

plura

Revista de Ciências Sociais



29.1

... revistas.usp.br/plural



plural

REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA USP

29.1

Departamento de Sociologia Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Universidade de São Paulo

Plural

Revista de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de
São Paulo

Universidade de São Paulo
Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitora: Prof^a. Dr^a. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins
Vice-Diretora: Prof^a. Dr^a. Ana Paula Torres Megiani

Departamento de Sociologia
Chefe: Prof. Dr. Marcos César Alvarez
Coordenador do Programa de Pós-Graduação:
Prof^a. Dr^a. Ana Paula Hey

Equipe Editorial - Revista Plural v. 29, n. 1

Comissão Editorial
Alvaro A. Comin, Universidade de São Paulo
Fernando Antônio Pinheiro, Universidade de São Paulo
Ricardo Mariano (Editor Responsável), Universidade de São Paulo

Assistentes Editoriais
Ada Rízia, Doutoranda em Sociologia, Universidade de São Paulo
Caio Moraes Reis, Doutorando em Sociologia, Universidade de
São Paulo
Patrícia Jimenez Rezende, Doutoranda em Sociologia, Universidade
de São Paulo

Comissão Executiva (Discentes do Programa de Pós-Graduação
em Sociologia da USP)
Ada Rízia, Alexandre Espreafico G. Ramos, Anna Flávia G. Hartmann,
Apoena Mano, Caio Moraes Reis, Camila Crumo, Ellen Elsie,
Fernanda de Araújo Patrocínio, Fernando José Filho, Helena Wilke,
Jessica Mazzini Mendes, Jéssica Melo, Jéssica Horing, José Vitor
Silva Barros, Juliana Kiyomura Moreno, Letícia Simões Gomes, Luiz
Jácomo, Mateus Alves de Mendonça, Nathalia Mansour, Patricia
Jimenez Rezende, Paula Carvalho, Renan William dos Santos,
Vanessa Nobre Nunes, Vinicius Madureira Maia, Wendell Marcel

Conselho Científico
Aldo Duran Gil, Ana Paula Cavalcanti Simioni, Andrea Braga
Moruzzi, Anete Brito Leal Ivo, Angélica De Sena, Daisy Moreira
Cunha, Dominique Vidal, Edson Silva de Farias, Evelina Dagnino,
Flavio Wiik, Heloísa André Pontes, Iram Jácome Rodrigues, Jordão
Horta Nunes, Marcelo Kunrath Silva, Marcelo Ridenti, Maria José
Rezende, Maria Livia de Tommasi, Martha Celia Ramírez-Gálvez,
Mirlei Fachini Vicente Pereira, Myriam Raquel Mitjavila, Roberto
Vecchi, Sergio Costa, Simone Meucci

Equipe Técnica
Diagramação: Diagrama Editorial
Financiamento: CAPES e AGUIA (Agência USP de Gestão da
Informação Acadêmica)

Os conceitos e ideias emitidos nos textos
publicados são de exclusiva responsabili-
dade dos autores, não implicando obriga-
tariamente a concordância nem da Equi-
pe Editorial nem do Conselho Científico

Endereço para correspondência: Depto.
de Sociologia - FFLCH/USP Av. Prof.
Luciano Gualberto, 315, CEP. 05508-900.
São Paulo - SP - Brasil.

e-mail: plural@usp.br

Site: <http://www.revistas.usp.br/plural>
Facebook: [www.facebook.com/pages/
Revista-Plural/293342497360416](https://www.facebook.com/pages/Revista-Plural/293342497360416)

Publicação eletrônica semestral referente
ao 1º semestre de 2022. *Plural*. Revista
do Programa de Pós-Graduação em
Sociologia da USP, Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas,
Universidade de São Paulo, vol. 29, n. 1,
jan./jun., 2022 (publicado em julho de
2022).

ISSN: 2176-8099

1. Sociologia 2. Ciências Sociais

SUMÁRIO

Dossiê

Transformações recentes na educação superior brasileira

Transformações recentes na educação superior brasileira5

Sylvia Gemignani Garcia , Murillo Marschner Alves de Brito e Ana Paula Hey

Novas tendências, mais concentração? Os padrões de distribuição de matrículas no ensino superior brasileiro entre 2010 e 201914

Ruan de Oliveira Coelho , Pedro Henrique Elgaly da Penha e Bruna Aparecida Milanski

Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro36

Clarissa Tagliari

Entre crises e dilemas persistentes: Uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras60

Eduardo Henrique Narciso Borges , Adriane Pereira Gouvêa e Maria Ligia de Oliveira Barbosa

As estratégias de resistência e enfrentamentos: Desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) nas universidades brasileiras80

Luana Ribeiro da Trindade

Relações étnico-raciais no ensino superior em São Paulo: (anti) racismo em pauta.101

Mariana Martha de Cerqueira Silva

Configurações e transformações do ensino jurídico em cursos de elite no Estado de São Paulo, de 2007 a 2018121

João Gilberto Belvel Fernandes Júnior

As relações entre o público e o privado em instituições de ciência e tecnologia: Uma análise do projeto IPT Open Experience.142

Lucas Pinheiro Gariani

Entrevista

Vida, obra e conjuntura: Entrevista com a professora Maura Pardini Bicudo Vêras162

Gustavo Ruiz da Silva e Matheus Lima Gonçalves de Oliveira

Resenhas

Gurus presidenciais: A guerra pela eternidade de Olavo de Carvalho, Steve Bannon e Aleksandr Dugin.175

Marília Bueno

Olhares Endógenos: Experiências do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC).....181

Dayane Nascimento Sobreira

Artigos

Laicidade do Estado e direito ao aborto: Ensaio a partir das experiências contemporâneas nos países ocidentais186

Luis Gustavo Teixeira da Silva

As origens intelectuais do fascismo e suas reinvenções: Entre a “revolução conservadora” e o Tradicionalismo208

Francisco Thiago Rocha Vasconcelos

A identidade coletiva do slam poetry.232

Caio Ruano da Silva

Transformações recentes na educação superior brasileira

Recent transformation in Brazilian higher education

Sylvia Gemignani Garcia^a , Murillo Marschner Alves de Brito^b 
e Ana Paula Hey^a 

Nos últimos 25 anos, os sistemas nacionais de educação superior vêm experimentando um processo significativo de expansão e diversificação institucional sobre o qual as ciências sociais vêm se debruçando largamente. Avanços recentes no acesso à educação secundária têm promovido o crescimento da população elegível à educação superior, processo que vem acompanhado de um conjunto relevante de mudanças na organização institucional e na estrutura de oportunidades que tem se apresentado às coortes mais jovens de estudantes que alcançam os níveis educacionais mais avançados. Pesquisas atuais têm documentado as transformações ocorridas no campo da educação superior em inúmeras dimensões. Trata-se de uma literatura diversa, interessada em evidenciar as características das mudanças institucionais nesse sistema em expansão, objeto de intensas lutas sociais.

Entre os processos sociais de maior interesse estão a mudança na definição de padrões de acessibilidade, passando pela implementação de políticas que visam a transformação na estrutura da associação entre origens sociais e destinos educacionais; a investigação da emergência de novos padrões que caracterizam as desigualdades no acesso e na permanência em instituições superiores; os desafios das políticas de financiamento estudantil; a caracterização da relação entre os setores público e privado no processo de expansão do sistema; os termos da diversificação institucional resultante do processo de expansão de vagas e instituições; a forma como desigualdades de classe, raça e gênero se demonstram na medida em que se expandem as oportunidades educacionais nesse nível; as transformações nos currículos e na definição das carreiras; entre outros vários temas cuja investigação permite a elaboração de representações científicas cada vez mais detalhadas sobre os efeitos dessa expansão recente na estrutura de oportunidades educacionais.

a Professora doutora do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia na Universidade de São Paulo.

b Professor doutor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-graduação em Sociologia na Universidade de São Paulo.

Em conjunto, o presente Dossiê aborda dois temas candentes da atualidade da educação superior, cujas inter-relações desafiam a pesquisa nas ciências sociais: as mudanças morfológicas do espaço das instituições universitárias que apontam para redefinições das fronteiras entre público e privado, por um lado, e as transformações na composição do corpo discente das universidades públicas, resultantes da adoção das políticas de reserva de vagas, exploradas especificamente da perspectiva das relações raciais, por outro.

Representa, assim, temáticas que parecem se impor aos estudos pós-graduados da sociologia da educação. De fato, na produção atual sobre o ensino superior no Brasil, destacam-se as análises estruturais do sistema nacional, com ênfase na nova onda de expansão do setor privado, na mercantilização da ciência e na valorização econômica dos certificados escolares, e as pesquisas qualitativas acerca das condições objetivas e subjetivas dos estudantes oriundos de camadas sociais historicamente alijadas do ensino superior, cuja presença, impulsionada pelas políticas afirmativas, transforma a morfologia das universidades públicas, criando novos desafios de diversas ordens para a vida acadêmica.

Desde a elaboração e aprovação da Lei 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil — conhecida como LDB/96 — o ensino superior no Brasil vem experimentando um novo ciclo de transformações normativas que deram consequência a significativas mudanças morfológicas em sua forma institucional, em um processo que acentuou a diversificação e a diferenciação do sistema. O historicamente consolidado modelo da universidade fundamentada no tripé ensino, pesquisa e extensão passou a conviver com outros modelos de oferta de educação superior, passando a incluir centros universitários, faculdades e institutos de educação tecnológica. Abriu-se assim espaço para um desenvolvimento significativo do setor privado de educação superior, ocorrido concomitantemente a ciclos subsequentes de retração e expansão dos investimentos públicos no setor. Em períodos mais recentes, a literatura especializada vem documentando a entrada massiva de grandes empresas e conglomerados financiados pelo capital internacional na oferta de educação superior e o crescimento da educação a distância (EaD). Vinte e seis anos depois da promulgação da LDB/96, o sistema conta com aproximadamente três quartos de seu corpo discente com matrícula em instituições privadas, 15% a mais do que se observava em 1996. No entanto trata-se de um sistema que se expandiu significativamente, passando de 1,8 milhões de estudantes em 922 instituições em 1996; a aproximadamente 8,5 milhões de estudantes em 2457 instituições em 2020, o que caracteriza um sistema mais de 4 vezes maior

do ponto de vista de seu corpo discente e 2,6 vezes maior em termos de número de instituições, segundo dados do Censo da Educação Superior.

Mas não há expansão se não há pessoas elegíveis ao ingresso na educação superior. Neste sentido, o processo de universalização do acesso à educação básica ocorrido entre fins dos anos 1990 e meados dos anos 2000 promoveu incrementos significativos na escolarização de coortes mais jovens de brasileiros e brasileiras. Esse processo, aliado à melhoria dos fluxos de progressão de estudantes, fez aumentar a proporção da população que ingressa, permanece e conclui a educação básica. Não se trata de afirmar a inexistência atual de barreiras à conclusão da escolarização básica - em particular no ensino médio -, mas sim de apontar a relevância da ocorrência de um processo anterior, de ampliação da escolaridade básica que suporta o aumento observado no ensino superior. Além disso, tal expansão da educação básica se efetivou sobre uma população jovem nascida no período de maior crescimento demográfico registrado, no qual observaram-se as coortes mais populosas de nascidos vivos na história do país, entre fins dos anos 1970 e fins dos anos 1980. Tratava-se, assim, de uma população cada vez mais numerosa, uma sucessão de coortes que se aproximava cada vez mais da universalização do acesso e que concluía a educação básica em proporções crescentes. O resultado foi um estoque populacional significativo de pessoas elegíveis à entrada na educação superior.

A ampliação dessa base populacional elegível promoveu a expansão observada do sistema como um todo, o que significou o incremento tanto da oferta pública quanto da oferta privada de educação superior. No entanto, mudanças significativas vêm ocorrendo na operação de mecanismos de alocação das pessoas às posições nos cursos e nas instituições, constituindo uma estrutura de oportunidades estratificada. Se, por um lado, há no setor privado autonomia de cada instituição na definição de seus critérios de seleção — ainda que para significativa parcela da população elegível o principal critério de seleção seja a possibilidade de arcar com os custos educacionais —, no setor público, mais competitivo considerando a gratuidade e a qualidade média mais alta, movimentos importantes de transformação nos mecanismos de seleção ocorreram em períodos recentes. A primeira delas foi a instituição do sistema SISU/ENEM que, pensado inicialmente como instrumento de avaliação da qualidade da educação de nível médio, passou, em 2010, a ser adotado como mecanismo centralizado de seleção e distribuição de estudantes entre cursos e universidades públicas federais no país, sendo crescentemente adotado por universidades públicas em geral desde então (e por muitas instituições privadas). Com a adoção desse sistema, foram em larga medida aban-

donados os concursos vestibulares no setor público, realizados até então de forma autônoma por cada instituição, em favor de um sistema centralizado de alocação de estudantes em vagas, o que transformou a estrutura de oportunidades até então vigente. Observou-se também no período, em particular a partir de meados dos anos 2000, a difusão de políticas afirmativas em instituições públicas, institucionizada de maneira definitiva na Lei 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que estabelece critérios para a definição obrigatória de parâmetros de reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico para pessoas pretas, pardas e indígenas (PPIs), estudantes de escolas públicas e de baixa renda. A adoção de tais políticas não se restringe aos estabelecimentos federais, sendo que, atualmente, parcela relevante das instituições públicas adota políticas afirmativas, a maior parte delas, de reserva de vagas.

Essas mudanças nos mecanismos de seleção nas instituições públicas se deu em um contexto de aumento do investimento público na oferta de vagas e cursos, em um ciclo que se sustentou, principalmente, entre meados dos anos 2000 até 2010 e promoveu transformações importantes na estrutura de oportunidades de acesso a tais instituições, ampliando as possibilidades de ingresso de setores historicamente ausentes do ensino superior público no Brasil. No mesmo período, o investimento público no setor privado também se expandiu, com programas de financiamento estudantil e de desoneração fiscal e tributária de instituições educacionais de nível superior. Tais iniciativas, por sua vez, estão relacionadas ao cumprimento das metas definidas nos PNEs (Planos Nacionais de Educação), de crescimento da taxa bruta de matrículas em nível superior para jovens entre 18 e 24 anos, incremento das taxas de matrícula em instituições públicas e formação, em nível superior, do corpo docente atuante em instituições de educação básica.

O processo de expansão promoveu, assim, impulsos significativos nas chances gerais de ingresso das pessoas no sistema de educação superior. Mas tal incremento não se deu de maneira uniforme sobre todos os estratos da sociedade brasileira. A seletividade do setor privado é mais baixa (ainda que com variações importantes entre instituições e cursos, com um setor de elite bastante marcado), mas o ingresso nesse segmento permanece fortemente condicionado ao nível socioeconômico e às possibilidades de financiamento da progressão educacional de jovens pelas famílias e pelos próprios estudantes, muitas vezes conjugando a formação superior com o ingresso no mercado de trabalho. Para significativa parcela da população elegível, o ingresso via instituições públicas permanece como única opção e, nesse caso, as mudanças nos mecanismos de seleção, com a centralização do sistema de pareamento entre vagas e estudantes e, em particular, a adoção de políticas de reserva

de vagas, promoveram mudanças relevantes nas desigualdades de acesso, iniciando transformações na estrutura de oportunidades de progressão ao nível superior.

Os artigos presentes neste Dossiê documentam alguns dos processos sociais decorrentes do conjunto de transformações descritas nesta introdução. De modo geral, trazem à tona debates candentes sobre a relação entre a expansão pública e a expansão privada e seus efeitos sobre padrões de acesso; a emergência de modelos de políticas de ingresso, de permanência e de gestão da educação superior, e as lutas sociais que foram empreendidas na implementação desses modelos; as transformações nas universidades decorrentes do ingresso de setores sociais historicamente excluídos da educação superior; e as mudanças morfológicas na forma institucional assumida pelo campo. A seguir são descritas de forma introdutória as contribuições aqui reunidas.

Abre o Dossiê o artigo de Ruan de Oliveira Coelho, Pedro Henrique Elgaly da Penha e Bruna Aparecida Milanski, “Novas tendências, mais concentração? Os padrões de distribuição de matrículas no ensino superior brasileiro entre 2010 e 2019”, que aborda os processos contemporâneos de expansão e diversificação do sistema de ensino superior para investigar os sentidos desses desenvolvimentos no caso brasileiro. O tema é situado de modo amplo nas partes iniciais do trabalho, mobilizando parcelas da literatura internacional e nacional em torno da definição e caracterização do processo de diferenciação institucional. É essa contextualização histórica do caso brasileiro que delimita a importância do exame da concentração de matrículas como aspecto relevante para o entendimento da desigualdade educacional no país. A detalhada comparação dos dados de crescimento do volume de matrículas nos diferentes setores, graus acadêmicos, perfis institucionais e modalidades de cursos, entre 2010 e 2019, revela que a diversificação ocorreu correlata à concentração crescente de matrículas, com as variações apontando para a tendência de crescimento da modalidade do ensino a distância, notadamente no setor privado.

O assunto se desdobra no artigo seguinte de Clarissa Tagliari, “Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro”, que também se debruça sobre a distribuição de matrículas, desta feita para deter-se nos segmentos com e sem fins lucrativos do setor privado do sistema, dialogando criticamente com o diagnóstico do isomorfismo do sistema nacional e, especificamente, com o entendimento do papel nele exercido pela regulamentação. A investigação se inicia com a reconstrução histórica do predomínio do setor privado no país, discutindo as interações entre regulamentações, dispositivos financeiros, políticas públicas de subsídios e empréstimos internacionais,

que delimitam a difusão da visão concorrencial de mercado, o predomínio dos grandes conglomerados educacionais privados e a expansão da modalidade de ensino a distância. Em seguida, analisa os efeitos da desregulamentação da EaD por segmento do sistema privado e descreve duas trajetórias opostas quanto ao número de matrículas: de estagnação, decréscimo e decréscimo vertiginoso, no segmento sem fins lucrativos, e de crescimento vertiginoso, desaceleração do crescimento e nova expansão vertiginosa para o segmento com fins lucrativos. Segue-se o detalhamento dessas duas trajetórias, segundo graus acadêmicos, modalidades de ensino, áreas de conhecimento e cursos, aspectos que possibilitam caracterizar um conjunto de diferentes perfis de expansão e de retração ao longo do período considerado.

Desse modo, em conjunto, os dois primeiros artigos oferecem caracterização quantitativa minuciosa dos processos estruturais de expansão do sistema de ensino superior brasileiro, contribuindo para um entendimento mais preciso da interação entre os segmentos público e privado em relação à oferta de matrículas, bem como das clivagens no interior do setor privado.

