o elemento comum”, só é possível com a condição de que, “além da unidade — decorrente do fato de que o sujeito, a humanidade, e o objeto, a natureza, são os mesmos –, não seja esquecida a diferença essencial” entre os diferen-



tes modos históricos de produção.

A questão fundamental é de que a ideia de produção em geral só é possível quando dependente do conhecimento das diversas fases históricas de produção, enquanto abstração dos elementos comuns a tais diferentes formas de produzir. A produção em geral não pode ser concebida como um esquema a partir do qual são deduzidos os modos particulares de produção, mas, pelo contrário, como resultado da abstração do crescente aprofundamento do conhecimento científico sobre a especificidade daqueles modos particulares.

Tais considerações rejeitariam qualquer afirmação do tipo ‘a produção não tem história’ ou ‘a produção é eterna’, proposições destituídas de fecundidade teórico-conceitual. É, no entanto, como vimos, por esse caminho que Althusser articula sua “teoria da ideologia em geral”, propondo, a partir de fonte heterogênea (psicanálise), a ideia de que a ideologia é *eterna* no sentido de *não ter história*.

Segundo ponto. Ao enveredar-se no argumento da dupla constituição, constituição recíproca ou coconstituição ideologia-sujeito, Althusser contradiz a sua premissa anterior sobre a dinâmica da ideologia, que iria das práticas materiais dos aparelhos ideológicos aos atos e então às crenças e ideias de um sujeito. Na relação de coconstituição, sintetizada na afirmação de que “só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito” (ALTHUSSER, 1985, p. 93), as práticas e rituais materiais dos aparelhos ideológicos não antecedem a ideia, mas, pelo contrário, uma categoria (o sujeito), numa leitura generosa, tanto constitui como é constituída pelas práticas materiais, ou, na radicalização a que tende a letra do próprio Althusser (1985, p. 93), o sujeito aparece como “a categoria constitutiva de toda ideologia”.

Se a ideologia é eterna no sentido de não ter história, e se o sujeito constitui e é constituído pela ideologia, é inevitável a conclusão de

que também o sujeito é eterno e não tem história.

Terceiro ponto, outra contradição performática. Apesar das suas afirmações sobre a eternidade e ahistoricidade da ideologia, Althusser também oferece elementos, como um pêndulo entre finito e infinito, para uma historicização da categoria do sujeito. Isto se dá, primeiramente, quando o autor afirma, como já vimos, “que com o surgimento da ideologia burguesa, e sobretudo com o da ideologia jurídica, a categoria de sujeito (que pode aparecer sob outras denominações: como em Platão por exemplo, a alma, Deus etc.) é a categoria constitutiva de toda ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 93). Dá-se também quando Althusser utiliza como exemplo por excelência da dupla constituição ideologia-sujeito a ideologia cristã, definida amplamente como fonte da ideia moderna de indivíduo/sujeito.

Para nós, uma falha sublime, por abrir mais uma saída para os problemas insolúveis da concepção de ideologia “em geral”, “eterna”, “sem história”.

Eu sou um sujeito! “é evidente! é exatamente isso! é verdade!” (ALTHUSSER, 1985, p. 95). Esta “evidência de que vocês e eu”, indivíduos concretos, “somos sujeitos”, este é “o efeito ideológico elementar. Este é, aliás, o efeito característico da ideologia — impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de *reconhecer*” (ALTHUSSER, 1985, p. 94).

Eis um elemento científico importante e heurísticamente frutífero do conceito althusseriano de ideologia: o “reconhecimento” de si como um “sujeito” (evidência indiscutível, verdade dada, truísmo) é o ápice da ideologia, que opera precisamente através do “desconhecimento”, para os indivíduos concretos, de que todo “sujeito” é produto de uma operação ideológica.

Tomando as contribuições de Althusser nesse sentido, não haveria qualquer problema na afirmação de que “você e eu já somos sempre sujeitos” (ALTHUSSER, 1985, p. 95). Somos sempre sujeitos no interior de uma forma histórica de interpelação ideológica, o que não necessariamente quer dizer que a ideologia opera sempre, no sentido de eternamente e ahistoricamente, através da constituição de sujeitos/indivíduos.

Infelizmente, em seu ímpeto de uma teoria da ideologia em geral, é precisamente isto que Althusser (ALTHUSSER, 1985, p. 96) persegue: “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos, através do funcionamento da categoria de sujeito”.

A interpelação — “que pode ser definida como o tipo mais banal de interpelação policial (ou não) cotidiana: ‘ei, você aí’ ”<sup>3</sup> — é a operação ou funcionamento por excelência da ideologia ao recrutar “sujeitos dentre os indivíduos (ela os recruta a todos)” ou transformar “os indivíduos em sujeitos (ela os transforma a todos)” (ALTHUSSER, 1985, p. 96). Desta vez, afirma-se que a “existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos são uma única e mesma coisa” (ALTHUSSER, 1985, p. 97).

Alguém poderia objetar que, nesta última afirmação, Althusser retorna ao primado das práticas ideológicas sobre a categoria de sujeito, mas não esqueçamos a premissa anterior, de que a interpelação ideológica se dá “através do funcionamento da categoria de sujeito”.

A despeito do esforço de uma teoria da ideologia “em geral”, “eterna” e “sem história”, como já afirmamos, não é em sociedades

---

<sup>3</sup>“Poderíamos claramente objetar que o ‘chamado’ chega individualmente e de maneira implícita e tácita, que a cena nunca é tão didática quanto diz Althusser, mas essas objeções foram ensaiadas, e a ‘interpelação’ como doutrina continua sobrevivendo às críticas. Se aceitamos que a cena é exemplar e alegórica, ela não precisa acontecer para presumirmos sua efetividade” (BUTLER, 2017, p. 113-4).

segmentárias, ditas ‘primitivas’ ou ‘simples’, ou em sociedades ‘orientais’ que Althusser vai pinçar um exemplo para o seu conceito de ideologia. É o cristianismo que funciona para ele como exemplo, e dado que a ideologia é eterna, é “sempre idêntica” em sua “estrutura formal”, tal exemplo seria generalizável para pensar a “ideologia moral, jurídica, política, estética etc.” (ALTHUSSER, 1985, p. 99).

É aqui que Althusser (1985, p. 101-2) insere outro elemento fundamental do seu conceito de ideologia, a saber, a operação “duplamente especular” da ideologia, a ideia de que a interpelação ideológica dos indivíduos concretos como sujeitos implica a existência de um terceiro termo na relação, o Sujeito: “Deus precisa dos homens, o Sujeito precisa dos sujeitos, assim como os homens precisam de Deus, os sujeitos precisam do Sujeito”.

Caráter quádruplo do procedimento ideológico (ALTHUSSER, 1985, p. 103): interpela indivíduos como sujeitos; submete-os a um Sujeito; gera reconhecimento mútuo entre os envolvidos; garante que estes “caminhem por si só”, desconhecendo os efeitos que o geraram. Sua temporalidade, diz, está no “sempre-já”, temporalidade que permite a criação de um registro tautológico constitutivo dos agentes do modo de produção e altamente eficaz à sua reprodução.

Se o registro da ideologia ocorre no terreno da eternidade, no sentido de existir enquanto representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência, se somos, sobretudo, *animais ideológicos*, eis uma hipótese de investigação para as ciências sociais e para a história. Se a ideologia é *sempre*, eterna e ahistoricamente, constituída pela e constitui a categoria de sujeito/indivíduo, eis uma hipótese menos promissora. Insucesso que o próprio Althusser parece indicar quando elenca a ideologia cristã como exemplo maior do procedimento quádruplo da ideologia e não possíveis formas mais

remotas, na escala da modernidade, de interpelação, ou quando enfatiza que com o “surgimento da ideologia burguesa, e sobretudo com o da ideologia jurídica, a categoria de sujeito... é a categoria constitutiva de toda ideologia” (ALTHUSSER, 1985, p. 93).

No entanto, o conceito althusseriano de ideologia é particularmente frutífero sem a necessidade de se afirmar como uma teoria da ideologia “em geral” ou predicar a eternidade ou ahistoricidade da interpelação ideológica de indivíduos em sujeitos. Frutífero precisamente ao enfatizar: 1) a materialidade da ideologia, a necessidade de aparelhos que regulem as práticas e rituais de sua produção e reprodução; 2) a produção ideológica de subjetividades como condição necessária para a reprodução de um modo de produção historicamente determinado, deixando aberta a questão de quais são as formas de subjetividade específicas a cada modo de produção; 3) nunca abandonar a intelecção marxiana de que, em última análise, a produção ideológica dominante em uma sociedade se vincula à manutenção e reprodução de variáveis constelações de compromisso entre as classes e frações de classe dominantes (no fundo, vincula-se à luta de classes).<sup>4</sup>

Em que a genealogia foucaultiana da governamentalidade dialoga, avança e/ou retrocede em relação a esse quadro de contribuições e contradições traçado no basilar ensaio *Aparelhos Ideológicos de Estado*?

---

<sup>4</sup>“A ideologia dominante nunca é um fato consumado da luta de classes que tivesse escapado à luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 239).

## Genealogia do Poder: Disciplina, Biopolítica e Governamentalidade

Semelhante a Althusser, a analítica do poder praticada e sistematizada por Foucault (1988) na sua chamada fase genealógica pretende ir além dos limites postos por uma “hipótese” que concebe o poder como exclusivamente repressivo e que por isso mesmo falsearia, em seu invólucro mórbido e inautêntico, a verdade essencial, escondida e humilhada, dos sujeitos sobre os quais se impõe. Pelo contrário, para Foucault, as subjetividades, e inclusive as resistências, são sempre delineadas e constituídas no interior de relações de poder, e todo poder fundamenta suas práticas em regimes veridicionais. O poder não só reprime, mas também produz, e essa produção, na modernidade do poder, ocorre como produção da verdade.

Assim, uma das principais afinidades entre Althusser e Foucault repousa na destruição do mito dualista que opõe Poder e Sujeito (ver READ 2003, p. 10) e na elaboração de ferramentas conceituais capazes de iluminar a produção de sujeitos por relações de poder ou, nos termos de Althusser, a produção de sujeitos através da interpelação ideológica. A “reordenação conceitual” (PEREZ NAVARRO, 2007, p. 160) realizada por Althusser ao enfatizar, inspirado em Pascal, a primazia das práticas na constituição das ideias e do sujeito ou a materialidade da ideologia, aproxima-o, assim, de aspectos da analítica foucaultiana do poder. Judith Butler é precisamente explícita sobre esse ponto:

A doutrina da interpelação, no pensamento de Althusser, prepara o terreno para as ideias posteriores de Foucault a respeito da ‘produção discursiva do sujeito’. Foucault, é claro, insiste que o sujeito não ganha existência por ser ‘dito’, e que as matrizes de poder e discurso que constituem o sujeito não são singulares nem soberanas em sua

ação produtiva. No entanto, Althusser e Foucault concordam que existe uma subordinação fundadora no processo de *assujettissement* (BUTLER, 2017, p. 13-4).

Ambos, Althusser e Foucault, se uniriam como autores fundamentais para um conceito de *sujeição*, que “significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito. Seja pela interpelação, no sentido de Althusser, seja pela produtividade discursiva, no sentido de Foucault, o sujeito é iniciado através de uma submissão primária ao poder” (BUTLER, 2017, p. 10).

Em artigo recente, a mesma afinidade assinalada por Butler é posta em relevo por Julien Pallotta ao tratar do diálogo crítico e implícito do Foucault de 1973 (*A Sociedade Punitiva e A Verdade e as Formas Jurídicas*) com Althusser. Para Pallotta (2019, p. 24), na leitura daqueles textos de Foucault “frequentemente é a ideia de assujeitamento que é preciso reter”, “retomada manifesta das temáticas althusserianas: a ideia de instituições que assujeitam os indivíduos às exigências da produção capitalista”.<sup>5</sup>

Vimos também como a ideologia, para Althusser, opera através do *desconhecimento* de que o *reconhecimento* de si, ao contrário de uma evidência ou verdade indiscutível, é produto da interpelação dos indivíduos concretos em sujeitos. De modo análogo, Foucault (ver FOUCAULT, 2008b, p. 48-50) reflete sobre a unidade da sua obra (ao menos a partir de *História da Loucura*) em termos de uma investigação, nas mais diversas práticas, da passagem de regimes jurisdicionais de legitimação, por assim dizer, das relações de poder, para regimes de verdade. Para Foucault, portanto, assim como a ideologia

---

<sup>5</sup>Importa salientar que, aqui, “sujeição”, “subjetivação”, “assujeitamento” são traduções do mesmo conceito de *assujettissement*. A ideia de que, reiteremos: “Nenhum indivíduo se torna sujeito sem antes se tornar subjetivado ou passar por ‘subjetivação’ (tradução do *assujettissement* francês)” (BUTLER, 2017, p. 19-20).

para Althusser, a eficácia do poder está em se estabelecer como uma evidência. Obviamente, se em Althusser há apenas a enunciação filosófica desse princípio que relaciona ideologia e verdade, Foucault fez das relações entre verdade e poder, conhecimento e dominação, o mote de extensas e aprofundadas pesquisas de orientação histórico-filosóficas.

Nesse nível mais geral já são identificáveis, porém, diferenças básicas. Para Althusser, a produção de subjetividades pelos AIE é determinada, em última instância, pela necessidade de produzir as condições de reprodução do modo de produção capitalista. Temos, portanto, um político lido, sobretudo, de uma perspectiva da *reprodução*, derivada diretamente de uma concepção sobre a determinação econômica em última instância. Foucault, de sua parte, abandona completamente a proposição da determinação econômica em última instância das formações sociais.

Foucault (1979) também rejeita o conceito de ideologia. As razões dadas para tal rejeição indicam, no conceito de ideologia: a referência a um Sujeito, a suposição de uma oposição entre falso e verdadeiro e de uma infraestrutura que a determina.

Sobre este aspecto, Pallotta (2019) assinala de forma precisa, corroborando a nossa leitura na seção anterior, como a crítica de Foucault à noção marxista de *ideologia* a toma exatamente no estado de definição, residualmente idealista, que Althusser pretendeu superar ao propor uma reelaboração do conceito:

O poder disciplinar se exerce sobre o corpo, e os conduz segundo uma certa norma através de um jogo de recompensas e de punições: ele é incontestavelmente material. Pois, precisamente, e é isso que Foucault não quis ver no artigo de Althusser, em 1970, Althusser propõe um novo conceito de ideologia material segundo a qual as ideias de um sujeito são seus atos materiais inseridos em práticas



materiais. É assim que podemos nos perguntar se Foucault, em sua rejeição do conceito de ideologia, levou realmente em conta a novidade do conceito althusseriano: de fato o poder disciplinar pensado por Foucault é material assim como é material a ideologia ritualizadas nas práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos pensados por Althusser (PALLOTTA, 2019, p. 25).

Isto em um nível mais geral de comparação. Num esforço mais concreto e particularizante, trataremos a seguir das continuidades e descontinuidades de Foucault em relação a Althusser a partir das fases da genealogia pós-soberana do poder, que são basicamente duas: 1) a análise da forma disciplinar ou anátomo-política; 2) a análise da biopolítica e da governamentalidade.

Concordamos com Perez Navarro (2017) e Pallotta (2019) que, mesmo com as diferenças e ruídos notados acima, é na reflexão sobre as formas disciplinares de poder, desenvolvida de forma exaustiva em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 1987), que Foucault mais se aproxima da análise dos aparelhos de Estado em Althusser, na medida em que aborda a produção de corpos simultaneamente dóceis e produtivos tanto em instituições com fortes traços repressivos (prisões, quartéis, hospícios) como também na violência sutil do disciplinamento escolar.

A disciplina, como os AIE, realiza-se sobre corpos individuais, interpela os indivíduos através de saberes-práticas (médica, pedagógica, penal, psiquiátrica etc.) que se afirmam como verdadeiros e os transforma em sujeitos (doente, aluno, delinquente, louco etc.).

Embora rejeite completamente a ideia de uma determinação econômica em última instância, Foucault (1988, p. 132) faz questão de salientar, em *A Vontade de Saber*, como o “biopoder”, e aqui está incluído tanto a anátomo-política como a biopolítica, “foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pode ser

garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos”. Complementaridade, portanto, entre a dócil utilidade e produtividade criada pelas tecnologias disciplinares e a regulação controlada dos processos vitais pelas tecnologias biopolíticas.

Coerção e interpelação (Althusser), disciplina e biopolítica (Foucault), são, portanto, fundamentais para a dinâmica econômica capitalista. A diferença no que tange à relação entre poder e economia é que para Foucault, em contraste com Althusser, “o poder não reproduz as relações de produção, ele as constitui”, “não é tanto a reprodução mas a constituição mesma das relações de produção que é preciso pensar” (PALLOTTA, 2019, p. 19).

Outra importante diferença diz respeito ao (não) local do poder. A analítica foucaultiana do poder defende uma abordagem descentralizada, pós-soberana e múltipla das onipresentes relações de poder, onde se diz que “o poder vem de baixo”, que “as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade” de diversos “afrontamentos” (FOUCAULT, 1988, p. 89-91). Há um interesse explícito na ampliação do instrumental analítico para abordar relações de poder tanto estatais como não-estatais.

Diferente de uma capilarização althusseriana a partir de um centro — o aparelho estatal enquanto produtor das condições repressivas e ideológicas necessárias à reprodução do modo de produção capitalista e sua estrutura de classes —, Foucault privilegia uma análise das formas disciplinares enquanto séries independentes, mas isomorfas, ou seja, equivalentes na forma (apesar da variedade de fins) como se exercem sobre os corpos individuais. Em Althusser, a interpelação dos indivíduos concretos como sujeitos pelos aparelhos ideológicos

(e repressivos) de Estado; em Foucault o disciplinamento dos sujeitos/corpos individuais por múltiplas práticas de anátomo-política.