Com o artigo de Eduardo Henrique Narciso Borges, Adriane Pereira Gouvêa e Maria Ligia de Oliveira Barbosa, “Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras”, o Dossiê volta-se para a questão do acesso e da permanência estudantil. O trabalho inicia-se situando as concepções sociológicas que ampliaram o entendimento estritamente institucional acerca do problema da “evasão” estudantil, incorporando perspectivas relativas à integração social e à afiliação simbólica na consideração das múltiplas dimensões envolvidas nas vivências estudantis, captadas na renomeação do problema como “permanência”. Nesse registro, o trabalho apresenta breve reconstrução histórica das perspectivas de assistência estudantil no país para, em seguida, concentrar-se nas políticas de permanência adotadas por vinte universidades públicas federais, a partir das definições e recomendações gerais do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2007. A análise busca apontar, no conjunto bastante similar de medidas adotadas pelas instituições, os avanços no modo de conceber o problema e os principais dilemas que limitam a eficácia dos programas implementados, agravados pela redução de recursos financeiros que caracteriza a situação atual, ameaçando a continuidade da expansão e da democratização do ensino superior público no país.

A discussão no entorno de questões referentes à permanência estudantil prossegue no artigo “As estratégias de resistência e enfrentamentos: desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) nas universidades brasi-

leiras” de Luana Ribeiro da Trindade que, partindo de uma revisão da literatura sobre relações raciais e educação superior no Brasil, documenta a efetivação de padrões de sociabilidade estabelecidos em universidades públicas por estudantes negros e negras. O trabalho evidencia importantes aspectos subjetivos da vivência negra na educação superior pública no país, que se apresentam como obstáculos à permanência e à conclusão da educação superior por esta população. A autora argumenta em favor da emergência de coletivos negros enquanto estratégia de resistência e solidariedade entre estudantes e como desdobramento das mudanças recentes nos mecanismos de acesso à universidade pública, criando novos padrões de sociabilidade face à insuficiência de suporte institucional à permanência e, portanto, estreitamente entrelaçados com as necessidades de assistência estudantil que caracterizam esse segmento da população universitária.

O tratamento analítico de questões referentes às relações entre raça e educação superior prossegue no artigo “Relações étnico-raciais e o ensino superior em São Paulo: (anti) racismo em pauta”, de autoria de Mariana Martha de Cerqueira Silva. Neste trabalho, que se debruça especificamente sobre as disputas sociais no entorno da efetivação de políticas afirmativas nas universidades públicas do estado de São Paulo, a autora realiza uma revisão do histórico de implementação de políticas afirmativas em universidades públicas brasileiras para buscar localizar a maneira como essas disputas se efetivaram nas instituições públicas paulistas. Tendo como referência empírica um corpus documental que engloba atas institucionais e documentos que normatizaram e regulamentaram a incorporação de políticas afirmativas aos mecanismos de ingresso nas universidades paulistas, evidencia resistências e tensionamentos que caracterizaram tal processo, sinalizando no sentido da crescente centralidade do debate sobre permanência estudantil e adoção de políticas universitárias que a favoreçam, em especial no que diz respeito às populações que se beneficiaram da implementação dessas políticas.

O conjunto desses três artigos reafirma a importância que vem assumindo, recentemente, nos debates acadêmicos e na formulação de políticas públicas, a discussão sobre a permanência estudantil e a transformação institucional necessária à universidade pública de modo a que esta tenha melhores condições de acolher a população com necessidades relacionadas à permanência distintas daquelas historicamente presentes na universidade pública brasileira. Além disso, retratam a intensidade das disputas sociais relativas ao acesso à educação superior pública, bem como a forma que tem assumido a formulação de políticas de permanência e padrões de sociabilidade e segregação no interior das instituições públicas.

Dando continuidade ao enfoque em São Paulo, o artigo de João Gilberto Belvel Fernandes Júnior, “Configurações e transformações do ensino jurídico em cursos de elite no Estado de São Paulo, de 2007 a 2018”, debruça-se sobre seis escolas de Direito consagradas, para analisar as disputas simbólicas que constituem o polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico paulista, observando, a partir de dados do período de 2007 a 2018, as dinâmicas que se estabelecem na divisão social do trabalho de dominação no ensino jurídico de graduação. A construção do perfil docente e a análise das grades curriculares de cada instituição permitem ao autor descrever as relações de força que definem a composição interna desse espaço, correlacionando o modo de reprodução e o capital jurídico transmitido aos estudantes, em termos de autonomia e dependência e ortodoxia e heterodoxia. Explorando os processos de cooperação e de competição entre essas escolas de elite, nos quais se entrecruzam dimensões locais e internacionais, o artigo revela como as disputas em curso põem em jogo a autonomia histórica do campo jurídico.

Fecha o Dossiê o artigo “As relações entre o público e o privado em instituições de ciência e tecnologia: uma análise do projeto *IPT Open Experience*”, no qual Lucas Pinheiro Gariani analisa a elaboração e a implementação do *IPT Open Experience*, que se efetiva a partir das mudanças recentes nos ordenamentos jurídicos e nas políticas de ciência, tecnologia e inovação, visando a produção de conhecimento para o desenvolvimento econômico. O autor reconstrói os diferentes períodos da história do consagrado Instituto no entrecruzamento entre a institucionalização da pesquisa em engenharias e as estratégias de desenvolvimento industrial no país. Detendo-se no período atual, o autor situa a iniciativa, apresentada pela instituição como exemplar da inovação no modo de produção de conhecimento científico e tecnológico, no projeto paulista de criação de um Centro Internacional de Tecnologia e Inovação em torno do *campus* da USP na zona oeste da cidade, caracterizando-o pelo enfraquecimento do planejamento estratégico de pesquisa correlato ao fortalecimento da gestão de negócios.

Espera-se que os artigos que compõem este Dossiê contribuam nos debates típicos estabelecidos no campo da Sociologia da Educação no Brasil, sobretudo abrindo possibilidades analíticas que se centrem nas configurações assumidas pelo sistema nos últimos anos. Algumas frentes de investigação parecem merecer ênfases, das quais destacamos dois grandes eixos. O primeiro, relativo ao cuidado com os aspectos estruturais, desde a morfologia do sistema até suas definições em termos de modelos e concepções, mas passando pelo escrutínio de suas marcas relativas à expansão e diversificação e às políticas para o setor, e chegando na distribuição dos diplomas e sua valoração social. O segundo, concernente à imersão

no interior do sistema a partir de suas clivagens estruturais, mas atendo-se aos aspectos de seus sujeitos, tais como a diferenciação de trajetórias universitárias com modalidades distintas de seleção interna, os efeitos sociais das políticas de ampliação do acesso em heterogêneas instituições e carreiras e, ainda, as desigualdades sociais e culturais marcando disparidades de classe, raça, gênero e geográficas, entre outras.

Nessa seara, faz-se mister conjugar estudos quantitativos, que se aproveitem de dados disponíveis e *expertises* de tratamento desses dados, com perspectivas qualitativas, nas quais as relações dos sujeitos com esse mundo social sejam priorizadas.

Do ponto de vista enunciativo, espera-se, ainda, que frentes de trabalhos investigativos que considerem o mercado da educação superior no Brasil, em seus arranjos internos e influências transnacionais, também possam compor a agenda do campo, buscando entender as disputas sociais em torno da educação superior em sua materialidade.

Implicitamente, o Dossiê visou reacender o debate, sempre necessário, do papel do sistema universitário na igualdade de oportunidades, ou diminuição das desigualdades sociais, e na democratização universitária. Fica o convite para que a pesquisa no campo da Sociologia da Educação se fortifique ao acompanhar a dinâmica intensa das mudanças sociais no interior desse espaço complexo da educação superior.

Novas tendências, mais concentração? Os padrões de distribuição de matrículas no ensino superior brasileiro entre 2010 e 2019*

New trends, more concentration? The patterns of enrollment distribution in Brazilian higher education between 2010 and 2019

Ruan de Oliveira Coelho^a , Pedro Henrique Elgaly da Penha^b  e Bruna Aparecida Milanski^c 

Resumo Nas últimas décadas, observou-se uma expansão global das vagas nos sistemas de ensino superior de vários países, o que foi acompanhado de um processo de crescente mercantilização nesse segmento da educação. Isto é, cada vez mais, a iniciativa privada passou a ter mais participação na sua oferta, e isso acarretou, dentre outras coisas, numa intensificação do fenômeno de diversificação institucional. As pesquisas estrangeiras sobre o tema possuem como foco justamente essa diversificação. Este artigo, entretanto, visa analisar o caso brasileiro também sob a ótica da concentração de matrículas na última década, que foi a de maior crescimento de modelos emergentes de oferta educacional, como a modalidade a distância. Os resultados apontam para a ocorrência de uma variação heterogênea da concentração de matrículas, em vários tipos de curso, mas para uma distribuição homogênea nos dois anos analisados, com uma concentração mais acentuada no ano final.

Palavras-chave Diversificação institucional. Ensino superior. Concentração. Matrículas.

Abstract *In recent decades, there has been a global expansion of vacancies in higher education systems in several countries, which has been accompanied by a process of growing commodification in this segment of education. That is, the private sector has increasingly taken on more participation in its offer, and this has resulted, among other things, in an intensification of the phenomenon of institutional diversification. Foreign*

* Agradecemos ao professor Dr. Flavio Alex de Oliveira Carvalhaes pela orientação da pesquisa, através do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Desigualdade, do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NIED-IFCS/UFRJ).

a Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ).

b Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisador associado ao Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).

c Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

research on the subject focuses precisely on this diversification, but this article aims to analyze the Brazilian case also from the perspective of the concentration of enrollments in the last decade, which was the one with the greatest growth of emerging models of educational offer, such as the distance modality. The results point to the occurrence of a heterogeneous variation in the concentration of enrollments, in various types of courses, but for a homogeneous distribution in the two years analyzed, with a more accentuated concentration in the final year.

Keywords Institutional diversification. Higher education. Concentration. Enrollment.

INTRODUÇÃO

Diversos fatores nas últimas décadas colaboraram para a expansão das vagas nas universidades ao redor do mundo, como a crescente demanda das populações dos países, necessidades técnicas do mercado de trabalho, e avanços tecnológicos que propiciaram o aumento da variedade de formas como o ensino é ofertado para diferentes públicos. Desse último ponto decorre uma série de fenômenos relativos à diversificação dos sistemas como um todo, uma vez que determinadas tendências operam diferentemente de acordo com os públicos e as propostas da concorrência.

Apesar de cada sistema de ensino superior possuir suas especificidades, observou-se um aumento da participação do setor privado a nível global. Como esse setor tende a possuir mais liberdade e menos burocracia que o setor público para adequar suas ofertas aos interesses dos estudantes, ao mesmo tempo que possui interesses econômicos particulares, diversas iniciativas de inovação por sua parte tornaram os cursos mais diversos ao longo do tempo, seja pela possibilidade de ofertar cursos remotos ou de curta duração, ou mesmo por aqueles mais voltados para o mercado de trabalho, menos acadêmicos. Esse fenômeno, que foi denominado “diversificação institucional”, foi consideravelmente estudado em diversos países ao redor do mundo com um enfoque em aspectos de transformação interna dos tipos de curso.

No Brasil, observa-se historicamente um fenômeno concomitante à diversificação, que é o da concentração do número de matrículas em cursos e instituições específicas. Contudo, a literatura existente sobre o tema se preocupa mais com alguns aspectos isolados da natureza administrativa da instituição de ensino superior do que com a combinação de outras características dos cursos dessas instituições que também são relevantes. Assim, esta pesquisa busca considerar outras variáveis ainda não muito exploradas sobre os cursos de instituições públicas e privadas, considerando o duplo movimento de tendência de diversificação e concentração de matrículas.

O artigo tem como objetivo analisar de que maneira ocorreu a alocação das novas matrículas nos diferentes tipos de curso da educação superior brasileira entre 2010 e 2019. Na última década, a modalidade de ensino a distância (EAD) ganhou muito espaço e atratividade para diversos perfis estudantis e tem colaborado para transformações recentes no sistema, representando também uma nova possibilidade de diversificação institucional. A partir de dados do Censo do Ensino Superior – Inep¹, das edições de 2010 e 2019, foi possível observar como se deu o movimento de entrada das novas matrículas durante o período, em relação aos diferentes tipos de curso existentes, que variam de acordo com seu grau, rede e modalidade.

A partir de uma metodologia quantitativa, o trabalho busca compreender como tem sido o processo de diversificação da educação superior brasileira e como se dá a concentração de matrículas nos cursos e instituições. Conforme a literatura, sabe-se que a diversificação acabou implicando, associada a outros fatores, numa maioria de cursos no setor privado. Mas é interessante saber se são poucas as instituições que concentram as matrículas ou se esse crescimento foi mais diversificado. Desse modo, busca-se entender mais uma das possíveis consequências da expansão e diversificação do ensino. Se o sistema hoje se tornou mais diverso, será que não há uma tendência a uma concentração em determinada modalidade?

Além dessa introdução, o texto conta com duas seções de revisão de literatura, uma sobre certas tendências globais da educação superior nos anos recentes e outra sobre o histórico da diversificação institucional no Brasil. Essas são seguidas por uma breve seção metodológica e pela exposição e análise dos resultados alcançados. Por fim, encerra-se com uma concisa discussão dos achados, de seus prováveis desdobramentos nos próximos anos e de aspectos que ainda poderiam ser analisados visando o aprofundamento do tema pesquisado.

DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

De acordo com um estudo do Ipea² (Corbucci, Kubota, Meira, 2016), nas últimas décadas, observa-se uma tendência global de expansão das vagas do ensino superior ao redor do mundo, assim como um movimento cada vez maior de mercantilização do ensino, com uma presença crescente da iniciativa privada. Isso estaria associado à internacionalização do capital e à globalização da oferta,

1 Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior> (30/11/21).

2 Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, vinculado ao Ministério da Economia.

o que é propiciado, por exemplo, pela disponibilização de ações de grandes grupos corporativos educacionais em bolsas de valores. Prates (2010) aborda o processo de mercantilização e o apresenta como um dos principais motivos para o crescimento de matrículas no ensino superior. Ele considera não só o impacto do aumento da presença do setor privado no sistema educacional, como também uma ampliação da “lógica do mercado”, que se basearia numa visão gerencialista-empresarial. Essa vertente mercantil da expansão, que o autor entende como sendo uma influência neoliberal, estaria também presente no setor público enquanto um paradigma ideológico, sendo expressa nas tomadas de decisões governamentais, nas políticas públicas e na gestão educacional.

Ao discutir o crescimento de matrículas a nível mundial, o autor introduz o conceito de diferenciação, que é entendido como diferenças internas das instituições e seus respectivos cursos, que incluem elas serem públicas ou privadas, a variedade de cursos (diferenciação programática), modalidades de ensino, a finalidade dos cursos (se são mais acadêmicos e voltados à pesquisa ou se são mais específicos e voltados ao mercado de trabalho; diferenciação institucional), a duração do ensino, entre várias outras características que permitem diferenciar as instituições e seus cursos. Assim como a vertente mercantil, essa vertente de diferenciação institucional seria uma das principais responsáveis pelo aumento do acesso ao ensino superior, inclusive de setores menos privilegiados da sociedade.

Huisman (2016) define diversidade como uma característica de um sistema, podendo ser institucional ou organizacional, cujo principal indicador é a variedade de instituições em um sistema particular de ensino superior. Ao abordar a distinção entre o conceito de diferenciação e o conceito de diversificação, o autor defende que o primeiro se refere às características internas das instituições, como diferentes tipos, modalidade e oferta de cursos, enquanto o segundo trata de mudanças a nível sistemático, inclusive um número maior de variedade de instituições. Os dois conceitos se relacionam pois, apesar da tendência do número de instituições crescerem ao longo do tempo, em sua organização interna muitas instituições tendem a se tornarem mais parecidas com outras instituições consideradas exemplos de sucesso, levando a uma certa homogeneização nesse sentido.

Compreender os diferentes significados do que é “diferenciação” importa, uma vez que, embora a quantidade de instituições de educação superior tenha aumentado globalmente ao longo do tempo, não houve grandes mudanças no sistema educacional em si. Isto significa dizer que muitas instituições novas surgiram, principalmente de caráter privado, buscando alcançar um maior número de clientes, sendo tal processo caracterizado como “diversificação”, sem que o sistema

de oferta se diferencie vertical ou horizontalmente, seja a diferenciação entre ou intra-instituições. As distinções entre privado e público, instituição lucrativa e não lucrativa, são exemplos de diferenciação horizontal — caracterizada pelas condições de acesso —, enquanto a diferenciação vertical está relacionada ao mercado de trabalho e suas necessidades (Altbach, Reisberg, de Wit, 2017).

Outro ponto importante a ser mencionado é o de que o movimento de expansão e, conseqüentemente, de diversificação e diferenciação, gerou um cenário propício para o que Huisman (2016) chama de competitividade excludente, que se refere ao fato de que algumas instituições se adaptam melhor ao mercado e utilizam melhor seus recursos, ao mesmo tempo em que outras não conseguem fazer o mesmo, e acabam excluídas da competição — no caso das instituições pequenas, por exemplo, ou até mesmo de algumas instituições públicas, como nossos resultados podem sugerir. Em contrapartida, muitas instituições passaram a replicar estratégias consideradas bem-sucedidas, já aplicadas anteriormente, e rejeitar as consideradas fracassadas, gerando outro fenômeno denominado como isomorfismo institucional, influenciando diretamente no grau de diversificação do sistema (Huisman, 2016).

Mesmo que o número de vagas e instituições seja expandido, os países que passaram por essa implementação não foram capazes de lidar, de maneira efetiva, com as novas possíveis realidades, novos problemas e demandas dentro do próprio sistema educacional, sendo marcados pela desregulamentação do ensino superior, como no Brasil, e pelo crescimento desenfreado das instituições majoritariamente privadas (Altbach, Reisberg, de Wit, 2017). De acordo com Shavit, Arum e Gamoran (2007), o único cenário no qual a expansão e, conseqüentemente, a diversificação, acompanhou a diferenciação foi no dos países avançados economicamente.

Diversificação e competição são dois elementos relacionados na literatura, embora essa relação não seja aceita com unanimidade; a ideia principal é a de que o mercado influencia na promoção de diversificação das instituições educacionais e suas atividades, levando a decisões proativas e inovadoras (Teixeira et al, 2011). Muito ainda se debate sobre a forma de gerenciamento dessas instituições, bem como as brechas governamentais relacionadas à regulamentação delas. No entanto, vale lembrar que um sistema diverso de instituições pode ter algumas vantagens, principalmente porque pode permitir o acesso de pessoas com perfis mais diversos, e aumentar as possibilidades dessas pessoas se sentirem mais bem representadas uma vez inseridas no sistema educacional (Huisman, 2016). A inclusão é considerada um dos principais efeitos possíveis desejados da expansão e diversificação do ensino (Shavit, Arum, Gamoran, 2007).

BREVE HISTÓRICO DA DIVERSIFICAÇÃO INSTITUCIONAL NO ENSINO SUPERIOR DO BRASIL

No caso brasileiro, conforme afirma Sampaio (2011), o setor privado vem sendo alavancado por crescente participação de investimentos públicos indiretos, por intermédio de desonerações fiscais (Programa Universidade para Todos – ProUni) e concessão de financiamentos aos estudantes, com juros subsidiados, através do Fies³ e ProUni. Portanto, se a questão central que até então permeou o debate sobre a educação superior estava focada na dualidade público-privado, mais recentemente, segundo a autora, o foco se voltou para os impactos e as implicações decorrentes de uma reconfiguração estrutural do setor privado, o que tem levado a uma reconcentração da oferta por parte de poucos grupos empresariais, que, além de receberem aportes de investimentos estrangeiros, também estariam sendo favorecidos de forma desproporcional, quando se tem por referência o setor privado como um todo (Corbucci, Kubota, Meira, 2016).

A participação do setor privado no total de matrículas hoje corresponde a mais de 75% das matrículas, e foi a partir de 1970 que ela se tornou majoritária. Segundo Sampaio (2011), esse crescimento se deu em razão de diferentes fatores ao longo desse tempo, tais como a expansão dos níveis de ensino anteriores, o acelerado crescimento econômico e do mercado de trabalho, e pelas normas editadas pelos governos militares, a exemplo das resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE). A reforma universitária de 1968, desse modo, deu origem a um sistema educacional marcado por uma distinção entre o público e privado, e mais do que isso, associou à rede pública um caráter acadêmico, vinculado à pesquisa, e à rede privada um ensino desvinculado da pesquisa, com cursos de menor duração e distinção, por mais que em boa parte financiadas com verba pública e isenções fiscais.

Os baixos investimentos na década de 80 e 90 realizados pela União na educação superior, em grande medida ditados pelo processo de ajuste fiscal dos anos 1990, eram referendados pelas orientações emanadas de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, pelas quais os gastos em educação nos países em desenvolvimento deveriam se limitar ao ensino básico. Dessa forma, aprofundou-se a distância existente entre a crescente demanda por educação superior e a oferta de vagas pelas instituições públicas, o que abriu espaço para uma nova expansão do setor

3 Política de financiamento estudantil do governo federal para cursos de graduação em instituições de ensino superior privadas.

privado. Em 2004, por exemplo, o setor privado já possuía cerca de 72% do total de matrículas. A demanda por educação superior, considerando o total de inscrições nos exames vestibulares, cresceu 161,6% entre 1990 e 2004. Foi exatamente o processo de expansão educacional que tornou propícia a desregulamentação do setor no que se refere à flexibilização dos requisitos até então vigentes (Corbucci, Kubota, Meira, 2016).

Carvalho (2013) destaca dados do crescimento brasileiro, e descreve esse crescimento como marcado pela *financeirização*, *oligopolização* e *internacionalização* da educação superior. A maior presença do segmento privado com fins lucrativos na educação é visível não apenas presencialmente, mas também nos cursos a distância. Em 2009, por exemplo, tivemos um aumento de 81% no número de matrículas em empresas educacionais e queda de 12% naquelas sem fins lucrativos. Por sua vez, em 2009, Carvalho (2013) aponta que o segmento lucrativo detinha 79% das matrículas à distância em estabelecimentos particulares, e que a presença do setor privado não se restringe apenas à oferta de cursos, sejam eles presenciais ou à distância, mas também implica na produção de materiais institucionais, como livros, apostilas e softwares, além de consultorias empresariais a outras empresas educacionais ou na gestão de recursos (apud Oliveira, 2009).

Para viabilizar a sustentabilidade da expansão da educação superior pela via privada, foi instituído, em 1999, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) a partir da Lei 10.260/2001, programa com objetivo de financiar a graduação de estudantes em instituições privadas. Ao longo do tempo, o FIES mudou sua forma de financiamento, cobrindo até 100% da graduação com juros de 3,4% ao ano em 2010; em 2015 a porcentagem dos juros foi para 6,5%. Em grande medida, o número de estudantes contemplados se mantinha aquém da demanda efetiva, em parte pela existência de pré-requisitos, tais como a exigência de fiadores. Corbucci et al. (2016) diz que diante de uma demanda não contemplada pelo FIES, principalmente pela incapacidade de oferecer as garantias exigidas para se obter o financiamento, e da crescente proporção de vagas não preenchidas ao longo do período 1999-2004, foi instituído em 2004 o Programa Universidade Para Todos (ProUni) a fim de oferecer bolsas de estudo integrais ou parciais, em instituições privadas, a estudantes ainda sem nível superior. Em dezembro de 2021, foi criada a Medida Provisória nº 1.075, que permite a professores já graduados de escolas públicas o acesso a essas bolsas.

O crescimento da diversificação programática sempre foi maior no setor privado: em 1995 esse setor respondia por aproximadamente 55% dos cursos oferecidos e em 2002 essa cifra já era, aproximadamente, de 63%. Finalmente, as

instituições que mais se diversificaram foram exatamente as não-universitárias onde predominam, de longe, as instituições de natureza privada, respondendo por 41% da oferta de cursos de graduação presenciais em 2002 (Prates, 2010). Prates (2010) também especula acerca das possíveis razões pelas quais o setor público possui, historicamente, uma dificuldade maior para se diversificar:

É provável que a resistência expressa pelo setor público à diferenciação deva-se, muito mais, ao fato do setor público no Brasil ser dominado pelas instituições universitárias de pesquisa do que pelo fato de ser público. Essa informação qualifica, no caso brasileiro, o dado da diferenciação funcional do ensino superior entre setor público e privado, mostrando que aqui também, como na maioria das regiões do mundo, as universidades de pesquisa resistem à massificação, criando, assim, um filtro eficaz de obstrução do acesso dos setores menos privilegiados da sociedade a uma educação superior de alto nível acadêmico (Prates, 2010, p. 142).

Também é preciso considerar que, apesar de tudo, a diversificação de cursos ocorrida principalmente no setor privado possivelmente atraiu mais pessoas pela possibilidade de receber uma educação mais técnica e profissionalizante. Como a enorme maioria da população brasileira possui uma renda familiar relativamente baixa, esse tipo de possibilidade “constitui um canal ‘natural’ de acesso a esses setores da população pelo custo, tempo de duração e pela ênfase que dá ao treinamento voltado para o mercado de trabalho” (Prates, 2010, p. 142). Além disso, uma característica visivelmente importante nos nossos resultados finais é o impacto da modalidade na escolha de curso e instituição, principalmente com o Ensino a Distância (EAD), que concentra a maioria das matrículas no setor privado (Balbachevsky, Sampaio, 2017). Como exposto por Sampaio (2014),

Desde a introdução da graduação a distância em 2000, o setor privado lidera a sua oferta, e as matrículas nessa modalidade de ensino cresceram de forma acelerada, ainda que sobre uma base pequena, até 2006. Em 2010, embora o número de estudantes na EAD já fossem 1 milhão, o seu ritmo de crescimento vem caindo (Inep, 2010). Essa queda pode ser atribuída, entre outros fatores: às facilidades recentes da graduação presencial, com o surgimento das chamadas “universidades de conveniência” localizadas nos grandes centros urbanos; à capilaridade geográfica que os cursos de graduação vêm atingindo mediante processos de desconcentração e de interiorização das instituições (Sampaio, 2014, p. 52).

No caso das instituições públicas, uma forma de tentar garantir que a expansão viesse acompanhada de um aumento da presença de estudantes menos privilegiados, que sempre tiveram dificuldade em acessar o ensino superior, foi a implementação de ações afirmativas. A primeira estava relacionada à critérios raciais, com o objetivo de aumentar o acesso de pessoas pardas e negras ao ensino superior, tendo como ponto de partida as universidades do Rio de Janeiro e da Bahia no início dos anos 2000 (Marteleto, Marschner, Carvalhaes, 2016). Mesmo assim, essas medidas não foram suficientes para reduzir a desigualdade educacional, afirmação comprovada pelo relatório *Education at a Glance 2019* (EAG apud Leal, Sanabria, Cariaga, 2021) cujos dados demonstram que, embora a porcentagem de jovens adultos com diploma superior tenha dobrado na última década, o Brasil, em comparação a outros países, ainda possui taxas de acesso abaixo da média da OCDE, atingindo aproximadamente 21% em 2018.

Portanto, percebe-se como há, no Brasil, não somente um interessante histórico de diversificação entre instituições de diferentes tipos, mas também um cenário propício à concentração das matrículas em determinados tipos de cursos e instituições no ensino superior. Mapear como as instituições operam, como se dá a diversificação e qual a concentração de recursos importa porque, embora nosso objetivo seja compreender onde estão alocadas as matrículas, “a literatura sobre estratificação horizontal do ensino superior sugere que as condições socioeconômicas das famílias dos estudantes estão fortemente associadas ao tipo de curso e de instituição aos quais esses estudantes têm acesso” (Carvalhaes, Ribeiro, 2019, p. 200), reforçando como nossos dados são essenciais para uma perspectiva ampla e completa da desigualdade educacional brasileira.

METODOLOGIA

Foram elaboradas padronizações e estatísticas descritivas a partir da base de cursos dos dados do Censo do Ensino Superior de 2010 e 2019. As variáveis mobilizadas em ambas as bases de dados foram as de: grau (que varia entre bacharelado, licenciatura e tecnológico); modalidade (que varia entre presencial e EAD); dependência administrativa (da qual foram usadas as variações federal, estadual e privada para a realização da recodificação); instituição de ensino superior à qual o curso pertence; e número de matrículas no curso.

A variável de rede (que varia apenas entre pública ou privada) foi criada a partir da recodificação da dependência administrativa e a variável de tipo de curso foi criada a partir das 12 combinações possíveis em uma análise combinatória simples das características de grau, rede e modalidade. Foram utilizadas Curvas de Lorenz,

que são modelos adequados para a medição da concentração de determinados recursos — no caso, as matrículas — em uma determinada população — no caso, as instituições do ensino superior brasileiro. Também é útil para visualizar variações temporais dessa concentração, uma vez que se utiliza de valores percentuais, corrigindo o problema de escala existente quando utilizados valores absolutos.

Também foram utilizadas a linha de incidência de crescimento dos valores dos decis entre os dois anos da série, e gráficos de representação e variação percentual de matrículas de cada tipo de curso. Os métodos utilizados nesta pesquisa possuem a intenção de analisar somente as tendências do quantitativo de novas matrículas que se alocaram no ensino superior brasileiro entre os anos selecionados, no que se refere aos tipos de cursos e de instituições em que ingressaram.

A princípio, o objetivo é responder às seguintes perguntas: (1) a distribuição das matrículas do ensino superior brasileiro era concentrada ou desconcentrada em cada um dos anos? E (2) há variação entre as distribuições dos anos? Responder a essas questões nos permitiria saber se, com a diversificação e expansão do ensino que aconteceu entre 2010 e 2019, houve também uma distribuição mais igualitária de matrículas entre cursos, instituições, rede e modalidade de ensino. Afinal, como se desenhou nosso sistema após o processo de diversificação?

RESULTADOS

Para responder tal pergunta, utilizou-se da curva de Lorenz, um recurso gráfico que possibilita enxergar o quão concentrados estão determinados recursos em uma população segundo dados de um momento no tempo. É uma opção adequada para se comparar concentrações em diferentes pontos temporais por não ser feita a partir dos valores absolutos de recursos nem da população, mas sim de valores relativos a seus percentuais acumulados em cada centésimo do sistema, possibilitando enxergar a porcentagem populacional que concentra as porcentagens dos recursos. Basicamente, divide-se a população total do sistema em 100 partes iguais e se observa qual porcentagem do número total de recursos que cada parte concentra no momento analisado. No caso desta pesquisa, os recursos averiguados são matrículas, e a população são três componentes do ensino superior: os cursos, as instituições e as redes do sistema.

O gráfico 1 se refere aos cursos do ensino superior brasileiro em 2010 e em 2019. Uma maneira intuitiva de compreender sua informação é ver o quão distantes estão as curvas da diagonal, onde está a linha de perfeita igualdade. Se as linhas fossem perfeitamente diagonais, teríamos uma situação de distribuição completamente igualitária no sistema. Ou seja, quanto maiores as “barrigas” criadas pelas curvas,

mais desigual é a distribuição das matrículas na população observada. Como se pode ver, a linha de 2019 está mais distante da reta diagonal que a de 2010, o que significa que, nesse caso, a concentração de matrículas nos cursos ficou mais intensa durante o tempo dessa década. Isso sugere que a expansão e diversificação pode ter gerado uma maior concentração de matrículas entre os cursos no período. Ter mais cursos e cursos mais diversos não implicou numa descentralização das matrículas no sistema.

Contudo, por mais que a curva esteja de fato mais côncava, essa variação não foi tão expressiva a ponto de permitir que os cursos sejam considerados os principais motores do aumento da concentração global de matrículas do sistema. É possível que a dinâmica de distribuição das matrículas em cursos que já as concentravam mais ou menos não tenha sofrido grandes transformações. Para chegar a uma conclusão mais aprimorada, é necessário realizar uma comparação com outros fatores que potencialmente ocupam esse papel de centralidade do movimento observado.

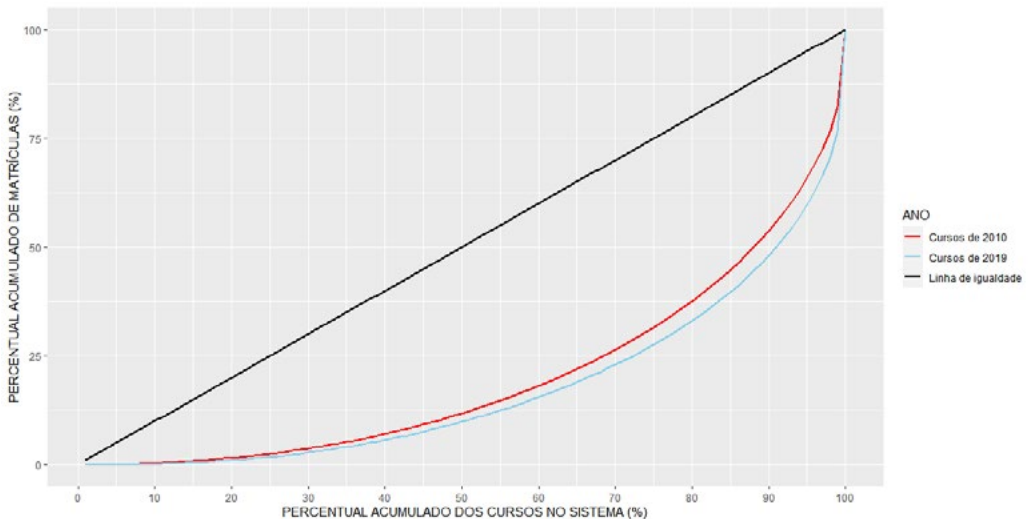


Gráfico 1. Curva de Lorenz das matrículas nos cursos de ensino superior brasileiros em 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

O gráfico 2 mostra, ao invés dos cursos unitariamente, as instituições de ensino superior do sistema. Percebe-se que sua leitura pode ser realizada de maneira semelhante à do gráfico anterior, o que leva à percepção de que, apesar das instituições do sistema terem passado a concentrar mais matrículas, não foi em um grau tão expressivo a ponto de poderem ser consideradas como os elementos mais determinantes do fenômeno em questão. Portanto, não tendo sido nem os cursos nem as instituições de ensino superior do Brasil os componentes do sistema com

maior peso no movimento de aumento da concentração das matrículas nele, restou a análise das redes, que, finalmente, trouxe resultados mais notáveis.

A visualização das curvas relativas às matrículas de cada rede — pública ou privada — permite atestar como esse fator foi mais determinante no aumento da concentração do sistema. As linhas das redes privadas de ambos os anos são consideravelmente mais curvadas que as das redes públicas. Isso constata que a rede privada já concentrava, tradicionalmente, muito mais matrículas que a rede pública, e isso se intensificou ainda mais no final da série, com a distância entre as curvas de cada rede em 2019 sendo ainda maior que em 2010, como observado no gráfico 3. No caso, a curva da rede privada se distanciou mais ainda da linha de perfeita igualdade, e a da rede pública se aproximou. Isto significa que houve consequências diferentes em cada rede. Com isso constatado, torna-se conveniente investigar novas duas perguntas de pesquisa, para além das anteriores: (3) essa variação foi apropriada desproporcionalmente no sistema? E (4) quais as características que passam a qualificar essas distribuições?

Uma vez que a concentração das matrículas no sistema se tornou mais intensa, é interessante saber o número de matrículas nas instituições, ou seja, o tamanho delas. No gráfico 4, tem-se esta curva de incidência de crescimento com o percentual de matrículas que cada centésimo das instituições ganhou ou perdeu, através de uma razão entre o número que elas tinham em 2019 em relação ao que elas possuíam em 2010. Os percentis mais elevados representam os cursos com maior número de matrículas no ano inicial, e os mais baixos com menor.