Menos explícita do que as afinidades com as tecnologias disciplinares e biopolíticas é a possível interface entre o ensaio sobre os AIE e a elaboração foucaultiana da governamentalidade ou da governamentalização do Estado, presente em *Segurança, Território, População* (doravante *STP*) e em *Nascimento da Biopolítica* (doravante *NB*).

Se as instituições disciplinares se exercem sobre os corpos individuais (tal como a interpelação ideológica transforma indivíduos concretos em sujeitos), o objeto da governamentalidade é (como na biopolítica) o corpo da população, entendida não só “no sentido tradicional de número de habitantes proporcional ao espaço habitável, mas também como um grupo de indivíduos que possui entre eles relações de coexistência e que constituem, assim, uma realidade específica”, com sua “taxa de crescimento”, “a sua mortalidade e morbidade”, as “suas condições de existência”, “como figura do saber que colabora para a gestão do corpo social” (ANASTACIO, 2017, p. 44).

Em *Vigiar e Punir*, de 1975, a sociedade disciplinar ou carcerária era pensada como definição essencial das sociedades pós-soberanas e modernas. A partir dos cursos *STP* e *NB*, momentos de uma inflexão no pensamento de Foucault, a modernidade do poder, a sociedade de segurança promovida pela governamentalidade, é definida através de um contraste decisivo com a forma disciplinar (SILVA, 2019). Enquanto a sociedade disciplinar é centrípeta, especialmente restritiva e proibitiva (apesar de já produtiva); a sociedade de segurança define-se pelo seu caráter centrífugo, liberalizante e regulamentador, seu objetivo é “fazer de maneira que a realidade se desenvolva e vá, siga seu trabalho, siga seu caminho, de acordo com as leis, os princípios e os mecanismos que são da realidade mesma” (FOUCAULT, 2008a,

p. 62-3).

No interior de nossos interesses, reiteremos. O poder disciplinar se aproxima muito mais daquilo que Althusser define em termos de interpelação ideológica, o “Ei, você aí!” que produz o sujeito individual sem o reconhecimento deste, que toma a sua subjetividade como evidência, dado. A análise da governamentalidade, por sua vez, está interessada em uma produção de sujeitos menos pelo modelo do policial, que restringe e enquadra o movimento do indivíduo concreto ao interpelá-lo, do que por uma forma de poder capaz de induzir os próprios indivíduos concretos e a população como um todo a produzir, de forma extensiva e amplificada, a própria subjetividade, sendo essa produção de si mesmo o fulcro da operação do poder.

Nesse sentido, podemos ler a genealogia foucaultiana não só da disciplina (salientada por BUTLER, 2017; PEREZ NAVARRO, 2017; e PALLOTTA, 2019) e da biopolítica (indicada por PALLOTTA, 2019), mas também da governamentalidade, como um desenvolvimento concreto, de forte teor historiográfico, embora abandone o conceito de ideologia, do programa de investigação da produção política de sujeitos definido no ensaio sobre *Ideologia e AIE*.

Se *disciplina e interpelação* denotam muito maior familiaridade, a análise da *governamentalidade* aponta, por sua vez, para um tipo novo, não elaborado por Althusser, de produção política de sujeitos — que, no máximo, estava apenas latente nas formulações sobre a interpelação enquanto fundação de certa subjetividade autônoma.

Em termos da transição histórica das *economias de poder*, Foucault (2008a; 2008b) está interessado em refletir sobre a passagem de uma arte de governar as coisas e os seres humanos que tem como fim o próprio Estado (razão de Estado) para uma racionalidade (governamentalidade) que institui um *princípio de autolimitação do governo*:

o Estado governamentalizado é aquele que não tem mais o fim em si mesmo, mas a regulamentação da população concebida enquanto mercado. A dinâmica espontânea dos interesses no mercado torna-se o critério de limitação da ação estatal.

A governamentalidade é, portanto, uma arte de governar que nasce com o par liberalismo-economia política, racionalidade de governo englobante do próprio aparelho estatal e que enquadra a população como povoada por *homo oeconomicus*, por sujeitos portadores de interesses tendentes ao bem da população (mão invisível). A governamentalidade liberal clássica produz, interpela, enquadra os indivíduos concretos nos termos de um sujeito que trata

as necessidades individuais e os bens que estão disponíveis ou que devem ser produzidos para a satisfação como números numa contabilidade contínua, e o homem é tratado como um empresário e sua vida como sendo o objeto desta sua empresa administrada nas regras da contabilidade (WEBER, 1995, p. 288).

Foucault (2008a) também escreve em *STP* que as raízes histórico-discursivas da moderna produção política de sujeitos se encontram no que ele define como *poder pastoral*. O que oferece ainda mais elementos para reforçar a leitura da genealogia como um desenvolvimento, permeado por (des)continuidades, do programa de investigação delineado por Althusser, já que, como vimos, o autor franco-argelino toma precisamente a ideologia cristã como o exemplo mais frutífero para entender o seu conceito de ideologia em geral.

As fontes discursivas para a análise do pastorado cristão são buscadas em textos principalmente dos séculos III ao VI — São Cipriano, Santo Ambrósio, Gregório (*Liber pastoralis*), Conferências de Cassiano, São Jerônimo, a Regra de São Bento. Fundamental para o nosso problema é reter a originalidade, salientada por Foucault, do modo de

individualização desenvolvido pelo poder pastoral como um prelúdio da *governamentalidade*.

Três são os principais elementos do poder pastoral: identificação analítica, sujeição e subjetivação. É por meio de um processo biográfico, com seus méritos e deméritos, que se constitui um indivíduo, um sujeito que se submete a uma dada ordem de relações (o Sujeito de Althusser) não por meramente internalizar uma verdade imposta, mas por produzir em si mesmo, por meio da confissão (*identificação analítica*), essa verdade que o leva a entregar-se à comunidade. Por um lado, o “sujeito” é produzido em sua inserção “*em redes contínuas de obediência*” (FOUCAULT, 2008, p. 243) — *sujeição* — e é daí que extrai uma verdade para si mesmo. Por outro, esta *subjetivação* através de um conjunto de relações significa a interposição de fatores mediadores na relação sujeito-verdade; não se trata mais da relação simples do súdito submetido à verdade soberana (ver AVELINO, 2016) ou, para falarmos com Althusser, dos sujeitos em relação ao Sujeito.

A governamentalidade liberal define a liberdade do mercado como limite da ação estatal (demarcando as fronteiras entre o econômico, o político, o jurídico etc. como domínios de racionalidades heterogêneas) e enquadra os sujeitos do mercado como sujeitos da livre troca (o econômico como esfera do *laissez-faire*). A governamentalidade neoliberal, por sua vez, se caracteriza pela orientação de todas as esferas e racionalidades da sociedade para a constituição da economia de mercado e compreende os sujeitos como capital humano, capazes de pensar todas as instâncias da vida em termos de valorização de si mesmo como uma empresa.

De comum: a afirmação da irredutibilidade da economia de mercado, e dos elementos que a constituem, em relação às instâncias do

Estado e do direito, irredutibilidade, portanto, do *homo oeconomicus* ao *homo juridicus* e ao *homo legalis*. Comum, também, é a fundação da *racionalidade* singular do *homo oeconomicus* na *opacidade* destes sujeitos em relação à realidade mais ampla que os engloba, e é precisamente por serem cegos à dinâmica própria do mercado que eles, a despeito do que os motiva, realizam a sua natureza ou a sua essência.

É importante reter a seguinte distinção entre o *homo oeconomicus* liberal e o *homo oeconomicus* neoliberal:

O liberalismo e a economia política são saberes que constituem práticas de limitação dos diferentes domínios, das racionalidades (econômica, política, jurídica etc.) heterogêneas, para que uma não ultrapasse o limite da outra.

O neoliberalismo, por sua vez, concebe a possibilidade: por um lado, em todas as suas versões, de um compromisso, de uma convergência, entre estas diferentes racionalidades segundo o interesse de constituição da economia de mercado; por outro lado, de forma ainda mais explícita em sua ancoragem norte-americana, de definir todas as outras racionalidades segundo o modelo da empresa. Em outras palavras, há tanto a orientação das racionalidades estatal, jurídica, institucional em geral, em função da constituição da economia de mercado, como a compreensão de outros fenômenos segundo o modelo do *homo oeconomicus* neoliberal, o capital humano.

Se o *parceiro de troca* (liberal) e o *capital humano* (neoliberal) de fato são distintos, ambos não deixam de comungar uma característica fundamental do *poder pastoral* investigado por Foucault: poder que não somente se impõe como verdade (como Sujeito), ou melhor, como regime de verdade (evidência), mas que também se legitima como se fosse o resultado de uma verdade íntima (dos sujeitos) dos que a ele estão sujeitados.

Reiteremos: as análises do *homo oeconomicus* liberal e neoliberal, do parceiro de troca e do capital humano, podem razoavelmente serem lidas como o desenvolvimento de um programa de investigação relativo à produção política do sujeito presente em Althusser. A genealogia da governamentalidade inova: 1) ao analisar a produção política do sujeito para além da dimensão *de* Estado, ao qual pretende se restringir a análise althusseriana dos aparelhos ideológicos; 2) ao realizar uma ampliação daquele programa de pesquisa através de investigações concretas sobre formas de assujeitamento que — mais do que interpelar, delimitar, enquadrar — induzem o sujeito a expandir continuamente as malhas do poder através da produção de si.

### ... e volta

A busca por uma autonomia relativa do político na constituição econômica do modo de produção capitalista direciona Althusser, como se sabe, para o problema do papel do Estado na reprodução social. Ao fazê-lo, a despeito de seus méritos, acaba por minorar, no entanto, a importância das formas ideológicas capitalistas constituídas primariamente a partir do mercado — algo certamente passível de melhor visualização através do Foucault da governamentalidade. Curiosamente, um “não-marxista”.

Sua oposição intransigente frente ao que poderia configurar como um tipo qualquer de “circulacionismo” levará Althusser, inclusive, a simpatizar em alguns momentos com a tradição neoricardiana de leitura do valor como trabalho incorporado (contra a chamada *análise da forma-valor* ou do *trabalho abstrato*).<sup>6</sup> É neste ponto, lançando luz so-

---

<sup>6</sup>Althusser (2006, p. 40) faz referência positiva à concepção neo-ricardiana do valor de Pierro Sraffa, bem como ao fato deste ter logrado evidenciar os erros de Marx em aspectos importantes de sua teoria do valor. Para mais sobre este debate



bre as sombras do esquema de análise althusseriano, onde o Foucault de *STP* e *NB* tem mais a oferecer. A governamentalidade neoliberal, aprendemos, se impõe como um redesenho da vida social a partir da lógica concorrencial *de mercado*: como racionalidade, expande-se do mercado para as demais esferas (mesmo aquelas diretamente relacionadas ao Estado ampliado althusseriano).

Mas o que inicialmente aparece como uma fraqueza da análise althusseriana, pode se apresentar, em outra chave, como força, que ilumina, por sua vez, as limitações foucaultianas para a compreensão do nosso tempo presente. Se é preciso um maior foco nas dinâmicas de mercado, isso não necessariamente significa abrir mão de uma concepção de Estado como importante centro de poder na reprodução capitalista.

Se é correto falarmos, no que se refere à governamentalidade neoliberal, em uma dinâmica difusa e descentrada das relações de poder, pautada pela lógica concorrencial de mercado, que se reproduz sobremaneira a partir daquelas formas de subjetivação que redundam no “governo de si”; é igualmente sabido do caráter socialmente fabricado (POLANYI, 2000) das instituições que reproduzem e recriam de modo continuado o mercado como espaço de centralização-descentralização política. Nessa fabricação continuada, o Estado, como instância material de poder, inclusive de classe, segue, ainda que sob uma apenas aparente diminuição de seu alcance, cumprindo papel absolutamente indispensável: como emissor de moeda; como arrecadador central e gestor estratégico (JESSOP, 2007) de política econômica frente a determinados objetivos e dinâmicas de acumulação de capital; como articulador dos conflitos distributivos; como legislador e aplicador da ordem jurídica, como aparato repressivo e de controle

---

ver Paraná (2020).

social etc.

Talvez seja possível dizer, sem risco de exagero, que *STP* e *NB* antecipam e anunciam, em certa medida, o advento de uma nova forma capitalista de gestão da vida socioproductiva, ou, uma reconfiguração das relações entre mercado e Estado, contribuindo para a retificação de uma formulação dos AIE ainda referenciada, em grande medida, no industrialismo welfarista dos países capitalistas centrais, na realidade histórica do regime de acumulação keynesiano-fordista. É razoável, diante disso, como se quer, uma atualização da teoria althusseriana dos aparelhos frente à nova historicidade do capitalismo neoliberal que se consolida nas últimas cinco décadas.

Ocorre que, desde 1979, ano do curso *Nascimento da Biopolítica*, a consolidação da racionalidade neoliberal como hegemônica torna-se vítima de seus próprios efeitos, caminhando para uma profunda crise (STREECK, 2011). Crise essa que desvela didaticamente, uma vez mais, a importância material estratégica de certos aparelhos ideológicos e repressivos de Estado. E eis que Althusser, ainda que descolado frente ao novo contexto estrutural, é chamado a nos informar a respeito.

Isso porque se trata de uma crise que se expressa, para mobilizar o léxico foucaultiano, no seguinte paradoxo: ao mesmo tempo em que a “racionalidade neoliberal” nunca foi tão dominante, esta enfrenta, seja nos países capitalistas centrais seja nos países periféricos, barreiras materiais cada vez mais expressivas para se afirmar de modo continuado como um “regime de verdade”, “evidência” incontestável ou alternativa única. Deslocando de volta a termos althusserianos: o desencaixe entre a afirmação ideológica do neoliberalismo e as condições materiais para sua reprodução continuada, no quadro de crise do regime de acumulação pós-2008, recolocam, em outro patamar, o pro-

blema da reprodução social. Automação avançada e reconfiguração estrutural do trabalho, aumento exponencial do desemprego e das desigualdades sociais, políticas e econômicas, crise ambiental, retorno da contestação social, entre tantos outros limites, põem em questão as promessas neoliberais de realização pessoal-individual (FEVRE, 2016) por meio do circuito trabalho-consumo, mesmo para algumas dentre aquelas parcelas sociais desde sempre restritas. Em risco, toda uma forma de conceber e gerir a relação Estado-mercado-sociedade. Em contraste com o triunfalismo das décadas de 1980 e 1990, o *mainstream* político e econômico neoliberal encontra-se, atualmente, em situação defensiva de incerteza quanto ao futuro.

Há quase cinco décadas, a forma neoliberal de capitalismo comanda as relações econômicas mundiais, rege as políticas públicas, transforma a sociedade, rearticula nossa subjetividade. A globalização e expansão financeira, a conquista do poder político pelas forças neoliberais, o aumento das desigualdades (PIKETTY, 2014) e a polarização crescente entre ricos e pobres, a crescente atomização e individualização das relações sociais, e o conseqüente desenvolvimento de novas formas de sofrimento psíquico são todas dimensões complementares do processo de neoliberalização — um desenvolvimento articulado, entre outros aspectos, em torno da promoção da concorrência em todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016).

Eis que a referida crise nos ajuda a entender, então, que o neoliberalismo não é produto tão somente de determinações estruturais rígidas e pré-estabelecidas (o puro desenrolar de uma “lógica do capital” autodeterminada), mas tampouco é um resultado político apenas contingente, eventual, ocasional e não intencional. Configura-se, distintamente, como “sistema normativo”, a partir do encontro entre ações e seus desdobramentos particulares, inseridas em um quadro de

possibilidades delimitado por tendências estruturais mais amplas. É um processo vertebrado, de modo gradual e complexo, e a partir de diferentes esferas, estratos e dinâmicas de (sobre) determinação, que se combinam de modo a produzi-lo como resultado. Mais especificamente, o que ocorre, a partir das décadas de 1970 e 1980, é o encontro particular entre um projeto político de classe (BRUNHOFF, 1991; DUMÉNIL; LEVY, 2004; HARVEY, 2008) com uma dinâmica endógena de regulação — mútua atração entre duas “lógicas” cujo resultado se consubstancia no neoliberalismo.<sup>7</sup> Ao dizê-lo, já podemos visualizar a intensidade com que as proposições althusserianas lançam luz sobre aquilo que se tornou opaco sob o enfoque foucaultiano.

O traço mais básico do neoliberalismo, de acordo com Saad-Filho e Johnston (2005, p. 3), é o uso sistemático do poder de Estado para impor os imperativos (financeiros) de mercado, num processo doméstico que é replicado internacionalmente por meio da globalização (via imperialismo). A globalização neoliberal, prosseguem Saad-filho e Johntson (2005, p. 4), não configura simplesmente um processo de “desregulação econômica”, e não promove a “iniciativa privada” em geral. Sob uma retórica de não-intervenção, o neoliberalismo mobiliza, em verdade, intervenções extensivas e invasivas em todas as dimensões da vida social. Assim é que, nesse momento, “as condições materiais em que se desenvolve o capitalismo possibilitam que esse ideário mostre-se, sem disfarce, como o discurso nu e cru do capital” (PAULANI, 2005, p. 129).