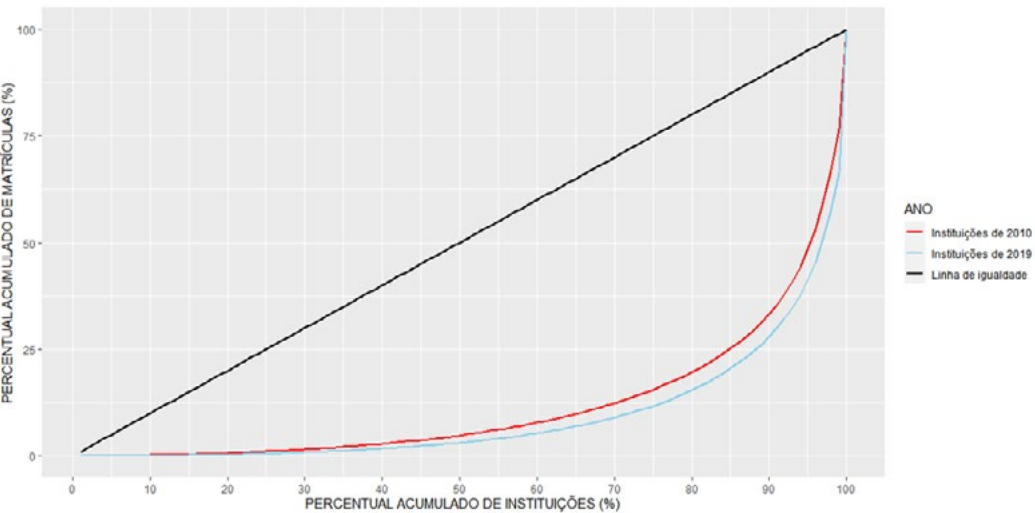


Gráfico 2. Curva de Lorenz das matrículas nas instituições de ensino superior brasileiras em 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

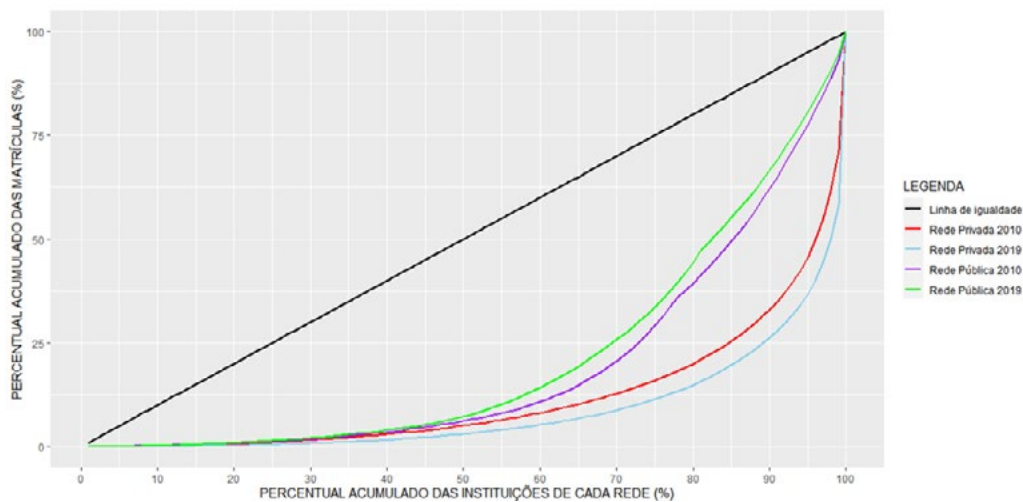


Gráfico 3. Curva de Lorenz das matrículas nas redes das instituições de ensino superior brasileiras em 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Os resultados mostram como os valores nos 55 primeiros percentis diminuíram, e os nos 45 últimos percentis cresceram, principalmente o último. Logo, as instituições que mais concentraram novas matrículas no sistema durante o período analisado foram aquelas que já eram grandes no começo da série, por contarem com a maioria dos estudantes, o que explica o aumento da concentração das matrículas nessas. Pode-se ver que, entre os dois anos, a linha de variação informa que essas diferenças se tornaram ainda maiores, sobretudo dentre os centésimos finais, das instituições que já tinham os maiores volumes de matrículas no início da série.

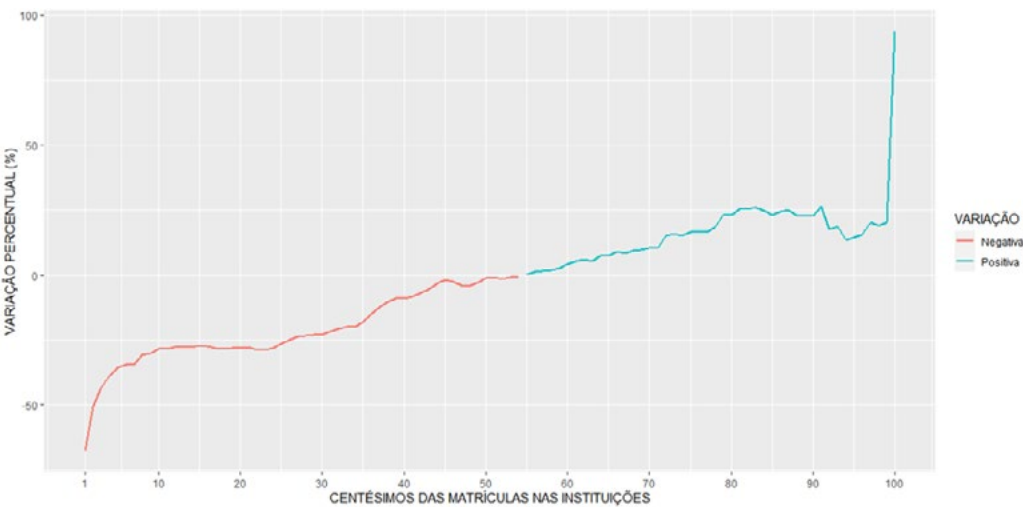


Gráfico 4. Curva de incidência de crescimento dos valores dos decis de matrículas nas instituições de ensino superior brasileiras de 2010 a 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Quanto a qual percentual de matrículas cada tipo de curso possuía em cada ano (gráfico 5), a partir da visualização relativa às 12 combinações possíveis de cursos segundo as variáveis mobilizadas, nota-se que, em ambos os anos, os cursos de bacharelado presencial da rede privada são os que mais concentram matrículas, mesmo que essa relação tenha diminuído. Depois, estão os cursos de bacharelado presenciais das universidades públicas, cujo número de matrículas totais cresceu levemente. Em seguida, estão os cursos de licenciatura de ambas as redes. Contudo, na rede pública, esses são majoritariamente frequentados presencialmente, enquanto na privada a maioria das matrículas está na modalidade a distância, o que se acentuou.

As matrículas da modalidade presencial desses cursos na rede privada caíram muito em relação ao total, assim como nos casos dos tecnológicos dessa rede. Cursos que sofreram pouca variação, mas que perderam percentualmente em relação ao total de matrículas, foram todos os ofertados remotamente na rede pública, que já detinham uma porção ínfima dos valores totais. Os cursos tecnológicos presenciais públicos também aumentaram levemente seu percentual de matrículas totais, mesmo que não representem uma grande fração do sistema. Os bacharelados remotos ganharam muitas matrículas na rede privada. No geral, a modalidade a distância ganhou muito mais adeptos no setor privado que no público, e isso também se torna evidente quando se observa as variações percentuais de cada tipo de curso.

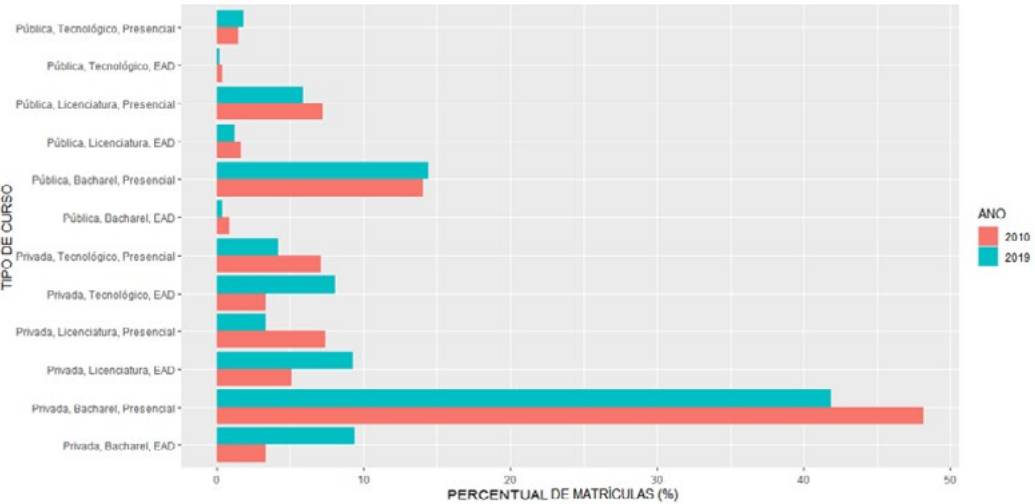


Gráfico 5. Percentual de matrículas em diferentes tipos de cursos nas instituições de ensino superior brasileiras em 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Das 5 maiores variações percentuais do número total de novas matrículas, 3 ocorreram na modalidade de ensino remoto, e apenas uma no setor público, que foi

a dos bacharelados presenciais. A segunda que apresentou variação positiva mais expressiva foi a desses mesmos correspondentes no setor privado, o que demonstra que esse tipo de curso, em ambas as redes, seguiu sendo o mais demandado pelos estudantes. O primeiro, terceiro e quarto lugar são, respectivamente, dos cursos remotos de bacharelado, tecnológicos e licenciaturas, todos na rede privada. No setor público, as variações positivas foram bem menos expressivas. Com exceção dos bacharelados presenciais, os cursos de licenciatura e tecnológicos presenciais também as sofreram, mas em um nível bem menor, tal como as licenciaturas a distância, com avanços residuais.

Quanto aos 4 tipos de curso que sofreram variação negativa, metade são privados e metade públicos. Quanto aos públicos, ambas ocorreram em cursos EAD, nos de grau tecnológico e bacharelado. Mesmo assim, essas variações foram bem menores que as que ocorreram na rede privada, tendo sido, em ambos os casos, de menos de 2%. Em contrapartida, os tipos de curso que sofreram redução na rede privada foram ambos da modalidade presencial, tendo sido os tecnológicos e licenciaturas, que perderam espaço de suas matrículas para o ensino remoto, em, respectivamente, cerca de 4,5% e 8%. Os estudantes da rede pública se matriculam bem menos em cursos EAD que os da rede privada. Tanto os crescimentos quanto decréscimo dos percentuais de matrículas em relação ao total foram mais expressivos nas instituições privadas que nas públicas.

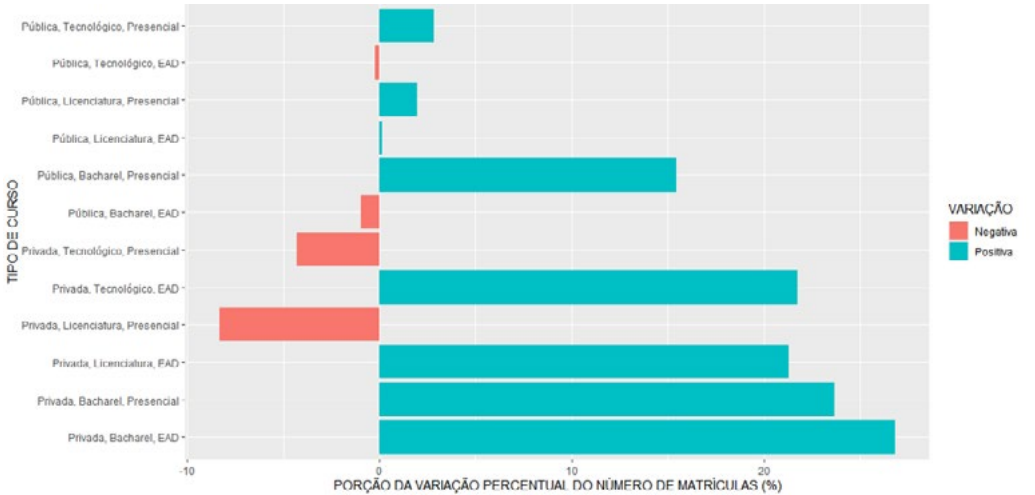


Gráfico 6. Contribuição na variação do número de matrículas em cada tipo de curso nas instituições de ensino superior brasileiras entre 2010 e 2019/ Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Quanto ao percentual dos cursos de cada tipo ofertados, no gráfico 7, nota-se que os que possuíam maior oferta em cada um dos anos são os cursos presenciais.

Isso ocorre em cursos de todos os graus e redes, e sobretudo nos bacharelados presenciais privados. A rede privada também domina na oferta de cursos EAD em todos os graus, e na pública os dominantes são de grau tecnológico em ambas as modalidades. Na realidade, a rede privada oferta um número maior de cursos do que seus correspondentes na rede pública, principalmente no bacharelado presencial - cuja oferta em 2010 tinha a diferença de 25,5% e em 2019 de 29,49% —, com a única exceção no ano final sendo os cursos de licenciaturas presenciais, no qual a oferta pública supera a privada em pouco mais de um ponto percentual em relação ao total.

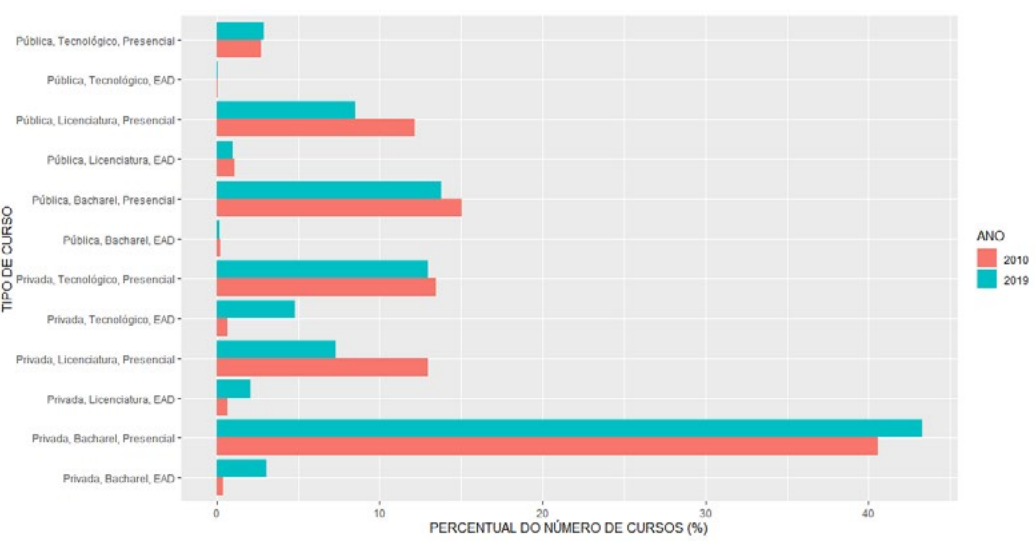


Gráfico 7. Percentual do número dos diferentes tipos de cursos de ensino superior brasileiras em 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Nota-se também, observando-se o gráfico 8, que a dinâmica do crescimento ou diminuição da oferta dos cursos não caminhou necessariamente no mesmo sentido da concentração de matrículas. Em alguns dos cursos que tiveram sua oferta ampliada, houve redução no percentual de matrículas. Esse é o caso, mais notavelmente, dos cursos de grau tecnológico e presenciais das instituições privadas. Isso também ocorreu, mesmo que de forma pouco expressiva, nos cursos tecnológicos e bacharelados remotos da rede pública. Houve um caso em que o número de matrículas aumentou, mas a oferta diminuiu, com os cursos de licenciaturas presenciais públicas. Nas demais situações a dinâmica de aumento ou diminuição da oferta acompanhou a das matrículas.

Apesar disso, até mesmo nesses casos em que o crescimento da oferta acompanhou os crescimentos das matrículas, esse acompanhamento foi desproporcionalmente menor que a absorção de novos estudantes. Apenas houve crescimento que possa ser considerado proporcional em relação à oferta e às matrículas totais

do sistema nos cursos de grau tecnológico presenciais e licenciaturas remotas da rede pública. Logo após esses, com um pouco menos de precisão, estão os bacharelados presenciais públicos e tecnológicos remotos privados. Mesmo assim, nesses dois, a variação do número de matrículas foi, respectivamente, cerca de 5% superior e cerca de 6% inferior ao aumento da oferta dos cursos. Talvez essa pequena diferença se dê pelo fato de que um único novo curso ofertado pode concentrar dezenas — ou até centenas, dependendo do caso — de novas matrículas. Mesmo assim, essas leves discrepâncias devem ser consideradas.

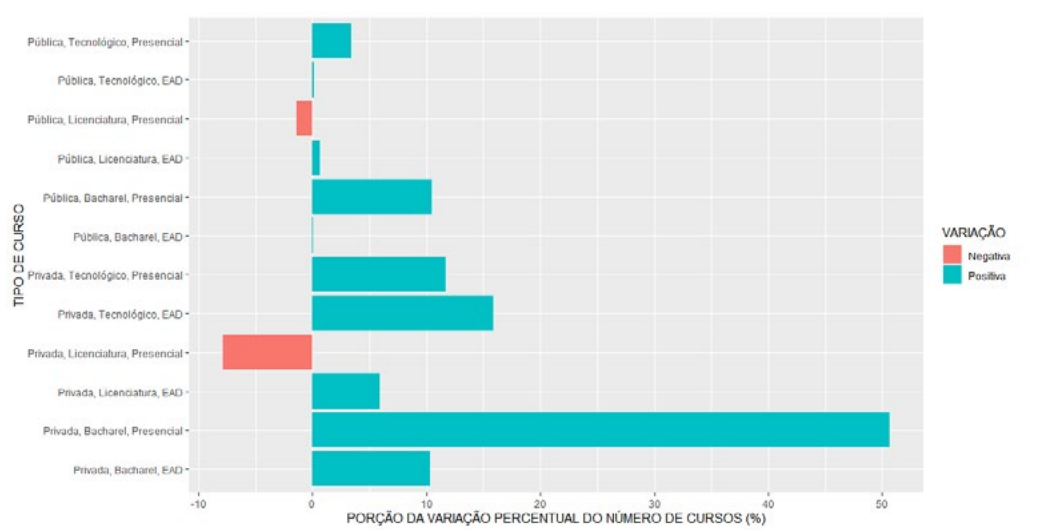


Gráfico 8. Contribuição na variação do número de cada tipo de curso de ensino superior brasileiras entre 2010 e 2019. Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2020, autoria própria.

Fora esses, o aumento ou diminuição de matrículas varia mais de 10 pontos percentuais em relação às dinâmicas da oferta em todos os demais tipos de curso, e todos os casos mais expressivos ocorrem na rede privada. O número de cursos de licenciaturas remotas dessa rede cresceu em torno de 6%, enquanto o número de matrículas cresceu quase 22%. Quanto aos bacharelados EAD, cuja oferta aumentou em cerca de 10%, as matrículas aumentaram em torno de 27%. O caso mais discrepante foi o dos bacharelados presenciais privados, que absorveram cerca de 24% das novas matrículas, mas que representaram mais de 50% dos novos cursos no sistema. Ao que parece, por mais que tenha havido a previsível preocupação do setor privado de aumentar sua oferta de cursos remotos de acordo com a demanda dos alunos, o aumento dos cursos de grau bacharelado presenciais foram bem mais priorizados do que os outros, uma vez que sua oferta excede bastante sua absorção de novas matrículas, enquanto a dos tecnológicos e licenciaturas foi aumentada de forma bem inferior à sua demanda.

A tabela 1 sintetiza os valores observados nos gráficos. Os dados da tabela, assim como dos gráficos 5 e 7, descrevem a porcentagem que cada categoria concentrava e passou a concentrar em relação ao total do sistema em cada ano, enquanto nos gráficos de variação percentual do número de matrículas (6 e 8) analisa-se o aumento ou queda do número de matrículas em cada tipo de curso no período. Isso significa que há valores em certos tipos de curso que podem ter variado positivamente com muita expressividade quanto ao seu número de matrículas, mas que, em relação ao número total do sistema, podem ter perdido pontos percentuais. Esse é o caso, por exemplo, dos cursos de bacharelado presencial privados, que, apesar de terem absorvido quase 25% das novas matrículas no ensino superior brasileiro no período, perdeu sua representatividade em relação ao total de cerca de 48,1% em 2010 para 41,8% em 2019.

Observa-se que as distribuições de matrículas em ambos os anos estudados eram semelhantes, com os bacharelados presenciais das duas redes sendo os cursos com a maior parte das matrículas e com o setor privado concentrando bem mais estudantes que o público. Entretanto, apesar da distribuição ter permanecido parecida — com as devidas variações reconhecidas, no sentido de aumento da concentração das matrículas no sistema —, a variação do número de matrículas e da oferta dos cursos se deu de maneira bastante distinta entre cada categoria, com alguns poucos cursos recebendo muitas novas matrículas e outros nem tanto. Nota-se que os cursos que sofreram as variações positivas mais expressivas, tanto quanto às matrículas quanto às ofertas, foram os da rede privada, principalmente os ofertados remotamente. Na rede pública, praticamente o único tipo de curso que teve variações expressivas foi o de bacharelado presencial, mas isso apenas colaborou para a manutenção do quadro que já se observava em 2010.

Assim, observa-se que as novas matrículas da educação superior no Brasil intensificaram, na última década, algumas das tendências já observadas anteriormente, como a preferência majoritária por cursos da rede privada, de modalidade presencial e de grau bacharelado. Entretanto, é bastante perceptível o grande crescimento da modalidade EAD na rede privada, e a diminuição dos cursos de grau tecnológico e licenciatura presenciais. A discrepância entre os movimentos entre o setor público e privado demonstram a maneira diversa como são ofertados os seus serviços, e também as demandas de seus públicos, além de possibilitar a especulação de algumas tendências para o futuro, o que será visto na seção final do texto.

Tabela 1. Percentual de matrículas e de cada tipo de curso ofertado nas instituições de ensino superior brasileiras em 2010 e 2019.

PERCENTUAIS DE MATRÍCULAS E CURSOS EM 2010 E 2019				
Tipo de curso	Matrículas (%)		Quantidade de cursos (%)	
	2010	2019	2010	2019
Privada, Bacharelado, EAD	3,33	9,39	0,38	3,06
Privada, Bacharelado, Presencial	48,16	41,84	40,55	43,29
Privada, Licenciatura, EAD	5,08	9,25	0,64	2,06
Privada, Licenciatura, Presencial	7,38	3,33	12,94	7,31
Privada, Tecnológico, EAD	3,35	8,08	0,68	4,79
Privada, Tecnológico, Presencial	7,11	4,16	13,45	12,97
Pública, Bacharelado, EAD	0,88	0,40	0,24	0,20
Pública, Bacharelado, Presencial	14,04	14,40	15,05	13,80
Pública, Licenciatura, EAD	1,61	1,23	1,12	0,99
Pública, Licenciatura, Presencial	7,20	5,86	12,13	8,49
Pública, Tecnológico, EAD	0,35	0,20	0,07	0,09
Pública, Tecnológico, Presencial	1,46	1,81	2,72	2,91

Fonte: Censo da Educação Superior 2010 e 2019, INEP, 2022, autoria própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da oferta de vagas globalmente, o crescimento da demanda populacional e os avanços tecnológicos e novas tendências do mercado foram acompanhados por um processo de diversificação de maneiras como os cursos são ofertados nos sistemas de educação superior. Isso se dá por uma série de razões, mas é interessante notar como o setor privado vem utilizando de suas possibilidades para se destacar em meio a isso em diferentes lugares no mundo, incluindo no Brasil. Esse fenômeno tem sido discutido de diferentes maneiras na literatura estrangeira, na qual se observa tendências específicas de acordo com a realidade de cada sistema de ensino internacional.

De qualquer forma, o foco da maior parte do que foi produzido sobre isso foi justamente esse processo de diversificação sofrido na educação superior dos países. A existência histórica de um fenômeno de grande concentração de matrículas em determinados tipos de curso no Brasil — sobretudo na rede privada — foi fator motivador para fazer com que esta pesquisa averiguasse de maneira unificada a diversificação institucional e a concentração dos ingressantes no sistema entre 2010 e 2019, momento de maior desenvolvimento da modalidade EAD. Tomando como realidade a expansão do sistema educacional, há diversas evidências de que o sistema de ensino superior brasileiro se diversificou e se diferenciou, passando a ofertar a educação de múltiplas maneiras. O desafio foi compreender como o sistema se comportou após esse processo no sentido da distribuição de matrículas. Para isso, partiu-se da análise das matrículas, e não das instituições em si.

A partir dos resultados, vê-se que a distribuição de matrículas ocorreu de forma concentrada nos dois anos, ainda mais em 2019, principalmente sob a perspectiva da variável de rede, na qual é evidente um crescimento desproporcional da privada quando comparada à pública. A variação ocorreu também com mais força em instituições e cursos que já eram grandes, e foi inclusive maior na modalidade EAD do que na presencial, no caso da rede privada. O grau de licenciatura perdeu muito espaço presencialmente nas duas redes. O mesmo aconteceu com o tecnológico presencial privado. Nota-se que, apesar das tendências existentes no primeiro ano analisado da série em relação às distribuições se manterem no ano final, o que foi observado em relação à variação demonstra a possibilidade dessas tendências se transformarem nas próximas décadas.

Esse potencial se mostra principalmente em relação à modalidade do ensino EAD, que transformou até mesmo a demanda por cursos que historicamente eram feitos presencialmente, como os de licenciatura e tecnológicos. Sobretudo após a pandemia da Covid-19, na qual a educação a distância se mostrou como uma solução momentânea necessária, é possível especular que essa tendência cresça com mais velocidade ainda nos anos vindouros. De acordo com os dados coletados em 2020 pelo Censo de Educação Superior (CES), em notícia publicada online pelo G1⁴, os cursos da modalidade EAD concentraram mais matrículas do que os cursos presenciais em ambas as redes de ensino, totalizando 53,4% dos estudantes, sendo a maioria na licenciatura e 86% na rede privada, o que reforça a tendência observada nos dados apresentados. É importante ressaltar, porém, que embora a concentração de matrículas nessa modalidade em específico tenha crescido em 26,2% durante a pandemia, nossa pesquisa mostra que, independentemente deste fenômeno, a preferência do alunado pelo ensino EAD é uma característica que se intensifica ao longo dos anos e é anterior à pandemia.

Por fim, destaca-se que os achados desta pesquisa abrem margem para a continuidade da exploração do objeto, expandindo-o para outras possíveis variáveis a serem observadas. A redução dos graus tecnológicos e de licenciatura na modalidade presencial e seu crescimento na modalidade a distância demonstram, por exemplo, que é específica também a maneira como determinados tipos de cursos estão passando a ser ofertados. Isso também poderia ser investigado levando em consideração fatores como os seus turnos e o perfil social de seu público majori-

4 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/02/18/pela-1a-vez-na-historia-graduacoes-a-distancia-tem-mais-alunos-novos-do-que-as-presenciais-diz-inep.ghtml> (acesso em 28/04/2022).

tário, assim como as áreas do conhecimento dos cursos e elementos associados a suas escolhas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; DE WIT, Hans (2017). *Responding to massification: Differentiation in Postsecondary Education Worldwide*. Boston: Center for International Higher Education, Boston College.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth, SAMPAIO, Helena (2017). “Brazilian Postsecondary Education in the 21st Century: A Conservative Modernization”. In: ALTBACH, Philip.G., REISBERG, Liz., DE WIT, Hans (orgs.). *Responding to Massification. Global Perspectives on Higher Education*. Rotterdam: SensePublishers, p. 155-65.
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa (2019). Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo social*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de (2011). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 18, n. 54, p. 761-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783012> (acesso em 30/11/2021).
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de (2013). *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?* Tese (Doutorado). São Paulo: Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi58p209-244>
- CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa (2016). Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino. *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*, Brasília/Rio de Janeiro. <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7336> (acesso em 30/11/2021).
- HUISMAN, Jeroen (2016). “Institutional Diversity in Higher Education, Institutional Profiling.” In: SHIN Jung Cheol; TEIXEIRA, Pedro (orgs). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_32-1
- LEAL, Natacha Simeij; SANABRIA, Guillermo Vega; CARIAGA, Diógenes Egídio (2021). “Novas universidades, novos campi, novas antropologias: docências, alteridades e expansão do Ensino Superior no Brasil”. In: LEAL, Natacha Simeij; SANABRIA, Guillermo Vega; CARIAGA, Diógenes Egídio (orgs.). *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 46 n. 1, p. 25-38. <https://doi.org/10.4000/aa.7652>.

- MARTELETO, Letícia; MARSCHNER, Murillo; CARVALHAES, Flavio (2016). Educational Stratification after a Decade of Reforms on Higher Education Access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 46, part b, p. 99-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>
- PRATES, Antônio Augusto Pereira (2010). Ampliação do Sistema de Ensino Superior nas Sociedades Contemporâneas no final do séc. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional - o caso brasileiro. *Estudos de Sociologia*, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 125-46. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2554> (acesso em 30/11/2021).
- SAMPAIO, Helena (2011a). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas, n. 4, v. 5, p. 28-43.
- SAMPAIO, Helena (2014b). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>.
- SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press.
- TEIXEIRA, Pedro Nuno; ROCHA, Vera; BISCAIA, Ricardo; CARDOSO, Margarida Fonseca (2012). Competition and diversity in higher education: an empirical approach to specialization patterns of Portuguese institutions. *Higher Education*, v. 63, n. 3, p. 337-52. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9444-9>

Expansão do ensino lucrativo e retração das instituições sem fins lucrativos no ensino superior brasileiro

For-profit expansion and nonprofit retraction in Brazilian higher education

Clarissa Tagliari^a 

Resumo O presente artigo mobiliza os microdados do Censo do Ensino Superior para comparar as características dos cursos que concentraram o crescimento das matrículas nas instituições lucrativas e sem fins lucrativos entre 2010 e 2016. Analisamos as tendências observadas à luz das principais mudanças regulatórias, das dinâmicas de mercado e das políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior privado. Os resultados indicam que o balanço entre lógicas organizacionais, regulação do ensino superior e subsídios públicos fomentou padrões de expansão bastante distintos entre as instituições lucrativas e sem fins lucrativos, contrapondo as interpretações que afirmam haver isomorfismo na oferta de cursos de graduação no Brasil. Ademais, as análises evidenciam que a atuação dos conglomerados de ensino pode significar um forte encolhimento das instituições sem fins lucrativos.

Palavras-chave Expansão do ensino superior. Ensino superior privado. Instituições sem fins lucrativos. Instituições com fins lucrativos.

Abstract *In this paper, we use microdata from the Brazilian Higher Education Census to compare the characteristics of courses that concentrated enrollment growth in the for-profit and nonprofit institutions between 2010 and 2016. We analyze the trends observed in light of major regulatory changes, market dynamics and public policies to expand access to private higher education. The results indicate that the balance between organizational logics, regulation and public subsidies fostered quite different expansion patterns between for-profit and nonprofit institutions, not supporting the interpretations that claim there is isomorphism in the offer of undergraduate courses*

^a Professora do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPG-SA/ UFRJ). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), Código de Financiamento 001.

in Brazil. Furthermore, the analyzes show that the performance of educational conglomerates can mean a strong shrinkage of nonprofit institutions.

Keywords *Higher education expansion. Private higher education. For-profit institutions. Nonprofit institutions.*

INTRODUÇÃO

No Brasil, a constituição das Instituições de Ensino Superior (IES) lucrativas se beneficiou de um amplo mercado privado já consolidado. O segmento lucrativo partiu de um patamar alto de matrículas por meio da transformação de IES sem fins lucrativos em lucrativas e, posteriormente, pela expansão via aquisições, fusões e falências de suas concorrentes. Como consequência, o ensino superior lucrativo já detém a maior proporção de matrículas comparativamente às instituições públicas e privadas sem fins lucrativos. Este é um caso singular a nível internacional, não apenas por sua magnitude, mas também pela característica das instituições. Além de possuir o maior ensino lucrativo do mundo em proporção de estudantes, no Brasil os conglomerados educacionais são dominantes. De forma diferente, nos poucos países que permitem legalmente o objetivo de lucro no ensino superior predominam instituições lucrativas de pequeno porte (Levy, 2009; Salto, Levy, 2021).

É amplamente reconhecido pela literatura sobre ensino superior que a abertura às instituições com fins lucrativos demarca uma nova etapa da privatização do ensino brasileiro. Orientadas pelo processo de financeirização, as empresas educacionais reconfiguraram a educação superior na direção da oligopolização da oferta (Almeida, 2012; Carvalho, 2013; Oliveira, 2009; Seki, 2021; Sguissardi, 2015) e crescente desprofissionalização docente (Gomes, Leher, Costa, 2020; Vargas, Zuccarelli, Honorato, 2021).

A despeito dessas transformações, a comparação entre setor público *versus* setor privado ainda é privilegiada nas pesquisas sobre composição das matrículas e expansão do sistema. Com base nestas análises, alguns autores interpretam que o sistema brasileiro apresentaria tendência ao isomorfismo, dado o predomínio do grau bacharelado em ambos os setores (Balbachevsky, Sampaio, Andrade, 2019; Barbosa, 2014; Neves, Sampaio, Heringer, 2018; Sampaio, 2014b; Schwartzman, 2014). Neste sentido, o Sistema de Ensino Superior (SES) brasileiro é identificado como um caso de “diferenciação organizacional sem diversificação das carreiras e graus” (Balbachevsky, Sampaio, Andrade, 2019, p. 2) e, nesta mesma linha, considera-se a oferta de cursos muito homogênea (Neves, Martins, 2016; Schwartzman, 2018).

Os trabalhos de Helena Sampaio (2014b) e de Dante Salto (2018) são duas exceções ao colocar em perspectiva comparada as características dos cursos do setor público e os dois segmentos do setor privado (lucrativo e sem fins lucrativos). Ambos os autores destacam as transformações ocasionadas pela atuação das empresas lucrativas, como a concentração da oferta nos conglomerados e a padronização do ensino. Contudo, no que diz respeito aos cursos ofertados sugere-se certa fluidez nas fronteiras entre esses dois segmentos.

Neste trabalho, argumentamos que aspectos fundamentais da comparação entre instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos dependem de uma série temporal e de uma análise que combine características tradicionalmente analisadas de forma isolada pela literatura de ensino superior: grau acadêmico (bacharelado, licenciaturas, tecnológicos), modalidade (presencial ou EaD) e áreas do conhecimento. Consideramos as instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos como “subsistemas” devido às lógicas organizacionais, modelos de gestão e acesso a recursos que as afastam significativamente, inclusive em termos das possibilidades de expansão.

Na próxima seção, procuramos caracterizar como as medidas de regulamentação do ensino superior, a dinâmica da financeirização e as políticas públicas de fomento à demanda do setor privado interagiram de forma a amplificar a lógica empresarial no mercado de ensino superior brasileiro em detrimento das instituições sem fins lucrativos. Em seguida, analisamos os resultados para os padrões de expansão das matrículas nos dois subsistemas privados.

REGULAMENTAÇÕES, SUBSÍDIOS PÚBLICOS E FINANCEIRIZAÇÃO: A AMPLIFICAÇÃO DA LÓGICA EMPRESARIAL NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O setor privado de ensino superior no Brasil assumiu o lugar do setor público como principal detentor de matrículas ainda durante a década de 1970. A rápida expansão do setor privado foi possível em um contexto de crescente demanda por ensino superior que atraiu empresários em busca de lucro com a atividade educacional. A pressão exercida pelo setor privado no Conselho Federal de Educação (CFE) resultou em um aumento expressivo de autorizações pouco rigorosas com a qualidade das novas instituições (Klein, 1992), as quais privilegiaram a oferta de cursos de baixo custo e processos seletivos pouco exigentes. Dado que as instituições de direito privado sem fins lucrativos eram as únicas reconhecidas legalmente, mesmo as instituições voltadas para o lucro se beneficiaram da renúncia fiscal e da transferência de recursos públicos (Carvalho, 2013; Cunha, 2007).

Ainda que seja possível afirmar que a oposição entre setor público *versus* setor privado confessional tenha adquirido nesta época um caráter de segmentação entre público e privado empresarial (Durham, 2003), a transição para um mercado tipicamente comercial apenas teria início com as novas regulamentações em meados da década de 1990. O marco fundamental neste sentido foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96) que, ao autorizar o lucro no ensino superior, forneceu as bases para a nova dinâmica do setor privado. Ademais, segundo Corbucci (2007), ao flexibilizar as autorizações de instituições privadas por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que substituiu o CFE, e realizar cortes orçamentários que limitavam a expansão da rede federal, mais uma vez o governo federal assumia a prioridade do setor privado na absorção da demanda.

A base legal para atuação de mantenedoras de natureza comercial no ensino superior foi normatizada pelo Decreto 2.306/1997, que visava maior controle do Estado sobre as instituições sem fins lucrativos, que já gozavam de imunidade fiscal, e estabeleceu a cobrança de impostos daquelas que optassem pela forma lucrativa. A política educacional pretendia, assim, estabelecer um “capitalismo concorrencial” (Cunha, 2003) que, supunha-se, seria (auto)regulado pela implementação das políticas de avaliação de indução da qualidade (Almeida, 2012). A constituição de um mercado de ensino superior irá se completar com a atuação das empresas na bolsa de valores.

É neste contexto que os fundos de investimento em participação (fundos *private equity*) entram no mercado de ensino superior e reconfiguram a atuação das instituições privadas (Cade, 2016). Para além de obtenção do lucro, a financeirização significou a introdução da lógica da maximização do valor ao acionista e, conseqüentemente, a prioridade dos resultados de curto prazo (Almeida, 2012; Carvalho, 2013). Esta nova lógica significou uma expansão profundamente distinta dos ciclos anteriores do setor privado em termos do volume de capital movimentado e das práticas gerenciais, voltadas para o crescimento via fusões e aquisições. A constituição dos conglomerados educacionais na educação superior desde então tem tido cada vez maior importância para os sentidos da expansão privada.