Para Duménil e Levy (2004), trata-se de um “novo estágio do capitalismo” que surge na esteira da crise estrutural dos anos 1970. “Ele

---

<sup>7</sup>Dardot e Laval (2016, p. 385) estão corretos quando afirmam que, “apesar disso, não houve um projeto consciente de passagem do modelo fordista de regulação para outro modelo que teria primeiro de ser concebido intelectualmente para depois, numa segunda fase, ser posto em prática de forma planejada”.

expressa a estratégia das classes capitalistas em aliança com a alta gestão, especificamente com os executivos financeiros, com a intenção de fortalecer sua hegemonia e expandi-la globalmente” (DUMÉNIL; LEVY, 2004, p. 1). Mas essa ordem neoliberal não se conformou apenas ou centralmente, ainda que de modo complementar a esta, como produto de uma potente virada discursiva:

o neoliberalismo é a expressão do desejo de uma classe de proprietários capitalistas e das instituições em que seu poder está concentrado, o que coletivamente chamamos de “Finança”, para restaurar — no contexto de um declínio geral nas lutas populares — seus ganhos e seu poder da classe, que diminuíram desde a Grande Depressão e a Segunda Guerra Mundial. Longe de ser inevitável, essa foi uma ação política (DUMÉNIL; LEVY, 2004, p. 1-2).

Para Brunhoff (1991, p. 14) trata-se, igualmente, de uma “revanche de classe”, diagnóstico compartilhado por Streeck (2018).<sup>8</sup> Na mesma direção, tratando da “reação neoliberal” à “utopia keynesiana”, Belluzzo (2016, p. 103) aponta que

a força política das classes proprietárias e dominantes submeteu o Estado e o colocou como executor dos projetos de desregulamentação financeira, como fator da flexibilização dos mercados de trabalho e garantidor dos movimentos de internacionalização da grande empresa.

Assim é que, conforme Harvey (2008) — e Foucault concordaria, em certa medida —, o neoliberalismo não torna irrelevante o Estado nem instituições particulares do Estado (pensemos, por exemplo, nos tribunais e funções de polícia). O que ocorre, distintamente, é uma

---

<sup>8</sup>“Aqui contraste à onda de greves entre 1968 e 1969 uma kaleckiana ‘greve de investimentos’ nos anos 1970, que reputo ter sido muito mais efetiva que qualquer outra arma que os sindicatos e os ‘dependentes’ de salário já tiveram em seu arsenal” (STREECK, 2018, p. 17).

“radical reconfiguração das instituições e práticas do Estado” (HARVEY, 2008, p. 89). “Por trás dessas grandes mudanças das políticas sociais estão importantes mudanças estruturais na natureza da governança” (HARVEY, 2008, p. 86) — como ilustração, o advento das “parcerias público-privadas”.

O que se busca, portanto, é reforçar, aproximar e integrar o processo de tomada de decisões do Estado à dinâmica da acumulação de capital e às redes de poder de classe. Desse modo (algo que, apenas a uma primeira vista, parecerá como contraditório com a teoria neoliberal), o braço coercivo do Estado é fortalecido de maneira a proteger interesses corporativos e reprimir o dissenso quando necessário. Tratando do caso estadunidense, Loic Wacquant (2001, p. 96) fala de um imbricamento nada aleatório entre neoliberalismo e Estado punitivista:

Longe de contradizer o projeto neoliberal de desregulamentação e falência do setor público, a irresistível ascensão do Estado penal americano é como se fora o negativo disso — no sentido de avesso mas também de revelador —, na medida em que traduz a implementação de uma política de criminalização da miséria que é complemento indispensável da imposição do trabalho assalariado precário e sub-remunerado como obrigação cívica, assim como o desdobramento dos programas sociais num sentido restritivo e punitivo que lhe é concomitante.

Ora, é precisamente essa dinâmica — de um lado, de produção ideológica, de outro, de rearranjo entre as classes e frações de classe dominantes — que o excesso de autonomia (ou capacidade produtiva) conferida aos discursos ordo e neoliberal deixa escapar em Foucault.

Wendy Brown (2015), autora certamente pertencente ao “campo foucaultiano” de crítica do neoliberalismo, atenta (mesmo que de passagem, e sem retirar disso as devidas consequências teóricas) para

uma importante debilidade nas formulações do autor: a de que o capital e o capitalismo não podem ser reduzidos apenas à dimensão da razão. Trata-se de apontar a indiferença de Foucault quanto às questões relativas à democracia, de um lado, e ao capital, de outro — duas arestas atribuídas à conhecida oposição do filósofo francês ao marxismo.

Foucault desviou seu olhar do capital em si como uma força histórica e social. Aparecendo com pouca frequência nessas palestras, quando o capital é mencionado, é geralmente para desprezar a ideia de que ele segue uma lógica necessária ou implica em um sistema de dominação. No entanto, capital e capitalismo não são redutíveis a uma ordem de razão (...) Como Max Weber, Karl Polanyi, e não apenas Foucault, nos lembram, o capital exige que certas verdades sejam implementadas, e como a crítica ideológica nos lembra, o capital circula certas verdades para sustentar seu poder, bem como sua legitimidade, ou melhor, para manter sua legitimidade como poder (BROWN, 2015, p. 75).

É precisamente este problema que buscamos contornar ao apontarmos a necessidade da articulação de uma análise do neoliberalismo às tendências e transformações estruturais do processo de acumulação capitalista e ao fortalecimento do poder disciplinar/coercitivo de Estado, assim como recuperar o poder explicativo de uma teoria da ideologia renovada (ver também ZIZEK, 1996, p. 18-9). Afinal de contas, subjetivar o indivíduo como empresa de si e capital humano é, antes de tudo, conformar a realidade social de um tal modo em que o trabalhador veja e produza a si mesmo sob a lente do próprio capital; ou seja, que este se comporte, no interior do processo de exploração e para além dele, em conformidade com aquilo que o é e representa *de facto* para o capitalista: capital variável (MARX, 2013).

Cabe apontarmos, ademais, que se análises voltadas para o realce das rupturas ou da novidade teórica e sociopolítica materializada no

neoliberalismo tem seu lugar, sabemos que é possível encontrar também importantes continuidades e semelhanças entre as variantes de liberalismo. Em comum, grosso modo: a aposta no *laissez faire*, na autorregulação da economia pelo mercado contra toda forma de “intervencionismo”, algo diretamente relacionado ao expediente da privatização/mercantilização crescentes como recurso de fortalecimento do poder de classe, ou seja, de disciplinamento e controle da força de trabalho por meio do desemprego e do ataque às formas de proteção laboral, salário indireto e acesso a bens públicos/comuns.

O neoliberalismo, sabemos também com Foucault, não nega a necessidade de ação estatal. Mas é preciso destacar, em adição, que sua parcial retirada da economia é estratégica do ponto de vista da acumulação. Não se trata, novamente, então, de diminuição do tamanho, importância ou da ação do Estado, mas de uma drástica reconfiguração de seu papel.<sup>9</sup> E aqui, novamente, junto a Marx, Polanyi, dentre outros, trata-se de corroborar a análise de que o mercado moderno não atua e não pode existir sem o Estado, tendo sido, desde sempre, amparado por este. Para Polanyi (2000), lembremos, a única maneira de se realizar a “utopia” clássica do mercado autorregulável é justamente através do apoio de um forte Estado intervencionista, da violência aberta de classe.

Mas eis que, sob o neoliberalismo, vimos, o Estado passa ele mesmo a ser regulado ao invés de regulador do mercado. De “capitalista ideal generalizado” passa tendencialmente a capitalista particular (atuando abertamente em prol do setor financeiro). De relativamente autônomo frente ao processo de acumulação é levado a submeter-se a certos estratos de classe e frações de capital.<sup>10</sup> Um Estado que vê,

---

<sup>9</sup>“A primary ambition of the neoliberal project is to redefine the shape and functions of the state, not to destroy it” (MIROWSKI, 2014, p. 56).

<sup>10</sup>Melhor será dizer da manutenção de sua autonomia, mas agora exercida não



assim, sua soberania ainda mais reduzida ao poder do “mercado” — algo que não ocorre apenas por meio de uma virada política e/ou subjetiva, cabe repetir, mas também como expressão de transformações estruturais do capitalismo.

Indo além, estamos aparentemente, conforme alerta Belluzzo (2013, p. 179), em uma “situação em que a ‘grande transformação’ ocorre no sentido contrário ao previsto por Polanyi: a economia trata de se libertar dos grilhões da sociedade”; uma liberação que, para retomar a crítica de Brown (2015), atenta contra a própria ideia corrente de democracia, ainda precária, é certo, mas arduamente arrancada em meio às lutas sociais dos últimos dois séculos. Como se disse, o temor de Polanyi era precisamente o de que o projeto utópico do liberalismo — e agora do neoliberalismo, podemos acrescentar — só pudesse ser sustentado pela via autoritária, já que a liberdade das massas teria de ser inevitavelmente restringida em favor da liberdade de alguns poucos.

A redução das “liberdades” à “liberdade de empreendimento” desencadeia todas as “liberdades negativas” que Polanyi considerou inextricavelmente ligadas às liberdades positivas. A reação inevitável é reconstruir solidariedades sociais, embora seguindo linhas distintas — o que explica o renascimento do interesse pela religião, pela moralidade, por novas formas de associacionismo (em torno de questão de direitos e cidadania, por exemplo) e mesmo o retorno de antigas formas políticas (fascismo, nacionalismo, localismo e coisas do tipo). O neoliberalismo em sua forma pura tem sempre ameaçado conjurar sua própria nêmesis em variedades autoritárias de populismo e nacionalismo (HARVEY, 2008, p. 91).

---

em favor de ganhos eventuais para os trabalhadores, maiorias sociais e minorias políticas, ou em favor da ativação de uma estratégia desenvolvimentista em aliança com setores produtivos, mas em prol de uma restrita elite de capitalistas financeiros (pensemos aqui no papel do sistema jurídico, do Banco Central e outras instituições em seu engajamento direto no processo de financeirização generalizada das economias).

Mas eis que, para voltarmos àquele ponto de inflexão da análise, para espanto de muitos, a grande crise de 2008 não levou ao desaparecimento, sequer ao enfraquecimento do neoliberalismo e das políticas neoliberais. Ao contrário, em meio aos ilusionismos típicos da “doutrina de choque” (KLEIN, 2007), a crise apareceu para as classes dirigentes como uma oportunidade bem-vinda, conduzindo, assim, ao seu fortalecimento. Pensemos aqui nas repetidas rodadas de austeridade (BLYTH, 2017) impostas aos Estados ademais diretamente engajados eles mesmos no aprofundamento da lógica da concorrência nos mercados financeiros. Desse modo, as crises não parecem ser, para o neoliberalismo, uma ocasião para sua limitação, como vimos ocorrer no pós-guerra, “mas um meio de prosseguir cada vez com mais vigor sua trajetória de ilimitação. O capitalismo, com ele, não parece mais capaz de encontrar compensações, contrapartidas, compromissos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 8). Eis que podemos, por fim, voltar então àquele paradoxo: o desencaixe entre a força ideológica do neoliberalismo e as condições materiais para sua reprodução continuada como modo de regulação capitalista.

Assim sendo — considerando o caráter crescentemente disciplinar de gestão dos conflitos sociais sob a ordem neoliberal, a forma autoritária de repressão do dissenso político e o esvaziamento das concessões e mecanismos decisórios da velha democracia representativa liberal —, talvez seja possível, e ademais necessário, nos perguntarmos sobre a existência e, se assim o for, sobre o estatuto dos novos aparelhos de Estado. Aparelhos esses que, nesta conjuntura de crise do neoliberalismo, ou de uma governamentalidade neoliberal “tardia”, caso se queria, aparecem finalmente como aparelhos repressivos/ideológicos de Estado-mercado ou de mercado-Estado — e cujo o caráter de classe, a ver a elevação brutal da desigualdade econômica,

não é possível ignorar.

## Conclusão

Esse conjunto de considerações nos permite retornar, sinteticamente, à problemática do *assujeitamento* ou da *sujeição* — que, como vimos, estabelece um claro vínculo entre as obras de Althusser e Foucault — no sentido de um diagnóstico do presente:

1) Primeiramente, o paradoxo de uma dominância global, radicalizada pela financeirização, simultânea à crise incontestável do neoliberalismo, evidencia que a tríade formada por *coerção/interpelação/disciplinamento*, mais amplamente abordada por aquelas/es que comentam as relações entre Althusser e Foucault, não pode, de modo algum, ser considerada um anacronismo ou elemento secundário, como queria o Foucault da governamentalidade, nos processos e atos de sujeição contemporâneos.

Frente a um sistema mundializado incapaz de refundar-se enquanto regime de verdade ou como racionalidade de governo legítima, e que expande-se e aprofunda-se como produtor de *desintegração* sociossistêmica permanente (STREECK, 2017), o uso da coerção — do Estado e para além dele — e da interpelação — ideológica e disciplinar, estatal ou não-estatal — realiza-se contínua e cotidianamente: a) por meio do Estado penal, orientado para a gestão punitivista e racista do desemprego e da pauperização; b) como forma de reorientar indivíduos, grupos e classes aos marcos de um Estado de Direito instrumentalizado por governos autoritários e autocráticos; c) por grupos e partidos políticos que buscam dar *sentido* e mobilizar segmentos da população (atingidos em graus variáveis e de formas distintas pela *ratio* neoliberal) através de políticas de identidade que estabelecem, por

meio de violência física e simbólica, fronteiras rígidas entre o eu e o outro, entre o que deve viver e o que deve morrer.

Em tais formas de sujeição, a produção dos sujeitos, num jogo de reconhecimento/desconhecimento, a partir de um Sujeito — Estado, Pátria, Nação, Líder — revela particular atualidade.

2) Em segundo lugar, não se pode negar a perenidade de discursos como o capital humano e o empresário de si, salientados por Foucault para caracterizar a racionalidade de governo neoliberal, na compreensão do capitalismo contemporâneo. Enraizada numa crítica ao fascismo, ao socialismo e ao keynesianismo, tal governamentalidade tendeu a identificar todo intervencionismo estatal como germe potencial de totalitarismo. Assim, buscou e busca articular-se como regime de verdade que defende, de forma intransigente, a autonomia e liberdade individuais contra toda tirania. Nesse sentido, puramente discursivo, a análise de Foucault do ordo e do neoliberalismo — como defesa da diferença e da autoprodução/autovalorização de sujeitos entendidos como empresários de si, contra toda reificação e estatização da vida, contra todo Sujeito e sua unidimensionalidade — lança luz sobre um aspecto decisivo dos meandros prático-discursivos a partir dos quais o neoliberalismo se expandiu e impôs-se como *nova razão do mundo*.

No entanto, como vimos, do discurso à prática, do conceito à história, a governamentalidade neoliberal não se efetivou, ou melhor, não enformou a sociedade global apenas através da multiplicação de instâncias jurídicas de apelação contra quem colidisse com as normas da economia de mercado. O intervencionismo estatal manteve-se e permaneceu como instrumento constante, num sentido oposto ao pacto fordista-keynesiano ou ao planejamento socialista, agindo em favor do duplo processo: de primazia financeira das dinâmicas de valorização do valor e de desregulamentação, flexibilização e precarização

das relações e organizações do trabalho.

A racionalidade de governo neoliberal, articulada ao desenvolvimento exponencial das TICs, de fato foi veículo fundamental para a mundialização dos processos produtivos e financeiros, concretizando, em parte, aquilo que Foucault percebeu (em contraste com uma sociedade disciplinar centrípeta) como o seu caráter centrífugo, de expansão e interconexão crescente dos processos e dinâmicas populacionais. No entanto, do ponto de vista das sujeições ou subjetivações, quase 50 anos de neoliberalismo, se contarmos a partir de Pinochet, revelam o caráter fundamentalmente restritivo daqueles sujeitos que gozam do atributo da mobilidade quase ilimitada e de um posicionamento na estrutura de oportunidades do mercado que os permita existir e se expandir como empresários de si.

Na sombra do *homo oeconomicus* definido como capital humano, a governamentalidade neoliberal foi e é uma produtora em massa de *sujeitos de sacrifício* (BROWN, 2015) que, voluntária ou coercitivamente, são gradual ou paulatinamente eliminados em nome de metas fiscais, austeridade e solvência financeira.

Também o retraimento radical dos mecanismos de previdência e salário indireto criam condições sociais de extrema competição entre indivíduos,<sup>11</sup> famílias e agrupamentos sociais diversos, generalizando um quadro social de desintegração e anomia onde a dupla contingência que permeia a relação ego/alter tende a ser “solucionada” numa representação do outro como ameaça latente ou através da sua elimi-

---

<sup>11</sup>Trata-se da produção deliberada de uma “insegurança” que possibilita um tipo de configuração do mercado de trabalho mais favorável ao capital. Muitas análises apontam o desemprego como um efeito colateral das medidas neoliberais de austeridade. Ocorre que, de certo modo, para os neoliberais, o desemprego é o próprio objetivo. O desemprego desorganiza os trabalhadores, rebaixa salários e leva potencialmente a uma recuperação da “disciplina”, nos termos de Kalecki (1943), no ambiente de trabalho.

nação. Neste sujeito, são potencializadas as tendências *antipáticas* do *blasé* simmeliano e *autoritárias* da personalidade produzida pelo capitalismo tardio.

3) Por fim, como vimos, Foucault critica e rejeita um conceito de ideologia numa acepção, podemos dizer, pré-althusseriana. Como apontado por Pallotta (2019), se tivesse dialogado diretamente com a redefinição da ideologia por Althusser, várias afinidades seriam perceptíveis — ambos rejeitam uma concepção substancialista e enfatizam a dimensão relacional, produtiva, material e prática da ideologia (Althusser) e das relações de poder (Foucault). Numa dedução lógica algo duvidosa, para Foucault, rejeitar uma concepção substancialista do poder é também negar qualquer noção de grupo ou classe dominante que, supostamente, deteria o poder. Não se considera que, mesmo no “modelo belicista” (PALLOTTA, 2019, p. 28) das relações de poder, é possível pensar em uma distribuição desigual e dinâmica dos dispositivos e práticas que são a existência mesma daquelas relações.