Em contraste à diversidade e volume de recursos ao alcance dos conglomerados educacionais, o financiamento das instituições sem fins lucrativos é composto predominantemente pelas mensalidades estudantis. A pressão exercida pelo subsistema lucrativo tem provocado a falência de instituições privadas sem fins lucrativos, especialmente dos estabelecimentos pequenos e de gestão familiar (Sampaio, 2015). Outra consequência para esta categoria de instituições tem sido a

diminuição, desde o início dos anos 2000, da participação relativa das instituições comunitárias nas matrículas (Bittencourt et al, 2014) e sua aproximação com o modelo de gestão empresarial (Fioreze, 2020).

Para alguns autores (Balbachevsky, Sampaio, 2017; Balbachevsky, Schwartzman, 2011; Caleffi, Mathias, 2017; Castro, Navarro, 2017; Magalhães Castro, 2015; Tafner, 2016), as mudanças nas normas que visavam aumentar o controle da qualidade sobre o setor privado teriam criado um ambiente de “microrregulação” propício para fusões e aquisições. De acordo com esta perspectiva, o sistema regulatório é considerado muito rígido e custoso e traria dificuldades à sobrevivência das instituições privadas de pequeno porte e não lucrativas, estimulando sua incorporação pelos conglomerados educacionais.

No entanto, este argumento parece colocar um peso excessivo na regulação enquanto estímulo aos processos de fusão e aquisição. Primeiro, o foco na “microrregulação” desconsidera a pressão colocada por um novo ator econômico (as empresas educacionais) e sua própria lógica de expansão por meio da compra de concorrentes. Ademais, as transformações na dimensão regulatória que se seguiram à LDB de 1996 se concentraram nas atividades educacionais das entidades mantidas e não foram acompanhadas de uma regulação econômica das mantenedoras (Aguiar, 2016; Nunes, Martignoni, Ribeiro, 2006). A concentração das matrículas nos conglomerados educacionais é, portanto, melhor explicada pela constituição de um mercado comercial no ensino superior, que teve sua atuação amplificada pela ausência de regulação econômica do setor privado, pelos subsídios estatais e pela própria lógica empresarial de expansão por eliminação da concorrência.

A atratividade do ensino superior enquanto um investimento altamente seguro e lucrativo para os fundos *private equity* foi reforçado com as políticas de inclusão social do governo federal realizadas a partir dos anos 2000: o ProUni (Lei 11.096/2005) e a expansão do Fies entre 2010 e 2014. Diferentes estudos têm indicado tais políticas para o setor privado e as ações afirmativas nas universidades públicas como uma das explicações para a redução das desigualdades de acesso ao ensino superior (Caseiro, 2016; Marteleto, Marschner, Carvalhaes, 2016; Salata, 2018). Contudo, pelo prisma do mercado de ensino superior, o Prouni e o Fies foram essenciais para assegurar o domínio das instituições lucrativas.

O ProUni possibilitou que as entidades com fins lucrativos deixassem de pagar quase todos tributos aos quais eram obrigadas, em troca das bolsas de estudo, o que fez com que este fosse o segmento privado mais beneficiado pelo Programa (Carvalho, 2013; TCU, 2009). Dessa forma, oito anos depois

da instituição da cobrança de impostos, as instituições com fins lucrativos tiveram alívio considerável da carga tributária. No caso do Fies, entre 2010 e 2014, o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), com recursos do Tesouro Nacional, passou a garantir até 90% do risco de inadimplência das operações de crédito educativo, tendo extrema relevância para as mantenedoras das IES privadas. Além disso, os conglomerados educacionais absorveram proporção de contratos do Fies superior à média nacional, assegurando inclusive margens de lucro superiores às empresas educacionais norte-americanas (Corbucci, Kubota, Meira, 2016). A partir de 2015, mudanças profundas no Fies redimensionaram o papel do programa para a sustentação da demanda no ensino pago. Houve diminuição do ritmo de oferta de novas bolsas, fim do financiamento integral, adoção de critérios de seleção mais restritivos e aumento da taxa de juros (Almeida Júnior et al, 2018). As instituições sem fins lucrativos foram as mais impactadas pela diminuição dos subsídios estatais.

Como ressaltam alguns pesquisadores, as mudanças verificadas tanto no âmbito da regulamentação como do financiamento do setor privado não ocorreram sem a atuação de organismos multilaterais internacionais, o mais destacado é o Banco Mundial (Almeida, 2019; Kallo, 2018; Oliveira, 2009). Os empréstimos aos grupos educacionais brasileiros realizados pelo International Finance Corporation (IFC), membro do Grupo Banco Mundial que busca fomentar o mercado privado em países subdesenvolvidos, são aportes vultosos que distanciam significativamente, em termos de capacidade financeira, esses grupos das IES sem fins lucrativos. O IFC, além de um investidor de peso das empresas educacionais, busca construir um imaginário que legitime a educação como *commodity* diante dos questionamentos em relação ao ensino superior transformado em mercadoria e o endividamento de estudantes pobres (Robertson, Komljenovic, 2016).

Para a compreensão da atual estrutura do ensino superior brasileira, destacamos o papel desta instituição no fomento às aquisições. O IFC participou como investidor-âncora na Oferta Pública Inicial (IPO) de diferentes conglomerados educacionais e tem se mostrado um importante ator para o aporte de capital visando a compra de estabelecimentos e para amortecer os efeitos da crise econômica iniciada em 2014. Em abril de 2020, a companhia Ânima fechou seu terceiro empréstimo com o IFC, no valor de 450 milhões de reais, com objetivo de sustentar seu programa de aquisições. Os seguintes trechos ilustram a centralidade do IFC para a expansão por aquisições da Ânima e Ser Educacional e, consequentemente, para o processo de oligopolização do ensino superior brasileiro:

Este é o terceiro investimento do IFC na Ânima. O IFC participou como um investidor âncora na Oferta Pública Inicial (IPO) da Ânima em 2013 e apoiou o plano de expansão da empresa com um empréstimo de longo prazo de \$40 milhões em 2016. Este novo investimento do IFC apoiará o programa da Ânima de aquisição, formalização, integração e expansão da infraestrutura de várias universidades no nordeste e sul do Brasil, incluindo AGES (na Bahia e Sergipe), UNICURITIBA (no Paraná), Unisul (em Santa Catarina), potenciais aquisições futuras e ajudará a aumentar a liquidez para atender às necessidades potenciais de capital de giro. Essas aquisições ajudarão a desenvolver as verticais de saúde e direito da Ânima e a alcançar estudantes em novas regiões (IFC, 09/04/2020, tradução própria).

Desde 2010, o IFC desempenhou um papel catalisador na expansão da empresa [Ser Educacional] com três investimentos [...] totalizando um valor desembolsado de \$ 55 milhões. O financiamento foi utilizado para abrir e adquirir novos campi, modernizar os já existentes e desenvolver sua plataforma de ensino a distância. O IFC também apoiou a Ser como um investidor-âncora com sua oferta pública inicial (IPO) e na execução de sua visão de longo prazo. Desde a abertura de capital, a Ser superou estrategicamente uma grande crise econômica no Brasil e, desde então, tem superado consistentemente as expectativas do mercado, enquanto outras IES do setor ainda enfrentam dificuldades (IFC, 2018, p. 14, tradução própria).

Outra esfera de sustentação do setor privado pelo IFC foi o investimento acionário na Ideal Invest em 2009, primeira e maior empresa privada no Brasil a oferecer um programa de empréstimo estudantil (chamado PRAVALER). Este investimento “desempenhou um papel catalisador na capacidade da Ideal de levantar mais capital” (IFC, 2016, p. 23) e foi fundamental para sustentar o setor privado após as mudanças implementadas no Fies. Em 2015, inclusive, os grupos educacionais listados na Bolsa de Valores recorreram aos empréstimos do PRAVALER, que cresceu cinco vezes em relação a 2014 (IFC, 2016).

A Tabela 1 expressa o grau de concentração das matrículas no setor privado para o ano de 2017. Neste ano, a Kroton detinha 118 instituições de ensino superior e concentrava 14% de todas as matrículas do setor privado. Juntos, os doze maiores grupos educacionais detinham 45% das matrículas privadas.

Tabela 1. Participação dos maiores grupos educacionais no ensino superior privado (Brasil, 2017).

Ranking de matrícula	Grupo educacional	Participação nas matrículas (market share)	Nº de IES
1	Kroton	13,9%	118
2	Estácio	7,3%	49
3	Unip	6,9%	59
4	Laureate	4,5%	11
5	Cruzeiro do Sul	2,5%	8
6	Ser Educacional	2,4%	72
7	Uninove	2,3%	2
8	Anima	1,4%	14
9	Unicesumar	1,3%	21
10	Adtalem Global Education	0,9%	14
11	Ilumno	0,8%	2
12	Grupo Tiradentes	0,7%	4
Total dos 12 maiores grupos educacionais		44,9%	374
Outros grupos e instituições privadas		55,1%	-
Total do setor privado em 2017		100,0%	-

Fonte: Tabela adaptada de Hoper (2018).

Além da regulamentação que instituiu a figura jurídica da empresa educacional, o marco regulatório do ensino superior que se seguiu à LDB 1996 instituiu novos formatos de oferta educacional. Dentre eles, os cursos tecnológicos, que são cursos de curta duração (dois a três anos) e atrativos ao setor privado devido a seu baixo custo. No entanto, a mudança mais significativa em termos de volume de matrículas foi a implementação da educação a distância (EaD), explorada pelo setor privado com objetivo de ganho de escala e redução de custos operacionais. Segundo Carvalhaes, Medeiros e Tagliari (no prelo), a EaD privada foi o principal fator explicativo para que a expansão de matrículas de nosso SES ocorresse de forma altamente concentrada em poucas instituições entre 2002 e 2016. A flexibilização das regras de oferta da educação a distância em 2017 (Decreto n.º 9.057/2017), que retirou a obrigação de oferta de cursos presenciais simultaneamente aos cursos a distância e permitiu a criação de polos EaD pelas próprias IES. Como veremos, essa flexibilização teve repercussão em cada um dos subsistemas privados de forma muito distinta.

CRISE DE EXPANSÃO DAS INSTITUIÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS E CONSOLIDAÇÃO DO DOMÍNIO DO ENSINO LUCRATIVO

A comparação entre os dois subsistemas privados foi realizada a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior (CES). Até 2008, a categoria do CES “particular em sentido estrito” agregava não apenas estabelecimentos cujas mante-

nedoras tivessem fins lucrativos, mas também as sem fins lucrativos de natureza não filantrópica (Nunes, 2007). Apenas a partir de 2010 a variável para categoria administrativa passou a distinguir as instituições privadas entre “Privada com fins lucrativos” e “Privada sem fins lucrativos” sendo, portanto, este nosso marco temporal inicial.

É possível observar na Tabela 2 que o subsistema lucrativo apresentou taxas de crescimento anuais bastante elevadas até 2014, ano em que atingiu 14,4% na variação de matrículas e se consolidou à frente das instituições sem fins lucrativos. A diminuição de contratos do Fies teve forte impacto sobre suas taxas de crescimento, que chegaram a 1,8% em 2016. O cenário para as instituições sem fins lucrativos era crítico mesmo antes de 2014, com tendência de estagnação, e se aprofundou entre 2015 e 2016 quando apresentou queda de - 2,8% em suas matrículas. Esses dados indicam uma particular dependência do financiamento público indireto por parte das IES sem fins lucrativos, dado que passaram a apresentar decréscimo de matrículas, enquanto o subsistema lucrativo manteve trajetória de crescimento (ainda que em menor ritmo) após as reformulações e cortes de contratos do Fies.

Embora nossa análise esteja centrada ao longo do período de 2010 a 2016, o Gráfico 1 apresenta a evolução das matrículas entre 2010 e 2019 de forma a sinalizar o reforço das tendências após 2016. Três marcos temporais marcam momentos de inflexão na trajetória dos subsistemas privados em direções opostas: **a)** flexibilização das regras e aumento no número de contrato do Fies (entre 2010 e 2014); **b)** redução dos contratos do Fies e crise político-econômica (após 2014) e **c)** desregulamentação da EaD (Decreto n.º 9.235/2017). Neste período a trajetória das matrículas nas instituições sem fins lucrativos pode ser descrita como estagnação do crescimento (até 2014), b) decréscimo de matrículas (entre 2014 e 2017), seguido de decréscimo vertiginoso (2017 a 2019). No ensino lucrativo, nestes mesmos intervalos de tempo, a dinâmica foi de expansão vertiginosa, desaceleração do crescimento sucedida por novo crescimento vertiginoso nas matrículas.

A crise de expansão das instituições sem fins lucrativos, iniciada já em 2010 e que ganha contornos drásticos a partir de 2017, só pode ser compreendida diante da atuação dos conglomerados educacionais. Para a conformação deste cenário podemos elencar como fatores relevantes, já descritos em seção anterior: **a)** as sucessivas regulamentações de incentivo ao setor privado (autorização do lucro no ensino superior; isenção fiscal das lucrativas por meio do Prouni; flexibilização das regras de oferta da EaD); **b)** a lógica organizacional dos conglomerados (financeirização e crescimento por fusões e aquisições); **c)** programas de fomento

à demanda no setor privado (ProUni e Fies), que impulsionaram os investimentos no subsistema lucrativo visando concentração da oferta.

Tabela 2. Evolução do número de matrículas e crescimento percentual nos subsistemas privados (2010 - 2016).

Ano	Com fins lucrativos		Sem fins lucrativos	
	Matrículas	Variação %	Matrículas	Variação %
2010	2.065.813	-	2.697.453	-
2011	2.254.383	9,1%	2.737.299	1,5%
2012	2.558.445	13,5%	2.723.821	-0,5%
2013	2.772.669	8,4%	2.748.113	0,9%
2014	3.171.300	14,4%	2.820.083	2,6%
2015	3.328.652	5,0%	2.824.079	0,1%
2016	3.387.162	1,8%	2.744.628	-2,8%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

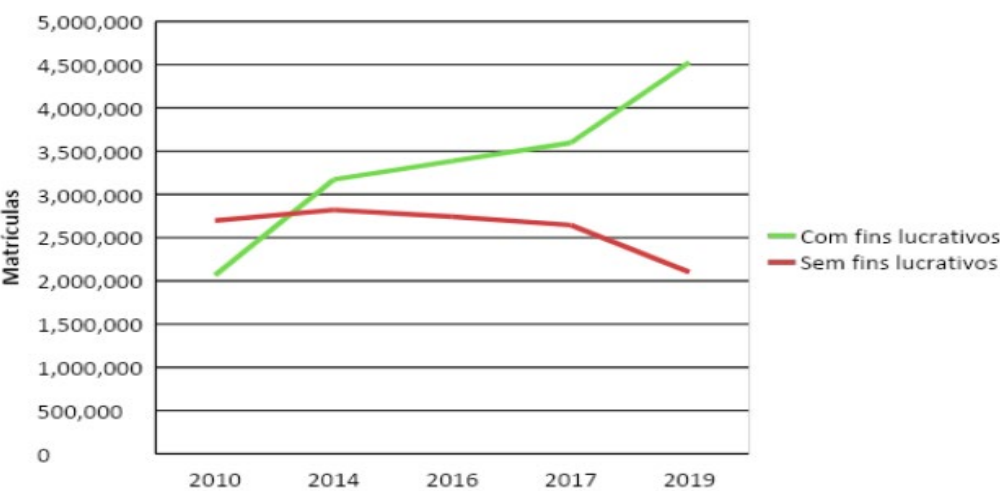


Gráfico 1. Evolução das matrículas nos subsistemas lucrativos e sem fins lucrativos (2010-2019). Fonte: Censo da Educação Superior - Inep, 2010-2019, autoria própria.

ROTAS DE EXPANSÃO (E RETRAÇÃO) DOS SUBSISTEMAS PRIVADOS

Entre 2010 e 2016, a taxa de crescimento do subsistema lucrativo foi 64%, somando mais de um milhão e 300 mil novas matrículas (Tabela 3). Este crescimento foi 28 vezes maior em comparação às instituições sem fins lucrativos. A combinação que mais contribuiu para o crescimento do subsistema lucrativo foi o bacharelado presencial (55%). A outra parcela da participação no crescimento

foi realizada exclusivamente pelas combinações com a EaD, com destaque para as licenciaturas (18%).

Em contraste com a taxa de crescimento do bacharelado presencial (60,5%), houve estagnação das matrículas nos cursos tecnológicos presenciais (0,2%) e baixo crescimento das licenciaturas presenciais (3,5%). Em termos substantivos, estas duas últimas combinações não contribuíram para a expansão das instituições lucrativas entre 2010 e 2016, como expresso na coluna “participação no crescimento”. Tendência bastante distinta pode ser observado para a modalidade EaD, que impulsionou fortemente os três graus acadêmicos, fazendo com que fossem as combinações com maior taxa de crescimento nestes seis anos. A expansão das licenciaturas e dos cursos tecnológicos ocorreu, neste período, quase que exclusivamente por meio da educação a distância.

Na Tabela 4, estão os dados para as instituições sem fins lucrativos que tiveram taxa de crescimento de apenas 1,7% (cerca de 47 mil novas matrículas). Entre 2010 e 2016 apenas o grau bacharelado, em ambas as modalidades, propiciou algum fôlego para o subsistema sem fins lucrativos. O bacharelado presencial, principal propulsor do crescimento, gerou cerca de 149 mil novas matrículas e o bacharelado EaD contribuiu com quase 46 mil novas matrículas. Observando a coluna “Taxa de crescimento”, verifica-se como a queda de matrículas nos graus de licenciatura e tecnológico ocorreu de forma mais intensa no ensino presencial, ocasionando um menor saldo de matrículas e menor taxa de crescimento comparativamente à modalidade EaD. Com isso, apesar do bacharelado presencial ter gerado mais matrículas ao longo desses sete anos, foi a EaD que teve maior contribuição para o crescimento do subsistema sem fins lucrativos (84%).

Tabela 3. Expansão das matrículas no subsistema lucrativo, por modalidade e grau (2010-2016).

Modalidade	Grau	Crescimento absoluto (2010-2016)	Taxa de crescimento (2010-2016)	Participação no crescimento (2010-2016)
Presencial	Bacharelado	728.237	60,5%	55,1%
	Licenciatura	5.849	3,5%	0,4%
	Tecnológico	554	0,2%	0,0%
	Total presencial	734.640	45,8%	55,5%
EaD	Bacharelado	179.873	119,6%	13,6%
	Licenciatura	239.361	132,0%	18,1%
	Tecnológico	167.475	127,2%	12,7%
	Total EaD	586.709	126,6%	44,4%
Total geral		1.321.349	64,0%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

Tabela 4. Expansão das matrículas no subsistema sem fins lucrativos, por modalidade e grau acadêmico (2010-2016).