É o próprio neoliberalismo histórico que faz saltar aos olhos a crescente concentração de recursos — materiais e disposicionais, alocativos e autoritativos — econômicos, políticos e culturais em frações de classe exíguas *pari passu* a processos globais de pauperização. É também o próprio neoliberalismo histórico que exige repensar se, de fato, as relações de poder e as racionalidades de governo se constituem e desenvolvem-se, como pensava Foucault, desvinculadas do que Althusser chamou de ponto de vista da *reprodução* do modo de produção capitalista. Reprodução esta que, dando razão a Foucault desta vez, mobiliza processos de sujeição que incluem, mas também vão bem além dos aparelhos repressivos e ideológicos *de* Estado.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Philosophy of the Encounter*. Later Writings 1978-86. London: Verso, 2006.

\_\_\_\_\_. *Por Marx*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

\_\_\_\_\_. *Sobre a reprodução*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANASTACIO, Lara Pimentel Figueira. *Governo das condutas: técnica e reflexão em Foucault*. Dissertação de mestrado. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

AVELINO, Nildo. Foucault e a racionalidade (neo)liberal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº 21. Brasília, setembro-dezembro, p. 227-284, 2016.

BALIBAR, Étienne. Althusser and the 'Ideological State Apparatuses'. In: \_\_\_\_\_. *On the reproduction of capitalism: ideology and ideological state apparatuses*. London, New York: Verso, 2014.

BELLUZO, Luiz Gonzaga de Mello. *O capital e suas metamorfoses*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

BIDET, Jacques. An Invitation to Reread Althusser. In: \_\_\_\_\_. *On the reproduction of capitalism: ideology and ideological state apparatuses*. London, New York: Verso, 2014.

\_\_\_\_\_. *Foucault with Marx*. London: Zed Books, 2016.

BLYTH, Mark. *Austeridade: a história de uma ideia perigosa*. São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

BROWN, Wendy. *Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books, 2015.

BRUNHOFF, Suzanne de. *A hora do mercado: crítica do liberalismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A Nova Razão do Mundo*. São Paulo:

Boitempo, 2016.

DUMÉNIL; Gerard; LÉVY, Dominique. *Capital Resurgent: Roots of the Neoliberal Revolution*. Cambridge, MA, London: Harvard University Press, 2004.

FEVRE, Ralph. *Individualism and Inequality: The Future of Work and Politics*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar, 2016.

FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade (v. 1 A vontade de saber)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

JESSOP, Bob. Estratégias de acumulação, formas estatais e projetos hegemônicos. *Revista Ideias*, ano 14, (1/2), 2007.

KALECKI, Michal. Political Aspects of Full Employment. *Political Quarterly*, 14/4, p. 322-331, 1943. Disponível em: [delong.typepad.com](http://delong.typepad.com). Acesso em: 23 jun. 2020.

KLEIN, Naomi. *The shock doctrine: The rise of disaster capitalism*. New York: Metropolitan Books, 2007.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

\_\_\_\_\_. *O Capital*, v. I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MIROWSKI, Philip. *Never Let a Serious Crisis Go to Waste: How Neoliberalism Survived the Financial Meltdown*. New York: Verso Books, 2014.

NEGRI, Antonio. *Marx and Foucault*, v. I. Cambridge, UK; Malden, MA,



Polity Press, 2017.

PARANÁ, Edemilson. *Bitcoin: a utopia tecnocrática do dinheiro apolítico*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

PALLOTTA, Julien. O efeito-Althusser sobre Foucault: da Sociedade Punitiva à Teoria da Reprodução. *Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea*, v. 7, n. 1, p. 15-29, abril 2019.

PAULANI, Leda. *Modernidade e discurso econômico*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREZ NAVARRO, Pablo Francisco. Dos extraños compañeros de cama. La ideología y el poder en Althusser y Foucault. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 7, p. 149-178, dez. 2007.

PIKETTY, Thomas. *Capital in the Twenty First Century*. Harvard, MA: Harvard University Press, 2014.

POLANYI, Karl. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

READ, Jason. *The Micro-Politics of Capital: Marx and the Prehistory of the Present*. New York: State University of New York, 2003.

RYDER, A. Foucault and Althusser: Epistemological Differences with Political Effects. *Foucault Studies*, n. 16, p. 134-153, Set. 2013.

SAAD-FILHO, Alfredo; JOHNTSON, Deborah. Introduction. In: *Neoliberalism: A Critical Reader*. London: Pluto Press, 2005.

SILVA, Lucas Trindade da. Inflexão na abordagem genealógica da modernidade em Michel Foucault: do arcaísmo disciplinar à sociedade de segurança. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 30, p. 275-314, 2019.

STREECK, Wolfgang. The crises of democratic capitalism. *New Left Review*, n. 71, p. 5-29, Sept/Oct. 2011.

\_\_\_\_\_. *Como terminará el capitalismo? Ensayos sobre un sistema en decadencia*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2017.

\_\_\_\_\_. *Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático*. São Paulo: Boitempo, 2018.

WACQUANT, Loic. *As prisões da miséria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WEBER, Max. Teoria sobre o limite do aproveitamento e ‘a lei fundamental psicofísica’. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das ciências sociais (parte II)*. São Paulo: Cortez, 1995.

ZIZEK, Slavoj. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

**Resumo:**

Em busca de uma leitura teoricamente informada das transformações recentes no processo de subjetivação neoliberal, este artigo se desenrola a partir da seguinte questão: em que medida a genealogia da governamentalidade de Michel Foucault dialoga, avança e/ou retrocede em relação ao quadro de contribuições e contradições traçado pela obra de Louis Althusser? A investigação é guiada pela hipótese de que é possível ler a genealogia foucaultiana, tanto da disciplina como da governamentalidade, como um desenvolvimento concreto do programa de investigação da produção política de sujeitos definido no basilar ensaio de Althusser. Trata-se, portanto, de mapear o modo como Althusser informa Foucault para, na volta, refletir em que nível tais formulações foucaultianas podem contribuir à (re)leitura de Althusser e, assim, para uma crítica a ambos em prol de um arcabouço de análise melhor adequado à presente conjuntura do capitalismo.

**Palavras-chave:** Neoliberalismo; ideologia; governamentalidade; Foucault; Althusser.

**Abstract:**

Neoliberalism; ideology; governmentality; Foucault; Althusser.

**Keywords:** In search of a theoretically informed reading of the recent transformations in the neoliberal subjectivation process, this article is based on the following question: to what extent does the Michel Foucault's genealogy of governmentality dialogue, advance, and/or regress in relation to the framework of contributions and contradictions outlined in Louis Althusser's work? The analysis is guided by the hypothesis that it is possible to read the Foucaultian genealogy of both discipline and governmentality as a concrete development of the research program of the political production of subjects defined in Althusser's seminal essay. It is, therefore, a question of mapping the way in which Althusser informs Foucault to think of at what level such Foucaultian formulations can contribute to the (re)reading of Althusser and thus to a critique of both in favor of a framework of analysis better suited to the present conjuncture of capitalism.

Recebido para publicação em 13/11/2019.

Aceito em 15/07/2020.

## // Entrevistas




# Entre cinzas e brasas que resistem: 50 anos de antropologia e lutas políticas

## Moacir Palmeira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil  
moapalm@gmail.com

## Geísa Mattos

Universidade Federal do Ceará, Brasil  
 <https://orcid.org/0000-0002-2707-8700>  
geisamattoslima@gmail.com

## Entrevista com Moacir Palmeira por Geísa Mattos

Era uma alegria reencontrar Moacir Palmeira no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, naquele 13 de agosto de 2018.<sup>1</sup> O Museu era sua casa profissional desde 1974, quando o Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no qual ele

---

<sup>1</sup>Fui orientanda do Professor Moacir Palmeira no Doutorado em Sociologia realizado entre 1999 e 2004 pela Universidade Federal do Ceará. A tese foi publicada em livro ("A Favor da Comunidade. Modos de Viver a Política no Bairro. Campinas: Pontes, 2012).

ingressara como professor em 1969, passou a funcionar ali. Na sala que Moacir ocupava, no segundo andar, com vista para o verde da Quinta da Boa Vista, gravamos a conversa, que durou quase sete horas, em meio ao acervo de teses, livros, projetos, cadernos de campo e outras produções de meio século de seu trabalho como pesquisador, orientador e professor. Naquele momento, jamais imaginaríamos que, exatos 20 dias depois, em 2 de setembro de 2018, um incêndio gigantesco viria a consumir não só aquela sala, mas a maior biblioteca de antropologia da América do Sul, a Francisca Keller, todo o prédio e demais acervos históricos, arqueológicos, botânicos e geológicos do Museu Nacional.

A entrevista me havia sido sugerida naquela ocasião pelo professor César Barreira (UFC),<sup>2</sup> parceiro de trabalho de Moacir por mais de 20 anos. César foi responsável pelo convite para que Moacir atuasse como professor visitante na Universidade Federal do Ceará, em duas oportunidades, em 1996 e 2001. As temporadas no Ceará duraram dois anos e meio no total, no auge da produção do Núcleo de Antropologia da Política (NuAP), e se prolongaram em várias idas e vindas dele a Fortaleza.<sup>3</sup> Após a tragédia do incêndio no Museu, no entanto, a entrevista acabou não sendo publicada.

Um ano depois, em julho de 2019, reencontrei Moacir, agora na

---

<sup>2</sup>César Barreira dividiu com Moacir (Coordenador Geral), Mariza Peirano (UNB) e José Sérgio Leite Lopes (PPGAS-UFRJ) a coordenação do projeto financiado pelo CNPq através do então Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex). Os recursos do Pronex possibilitaram a fase mais produtiva do Núcleo de Antropologia da Política, que durou sete anos, de 1997 a 2004, reunindo pesquisadores do Rio de Janeiro, do Ceará, de Brasília e do Rio Grande do Sul.

<sup>3</sup>A ideia original de César Barreira era que a entrevista abordasse a experiência de Moacir no Ceará, na oportunidade dos 50 anos do Departamento de Ciências Sociais, comemorados naquele 2018. Era também a de que ele remetesse à sua relação com o Nordeste e as memórias de 20 anos de sua experiência como coordenador da rede de pesquisadores no NuAP.



sala que ele vinha ocupando provisoriamente, a convite de colegas professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Agricultura e Desenvolvimento (CPDA), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na avenida Presidente Vargas, centro do Rio de Janeiro. Ele ainda parecia um pouco deslocado no escritório provisório, como expressou na conversa naquele momento:

*Tinha aquele negócio de estar há mais de 40 anos no lugar<sup>4</sup>, conhecia todo mundo. Estavam dizendo que eu era o mais velho que, naquele momento, continuava a frequentar o Museu, tinha outros que estavam vivos, mas não iam mais. Então era o meu lugar de trabalho, passava a maior parte do dia lá no Museu trabalhando na minha sala, indo à biblioteca, participando de reuniões, conversando com o pessoal, funcionários, colegas, estudantes, sempre almoçando por lá, essa coisa. Então realmente é uma pancada. Depois aquele entorno era extremamente agradável, aquele parque bonito, o prédio, essa história toda e depois a gente tinha montado um esquema de trabalho, reuniões. Você fica inteiramente desorganizado quando acontece uma história dessas. Foi duro. Todo mundo sentiu muito.*

\*\*\*

O texto aqui apresentado é uma edição combinada de dois momentos distintos de encontros com Moacir – antes e depois do incêndio. Para que o leitor possa distinguir os dois momentos na edição final, utilizei itálico para as falas de Moacir da conversa um ano depois do incêndio, inserindo-as de forma a complementar ou atualizar a entrevista original realizada em agosto de 2018.

Se no primeiro momento, havia a preocupação com o contexto político, e os cortes de verbas para as agências de financiamento à ci-

---

<sup>4</sup>Embora Moacir tenha ingressado como professor em 1969, o PPGAS começou a funcionar no Museu Nacional em 1974, portanto, havia 44 anos que Moacir trabalhava ali. Antes disso, as aulas do PPGAS e as salas dos professores ficavam no Centro Latino-Americano, em Botafogo.

ência já eram dramáticos, na segunda entrevista algumas perdas descritas por Moacir são irreparáveis. Foram consumidos no fogo do incêndio 50 anos de arquivos de pesquisas etnográficas iniciadas desde que ele ingressou como professor no Museu. Dentre estes arquivos, estavam questionários aplicados com trabalhadores rurais nos barracões de engenhos na Zona da Mata Pernambucana, ainda durante a Ditadura Militar, com várias notas escritas de próprio punho, e outros acervos de material ainda inédito, e não digitalizado, que ele pretendia explorar com outros pesquisadores. Havia também livros de alto valor afetivo, como o volume de *O Capital* que ganhara do pai, e que estava todo marcado com anotações que ele fizera durante a preparação de sua tese na França. Documentos pessoais importantes estavam guardados na sua mesa de trabalho, e sobre ela estava seu computador, onde havia vários artigos incompletos. As leituras que fazia para o curso que estava ministrando e outros artigos que estava lendo haviam sido deixados em cima de sua mesa de trabalho.

Porém a maior perda pessoal e profissional foi a do acervo antropológico da biblioteca Francisca Keller, com seus 37.000 volumes, entre obras de referência, livros, teses e periódicos. Uma pesquisa da Universidade havia mostrado que Moacir era o maior usuário de todas as bibliotecas da UFRJ. Ele brinca com isso, e ri, dizendo que planejavam lhe dar um diploma. Antes da expansão do acesso da produção acadêmica via internet, ele costumava passar na biblioteca todos os dias, dava uma olhada nas revistas acadêmicas mais importantes, e pedia para reservar aquelas que mais lhe interessavam. Também tinha o mapa mental da biblioteca na cabeça, sabia o lugar exato das obras que mais costumava consultar, e até ajudava a indicar nas prateleiras quando os próprios funcionários não as encontravam.

Embora a campanha *Livros Vivos no Museu* tenha conseguido ar-

recadar, um ano depois do incêndio, 10.500 livros, e mais 8.000 estivessem a caminho, como anunciado no site da biblioteca Francisca Keller,<sup>5</sup> ainda é grande a mobilização de pesquisadores e instituições através das campanhas *Livro Vivo no Museu* e *Museu Nacional Vive*, para recuperar o acervo.

Somente na sala que Moacir ocupava havia uma estante que se estendia por duas paredes de ponta a ponta com 3.500 livros, muitos deles com anotações suas nas margens, além de centenas de outros não fichados. Havia ainda armários, com muitos artigos que ele gostava de ter por perto para consulta, e uma grande coleção de fotografias etnográficas,<sup>6</sup> das quais não havia cópias.

Por causa de uma reforma financiada pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN), o teto da sala onde Moacir trabalhava no último andar do Museu continuou existindo. O chão, no entanto, desabou. É uma significativa metáfora para um lugar que continua tendo um teto simbólico, com as inúmeras formas de suporte material e simbólico que vem recebendo para se reerguer, embora tenha perdido o chão. Sobre a construção de seu chão, profundamente afetivo, Moacir nos fala nesta entrevista, com muita dignidade e coragem. Sua história de vida e de trabalho, contadas em suas memórias nesta entrevista, ajudam a compreender e a explicar porque ele não se dá por vencido.

No dia seguinte ao incêndio, ele estava com outros professores e estudantes na Quinta da Boa Vista, em frente ao Museu Nacional, participando de uma manifestação. A Polícia Militar disparava cas-

---

<sup>5</sup>Para saber mais sobre como fazer doações para a campanha, consulte o site [pgas.biblioteca.ufrj.br](http://pgas.biblioteca.ufrj.br) (acesso em 06 de setembro de 2019)

<sup>6</sup>Grande parte destas fotografias era de sua parceira de pesquisas etnográficas por mais de 30 anos, a antropóloga argentina naturalizada brasileira Beatriz Heredia, professora do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, que faleceu em 2018.

setetes sobre a multidão que se aglomerava em frente ao portão principal à espera de notícias. Ele acabou sendo também atingido pelo gás lacrimogênio que a Polícia lançava contra os manifestantes, mas ainda permaneceu por ali, tentando chamar a atenção da TV Globo e de representantes da OAB presentes ao local, sem sucesso, para que denunciasses a absurda repressão policial, mesmo diante do trauma imenso vivido por aqueles que sabiam o que o Museu representava para o País e para suas pesquisas.

Moacir não parou de dar aulas depois da tragédia daquele 2 de setembro de 2018. No semestre em que ocorreu o incêndio, após uma breve interrupção de 15 dias, voltou às aulas em uma sala improvisada no prédio do Horto Botânico, na Quinta da Boa Vista, onde dividia o curso Política e Eleições no Brasil, com João Lagüéns (professor do PPGAS). Já no primeiro semestre de 2019, voltou a dar aula, dessa vez no curso Etnografia, escrita e teoria etnográfica, em parceria com Dibe Ayoub (que fazia pós-doutorado no Museu).

*Tem pessoas que sonham em se aposentar, ficar em casa, pode ser que em algum momento isso me ocorra, mas não é o caso. Me aposentei aos 70 porque era compulsório, mas me mantive trabalhando, fazendo as coisas e até agora não desisti.*

Tal grau de atividade realmente impressiona: não ter tido interrupções nem individualmente, nem coletivamente é um esforço memorável, que Moacir credits também aos seus colegas e estudantes do PPGAS, que hoje estão na batalha heroica de reconstrução deste chão perdido.