Modalidade	Grau	Crescimento absoluto (2010-2016)	Taxa de crescimento (2010-2016)	Participação no crescimento (2010-2016)
Presencial	Bacharelado	149.253	7,9%	316,4%
	Licenciatura	-85.955	-28,3%	-182,2%
	Tecnológico	-55.751	-24,5%	-118,2%
	Total presencial	7.547	0,3%	16,0%
EaD	Bacharelado	45.946	66,3%	97,4%
	Licenciatura	-2.151	-1,5%	-4,6%
	Tecnológico	-4.167	-5,6%	-8,8%
	Total EaD	39.628	13,9%	84,0%
Total geral		47.175	1,7%	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

Em relação ao comportamento das áreas de conhecimento, entre 2010 e 2016 todas as áreas do subsistema lucrativo apresentaram aumento de matrículas (Tabela 5). As Engenharias foram a principal área de conhecimento responsável pelo crescimento, somando 268.216 novas matrículas (20,3% do crescimento). As Engenharias foram seguidas de perto por Saúde e Bem-estar social (19,2%), Educação (18,9%) e Administração e Comércio (17,9%). Direito contribuiu com 9% e ocupou o 5º lugar na participação no crescimento.

Tabela 5. Crescimento absoluto e relativo das matrículas por áreas de conhecimento no subsistema lucrativo (2010 -2016).

Áreas de conhecimento	Crescimento absoluto	Participação no cresc.
Engenharias	268.216	20,3%
Saúde e Bem-estar social	253.419	19,2%
Educação	249.238	18,9%
Administração e Comércio	236.707	17,9%
Direito	118.852	9,0%
Ciências Sociais	61.966	4,7%
Arquitetura, Produção e Construção	37.909	2,9%
Agricultura e Veterinária	31.285	2,4%
Serviços	30.826	2,3%
Ciências, Matemática e Computação	22.605	1,7%
Humanidades e Artes	10.326	0,8%
Total	1.321.349	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

O subsistema sem fins lucrativos, além de enfrentar período de estagnação ao longo dos sete anos analisados, experimentou retração de matrículas em quatro áreas de conhecimento (Tabela 7). Administração e Comércio perderam mais de 156 mil matrículas e respondeu por mais da metade do total de decréscimo. Educação também teve uma expressiva redução (-30,5%). O encolhimento dessas duas áreas é uma tendência bastante distinta daquela apresentada pelo subsistema empresarial, onde ambas tiveram alta participação no crescimento de matrículas. Também perderam matrículas nas instituições sem fins lucrativos, ao longo desses seis anos: Ciências, Matemática e Computação (-10,8%) e Serviços (-4,8%).

O papel das Engenharias para a expansão foi ainda mais relevante do que no subsistema lucrativo, impulsionando quase metade (48%) de todas as novas matrículas (Tabela 6). Também apresentaram variação positiva as áreas de Saúde e Bem-estar social, Direito, Arquitetura, Produção e Construção e Agricultura e Veterinária. Já Humanidades e Artes e Ciências Sociais praticamente não cresceram nestes seis anos.

Tabela 6. Crescimento absoluto e relativo das matrículas por áreas no subsistema Sem fins lucrativos (2010 -2016).

Áreas do conhecimento	Crescimento absoluto	Participação no cresc.
Engenharias	161.998	48,1%
Saúde e bem-estar social	61.192	18,2%
Direito	42.885	12,7%
Arquitetura, produção e cons.	31.405	9,3%
Agricultura e veterinária	29.830	8,9%
Humanidades e artes	5.150	1,5%
Ciências Sociais	4.223	1,3%
Total	336.683	100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

Tabela 7. Decréscimo absoluto e relativo de matrículas por áreas no subsistema Sem fins lucrativos (2010 -2016).

Áreas do conhecimento	Decréscimo absoluto	Participação no decrésc.
Administração e comércio	-156.103	-53,9%
Educação	-88.231	-30,5%
Ciência, matemática e comp.	-31.153	-10,8%
Serviços	-14.021	-4,8%
Total	-289.508	-100,0%

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

A seguir, apresentamos a distribuição das matrículas da graduação cruzando as variáveis de modalidade (presencial e a distância); grau acadêmico (bacharelado, licenciatura e tecnológico); e áreas do conhecimento. As diferentes possibilidades de combinação dessas variáveis, as quais denominamos “perfis de expansão”, permitem identificar quais foram as principais características dos cursos que alavancaram as matrículas de cada subsistema ao longo dos sete anos analisados.

PERFIL DE EXPANSÃO DO SUBSISTEMA LUCRATIVO

No subsistema lucrativo, 14 perfis de expansão foram responsáveis por 96,3% de todas as novas matrículas entre 2010 e 2016 (Tabela 8), com metade delas concentradas apenas nos três primeiros perfis. A principal combinação que gerou novas matrículas foi Bacharelado — Presencial — Engenharias, responsável por 18,2% do crescimento (pouco mais de 247 mil matrículas). Ainda que menos expressivo, nota-se que Bacharelado — EaD — Engenharias está entre as 14 principais combinações que alavancaram as novas matrículas no subsistema empresarial, com mais de 21 mil matrículas. Considerado “EaD Premium” na nomenclatura do mercado, esta é uma forma de ofertar apenas as atividades práticas na modalidade presencial, aumentando a rentabilidade de cursos mais custosos. Em 2018, a modalidade a distância já representava 40% da oferta de vagas das Engenharias em nosso SES (Parecer CNE/ CES nº1/2019), indicando que mesmo antes do impacto da pandemia esta já era uma aposta do subsistema empresarial.

Tabela 8. Crescimento subsistema lucrativo 2010-2016.

Crescimento subsistema Lucrativo 2010-2016			Participação no cresc.	Crescimento absoluto	
Bacharelado	Presencial	Engenharias	18,2%	247.026	
Licenciatura	EaD	Educação	17,7%	239.361	
Bacharelado	Presencial	Saúde e bem-estar social	15,4%	209.639	
Bacharelado	EaD	Administração	9,2%	124.172	
Tecnológico	EaD	Administração	9,1%	122.790	
Bacharelado	Presencial	Direito	8,8%	118.852	
Bacharelado	Presencial	Ciências Sociais	4,4%	59.650	
Bacharelado	Presencial	Ciências, matemática e comp.	3,4%	45.738	
Bacharelado	Presencial	Agricultura e veterinária	2,3%	30.772	
Tecnológico	EaD	Serviços	2,1%	27.973	
Bacharelado	EaD	Saúde e bem-estar social	2,0%	26.811	
Bacharelado	EaD	Engenharias	1,6%	21.190	
Tecnológico	EaD	Ciência, matemática e comp.	1,2%	16.192	
Bacharelado	Presencial	Medicina	1,1%	14.154	
Total			96,3%	1.304.320	

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

O segundo perfil mais importante foi Licenciatura — EaD — Educação, com 17,7% das novas matrículas. Este perfil mostra que a substancial expansão da área de Educação ocorreu quase exclusivamente através da modalidade EaD. O grau tecnológico cresceu exclusivamente por meio da modalidade a distância e com predomínio de áreas não tipicamente tecnológicas e de baixo custo (Administração e Serviços). O crescimento dos cursos tecnológicos a distância de Ciências, Matemática e Computação — área tipicamente tecnológica — ocorreu em substituição ao seu congênere presencial.

Medicina, apesar de ter contribuído com apenas 1% da expansão, evidencia um movimento importante do subsistema lucrativo. Após os cortes no Fies, as empresas educacionais, além de fortaleceram o ensino a distância, concentraram seus esforços em Medicina – curso de demanda inelástica e mensalidades elevadas. O foco em cursos de medicina foi acentuado com a pandemia da Covid-19. Considerada “ouro em pó”, na definição de um executivo do setor (Koike, 2018), Medicina é hoje uma das principais fontes de receita de grupos educacionais como a Yduqs (nova denominação da Estácio) e área preferencial para aquisições, o que indica a acentuação da tendência oligopolista do subsistema lucrativo no período após a pandemia de Covid-19. Segundo o CEO desta empresa:

Se olharmos o mundo da medicina e do ensino à distância [sic], eram 10% do nosso faturamento há quatro anos e hoje representam 40%, com uma taxa de crescimento de 20% a 30% ao ano. [...] É muito provável que medicina e ensino à distância sejam a parte principal do nosso negócio daqui a 2 a 3 anos, mas não quer dizer que o presencial não vá continuar crescendo. A questão é o ritmo: enquanto essas duas frentes avançam a taxas de 20% a 30% ao ano, o presencial por si só cresce a 2%, 3%. Mas, como o grosso das minhas aquisições está no presencial, esse crescimento pode chegar a 10%, 15% ao ano, dependendo da minha capacidade de achar bons negócios (Barra, 12/12/2020).

Como o aumento das matrículas não ocorre em todos os cursos, aspectos importantes da expansão podem ser observados também pelas características dos perfis de retração (Tabela 9). A redução de matrículas se concentrou em cinco perfis e a característica mais marcante foi ter ocorrido pela via presencial, três em combinações com o grau Tecnológico (Ciência, Matemática e Computação; Arquitetura, Produção e Construção e Administração) e dois em combinações com o Bacharelado (Administração e Serviços).

Tabela 9. Decréscimo subsistema lucrativo 2010-2016.

Decréscimo subsistema Lucrativo 2010-2016			Participação no desc.	Decréscimo absoluto	
Tecnológico	Presencial	Ciência, matemática e comp.	-23,9%	-7.718	
Tecnológico	Presencial	Arquitetura, produção e cons.	-20,6%	-6.667	
Bacharelado	Presencial	Administração	-20,3%	-6.555	
Bacharelado	Presencial	Serviços	-13,4%	-4.331	
Tecnológico	Presencial	Administração	-11,4%	-3.700	
Total:			-89,6%	-28.971	

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

As escolhas das vias de crescimento e de retração indicam a prioridade dada ao fator custo nas decisões sobre a expansão no subsistema lucrativo. É possível observar a reserva da modalidade presencial ao grau de maior prestígio (bacharelado) e aos cursos de maior duração e mensalidades mais elevadas (por exemplo, Engenharias, Saúde e Bem-estar, Direito, Medicina). Por sua vez, os formatos de ensino menos custosos de grau acadêmico (tecnológico e licenciatura) e áreas (ex. Educação, Administração e Serviços) cresceram principalmente por meio do ensino a distância. Dessa forma, para além de cursos de baixo custo tidos como típicos do setor privado, podemos afirmar que o modelo empresarial é mais bem caracterizado pela segmentação estabelecida entre “combinações de baixo custo”, na modalidade EaD, e “combinações de alto valor”, no presencial.

PERFIL DE EXPANSÃO DO SUBSISTEMA SEM FINS LUCRATIVOS

No subsistema sem fins lucrativos, 13 perfis explicam 98,9% do crescimento entre 2010 e 2016 (Tabela 10). Os cinco perfis líderes da expansão são do tipo Bacharelado — Presencial e nenhum dos perfis associados à modalidade EaD teve participação no crescimento superior a 6%. A importância das Engenharias para a expansão, já destacada anteriormente, se expressa na concentração de 42% de novas matrículas (154.253 matrículas) apenas no perfil Bacharelado — Presencial — Engenharias. Tal como no subsistema Lucrativo, o perfil Bacharelado — EaD — Engenharias aparece entre os perfis de expansão, mas com número absoluto bastante inferior (7.745 novas matrículas). Depois dos cursos de Direito presenciais, se destaca a contribuição de 10,2% da combinação Bacharelado — Presencial — Arquitetura, Produção e Construção, área que não aparece entre os principais perfis de expansão no modelo empresarial.

Tabela 10. Crescimento subsistema sem fins lucrativos 2010-2016.

Crescimento subsistema Sem fins lucrativos 2010 -2016			Participação no cresc.	Crescimento absoluto	
Bacharelado	Presencial	Engenharias	41,9%	154.253	
Bacharelado	Presencial	Direito	11,6%	42.514	
Bacharelado	Presencial	Arquitetura, produção e cons.	10,2%	37.505	
Bacharelado	Presencial	Agricultura e veterinária	7,8%	28.853	
Bacharelado	Presencial	Saúde e bem-estar social	7,5%	27.459	
Bacharelado	EaD	Saúde e bem-estar social	5,8%	21.225	
Bacharelado	Presencial	Medicina	3,1%	11.468	
Bacharelado	EaD	Administração	3,1%	11.462	
Bacharelado	EaD	Engenharias	2,1%	7.745	
Bacharelado	Presencial	Ciências Sociais	1,9%	6.931	
Tecnológico	EaD	Administração	1,6%	6.051	
Tecnológico	Presencial	Humanidades e Artes	1,2%	4.526	
Bacharelado	EaD	Humanidades e Artes	1,0%	3.841	
Total			98,9%	363.833	

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

Como vimos na análise das áreas de conhecimento, Educação e Administração tiveram forte retração de matrículas (Tabela 11), contrastando com o padrão de crescimento do subsistema lucrativo. De fato, a combinação Licenciatura — EaD — Educação não integra os principais perfis de expansão e as licenciaturas presenciais tiveram participação de 25,7% no decréscimo de matrículas. No caso de Administração, o crescimento na modalidade EaD não foi suficiente para gerar saldo positivo de matrículas dada a magnitude da retração presencial.

Os dois perfis tecnológicos (Administração e Humanidades e Artes) experimentaram baixo incremento nas matrículas e não foram suficientes para superar a retração do grau tecnológico. A queda de matrículas em Ciências, Matemática e Computação não foi compensada por nenhum perfil de expansão.

Tabela 11. Decréscimo subsistema sem fins lucrativos 2010-2016.

Decréscimo subsistema Sem fins lucrativos 2010 -2016			Participação no desc.	Decréscimo absoluto	
Bacharelado	Presencial	Administração	42,2%	-135.465	
Licenciatura	Presencial	Educação	25,7%	-82.552	
Tecnológico	Presencial	Administração	11,9%	-38.151	
Tecnológico	Presencial	Ciências, matemática e comp.	4,3%	-13.853	
Bacharelado	Presencial	Ciências, matemática e comp.	4,1%	-13.234	
Total			88,2%	-283.255	

Fonte: Censo da Educação Superior – Inep, 2010-2016, autoria própria.

Embora seja possível identificar também no subsistema sem fins lucrativos a tendência de retração apenas em cursos presenciais, ao contrário do que ocorreu no subsistema lucrativo, a magnitude da retração de algumas combinações foi tão intensa que achatou expressivamente o saldo de novas matrículas presenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho procuramos analisar como as sucessivas regulamentações do ensino superior, políticas de fomento ao setor privado e a própria lógica de expansão por aquisições e fusões (ou seja, visando a eliminação da concorrência), praticada pelas empresas educacionais, fomentaram a constante expansão do subsistema lucrativo com impactos profundos sobre o subsistema sem fins lucrativos. Destacamos particularmente as possibilidades abertas ao subsistema lucrativo que, ao não ter as atividades econômicas de suas mantenedoras reguladas pelo Estado, pôde ancorar seu crescimento em um leque diverso de fontes, incluindo fortes subsídios públicos — com destaque para a isenção de impostos (Prouni) e empréstimos estudantis (Fies) — e investimentos privados — como os realizados pelos fundos de *private equity* e os empréstimos vultosos do IFC voltados para estimular as aquisições dos conglomerados educacionais.

A análise dos padrões de expansão dos subsistemas privados mostra como o ensino superior empresarial e sem fins lucrativos também se distanciam quando consideramos as características dos cursos. Neste sentido, nossos resultados não sustentam a literatura existente que descreve as instituições com fins lucrativos e sem fins lucrativos como tendo fronteiras fluidas (Sampaio, 2014a; Salto 2018). Tampouco parece haver tendência ao isomorfismo na oferta de ensino entre os subsistemas privados no caso brasileiro, havendo diferenças marcantes internas ao setor privado quanto às características dos cursos e possibilidades de expansão.

Como visto, o ensino lucrativo cresceu 28 vezes mais que as IES sem fins lucrativos e buscou maximizar os lucros priorizando a segmentação entre “combinações de baixo custo”, na modalidade EaD, e “combinações de alto valor”, no ensino presencial. O subsistema sem fins lucrativos, por sua vez, apresentou um “padrão de sobrevivência” entre 2010 e 2016: estagnação de matrículas seguida de decréscimo. Os bacharelados, presenciais e a distância, foram sua única rota de crescimento e quatro áreas de conhecimento experimentaram diminuição nas matrículas. Após 2017, com o novo marco regulatório da EaD, houve queda vertiginosa de matrículas no subsistema sem fins lucrativos e acelerado crescimento

do ensino lucrativo. A crise gerada pela pandemia da Covid-19, iniciada em 2020, provavelmente aumentará o desequilíbrio interno ao setor privado.