\*\*\*

### **Onde você estava quando irrompeu o Golpe Militar de 1964?**

Quando houve o golpe eu estava na Bahia.<sup>7</sup> E quando cheguei aqui eles tinham destruído nosso diretório estudantil [do Curso de Ciências Sociais e Políticas da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro], eles quebraram *tudo*, inclusive, nosso material de pesquisa sumiu. Então, esse era um pouco o clima.

Antes do golpe, quando ainda estava na Bahia, e tinha uma folga, corria pra Maceió. Tinha uns companheiros lá, um dos quais era o Dirceu Lindoso,<sup>8</sup> que é um cara incrível, aprendi muito com ele. E começamos eu, ele e mais uns amigos, a planejar um Centro de Cultura Popular em Maceió. A Maria Brandão<sup>9</sup> estava desenvolvendo essa ideia [na Bahia]... eu vinha colaborando com ela.

Foi um momento assim de grande mobilização, então o meu projeto, me formando em 1964, era voltar pra Alagoas para tocar esse centro. O primeiro voo que teve para cá me enfiou e vim, e algum tempo depois telefonam um desses amigos aí de Alagoas e me diz: “olha é melhor você não aparecer aqui, não apareça pelo menos durante um ano”, porque se eu fosse lá seria preso. Então foi um pouco com isso que fui ficando aqui no Rio.

### **Foi nesse contexto do Golpe que acabou surgindo a oportunidade de Doutorado na França e o seu encontro com Bourdieu. Pode nos contar sobre isso?**

Tinha aberto um concurso para a SUDENE, eu tinha passado. Mas surgiu uma bolsa no Instituto de Estudos Avançados da América Latina,<sup>10</sup> para participar de uma pesquisa na França. De repente essas pessoas que estavam se mantendo na SUDENE começaram a ser perseguidas. Então avisei à SUDENE que não tinha interesse, peguei a

---

<sup>7</sup>Moacir estava cursando o que seria posteriormente considerado Mestrado no Instituto de Ciências Sociais, na Bahia, sob a direção de Thales de Azevedo.

<sup>8</sup>Dirceu Lindoso foi homenageado em 2017 na 8ª Bienal do Livro de Alagoas como Doutor Honoris Causa pela Universidade Federal de Alagoas. É considerado o “maior escritor vivo de Alagoas”. Autor de, entre outras obras, “Formação de Alagoas Boreal, a utopia armada: rebeliões de pobres nas matas do Tombo Real”.

<sup>9</sup>Maria de Azevedo Brandão, professora de Sociologia da Universidade Federal da Bahia. Ameaçada com dois processos durante a Ditadura Militar, entre 1964 e 1965, exilou-se na Grã-Bretanha.

<sup>10</sup>Fundado em 1954, ligado à Universidade Sorbonne Nouvelle (Paris 3).

bolsa pra França.

A surpresa lá [na temporada do Doutorado na Universidade René Descartes, em Paris] foi o Bourdieu. O Chico Paiva Chaves tinha feito o Doutorado na Bélgica e estava morando em Paris, começou a me dar uns palpites, “você já ouviu falar do Pierre Bourdieu? Assisti umas aulas dele e tal, não fiz curso com ele, mas tem lá uns amigos meus que estão fazendo com ele”. Aí disse qual era o curso, e depois eu fui procurar naqueles cartazes, que na época a École tinha cursos fantásticos. Quando eu fui ver, o curso dele abordava cultura popular e eu tinha feito um trabalho sobre cultura popular no Brasil e resolvi assistir e fiquei. Na época tinha me inscrito em cursos com algumas figuras que eu já conhecia, Alain Touraine, Henri Lefebvre... peguei tudo que é coisa que me parecia boa, ficava o dia nos seminários e depois fui selecionando. Aí fui ver o seminário do Bourdieu e gostei muito, era realmente estimulante.

Um dia, no seminário seguinte, eu o vi saindo, e ele cumprimentou: “você está indo pra onde? Vamos juntos”. Fomos andando a pé até um metrô que ele ia pegar, uma boa caminhada. Ele disse “apareça”, e foi falando o que estava fazendo. Aí marquei uma entrevista com ele, deixei uma cópia do projeto, ele disse que lia português, e passei coisas pra ele em português e as outras coisas que eu estava escrevendo em francês. Eu sei que surgiu essa história e de vez em quando saímos juntos e eu ia passando uns trabalhos meus, inclusive já estava revisando a tese, ele foi se animando, e assim se abriu o diálogo.

Ele foi basicamente um outro orientador, quer dizer, eu usei muito mais o trabalho dele como referências teóricas, embora com Bourri-caud [orientador] eu discutia muito, ele era muito regular e foi alguém que me exigia uma disciplina. Eu chegava e entregava o trabalho, e ele dizia: “daqui a uma semana passe na minha casa”.

Com Bourdieu, tinha uma liberdade muito grande. Por exemplo, a primeira coisa que colocava... [quando alguém dizia]: “não, porque a teoria do Bourdieu”... ele dizia “minha teoria está em permanente mutação, não existe isso”. Eu me dava ao luxo de fazer críticas às coisas deles [ao próprio Bourdieu e ao seu grupo de pesquisadores]. Eu não entendia essa coisa de teoria geral dos campos, não é uma

reificação dos campos? “Você tem razão, não dá...” Essa foi uma coisa que rendeu e já nos anos 1990 voltei a esse negócio da teoria geral que era um conceito relacional, não era uma coisa tão abstrata. Tinha gente que já estava substantivando isso.

Para mim as coisas do Touraine ficaram duras, passei a percebê-las como coisas duras, de outros sociólogos também, quer dizer, coisas muito classificatórias... E essa coisa toda, o que foi apropriado como sendo Escola sociológica francesa, eram uns caras que não faziam pesquisa, só liam, faziam pesquisa assim de ler livros e isso e aquilo e ficavam teorizando em cima daquilo, tanto que ele [Touraine] prestava homenagem ao Sartre, teorias da prática que você vai encontrar nos romances do Sartre, então essas coisas [do Bourdieu] foram realmente importantes...

**Isso é muito interessante. Como orientanda sua, pode conhecer essa maneira de você operar intelectualmente, evitando o tempo todo a reificação dos conceitos e usando o pensar relacional na prática. Acho que o fato de você ter tido esse contato pessoal com Bourdieu te fez incorporar esse *modus operandi*, diferentemente de quem só leu os livros e vê as coisas prontas como se os conceitos fossem definitivos ou acabados.**

**E a volta ao Brasil, como foi?**

Quando voltei, quer dizer, já antes de voltar, o Roberto Cardoso estava querendo gente para organizar o Programa [PPGAS, UFRJ]... ele tinha já uma equipe, mas precisava de mais gente. Como eu teria o título de Doutor na França e era reconhecido aqui como Doutorado, o Roberto numa ida a Paris me convidou, então, quando eu vim já estava com uma coisa certa aqui. Não era contratado pelo Museu, eles tinham o financiamento da Fundação Ford e eu recebia uma bolsa.

Voltei em julho de 1969 e comecei a trabalhar aqui no segundo semestre. Ele estava contando que eu voltaria em 1968, ano em que o Programa começou. Eu realmente trabalhei num ritmo em Paris que até hoje eu não sei como que eu consegui, mas estava curtindo muito aquilo e tinha o estudo da América Latina, biblioteca muito boa, e fui daqui já com todo o investimento em pesquisa, estava trabalhando pra

fechar isso antes de julho de 1968, mas aí teve o Maio de 68.

Entreguei a tese em abril em 1969, mas só em dezembro de 1969 tive a resposta do meu orientador, [François Bourricaud], de que poderia defender. Só tive condições de voltar a França em janeiro de 1971, quando enfim defendi.<sup>11</sup> Já estava começando a trabalhar no Programa, mas sem o título de Doutor ainda. Eu escolhi esse projeto do Roberto [Cardoso de Oliveira] porque ele me colocou para coordenar o que seria o trabalho de campo no Nordeste. A primeira vez que voltei ao campo [no Nordeste], foi em novembro de 1969. Passei novembro e alguns dias de dezembro em Pernambuco... Nisso fomos descobrindo novas categorias e processos que não apareciam, que havia simplificações nos esquemas.

**Você se tornou assessor da CONTAG nos anos 1970. Como se deu o seu envolvimento com o movimento sindical?**

Quando fui, todo mundo dizia “não faça isso, o que sobrou lá de sindicato é só pelego”. Encontrei a Federação ativa, com o Euclides Nascimento que era católico e ligado ao Padre Crespo, a Federação atuando, quer dizer, colocando na Justiça os patrões.

Quando cheguei em Pernambuco, eu vi que estava tendo manifestações de rua, luta de massas, fiquei entusiasmado com aquilo e busquei aproximação. Se fazia luta de massa em plena Ditadura e aderi completamente a essa coisa deles.

Esse campo foi se estendendo e fomos criando uma rede de relações. Zé Francisco, que é de Pernambuco, presidente da CONTAG [Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, então sediada em Brasília], quis me conhecer, e, em suas vindas ao Rio, vinha à minha casa, me apresentou ao pessoal da Federação dos Trabalhadores da Agricultura no Rio de Janeiro.

No segundo semestre de 1979 fui pra Brasília com a família e fiquei morando lá até julho de 1980. Daí voltei para o Rio e aí fiz um acordo com a Reitoria, e ficava quinze dias no Rio e quinze dias em Brasília,

---

<sup>11</sup>Moacir defendeu tese intitulada “Latifundium et Capitalisme au Brésil: lecture critique d’un débat”, na Université René Descartes, URD, França, sob orientação de François Bourricaud, em 1971.



teoricamente. Mas às vezes ficava dois meses sem ir a Brasília, vinte dias viajando, estourava um negócio não sei aonde, ia para lá, me mandavam... pra mim foi muitíssimo bom.

Na primeira experiência [trabalhando como assessor na CONTAG] me mandaram para o Rio Grande do Norte, onde havia um trabalho de base lá, fantástico, e eu adorei. Fiquei cobrindo a área entre Maranhão e Minas. Quebrei uns galhos no Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina. Foi uma experiência importante porque isso me aproximou muito do pessoal. Passei a ter acesso às famílias dos dirigentes e de outros trabalhadores. Eu ia pra Bahia, me hospedava na casa do Aloísio [secretário-geral da Federação dos Trabalhadores em Agricultura da Bahia], ele dizia “não, fique aqui em casa”, ficava hospedado lá em Salvador. No Ceará, eu ficava no alojamento lá da Federação. Na CONTAG tinha uma espécie de vanguarda sindical. Fizeram um trabalho extraordinário.

### **Foi possível conciliar o trabalho na Universidade com a assessoria sindical?**

Quando eu fui pra CONTAG eu fiquei orientando os trabalhos e continuava dando cursos no Museu Nacional. Na CONTAG eu fui fazendo uma espécie já de campo... em vez de ser um obstáculo, não havia tempo e tudo mais, como eu já fazia pesquisa com camponeses, meu trabalho de campo continuava ali, ao vivo na própria CONTAG, tanto que teve uma série de anotações que eu fiz que depois seriam decisivas para o estudo posterior da política.<sup>12</sup>

O pessoal da CONTAG conseguia fazer política em plena Ditadura, e, enfim, quando já estava enfraquecida a Ditadura, já havia a campanha pela Anistia e depois pelas Diretas, tudo isso estava lá. E o pessoal da CONTAG tinha um diálogo grande já no Rio com a CNBB, com a CPT, com o pessoal da imprensa na ABI [Associação Brasileira de Imprensa], com o sindicato dos jornalistas, sindicato dos bancários. E em Brasília se acrescentou isso a contatos dentro do parlamento. Então, eu acompanhei algumas vezes o pessoal da CONTAG no seu

---

<sup>12</sup>Todos estes cadernos de campo de Moacir na época da CONTAG estavam entre os materiais queimados pelo incêndio do Museu Nacional, em 02/09/2018.

contato com os parlamentares autênticos do MDB, mas também com setores mais conservadores do MDB e mesmo da Arena. O parlamento tinha certa força, também era um caminho para denunciar a repressão no campo, que era um dos mais temas mais discutidos por nós.

A gente também dava cursos para dirigentes sindicais, delegados sindicais. A CONTAG teve um destino sobretudo nesse curso em atingir as bases, porque tinha federações que estavam em mãos de caras que eram comprometidos ainda com o Regime Militar, chegando na presidência por conta das intervenções militares. E então, uma coisa que aconteceu muito, os caras voltavam e, às vezes, derrubavam já o presidente do sindicato.

Então, foi esse o envolvimento. Depois da queda da Ditadura, acabei sendo chamado pra trabalhar no INCRA. Fiquei um ano [1985-1986] e nesse período conseguimos desapropriar mais do que o que havia sido feito durante todos os anos de vigência do Estatuto da Terra. Então, além de tudo, foi um desafio e eu estava nisso tudo também registrando... eu nem sei onde é que estão aí [neste momento, ainda em sua sala no Museu, ele olha para as estantes ao redor de si], mas eu tinha feito cadernos, tinha um caderno dos empresários, um caderno dos movimentos, caderno dos trabalhadores e de cada setor do INCRA.<sup>13</sup>

Então, havia esses cadernos de campo, tinha questionários que eu tinha aplicado, tinha alguns relatórios. Por exemplo, essa primeira pesquisa do Museu, tinha a ver com os barracões de engenho e aplicamos um questionário, tinha uma serie de anotações neles. Depois, algumas pessoas, uma delas foi a Renata [Menezes, professora do PPGAS-UFRJ], fizeram um relatório em cima daquele material, a partir de anotações que eu tinha feito no próprio questionário.

O questionário em si mesmo não tinha grandes coisas a dizer, mas tinha as anotações feitas no questionário, porque fazer pesquisa em barracão de engenho era, num certo sentido, impossível. Ter acesso a barracão era difícil – você não conseguia entrar no engenho através

---

<sup>13</sup>Aqui Moacir faz referência a outro conjunto de cadernos de campo queimados no incêndio do Museu Nacional.

do trabalhador, mas se você entrasse através do patrão, você não teria a confiança do trabalhador; e o barraqueiro, geralmente subordinado ao patrão, algumas vezes tinha lá a autonomia dele.

Então, o que nós fizemos na época, foi um questionário todo aparentemente quantificado, mas aquilo era só pra constar, pra eles não ficarem com medo. Essa era a maneira de dizer que ia aplicar aquele questionário com o barraqueiro e, às vezes, o próprio patrão chamava o barraqueiro lá e dizia que era para ser entrevistado. Mas em outras vezes apareciam alguns gerentes de usina, até armados...

Eu começava a aplicar aquele questionário formal ao barraqueiro e enquanto isso tinha outros pesquisadores que ficavam como se estivessem esperando do lado de fora e conversavam com os trabalhadores...

### **Como começaram suas pesquisas sobre eleições?**

Saí do INCRA e voltei a atuar na CONTAG e na Universidade. Depois da Constituinte, houve eleições em 1990, e fomos, Beatriz Heredia e eu, pesquisar sobre política.<sup>14</sup> Um grupo de alunos nos ajudou, distribuídos por diversos municípios no Rio Grande do Sul e Pernambuco, e então ficamos lá entre um mês e dois meses.

Foi nessa experiência de campo que percebemos o uso generalizado da expressão *tempo da política*. Foi a partir daí que passamos a explorar o significado da política para estas populações estudadas, e particularmente essa associação entre eleição e política.<sup>15</sup> Ao longo dos anos 1990, acompanhamos todas as eleições municipais nestes Estados e em alguns outros.

### **A sua ida para o Ceará coincide com o período de criação do Núcleo de Antropologia da Política, em 1997. Como foi esse processo**

---

<sup>14</sup>Os resultados desta pesquisa envolvendo eleições municipais de 1988 e estaduais de 1990 foram publicados no clássico “Os Comícios e a Política de Facções”, em co-autoria com Beatriz Heredia (Anuário Antropológico/94. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995)

<sup>15</sup>Para uma dimensão mais aprofundada das análises de Moacir sobre a categoria “tempo da política”, ver artigo dele “Política e tempo: nota exploratória” In: Peirano, Marisa (org.) O Dito e o Feito. Ensaios de Antropologia dos Rituais. Rio de Janeiro, Relume Dumará: Núcleo de Antropologia da Política, 2001.

### de articulação?

Fomos nos encontrando e sei que o César [Barreira] já sabia que eu estava interessado na pesquisa sobre os significados da política e depois a Irllys [Barreira] acompanhou a segunda tentativa do Lula de ser presidente, ela seguiu lá, nos próprios municípios, a caravana dele.<sup>16</sup> Mariza Peirano estava com alguns alunos que também mexiam com política. Então, encontros com o pessoal de Brasília, com o pessoal do Ceará. Esboçamos um projeto e apresentamos a outras pessoas [faz referência a Odacir Coradini, Federico Neiburg, Marcio Goldman]. O resultado foi um projeto conjunto de pesquisa, envolvendo as três universidades e alguns colegas de outras universidades.

**Em conversa com Irllys e César Barreira, eles chamaram atenção para seu interesse pela produção local na época de sua estadia no PPGS. Eles contaram que você, por exemplo, assistia apresentações de alunos de iniciação científica, lia as dissertações do Programa, e também comentava com os estudantes as produções deles. Como é que você vê a produção do Ceará nas Ciências Sociais? Que temáticas lhe pareciam interessantes?**

Na minha primeira experiência de estadia no Departamento de Ciências Sociais da UFC, em 1996, me deparei com uma estante com as dissertações, fui lendo algumas que tinha mais a ver e me impressionou muito a quantidade de dissertações que tinham sido feitas na periferia de Fortaleza, eram trabalhos realmente muito bons. Fiquei muito bem impressionado e isso levou a discussões com Irllys, às vezes com César e com Auxiliadora [Lemenhe]. Então, quer dizer, a minha primeira providência foi tentar saber o que estava sendo feito lá.

Quando entrei aqui no PPGAS acompanhei um pouco isso também. Roberto Cardoso me convidou para assistir às aulas dele pra entrar no clima e, depois, o Castro Farias me chamou e achei que esse era uma

---

<sup>16</sup>O trabalho de Irllys Barreira acompanhando a “Caravana da Cidadania” do então candidato Lula, quando esta passou pelo sertão do Ceará, bem como outras pesquisas etnográficas pioneiras da autora sobre política foram publicados no livro “Chuva de papéis. Rituais e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil” (São Paulo, Relume Dumará, 1998).

boa entrada, primeiro conhecer as dissertações.

Então [no Ceará também] fiquei muito bem impressionado, e também, o contato com os alunos que estavam no mestrado, pedia e ia vendo os trabalhos... e tinha uma riqueza de informações, a política no interior é [de uma riqueza] enorme. Então, nessa primeira ida [1996-1997] eu li algumas dissertações, peguei também alguns quatro trabalhos de final de curso e li, conversei com os estudantes, anotei as minhas coisas de política, coisas que eu até depois citei em situações dessas. Pois é, eu estava ligado nessa coisa de que ali se tinha um potencial enorme, foi muito legal e isso me estimulava também a pensar. Acho que realmente foi pouco tempo e disseram “você não toparia ficar mais um tempo?” Até que voltei em 2001.

**Duas coisas na minha experiência de orientação com você me ajudaram muito, e também a outras pessoas que você orientou ou que se inspiraram na sua trajetória, que é essa sua sensibilidade à linguagem. Queria que você explorasse isso, porque você insistia que a gente prestasse atenção nas categorias nativas, mas sempre com o cuidado de não essencializar, de pensá-las em situação.**

A gente presta atenção em outra língua, mas não presta atenção na nossa própria língua. As categorias também mudam ao longo do tempo, mudam de significado, de um lugar pra outro, se alteram. Então, essa eu acho que é uma preocupação que é legal que todo pesquisador tenha, porque tem trabalhos que são feitos muito de fora, ele chega lá e parece estar “aplicando questionário”, mas no fundo, o cara tem um questionário na cabeça, onde as coisas já estão meio prontas, meio definidas, às vezes preso a determinadas coisas.

Em pesquisa do projeto *Emprego e Mudança Socioeconômica no Nordeste*, o Afrânio [Garcia Jr] foi estudar na Paraíba e se encontrou com histórias de paraibanos que migravam para o Rio de Janeiro e voltavam, essa coisa toda. E o Afrânio começou a perceber que havia uma regularidade nessas migrações, que de fato, na Paraíba, saía aquele grupo de três, quatro, cinco, pra ir pra o Rio ou pra São Paulo, e os outros ficavam lá. E depois de cinco, sete anos, voltavam, e os que tinham ficado lá, vinham. Eventualmente se tinha um pai-avô que ficava lá, tinha uma terrinha de nada, e esse recurso é para às vezes

aumentar um pouco o pedaço de terra, ou para reforçar o que estava conseguindo. Então, o problema era o seguinte, o pessoal via isso como uma família se despedaçando, como se o pessoal migrasse sozinho para uma grande cidade. Um negócio que eu me dei conta foi: quando você tem uma família de São Paulo, de empresários, saindo pra dirigir a filial que eles têm em Recife ou Fortaleza, ninguém diz que ele migrou. Agora se tem um camponês que vem pra cá pra trabalhar é migração, entende? O que é isso? O que é um deslocamento físico? Então, esse trabalho do Afrânio foi muito importante nesse sentido.

**É muito interessante, como, a partir da atenção à categoria linguística, no caso, migração, você chega a uma compreensão bem mais ampla.**

Pois é. Entender o funcionamento da família, essa mobilidade. A Ana Carneiro viu no Norte de Minas, na área que ela trabalhou, tinham pessoas lá que tinham ido pra Brasília, pra eles não tinham migrado. E depois, eles lá se movimentaram, e a gente geralmente não associa, os movimentos dentro do município, não são considerados migração.

Tem muita gente que fala “você tem que se preparar, ler muito sobre a região, isso e aquilo, e ler tudo o que foi escrito sobre isso, então, elaborar um modelo prévio, levantar hipóteses e isso e aquilo”. Eu acho que isso pode ajudar, mas às vezes, acaba complicando o próprio processo de conhecimento, porque você já desenhou as coisas para explicar sem se dar conta de como essa população pensa isso, reflete.

E não pensar só nessa situação, mas em outras situações também. Então pra você conhecer um grupo, você tem que, de certa forma, entrar no mundo deles, perceber também como eles veem as coisas de fora, ou seja, estabelecer condições de um diálogo efetivo, e aí com outro tanto de instrumentos que você já leu, que você aprendeu, você tenta formular, em vez de sair descartando a priori “ah não, isso é secundário”.

Eu me lembro de uma época que eu passei aplicando muito questionário, na Escola teve um período de pesquisa empírica, e eram surpresas enormes que apareciam, enfim, nós tínhamos esse grupo que ficava

dialogando, se questionando, levava um professor.

Então, eu acho que nessa Antropologia mais recente acabamos esquecendo que tivemos alguns folcloristas fantásticos. Algumas coisas eu consegui meio que ter uma resposta com o Câmara Cascudo e com alguns outros folcloristas. Era um pessoal que tinha essa sensibilidade, nos dicionários que fizeram. O trabalho sobre expressões locais testa isso, para você levar em consideração uma série de coisas.

**Acho que tem uma chave aí que é essa abertura pra fazer conexões, com coisas diferentes, coisas diversas, estar aberto. E isso aparece também no seu estilo como professor. Uma coisa que eu acho muito característica no seu modo de atuar é desafiar os seus estudantes. Você colocava as questões e deixava a gente se debatendo lá, horas. E a gente “Moacir, e afinal, qual é a resposta?” como se houvesse uma resposta certa que você ia no final dizer pra gente. E você não falava. Eu queria então que você comentasse seu método muito dialógico de trabalhar em sala de aula.**

É, no meu jeito pessoal, eu não gosto desse negócio de ficar definindo regras para os outros. Não sei, acho que você aprende a fazer não é ouvindo o professor, é fazendo. Essa coisa de leitura não é para enfeitar o curso, nisso o Roberto Cardoso me ajudou muito. Os cursos daqui eram muito em cima de textos, eu não me dei bem com isso. Fazia às vezes a experiência de pegar um exercício que eu já tinha feito, e colocar esse exercício na sala de aula e ver como eles refaziam. Quando eu fiz minha tese peguei um pouco desse mecanismo.

Fiz um exercício depois: eu pegava um recorte de jornal e dizia “o que vocês acham disso?” A tendência primeira era todo mundo se identificar com esse ou com aquele, “não, mas o que está sendo discutido?”, ou “você reparou que esse diz isso aqui, mas esse outro diz isso?” Então, era um pouco como fazer o pessoal penetrar naquilo, ver que a princípio você é posto em uma situação como se aqueles ali tivessem o saber, e a dificuldade de você entrar naquilo é que às vezes você não sabe e eles sabem. Então, vai avaliando o que cada um está dizendo, qual é a coerência, esse tipo de coisa.

Eu sempre achei muito chato aquele negócio de ler um texto e depois

o cara ir lá dissertar, aí no final abria perguntas e não sei o quê. Então, sempre joguei com esse negócio de diálogo. Preparava a aula não pra dizer o que estava dito no livro, mas ir adiante.

E também tem o seguinte, essa coisa me dá agonia: quando um aluno começa a falar, e o outro desliga. Na hora que o professor fala ele começa a anotar. De vez em quando eu via um mexendo no celular, daí quando o colega parava de falar, eu gostava de fazer isso, perguntava “o que você achou do que o colega disse?”, daí eles “hã?”, “não, a sua colega/o seu colega acabou de falar, o que você achou?”, “ah não, desculpa professor, eu não ouvi”. E até às vezes o primeiro repetia, sintetizava. Mas com isso, essas aulas ganhavam uma densidade muito grande. O pessoal reclamava que eu começava 14h e era pra terminar às 17h, e às 17h eu começava a falar, daí vinham as perguntas, e eu só saía 18h, 18h30. Mas me pareceu uma ideia que era para garantir uma certa rentabilidade daquele investimento.

**Além desse negócio de dialogar, eu acho que você valorizava muito as nossas falas. Tem uma coisa que é um pouco folclórica em relação a você, que você é um taquígrafo [risos] o tempo todo anotando tudo. E qualquer coisa que qualquer um está falando parece ter sempre uma importância diante dos seus olhos. Você nunca despreza as pessoas, você sempre está de ouvidos abertos.**

É, é essa ideia do diálogo.

**É também a ideia de aproveitar qualquer coisa do que a pessoa está falando, é interessante. Por um lado, a generosidade, por outro, quando a gente chega, nós orientandos, com uma hipótese, você desafia a gente, você começa a bombardear a pessoa, “sim, mas e aí? E isso? E aquilo lá?”. Então, você nos ensina a cercar a hipótese, isso eu acho que é uma coisa muito interessante, porque você nunca deixa a gente sentar sobre os louros dos nossos pretensos achados, você fica instigando a gente ir além. Os seus elogios são poucos e pontuais, mas ao mesmo tempo, a gente se sente valorizado na sua escuta, em querer que a gente vá mais longe. Como você acha que aprendeu isso?**

Primeiro eu acho que é alguma coisa de família. Meu pai não aceitava



de jeito nenhum que se dissesse que era “filho de deputado”, proibido de exigir qualquer vantagem nessa história, se alguém usasse isso era castigado, ficava de castigo lá sentado. Tinha que respeitar o outro, não tem esse negócio de ser melhor do que o outro. O importante é você fazer, cooperar, trabalhar junto, aprender, essa coisa de respeito, foi sempre muito enfatizado esse negócio de respeito pelo outro. Enfim, tem esse lado de formação.

Depois, na própria prática do ensino, professores que eu tive, era muito comum esse negócio de levantar o braço, de perguntar só no final da aula. Eu ficava bem encabulado com essas coisas. Então, os professores com quem eu dialogava, tinha um professor de Geografia que era um cara fantástico, e foi um estímulo muito grande pra ir nessa direção. Já o professor de História, eu gostava muito de História, mas não suportava o professor. Então, a coisa foi um pouco por aí, eu nunca fiz curso de pedagogia e essas coisas.

Eu me sentia bem como aluno dialogando com o professor, e ao mesmo tempo incorporei. Acho que foi positivo esse negócio [que aprendi] na minha família, o pessoal que queria chegar e se mostrar era desvalorizado. Meu pai era uma pessoa extremamente discreta, essas coisas pesaram. E o próprio rendimento nessas matérias que tinham professores que atuavam assim, que você entregava um trabalho e o cara lia pra valer, “olha isso, aqui tem um equívoco, pá-pá-pá”, eu sempre admirei.

E quando era pequeno sempre gostei de ler, o trabalho propriamente intelectual, isso foi coisa de formação. Alguns irmãos preferiam outro tipo de coisa, eu preferia tentar aprender, pegava um romance e ficava lendo ali. Quando eu comecei a ler os romances era um atrás do outro.

*Até meus romances estavam aqui [se refere ao Museu]. Tem momentos que eu quero ler uma coisa que eu tenho lá no Museu, ou tinha. Nos primeiros dias, agora não mais, mas nos primeiros dias eu ficava pensando “ah, vou pegar tal livro”, aí lembrava que não existia mais, estava no Museu...*

### **Em termos de literatura, o que é que te influenciou mais?**

Comecei lendo as coisas do José Lins do Rêgo, tinha que fazer uns

trabalhos e fiquei entusiasmado, tinha muito a ver com o mundo da minha família por parte de pai, essa coisa toda e esse negócio dos engenhos. Graciliano Ramos era muito amigo do meu pai, mas eu não cheguei a conhecê-lo pessoalmente, chegando no Rio, ele já estava com câncer e meu pai todo final de semana ia visitá-lo.

Dos brasileiros fui para os estrangeiros, sugestões feitas nas escolas, papai tinha uma biblioteca grande, porque também gostava de ler. Minha mãe era católica, e meu pai era ateu, era católico só de formação. Então, comecei com essa literatura, a brasileira era um investimento maior, tentei essas coisas internacionais, mais conhecidas, Tolstói, Dostoievski, os russos, depois os franceses. Quando eu fui pra França e comecei a controlar mais o francês, aproveitei pra pegar os romances do Sartre, por exemplo, li um atrás do outro, esses textos do existencialismo.

Então foi assim, os próprios trabalhos que eu ia fazendo, esse negócio da política, uma das coisas que funcionava pra mim foi a leitura de textos literários, tem coisas que você pega os historiadores falando, de repente, você pega uma crônica desses cronistas do século XIX, tem coisas incríveis sobre política numa perspectiva analítica, a descrição de uma situação. Aí eu realmente me empolguei.

[Moacir mostra o livro *A carteira de meu tio*, de Joaquim Manuel de Macedo, que seria incluído no curso que ele estava ofertando naquele segundo semestre de 2018 com João Lagüéns no PPGAS/UFRJ]. Nesse livro aí, um tio chama o sobrinho e leva ele até o jardim da casa. Tinha lá um saco, um bauzinho, uma coisa assim, daí abre e tem uma fortuna, daí ele fecha e diz assim “você gostaria de ter isso?”, “claro!”, daí ele: “tudo bem, eu já estou com uma certa idade, te dou o direito disso aí, mas quero que você me faça um favor”. E põe o cara, porque ele era um político no estado do Rio de Janeiro, e pede pra ele sair percorrendo o Rio de Janeiro todo pra falar com os chefes políticos ligados a ele. Você não encontra nenhum historiador que faça isso, e o cara está inventando dentro das concepções da época.

Machado de Assis tem uma gozação numa crônica dele, que no norte do Rio de Janeiro, o pessoal do partido A passou para o partido B e vice-versa, uma troca de partidos. Então, essas coisas as pessoas não

se dão conta. Textos literários como esse são cruciais, tinha um do Antônio Cândido, “Os parceiros do Rio Bonito”, que muito se refere a uma espécie de padrinho político, eu achei curioso. Há uma riqueza que não foi inventada por ele, esse pessoal estava tentando responder a questões, igual a gente faz hoje como pesquisador.

E alguns escritores você tem a impressão que são verdadeiros sociólogos, antropólogos. A gente abre os olhos para isso, vê o quanto você pode entender o que se passava em determinado momento do passado. E que indo mais além daquilo que os historiadores veem nos documentos oficiais, nas declarações, nas coisas que saem em jornal. O cara que escreveu na época fez uma fantasia própria da época, o cara formula em termos que eram aceitáveis e compreensíveis para quem estava lendo. Então, só o que o cara está dizendo, independente da veracidade da coisa, já dá uma ideia que te oferece informações.

**Uma coisa que eu gostaria de pensar com você, é que alternativas nós temos de resistência, nesse tempo que nós estamos vivendo?**

É complicado. Nós estamos em uma situação que não se havia cogitado. Um golpe com essas características. Um golpe parlamentar, esse desmonte da máquina do Estado que está sendo feito. Coisas mais complicadas ainda. Não é só o encaminhamento da economia, os próprios limites do Estado brasileiro estão sendo apagados. Quando você vê a Justiça Americana entrando aqui, havendo entendimentos com setores do Judiciário, que sempre foi um setor mais preservado... Mesmo durante a Ditadura, houve momentos em que eles aceitaram a cassação de ministros, mas houve momentos também em que os próprios ministros se rebelaram contra a coisa toda do Estado. Então de algum modo, sofrendo pressões, ainda conseguiram manter sua integridade. Agora, atualmente, percebe-se uma completa destruição da Justiça brasileira.

Não é só o Brasil que está sofrendo isso. Vários países, sobretudo, na América Latina. Reconfigurações na política mundial estão nos levando para lugares que, até pouco tempo, eram impensáveis. O Governo está desnacionalizando tudo, a máquina do Estado está sendo quebrada com esse negócio de fechar ministérios, mudar as feições dos ministérios, a reforma agrária que já precisava ter ido mais longe

em governos anteriores, e nesse destruiu-se o que tinha. O INCRA passou a ser vinculado à Casa Civil, foi fragmentado de alguma maneira. E por aí vai. A questão da saúde. Acabando com os investimentos em centros de pesquisa, como a Fiocruz, que está produzindo vacinas contra dengue, coisas novas. Então, você importa as vacinas e suspende as pesquisas.

No período do Lula e primeiro mandato da Dilma tiveram políticas sociais que foram eficazes, como Bolsa Família e outros tantos, também os avanços que se conseguiram a nível universitário. Essa democratização do ensino, que hoje permite que nós tenhamos pessoas que a família jamais imaginaria que pudessem chegar na Universidade e estão chegando graças às cotas... até mesmo na competição comum, conseguiram cursar o seu primário, secundário, tem uma bolsa, chegar à faculdade, à pós-graduação. Esses são os alunos mais empenhados, porque aqui realmente importa para eles, diferente de alguém da classe média alta, até da classe dominante, os mais ricos.

Não há quem não cometa erros, mas essa experiência do período Lula e primeiro mandato da Dilma realmente teve avanços que, mesmo na Europa, no pós-guerra, com todo o Plano Marshall, não conseguiu ir nessa velocidade. Então, houve distribuição de renda, que poderia ter sido estendida, aumentar o poder de consumo das classes populares e, aliado ao desenvolvimento do ensino, das pesquisas nas universidades, depois de décadas, séculos, o Brasil começava a ter uma presença nas instituições científicas internacionais, em várias áreas isso aconteceu.

Universidades de fora do Brasil estão tentando atrair pesquisadores brasileiros, tanto das Ciências Exatas, como das Humanas, e de repente se corta isso. O que se está querendo para esse país a médio e longo prazo? Realmente estamos vivendo uma situação extremamente difícil, que ninguém sabe o que vai dar. A solução que eles encontraram foi esse golpe parlamentar, depois, a pretexto de combater a corrupção, paralisam o país... obras que foram suspensas, de repente estamos com 13 ou 14 milhões de desempregados. É algo inaceitável.

**Uma coisa que eu aprendi com você, e nos seus cursos, é que as**

**eleições são ficções de alguma forma. De modo geral, existe muita ficção em torno dessa ideia de “um homem, um voto”. As eleições de 2018 no Brasil parecem mais ficção do que todas as outras. Queria que você falasse um pouco sobre isso... que legitimidade a eleição de 2018 tem, quando se tem um preso político?**

Pois é, esse é o absurdo maior. Um candidato que tinha a preferência majoritária da população em todas as pesquisas, estando preso sem fundamentos aceitáveis. O que é lamentável, o Supremo Tribunal Federal que sempre teve e manteve um mínimo de dignidade em decisões esteja aceitando isso, compartilhando desse tipo de coisa. Da parte dele foi uma demonstração de coragem, deixar-se ir preso... houve sugestões para ele sair do país, que se exilasse em alguma embaixada, ele preferiu ser preso e movimentar as forças que o apoiam. Que se consiga quebrar a história, que consigam restabelecer a democracia no país, que se abram perspectivas.

Em nome ao combate à corrupção, figuras, ao que tudo indica, corruptas, indicações muito mais sérias do que aquelas que foram manipuladas contra o Lula... que estão no governo, que estão querendo se eleger. É um enorme desafio. O Lula aceitou ser posto na cadeia, mas está cobrando que provem a culpa dele. A maneira como a Justiça está atuando é absurdamente surda.

Tanto que internacionalmente o pessoal está escandalizado. Os sindicatos americanos todos se manifestaram, protestaram contra isso, grupos de esquerda, políticos conservadores, pessoas decentes. Um país do tamanho do Brasil voltar a uma situação semelhante a uma Ditadura Militar, voltar a ser submisso aos EUA. Uma das situações mais difíceis que nós já enfrentamos. Depuseram a Presidente legalmente eleita e depois começaram com essa política, inclusive, vários desses que fazem essas acusações de corrupção contra pessoas ligadas ao ex-governo Lula e pessoas ligadas ao PT, tem acusações pesadíssimas contra elas mesmas. Os meios de comunicação monopolizados... notícias importantíssimas que a TV Globo não dá. É uma situação semelhante a uma Ditadura formalmente reconhecida. Acho importante que quaisquer que sejam as posições das pessoas, aqueles que são a favor da democracia, de algum modo se unam para reverter isso.

### **Com a ameaça de corte às bolsas da CAPES e CNPq, chegou-se ao ponto da ameaça à própria ciência hoje no Brasil. Como você vê essa questão?**

Antes dos cortes orçamentários, estava havendo um impulso de pesquisas. Com a exploração de petróleo em alto-mar, os *royalties* estavam sustentando pesquisas feitas em todas as áreas, sobretudo nas Engenharias, também nas Ciências Humanas. Estava facilitando também estudantes irem para o exterior, a criação de novas instituições de ensino e pesquisa, democratização do ensino. Tudo isso veio por água abaixo. Então já aquele corte orçamentário do que era destinado a educação e saúde, já era absurdo. Agora todas as frentes da ciência estão sendo atacadas. A CAPES de repente falou em cortar bolsas de todos os ângulos. É algo realmente criminoso que está sendo feito.

Espero que consigamos atravessar essa fase terrível da história brasileira, que voltemos todos, não só o NuAP, mas a universidade brasileira, os centros de pesquisa, não necessariamente ligados às universidades, possam voltar a sua atividade. O futuro secular do país depende muito disso.

## **Referências**

BARREIRA, Irllys. *Chuva de papéis*. Rituais e símbolos de campanhas eleitorais no Brasil. São Paulo: Relume Dumará, 1998.

PALMEIRA, Moacir. *Latifundium et Capitalisme au Brésil: lecture critique d'un débat*. Tese de Doutorado, Université René Descartes, URD, França. Orientação: François Bourricaud, 1971.

PALMEIRA, Moacir. Política e tempo: nota exploratória. In: PEIRANO, Marisa (org.). *O Dito e o Feito*. Ensaios de Antropologia dos Rituais. Rio de Janeiro, Relume Dumará/ Núcleo de Antropologia da Política (NuAP), 2001.

PALMEIRA, Moacir; HEREDIA, Beatriz. Os Comícios e a Política de Facções, *Anuário Antropológico* n. 94. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

**Resumo:**

Trata-se de uma entrevista com Moacir Palmeira, a partir de duas conversas gravadas, a primeira em agosto de 2018, e a segunda em julho de 2019. O texto aqui apresentado é uma edição combinada dos dois momentos distintos, antes e depois do incêndio que destruiu o Museu Nacional, no Rio de Janeiro, em setembro de 2018, local em que Palmeira trabalhou durante 40 anos. Se no primeiro momento, havia a preocupação com o contexto político, e os cortes de verbas para as agências de financiamento à ciência já eram dramáticos, na segunda entrevista algumas perdas descritas por Moacir são irreparáveis. Foram consumidos no fogo do incêndio 50 anos de arquivos de pesquisas etnográficas iniciadas desde que ele ingressou como professor no Museu.

**Palavras-chave:** Pesquisa; política; eleições; trabalhadores do campo; Museu Nacional.

**Abstract:**

This is an interview with Moacir Palmeira, based on two recorded conversations, the first in August 2018, and the second in July 2019. The text presented here is a combined edition of the two distinct moments, before and after the fire which destroyed the National Museum in Rio de Janeiro in September 2018, where Palmeira worked for 40 years. If, at first, there was concern about the political context, and the cuts in funding for science funding agencies were already dramatic, in the second interview some losses described by Moacir are irreparable. Fifty years of ethnographic research archives started since he joined the Museum as a professor were consumed in the fire of the fire.

**Keywords:** Research; politics; elections; field workers; National Museum

Recebido para publicação em 17/10/2020.

Aceito em 17/10/2020.





**// Resenhas**




## RESENHA

# O lulismo em crise: retrato possível de um Brasil convulsionado

SINGER, André. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, 392p.

**Jonatha Vasconcelos Santos**

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0001-9957-6904>

[vasconcelos.jonatha@gmail.com](mailto:vasconcelos.jonatha@gmail.com)

Antonio Gramsci, em seus escritos registrados nos *Cadernos do cárcere*, formulou uma célebre reflexão que, adaptada às transformações da política brasileira nos últimos seis anos, consagra a dimensão contingencial das mudanças sociais: “A crise consiste justamente no fato de que o velho morre e o novo não pode nascer: neste interregno, verificam-se os fenômenos patológicos mais variados.” (GRAMSCI, 2007, p. 184). Em grande medida, a obra resenhada consiste justamente em propor uma organização das variáveis sociais que compõem o cenário não somente da crise do lulismo, mas também de uma forma de governabilidade vigente no país desde a redemocratização.

André Singer, autor do livro, é Doutor (1998) em Ciência Política e professor titular do Departamento de Ciência Política da Universidade de São Paulo (USP), ocupou o cargo de porta-voz e secretário de imprensa da Presidência da República no primeiro Governo Lula (2003-2007). Após a sua experiência junto à inaugural e paradigmática vitória do Partido dos Trabalhadores, o PT, o autor lançou dois livros com o objetivo de interpretar o fenômeno do lulismo. Em 2012, a obra *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*, que analisa a emergência do lulismo. E, em 2018, *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*.

A escrita deste livro possui um aspecto desafiador que é o fato de ter sido produzido e publicado paralelamente aos fenômenos econômicos, políticos e sociais compõem o cenário da argumentação construída pelo autor. Os protestos de junho de 2013 e a sua capacidade de expor um conjunto de “sintomas mórbidos”, para retomar a frase de Gramsci: a crise econômica que atinge o Brasil a partir de 2014; o *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e o início do governo Michel Temer (2016-2018); o fortalecimento da luta contra a corrupção; e a retomada das ruas por grupos e movimentos sociais conservadores. Neste sentido, é necessário salientar que essa obra fala sobre e é escrita sob um Brasil convulsionado, ou seja, em grande transformação do sistema político e da participação política sem qualquer previsão de futuro estável.

O lulismo, definido no livro *Os sentidos do lulismo*, consiste no encontro de dois fenômenos sociais derivados do realinhamento eleitoral; este último, movimento que altera a base eleitoral dos candidatos do PT à presidência. Primeiro, a figura do Lula apoiada em uma biografia particular e em seu programa de combate à pobreza. E segundo, uma fração de classe, o subproletariado. Entretanto, como o

autor destaca, o lulismo, ainda que possa ser representado pelo Partido dos Trabalhadores em 2006, é uma força política que extrapola o partido e a imagem do Lula. Este fenômeno, o lulismo, enfrentaria uma crise entre os anos de 2011 e 2016 nos governos Dilma Rousseff.

Antes de apresentar o processo de emergência da crise do lulismo, o autor expõe a noção de “intermezzo histórico” que consiste em uma dinâmica do sistema partidário e das eleições identificada por Singer (2018) nos períodos de 1945 e 1969, como também 1989 e 2014. Este “jogo partidário-eleitoral”, termo utilizado pelo autor, é caracterizado pela presença de três tipos de partidos: o popular, o de classe média e o de interior. Os dois primeiros disputam projetos políticos reformistas e liberalistas – ou a divisão entre os “pobres” e os “ricos –, enquanto que o partido de interior, a exemplo do PMDB, possui um caráter governista, clientelista e sem grandes propostas políticas. Em parte, como destacaremos ao longo do texto, a crise do lulismo está relacionada ao desequilíbrio de poder provocado pelo fim da aliança entre o governo Dilma Rousseff e o partido de interior. Em outras palavras, Singer (2018) define o partido de interior enquanto “o fiel da balança”, um elemento fundamental para o estabelecimento da governabilidade.

Diante disso, o autor parte de três hipóteses para entender a crise do lulismo. Primeira hipótese, a crise derivaria da posição da então presidente Dilma Rousseff em utilizar o capital político acumulado pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva para realizar uma política econômica desenvolvimentista com “*reformismo forte*”<sup>1</sup> e impulsio-

---

<sup>1</sup> Objeto de uma reflexão mais detalhada no livro *Os sentidos do lulismo* (2012), a história do Partido dos Trabalhadores também é resultado da capacidade de conciliar duas tendências reformistas: o reformismo forte e o fraco. Para esta ambivalência e paradoxo petista, Singer também nomeia enquanto as “duas almas do PT”: a de Sion e a do Anhembi. O reformismo forte é caracterizado pelo projeto político de romper com as estruturas políticas e econômicas do *establishment*. E o reformismo

nar a luta contra a corrupção no Estado. Nos termos de Singer (2018), essas posições seriam os ensaios desenvolvimentista e republicano dos governos de Dilma Rousseff. E tais atitudes teriam contribuído para a emergência de um campo antidesenvolvimentista e antirrepublicano, esta é a segunda hipótese. E a terceira hipótese está alicerçada sob a ideia de que, diante do crescimento da oposição e da perda na capacidade de governar o país, a ex-presidente “se tornou errática”. Uma expressão deste comportamento errático, ou seja, contraditório, seria a construção de uma campanha eleitoral, no ano de 2014, de caráter desenvolvimentista e a consecutiva mudança no Ministério da Fazenda. Após a vitória das eleições, a ex-presidente substitui o desenvolvimentista Guido Mantega pelo neoliberal Joaquim Levy. E, como consequência, perde o apoio da esquerda e da base lulista.

Enquanto demonstra os limites e o alcance explicativo das três hipóteses, o autor termina por nos descrever o processo de criação de um campo de indignação ao lulismo enquanto uma força política e modo de gestão pautado na redução da pobreza. Um campo de indignação antidesenvolvimentista, antirrepublicano e antilulista. Tal processo, que consiste na crise do lulismo, é dividido em duas fases dos governos Dilma Rousseff (2011-2016).

A primeira iniciada em 2011 até meados de 2013 é caracterizada pelos ensaios desenvolvimentistas e republicanos. De um lado, a “nova matriz econômica” estruturada na redução da taxa de juros com o objetivo de impulsionar a produção abala sua relação com o capital financeiro. E, de outro lado, o ensaio republicano com a faxina ética e a demissão de diretores de estatais envolvidos em crimes de corrupção teria afastado o governo do “partido de interior”. Nas palavras

---

fraco resulta das articulações do PT da “alma do Anhembi” e da “carta aos brasileiros” pela necessidade de conciliação com as estruturas políticas e econômicas do *establishment*.

de André Singer, essa primeira fase da crise é responsável pelo desequilíbrio de “duas vigas estruturantes do arranjo lulista”: o capital financeiro e o “partido de interior”. O “partido de interior” consiste em um dos elementos daquilo que podemos chamar de um padrão de aliança política presente nas experiências democráticas brasileiras, tanto no período entre 1945 e 1964 quanto no intervalo que vai de 1988 a 2014. Nesse entremeio, a experiência da Ditadura Militar no Brasil e o fim do primeiro mandato de Dilma Rousseff.

A segunda fase tem o seu início com os protestos de 2013. A perda drástica de popularidade da presidente naquele período é uma expressão da intensificação dessa crise. A ausência ou, segundo Singer, o impedimento de um reformismo forte constitui um elemento para o crescimento da insatisfação do subproletariado que acendeu socialmente. Este grupo, tendo saído da extrema pobreza, estava insatisfeito com a estagnação socioeconômica. Neste caso, André Singer destaca os pobres que concluem o ensino superior, mas não possuem empregos que remunerem a conquista deste nível de ensino. Tal revolta atinge outras classes sociais, como a classe média. Entre este grupo, o sentimento de indignação estava articulado à perda de alguns privilégios derivados de sua localização socioeconômica, como também à crítica ao aparelhamento e crescimento do Estado. Para eles, precisávamos de um Estado menor e sem corrupção, além disso o Partido dos Trabalhadores e o modo de se fazer política no Brasil eram responsáveis por isso.

A Operação Lava Jato, conjunto de investigações contra a corrupção iniciadas em 2014 pela Polícia Federal do Brasil, constitui uma peça que será mobilizada por diversos grupos sociais no contexto das duas fases da crise do lulismo destacadas acima. O autor identifica como principais efeitos da Lava Jato, independentemente de suas in-

tenções originais, a criminalização das imagens de Lula e do PT a partir de um ativismo jurídico que Singer nomeia de “vanguarda togada do antilulismo”.<sup>2</sup> Entretanto, para além de uma provocação incidentalmente jurídica e que é difundida por diversos setores sociais como, por exemplo, a mídia, as elites políticas, a classe média e os grupos empresariais, a operação Lava Jato adquire um sentido de deslegitimação dos três partidos que compõem o “intermezzo histórico”. A crítica aos três partidos, que também é o decreto de falibilidade do sistema político brasileiro, será fundamental para as diversas narrativas de renovação do sistema político. A votação que autorizou a instauração do processo de impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016 é a expressão maior da diversidade de sentidos que a ideia de renovação política adquire.

Para além deste processo de construção de um sentimento de revolta e indignação com o Partido dos Trabalhadores e o lulismo, que intitulei de “campo de indignação”, André Singer também destaca o papel da crise econômica internacional. Se o crescimento econômico que sustentou a redução da pobreza no período lulista foi resultado da alavancada econômica em nível mundial e o aumento do preço das commodities, os governos Dilma Rousseff experimentam os impactos da crise de 2008 e a queda, em 50%, da China. Era o fim de um Brasil oportunizado, ao menos economicamente, pelo crescimento internacional.

Essas duas fases que remontam um conjunto amplo e complexo de acontecimentos econômicos, sociais e políticos, dinâmicas nacionais e internacionais, constituem a interpretação do autor para a crise do lulismo ocorrida nos governos de Dilma Rousseff. Sustentada pela cronologia apresentada, a tese do autor para a crise do lulismo consiste

---

<sup>2</sup>Ver a expressão na página 250.



na ideia de que a ruptura com as “vigas estruturantes” do sistema de alianças produzidas nos governos Lula (2003-2010), em consequência dos ensaios desenvolvimentista e republicano, contribuiu para a emergência de um conjunto de vetos. Protagonizados politicamente pelo Presidente da Câmara, Eduardo Cunha, esses vetos impossibilitaram a manutenção do segundo Governo de Dilma Rousseff, intensificaram a crise do lulismo, e adquirem expressões nas ruas com as grandes manifestações e institucionais com o “acordo nacional”<sup>3</sup> no Congresso. Este último, assume a tarefa de aceitar e resguardar o ritual do *impeachment*.

*O Lulismo em Crise* de André Singer é um retrato possível de um Brasil convulsionado. Além deste, outros retratos das mudanças recentes do sistema político e seu impasse para a democracia brasileira têm sido desenhados. Outras obras como *O imobilismo em movimento*, de Marcos Nobre (2013), *Impasses da democracia no Brasil* e *O pêndulo da democracia*, de Leonardo Avritzer (2016, 2019), constituem alguns dos livros que, em diálogo direto com a obra em questão, analisam o impacto daquilo que Singer (2012, 2018) tem intitulado de lulismo.

Ademais, *O lulismo em crise* também suscitou críticas bastante pertinentes. Entre elas, podemos destacar o diálogo entre Nobre (2013)<sup>4</sup> e o modelo analítico mobilizado por Singer (2012, 2018) para explicar a ascensão e o declínio do lulismo. As críticas são diversas e fecundas, entretanto evidenciarei três que dialogam mais intensamente com a última obra de Singer (2018) aqui resenhada. Primeiro,

---

<sup>3</sup>Termo utilizado pelo senador Romero Jucá (PMDB-RR).

<sup>4</sup>Cito este autor pela intensa dedicação do mesmo para debater a obra de Singer (2012). No *Imobilismo em movimento* (NOBRE, 2013), o autor dedica um anexo para expor as diferenças e os desafios lançados pelas noções de “pemedebismo” e “lulismo”.

a “infecunda” articulação entre o conceito de classe, fração de classe e subproletariado. Segundo a intensa tendência ao personalismo contido em sua inspiração bonapartista para a compreensão do lulismo. E segundo, as escassas ferramentas teóricas para a análise do conservadorismo, inclusive percebido pelo Singer (2012, 2018), do lulismo. Em parte, Singer (2018) responde a segunda crítica com a noção de “partido de interior” que se aproxima do conceito de “pemedebismo” de Nobre (2013).

De toda a forma, a obra de Singer (2018) nos coloca diante do “chão” de onde surgem possibilidades de arranjos políticos e modelos de participação. As críticas dos movimentos sociais mais à esquerda do espectro político e a busca pela reinvenção de novas formas de organização e ação política, os sentimentos de indignação que mobilizaram diversos setores sociais às ruas entre 2013 e 2016, como também o alcance e a multiplicidade de sentidos que a luta contra a corrupção adquire em classes e grupos sociais distintos são alguns dos fenômenos sociais que, de modo previsível ou contingencial, para utilizar a expressão do autor, atravessam o quebra-cabeça montado por André Singer (2018) para entender as formas de agenciamento emergentes durante a crise do lulismo.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup>Jonatha Vasconcelos Santos é doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe, bolsista CAPES e integrante do Laboratório de Estudos do Poder e da Política (LEPP).

## Referências

AVRITZER, Leonardo. *Impasses da democracia no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2016.

AVRITZER, Leonardo. *O pêndulo da democracia*. São Paulo: Editora 34, 2019.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere (vol. 3)*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NOBRE, Marcos. *Imobilismo em movimento: da abertura democrática ao governo Dilma*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. *O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

**Resumo:**

O *lulismo* em crise de André Singer (2018) constitui mais um modelo de interpretação da crise do sistema de alianças e governança produzido nos dois primeiros governos federais do Partido dos Trabalhadores (2003-2011) com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais. Neste sentido, a obra deste autor pode ser definida enquanto um retrato possível de um Brasil convulsionado, tendo em vista que outras análises foram construídas nos últimos dez anos. A partir da tese do autor de que os ensaios desenvolvimentista e republicano realizado nos governos Dilma Rousseff (2011-2016) possibilitou a emergência de um conjunto de forças sociais que sustentavam o padrão de alianças políticas e econômicas do lulismo, destacamos os principais elementos disto que André Singer (2018) intitula de quebra-cabeça da crise do lulismo.

**Palavras-chave:** Lulismo; presidencialismo; política; poder.

**Abstract:**

André Singer's *Lulism in Crisis* (2018) is yet another model of interpretation of the crisis of the alliance and governance system produced in the first two federal governments of the Workers Party (2003-2011) with the victory of Luiz Inácio Lula da Silva in the presidential elections. In this sense, this author's work can be defined as a possible portrait of a convulsed Brazil, considering that other analyzes have been constructed in the last ten years. From the author's thesis that the developmental and republican essays performed by the Dilma Rousseff governments (2011-2016) enabled the emergence of a set of social forces that supported the pattern of political and economic alliances of Lulism, we highlight the main elements of this that André Singer (2018) calls the puzzle of the crisis of Lulism.

**Keywords:** Lulism; presidentialism; politics; political power.

Recebido para publicação em 04/12/2019.

Aceito em 27/02/2020.


## RESENHA

# “A elite do atraso”: revisitando a história do Brasil

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo: LeYa, 2017.

### **Nelson Lellis Ramos Rodrigues**

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-3146-6087>

nelsonlellis@gmail.com

O impeachment da presidente Dilma Vana Rousseff foi objeto de exploração científica em diferentes áreas. Deu-se ali o avanço, por editoras *engajadas* ou não, de produções críticas<sup>1</sup> e/ou propagandistas acerca do jogo de classes e dos trâmites da justiça quanto aos julgamentos de políticos.<sup>2</sup> A obra *A elite do atraso*, de Jessé Souza, con-

<sup>1</sup>Cf. ROVAI, 2016; PIMENTA, 2016; PRONER, CITTADINO, 2016; FILHO, 2016. Para ver mais: [www.redebrasilatual.com.br](http://www.redebrasilatual.com.br).

<sup>2</sup>Os três principais livros, tendo como protagonista o juiz Sérgio Moro, foram lançados neste período por autores que são, respectivamente: jornalista da *Rede Globo*, jornalista e *ativista política* (de direita), advogado e aluno especial na *USP* em economia (todas as instituições e posturas são criticadas por Jessé em sua obra). Cf. NETTO, 2016; HASSELMANN, 2016; SCARPINO, 2016.

tribui neste cenário ao revisitar a história do Brasil a fim de explicar os dados correntes trazendo à baila bastidores da dominação sócio-política no país, envolvendo, conseqüentemente, o impedimento da presidente em agosto de 2016.

Wladimir Pomar (2018) já havia destacado que *A tolice da inteligência brasileira* exagera quando aborda o conceito de escravidão, tendo em vista que esta sociedade não teve apenas um modelo, bem como não se manteve de forma estática ou imutável. Para este jornalista, é preciso ter como base a análise das relações de produção existentes verificando suas mudanças no espaço e no tempo para categorizar uma sociedade. São essas relações econômicas e sociais que não permitem reducionismos, como no caso da escravidão, por Souza e, sobre os estamentos, por Raymundo Faoro.

Ignorando a crítica acima, Souza retoma em *A elite do atraso* a ideia da escravidão. Em resenha, Ruy Braga (2018) observara seu excesso retórico quando declarou que a escravidão no Brasil nunca foi efetivamente compreendida nem criticada. No livro, Souza procurou: a) desmontar as categorias de análise até hoje reproduzidas por intelectuais tanto de direita quanto de esquerda para se entender a sociedade brasileira e; b) demonstrar que a desigualdade brasileira deve ser refletida a partir da escravidão e não a partir da herança de um Estado corrupto. Lançando mão de uma das principais obras do pensamento social brasileiro, a saber, *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Holanda, Souza aponta o sucesso desta obra clássica por conter ali uma “narrativa totalizadora” e uma legitimação “para uma dominação oligárquica e antipopular com a aparência de estar fazendo crítica social” (p. 8). Contudo, o conceito de *patrimonialismo* utilizado – para definir a política nacional – por Sérgio Buarque (seguido por Raymundo Faoro [com definições históricas] e Fernando

Henrique Cardoso [que o transforma em teoria]), é apontado, em *A elite do atraso*, como uma ideia para legitimar interesses econômicos de uma elite que, além de dominar o mercado, é a real fonte do poder e da corrupção no país, gerando, assim, extrema desigualdade social.

Para tal diagnóstico, Souza reconstrói a história seguindo três eixos temáticos: *a)* compreender a *escravidão* como conceito diferente do que fora adotado por Sérgio Buarque; *b)* perceber a *luta de classes* não de maneira economicista, mas como construção sociocultural e; *c)* ler, acuradamente, o *momento atual* com seus desdobramentos na esfera política, tendo como foco o poder da elite direitista que reproduz a opressão sobre a “ralé brasileira” – termo que já havia sido trabalhado no livro *A ralé brasileira: quem é e como vive* apresentando o objeto não numa perspectiva econômica, mas sociocultural, onde a figura do escravo é interpretada a partir da relação social de produção.

Três importantes conceitos são trabalhados por Souza a fim de problematizar e traçar o perfil do brasileiro: de *patrimonialismo*; de *personalismo*; de *populismo*. Se sugere também pensar numa historiografia desenvolvida na USP por Francisco Weffort, como a obra *O populismo na política brasileira* (1980), dentre outros.

Souza localiza a teoria do *populismo* na base do liberalismo conservador. Os trabalhos de Weffort seriam, em sua visão, fontes onde se deslegitimariam os interesses populares ao, supostamente, “negar racionalidade”, aos interesses das massas (“racismo de classes”) por tornar qualquer liderança popular suspeita de manipulação. Braga critica a leitura de Souza afirmando que “a chave explicativa do populismo em Weffort não é a manipulação das massas pela liderança carismática”, antes, entende que o populismo é resultado das pressões de trabalhadores sobre o Estado, sendo, conseqüentemente, produto

da “traição das massas populares”. Braga (2018) enfatiza que “Wef- fort compreendeu as massas populares como sujeitos de sua história, enquanto que Souza silenciou a agência política dos pobres em sua noção de ‘ralé de novos escravos’ ”.

Os dois primeiros capítulos tratam da interpretação hegemônica, a chamada “história oficial”, onde se entendia que a corrupção se dava pela transmissão cultural de Portugal. Souza afirma que o indivíduo é constituído como ser humano pelas forças de instituições e não por parentesco consanguíneo. A família, a escola, a forma econômica, a forma que a justiça é distribuída, a forma política... este é o conjunto de instituições que molda o ator social.

A escravidão, portanto, seria a maior instituição promotora deste *ethos*. Neste caso, a crítica é posta: ao contrário do que se pensou e reproduziu a história como “história oficial brasileira”, a “instituição escravidão” não era determinante na sociedade portuguesa, isto é, os portugueses não recriaram o seu país no Brasil – o que já havia sido considerado por outros autores do pensamento social, como Florestan Fernandes. Fora daquela reconhecida “história oficial” que escritores brasileiros, tais como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, *inventaram* que os norte-americanos eram superiores. A fim de ratificar sua análise comparativa e histórica, Souza trouxe o autor Talcott Parsons que caminhava pela *teoria da modernização* e que construía uma imagem de superioridade dos americanos à época; enquanto, diferentemente dos EUA, no Brasil, se desenhava a imagem do “vira-lata”.

Dois fatores que sugerem uma avaliação. Primeiro: embora seu desejo fosse *ler* a atualidade, acaba por ignorar o tempo e os lugares históricos dos autores que critica. Outro ponto é a tradição-invenção, onde o autor identifica a visão liberal e pró-americana na figura de



Sérgio Buarque. Contudo, na obra *Raízes do Brasil*, o autor se contrapõe ao restante da Europa continental (onde as relações comerciais na Espanha e em Portugal seriam mais impessoais) e não ao anglosaxão: “A verdade é que o inglês típico não é industrioso, nem possui em grau extremo o senso da economia [...]. Tende [...] para a indolência e para a prodigalidade, e estima, acima de tudo, a ‘boa vida’”. Neste aspecto, a tese de Souza não fora capaz de perceber esta declaração que lançaria por terra o título dado a Sérgio Buarque de alguém pró-EUA.

Os capítulos que fecham o livro descrevem como intelectuais pensaram o Brasil a partir do liberalismo conservador. A esquerda teria sido colonizada pelo discurso da direita e, por isso, não esboçara nenhuma outra teoria capaz de responder “de onde viemos?”, “quem somos”, “para onde iremos?”. Para consubstanciação de sua tese, num breve roteiro, Souza mostra que na década de 1920, a elite do dinheiro, com suas terras e fazendas de café no interior e suas indústrias na capital paulista, havia perdido seu poder político para Getúlio Vargas. Surge, então, o *tenentismo* (1922), que tenta conquistar a classe média. Dez anos depois, uma nova reconquista militar fracassa. O autor compreende que a função da classe média se torna uma espécie de capataz da elite onde todos os seus empregos têm a ver com supervisão e controle. Concomitantemente, a classe média seria o *lugar* onde se tem o acesso à leitura e formação, mas o conhecimento plural, sua libertação de consciência. Em sua visão, a elite do dinheiro se dispõe a dominar “pela cabeça” através de jornais, imprensas, editoras etc. Estes são os poderes simbólicos. A imprensa não constrói ideias, mas as distribui.

Para o autor, a USP foi construída para cumprir o papel de disseminar ideias com as teses do *patrimonialismo* e *populismo*. Irene

Cardoso (1982) documentou acerca do grupo de influência política na cidade de São Paulo, chamado “grupo do Estado”. Os intelectuais orgânicos da oligarquia cafeeira faziam parte da classe dominante e eram membros dessa “comunhão paulista”. A ambição deste grupo era fazer com que o plano estadual se coadunasse com sua ideologia política. A USP, portanto, na pesquisa de Cardoso, seria a tentativa de regenerar os costumes políticos nacionais superando a crise das oligarquias. A reconstrução nacional implicaria numa reconstrução educacional em busca da defesa da democracia utilizando-se de “cruzadas anticomunistas” (CARDOSO, 1982, p. 21-23).

Souza reconhece a USP, com sua formação moralista, como o capital cultural por onde a classe média é fígada. Acredita que a classe média é vítima em todo o processo, mas, ao mesmo tempo, um braço responsável por ajudar a ampliar a desigualdade social. Manipulada pela mídia, tornou-se seletiva na operação Lava-Jato. O alerta de Souza se dá neste campo: a fim de esconder a verdadeira corrupção da qual o país é vítima, desvia-se a atenção para o *patrimonialismo* enquanto a nação é subtraída por transações globais. A lógica do funcionamento do mercado e a elite dominante se tornam invisíveis nesta conjuntura; apenas a esfera estatal tem notoriedade.

Neste ambiente, o ator social não consegue compreender o que produz e como produz – ou o que é produzido e como é produzido. Ou seja, não é possível enxergar na esfera pública as relações de subordinação. Souza, neste ponto, exorta que são as falsas ideias que fazem as pessoas de tolas. E o efeito de tolos são o produto do esforço para quem os engana e oprime.

Mais uma vez Braga contesta o que Souza chamou de “nova classe média” com base nos dados de sua pesquisa empírica (a partir da teoria bourdieusiana). A “ralé de novos escravos” (babás, faxineiras, ga-

ris, empregadas domésticas) seria uma classe incapaz de competir por capitais culturais e econômicos e serviria como objeto de exploração pela classe média. Além disso, politicamente seria uma classe passiva, dependente de condições políticas capazes de mitigar sua exclusão social. Braga (2018), em sua resenha, aponta que este é o projeto lulista desenhado por Souza: o de “redimir essa classe da escravidão contemporânea. Ao mesmo tempo, grande parte da resistência da classe média aos governos petistas adviria daí. Afinal, a sobrevivência de seus privilégios dependeria da exploração da ‘ralé’ ”.

Por fim, *A elite do atraso* aponta críticas importantes em relação às obras que sustentaram a imagem do país sem nenhuma confrontação, revisitando sua história e demonstrando que a crise política e a dominação pública pela elite do atraso são as verdadeiras responsáveis pela desigualdade social. Por outro lado, mostra-se também, como apontado por Ruy Braga, como uma obra propagandista da esquerda (mais especificamente: o lulopetismo), onde, inclusive, se omite quaisquer equívocos do próprio PT. Declarações como a da deputada federal e presidente do PT-DF, Erika Kokay, parecem denunciar tal relação: “Jessé Souza é um dos maiores intérpretes do Brasil atual”.<sup>3</sup>

Ainda que o material tenha, nas linhas e entrelinhas, certa publicidade partidária, não se deve dispensá-lo. Uma leitura crítica de *A elite do atraso* para a compreensão do atual cenário político e, até mesmo, da identidade brasileira ainda em construção, ainda em luta de classes e, sem dúvidas, ainda contra sua baixa autoestima, auxiliaria para um novo pensar a partir de uma dinâmica intelectual que distancia pelo rigor acadêmico (e vulcânico!) a tão *batida* identidade “vira-lata”.

---

<sup>3</sup>PT-DF traz Jessé Souza a Brasília para debater a “Elite do Atraso”. *Ceilândia em alerta*, 03 de mar. de 2018. Disponível em: [www.ceilandiaemalerta.com.br](http://www.ceilandiaemalerta.com.br). Acesso em 01 de abr. de 2018.

## Referências

- BRAGA, Ruy. “Pode o subalterno lutar?” *Quatro cinco um*. Disponível em: revista451.com.br. Acesso em 30 de abr. de 2018.
- CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Ed. Cortez, 1982.
- FILHO, W.R.; Ramos, G.T. *et al* (orgs.). *A classe trabalhadora e a resistência ao Golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016.
- HASSELMANN, Joice. *Sérgio Moro: a história do homem por trás da operação que mudou o Brasil*. São Paulo: Ed. Universo dos Livros, 2016.
- NETTO, Vladimir. *Lava jato: o juiz Sérgio Moro e os bastidores da operação que abalou o Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2016.
- PIMENTA, Paulo. *Democracia, direitos humanos e mídia*. São Paulo: Bar-tira Gráfica, 2016.
- POMAR, Wladimir. “Pensando a longo prazo – ainda a singularidade do Brasil”. *Correio da Cidadania*, 16/11/2016. Disponível em: www.correio-cidadania.com.br. Acesso em: 30 de abr. de 2018.
- PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele *et al* (orgs.). *A resistência ao golpe de 2016*. Bauru: Canal 6, 2016.
- SCARPINO, Luiz. *Sérgio Moro: o homem, o juiz e o Brasil*. São Paulo: Ed. Novas Ideias, 2016.
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo: LeYa, 2017.
- ROVAI, Renato (org.). *Golpe 2016*. São Paulo: Publisher Brasil, 2016.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1980.

**Resumo:**

Resenha de: SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo: LeYa, 2017.

**Palavras-chave:** Resenha; Elite do atraso.

**Abstract:**

Book review from: SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. São Paulo: LeYa, 2017.

**Keywords:** Book review; backward elite.

Recebido para publicação em 20/02/2020.

Aceito em 03/07/2020.