Estes resultados têm implicações, a nível nacional, em termos da urgência de medidas regulatórias no campo econômico, especialmente diante do impacto dos conglomerados de ensino para o forte encolhimento das instituições sem fins lucrativos. Em relação a outros países que já permitem ou pretendem permitir a atuação de instituições lucrativas no ensino superior, o Brasil evidencia seus possíveis efeitos sobre os sistemas nacionais: concentração de matrículas e mudanças no perfil da oferta de cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Vilma (2016). Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. *Revista de Sociologia e Política*, v. 24, n. 57, p. 113–126. <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de (2012). *Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de (2019). About the end of free public Higher Education in Brazil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 173, p. 10–27. <https://doi.org/10.1590/198053146494>
- ALMEIDA JÚNIOR, Mansueto Facundo de; SILVA, Alexandre Manoel Angelo da; FEU, Aumara; SOARES, Jossifram Almeida; MOURA, Rodrigo Leandro de; PEREIRA, Luciano de Castro (2018). A reestruturação do Fies. *Radar: tecnologia, produção e comércio exterior*, v. 58, p. 31–36.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena (2017). “Brazilian Post-Secondary Education in the twenty-one century: a conservative modernization”. In: ALTBACH, Philip; REISBERG, Liz; DE WIT, Hans de (orgs.). *Responding to Massification: post-secondary Education Worldwide*. Rotterdam: Sense Books, p. 155–166.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele Yahn de (2019). Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. *Social Inclusion*, v. 7, n. 1, p. 7, 10. <https://doi.org/10.17645/si.v7i1.1672>
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; SCHWARTZMAN, Simon (2011). “Brazil: diverse experiences in institutional governance in the public and private sector”. In: LOCKE, William; CUMMINGS, William; FISHER, Donald. (orgs.). *Changing governance and*

- management in higher education: the perspectives of academy*. Dordrecht: Springer, p. 35–56. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1140-2_3
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (2014). “O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e os coronéis”. In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org). *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 11–16.
- BARRA, Paula. Yduqs: medicina e EAD superam ensino presencial em receita em 2 a 3 anos. *Exame.invest*, 12/12/2020. <https://invest.exame.com/me/yduqs-ve-medicina-e-ead-superar-presencial-em-receita-em-2-a-3-anos> (acesso em 13/05/2021)
- BITTENCOURT, Helio Radke; RODRIGUES, Alziro César de Moraes; CASARTELLI, Alam de Oliveira; MORAES, Gustavo Inácio de; GUERRA, Gabriela Ludwig (2014). Instituições de Ensino Superior Comunitárias: Questões Atuais. *REDES, Santa Cruz do Sul*, v. 19, n. 3, p. 248–269. <https://doi.org/10.17058/redes.v19i3.3567>
- CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA (2016). *Atos de Concentração no Mercado de Prestação de Serviços de Ensino Superior: Cadernos do Cade*. Brasília. <https://cdn.cade.gov.br/Portal/centrais-de-conteudo/publicacoes/estudos-economicos/cadernos-do-cade/atos-de-concentracao-no-mercado-de-prestacao-de-servicos-de-ensino-superior-2016.pdf> (acesso em 02/06/2022).
- CALEFFI, Paula; MATHIAS, Alexandre (2017). *Universidade S.A.: as companhias de capital aberto da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV Editora.
- CARVALHAES, Flávio; MEDEIROS, Marcelo; TAGLIARI, Clarissa (no prelo). Higher Education Expansion and Diversification: privatization, distance learning, and market concentration in Brazil, 2002-2016. *Higher Education Policy*.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 54, p. 761–776. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000300013>
- CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf (2016). Desigualdades de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 3. <http://doi.org/10.24109/2448-4296.seriepne.2016.3>
- CASTRO, Claudio de Moura; NAVARRO, Juan Carlos (2017). Will the invisible hand fix private higher education in Latin America? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 96, p. 770–797. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002501055>
- CORBUCCI, Paulo Roberto (2007). *Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil*. Textos para Discussão n. 1287. Brasília: Ipea. https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4846 (acesso em 19/03/2021)

- CORBUCCI, Paulo Roberto; KUBOTA, Luis Claudio; MEIRA, Ana Paula Barbosa (2016). *Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino: Textos para discussão*. Rio de Janeiro: Ipea. https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_2256.pdf. (acesso em 09/06/2018).
- CUNHA, Luiz Antônio (2003). O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 82, p. 37-61. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>
- CUNHA, Luiz Antônio (2007). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora Unesp.
- DURHAM, Eunice (2003). *O ensino superior privado no Brasil: público e privado*. São Paulo: NUPES/USP. <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dto303.pdf> (acesso em 20/09/2018)
- FIGUEIREDO, Cristina (2020). A gestão das IES privadas sem fins lucrativos diante dos tensionamentos da mercantilização da educação superior e o caso das universidades comunitárias regionais: a caminho do hibridismo? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 101, n. 257, p.79-98. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4356>
- GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo; LEHER, Roberto; COSTA, Hellen Balbinotti (2020). O trabalho docente em grupos empresariais de ensino superior e o mercado de ações na bolsa de valores: um estudo a partir dos conflitos. *Education Policy Analysis Archives*, v. 28, n.8. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4902>
- HOPER. *Mercado Educacional: como estamos?* <https://www.hoper.com.br/webinars> (acesso em 09/08/2019).
- INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (2016). Ideal Invest: Making University Accessible through Student Loans in Brazil. In: *Case Study: Helping Students Afford the Career of their Dreams*. Washington: IFC - World Bank Group, p.1-31. https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/9e9c2bf2-7aff-4a85-8ef3-bc6d42987d86/IdealInvest_FINAL_web.pdf?MOD=AJPERES&CVID=lfCMYjD (acesso em 28 jun. 2020).
- INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (2018). Case study: Ser Educacional. In: *Private Education in Emerging Markets: an investor's perspective*, v. 1, p. 13-14. https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/89a5a53c-ce04-49b7-9f02-ae6eee92f330/Private+Education+in+Emerging+Markets+Newsletter_for+posting.pdf?MOD=AJPERES&CVID=m6lzM7G (acesso em 12/05/ 2021).
- INTERNATIONAL FINANCE CORPORATION (2020). *IFC will invest up to BRL 450 million to support Ânima's expansion and help increase access to quality postsecondary education in Brazil*. <https://pressroom.ifc.org/all/pages/PressDetail.aspx?ID=24860> (acesso em 28 jun. 2020).

- KALLO, Johanna (2018). “Role of the World Bank Group in the Field of Higher Education Research”. In: TEIXEIRA, Pedro; SHIN, Jung-Cheol. (orgs). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 1–6. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_192-1
- KLEIN, Lúcia (1992). *Política e Políticas de Ensino Superior no Brasil: 1970-1990*. São Paulo: NUPES/USP. <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9202.pdf> (acesso em 20/09/2018).
- KOIKE, Beth (2018). Grupos disputam as últimas 1,4 mil vagas de medicina. *Valor*, São Paulo. <https://valor.globo.com/empresas/noticia/2018/04/05/grupos-disputam-as-ultimas-14-mil-vagas-de-medicina.ghtml> (acesso em 21/07/2020).
- LEVY, Daniel (2009). For-profit versus Nonprofit Private Higher Education. *International Higher Education*, n. 54. <https://doi.org/10.6017/ihe.2009.54.8414>
- MAGALHÃES CASTRO, Maria Helena (2015). “Higher Education Policies in Brazil: A Case of Failure in Market Regulation”. In: SCHWARTZMAN, Simon; PINHEIRO, Romulo; PILLAY, Pundy (Orgs.). *Higher Education in the BRICS Countries: Investigating the Pact between Higher Education and Society*. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 271–289.
- MARTELETO, Letícia; MARSCHNER, Murillo; CARVALHAES, Flávio (2016). Educational Stratification after a Decade of Reforms on Higher Education Access in Brazil. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 46, p. 99–111. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>
- NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B (2016). “Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente”. In: DWYER, T. et al (orgs.). *Jovens universitários em um mundo em transformação : uma pesquisa sino-brasileira*. Brasília/Pequim: Ipea; SSAP, p. 95-124.
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta; SAMPAIO, Helena; HERINGER, Rosana (2018). A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 6, n. 12. <https://doi.org/10.20336/rbs.243>
- NUNES, Edson (2007). Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. *Revista de Administração Pública*, v. 41, p. 103–147. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122007000700008>
- NUNES, Edson; MARTIGNONI, Enrico; RIBEIRO, Leandro Molhano (2006). “Economia Política e Regulação da Educação Superior no Brasil”. In: VESSURI, Hebe (org.). *Universidad e investigación científica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 739–760. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>

- ROBERTSON, Susan; KOMLJENOVIC, Janja (2016). Non-state actors, and the advance of frontier higher education markets in the global south. *Oxford Review of Education*, v. 42, n. 5, p. 594–611. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1224302>
- SALATA, André (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, v. 30, n. 2, p. 219–253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- SALTO, Dante (2018). To profit or not to profit: the private higher education sector in Brazil. *Higher Education*, v. 75, n. 5, p. 809–825. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0171-8>
- SALTO, Dante; LEVY, Daniel (2021). For-Profit Higher Education in Latin America: Exception or Precursor? *International Higher Education*, n. 106, p. 32–34. <https://www.internationalhighereducation.net/api-v1/article/!/action/getPdfOfArticle/articleID/3182/productID/29/filename/article-id-3182.pdf> (acesso em 02/07/2021).
- SAMPAIO, Helena (2014a). “Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões”. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *A educação Superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas/São Paulo: Editora da Unicamp.
- SAMPAIO, Helena (2014b). Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 84, p. 43–55. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092014000100003>
- SAMPAIO, Helena (2015). “Higher Education in Brazil: Stratification in the Privatization of Enrollment”. In: TERANISHI, Robert; BORDOLOI PAZICH, Loni; KNOBEL, Marcelo; ALLEN, Walter (Orgs.). *Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis*. Emerald Group Publishing Limited, p. 53–81.
- SCHWARTZMAN, Simon (2014). “Academic Drift in Brazilian Education”. In: MALDONADO-MALDONADO, Alma; BASSETT, Roberta Malee (Orgs.). *The Forefront of International Higher Education*. Higher Education Dynamics, v.42. Dordrecht: Springer Netherlands, p. 61–72.
- SCHWARTZMAN, Simon (2018). “Perspectivas para a educação superior no Brasil”. In: DE NEGRI, João Alberto; ARAÚJO, Bruno César; BACELETTE, Ricardo (orgs.). *Desafios da nação: artigos de apoio*. Brasília: Ipea, p. 333–353.
- SEKI, Allan Kenji (2021). Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990–2018). *Germinal: Marxismo e Educação Em Debate*, v. 13, n. 1, p. 48–71. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43866>
- SGUISSARDI, Valdemar (2015). Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil?. *Educação & Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 867–889. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155688>
- TAFNER, Paulo (2016). “Eficiência do setor público e instituições: um olhar para a educação”. In: TAFNER, Paulo; TOLOSA, Hamilton; FERREIRA, Léo da Rocha;

BOTELHO, Carolina (orgs). *Caminhos trilhados e desafios da educação superior no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (2009). *Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)*. Brasília.

Entre crises e dilemas persistentes: uma análise dos programas de permanência estudantil nas universidades federais brasileiras

Between persistent crises and dilemmas: an analysis of student permanence programs in Brazilian federal universities

Eduardo Henrique Narciso Borges^a , Adriane Pereira Gouvêa^b 
e Maria Ligia de Oliveira Barbosa^c 

Resumo Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro tem enfrentado inúmeros problemas referentes aos processos de turbulência econômica, ciclos de recessão e redução de custos para a manutenção das instituições, horizonte agravado pelos efeitos da pandemia da COVID-19. Este cenário reacendeu a discussão sobre a importância da ampliação e os impasses para a manutenção dos programas de permanência estudantil universitária. Este trabalho se propõe a analisar, a partir de revisão da literatura e a discussão de dados secundários, a construção das políticas públicas de assistência e permanência estudantil no país a partir da implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), debatendo seus efeitos nas trajetórias discentes e abordando os problemas atualmente enfrentados visando a permanência, a conclusão dos cursos e a equidade no interior do sistema.

Palavras-chave Ensino Superior. Permanência estudantil. Políticas públicas. Desigualdade Social. Evasão estudantil.

Abstract *In recent years, Brazilian higher education has faced numerous problems related to the processes of economic turbulence, recession cycles and cost reduction for the maintenance of institutions, a horizon aggravated by the effects of the COVID-19*

-
- a Professor Substituto no Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/UFRJ).
- b Professora da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Doutoranda em Ciências Humanas (Sociologia) pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA/UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
- c Professora voluntária do PPGSA/UFRJ, onde coordena o LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq). Pesquisadora 1 A do CNPq e Cientista do Nosso Estado na FAPERJ. Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

pandemic. This scenario rekindled the discussion about the importance of expansion and impasses for the maintenance of university student permanence programs. This paper aims to analyze, from a literature review and analysis of secondary data, the construction of public policies of assistance and student permanence in the country, by discussing its effects on student trajectories and addressing the problems currently faced aiming at permanence, completion of courses and equity within the system.

Keywords *Higher Education. Student Permanence. Public Policies. Social Inequalities. Drop-out.*

INTRODUÇÃO

A educação superior adquiriu novas configurações a partir da Segunda Guerra Mundial quando, entre outros processos, estendeu a participação de representantes dos diferentes estratos sociais aos seus bancos escolares, no denominado processo de massificação vivenciado, em maior ou menor grau, pelas sociedades modernas (Trow, 2007). Como consequência, um dos desafios impostos às pesquisas do campo foi compreender como os sistemas de educação terciária têm se adaptado às demandas por democratização, isto é, a ampliação do acesso e equidade para usufruir as oportunidades acadêmicas, profissionais e culturais que a passagem pela universidade pode proporcionar. Trata-se de um esforço para responder a indagação proposta por François Dubet (2015) sobre qual democratização do ensino superior podemos alcançar nas condições específicas de uma sociedade.

Considerando o cenário brasileiro de crescimento expressivo do número de matrículas no sistema e de diversificação institucional desenhado nas últimas décadas, não é de se estranhar que as discussões envolvendo a evasão discente e a assistência estudantil tenham se legitimado como um importante tema para os formuladores de políticas públicas. Sabe-se que a evasão é um problema na quase totalidade dos países, mas, enquanto nas sociedades mais ricas o assunto aparece como ineficiência econômica ou decisão individual, nos países em desenvolvimento as dificuldades para se concluir um curso de graduação ganham novos contornos, aparecendo como um problema social com suas múltiplas dimensões explicativas.

Este artigo analisa a implementação das políticas de permanência estudantil a partir da institucionalização do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O trabalho se desenvolve a partir de uma metodologia qualitativa que reúne a exploração da literatura sociológica sobre as razões da evasão e o abandono, visando explicar em que medida as mudanças nas representações sociais da evasão se traduzem numa compreensão mais abrangente das condições de permanência. O foco será o levantamento e avaliação das ações desenvolvidas em um conjunto de

universidades federais brasileiras, distribuídas por todas as regiões do país. Serão analisados os efeitos desta política pública nas trajetórias discentes, abordando os problemas enfrentados para garantir a permanência, a conclusão dos cursos e a equidade no interior do sistema de educação superior. Do ponto de vista analítico, nosso contexto social é o da expansão do ensino superior e a capacidade desenvolvida pelo sistema público para reter os estudantes. As formas de execução das ações institucionais permitem destacar tanto os processos de isomorfismo, com a similaridade das propostas e procedimentos, quanto os de diferenciação, com o impacto das condições históricas e sociais das instituições de ensino superior (IES) gerando recursos, resultados e limites distintos.

A EVASÃO DISCENTE EM UM CONTEXTO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Uma das maiores dificuldades sobre os estudos da evasão estudantil é a pluralidade conceitual que envolve o tema. Por ser um termo polissêmico, a evasão pode adquirir inúmeras interpretações: perda de vínculo, saída da instituição, abandono ou desligamento do curso, da instituição ou do sistema, bem como suspensão temporária dos estudos (Lima, Zago, 2018; Coimbra, Silva, Costa, 2021). O fato é que, independentemente do significado adotado, os reflexos negativos deste fenômeno são evidentes. Enquanto para o graduando, representa o atraso ou a desistência de uma carreira profissional, institucionalmente, se configura no desuso das estruturas físicas e dos equipamentos, na ociosidade das vagas, dos professores e funcionários, resultando, muitas vezes, na redução do quadro funcional (Senger, Dallago, 2020).

Como demonstra Kipnis (2000), este tema já era pesquisado nos Estados Unidos desde os anos 1950, inspirado pela expansão dos sistemas de ensino superior em todo o mundo (Schofer, Ramirez, Meyer, 2021). Todavia, apesar da produção numerosa, as abordagens eram predominantemente descritivas, cenário que se inverteu a partir dos anos 1970, quando se delineou os modelos teóricos explicativos de Spady (1970) e Bean (1980), mesmo período em que a evasão debutou como uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) brasileiro (Braga, Miranda-Pinto, Cardeal, 1997).

Observa-se que as pesquisas mais recentes são significativamente inspiradas pelas concepções de integração estudantil de Vincent Tinto (1975) e da pedagogia da afiliação de Alain Coulon (2008). Como apontam Santos Junior e Real (2020), estes estudos também estabeleceram modelos para a compreensão da importância do fator institucional, mais que as variáveis ligadas à origem social do aluno ou

à psicologia, uma vez que as especificidades institucionais, bem como as ações locais para controle do fenômeno, podem favorecer o êxito na trajetória acadêmica estudantil.

Para Tinto (1975), os indivíduos entrariam no ensino superior com uma variedade de atributos que originaria um impacto direto e indireto em seu desempenho na instituição. A interação entre as variáveis físicas dos graduandos — como raça e sexo —, suas experiências escolares prévias — notas, realizações acadêmicas —, além de suas características familiares — status social e expectativas em relação ao graduando —, poderiam influenciar no comprometimento e expectativas em termos de objetivos e envolvimento com os estabelecimentos de ensino.

Para o autor, a educação superior é um sistema social *sui generis*, com seus próprios valores e estruturas. Uma integração de dois sistemas distintos: o sistema acadêmico — trajetória do aluno em relação ao seu desempenho em provas e demais aferições — e o sistema social — sua interação entre seus pares e professores. Este conjunto de características prévias poderia interagir de modo positivo, ou não, com o sistema social das instituições. O resultado seria uma redefinição dos objetivos, expectativas e comprometimentos do aluno em relação à instituição, levando-o a tomadas de decisão sobre sua persistência ou a variadas formas de evasão do curso. Caberia, portanto, aos gestores institucionais, a promoção de atividades que contribuíssem para a integração do discente ao meio social-acadêmico, possibilitando seu envolvimento em práticas cotidianas, e diminuindo as chances de ocorrência da evasão (Santos Junior, Real, 2020).

Coulon (2008), por sua vez, salienta a importância do processo de “se tornar estudante” e confere centralidade às dificuldades de adaptação às demandas da vida universitária como as exigências de produção acadêmica, disciplina, resiliência e criatividade, em contraste com as exigências do Ensino Médio às quais os estudantes já estavam acostumados (Zimba et al, 2020). Isto sem considerar as dificuldades enfrentadas pelos discentes que ingressam na universidade mais velhos, anos após a conclusão da educação básica.

Neste processo de integração e de afiliação simbólica, os incentivos das instituições à participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa, estágio, extensão, bem como às atividades não acadêmicas como, por exemplo, a prática de esportes, lazer, atividades culturais e outras ações extracurriculares no *campus* são importantes para que adquiram experiência e desenvolvam suas redes de capital social, criando *networks* para acessar oportunidades no mercado de trabalho/acadêmico (Bourdieu, 1999; Palmer, Maramba, Dancy, 2011; Foltz, Gannon, Kirschmann, 2014; Ianelli, Gamoran, Paterson, 2018).

Em um levantamento sobre as estratégias adotadas pelas instituições de ensino públicas e privadas para a permanência dos seus alunos, Teixeira, Mentges e Kampff (2018) constataram que os documentos analisados, em sua maioria, possuíam recomendações muito genéricas sobre a necessidade de se construir uma política de gestão de permanência. Apenas sete trabalhos indicavam ações institucionais consistentes, com destaque para organização de monitorias e tutorias para apoiar a aprendizagem em disciplinas acadêmicas, apoio à obtenção de bolsas ou créditos educativos para financiar as mensalidades, ações de *marketing* para retenção do estudante, criação de grupos de trabalho para monitoramento da evasão, maior investimento na apresentação dos cursos e na relação com as escolas de ensino médio.

Uma das ações que também ganhou destaque nas últimas décadas como um auxiliar na retenção do alunado foi a avaliação institucional. Como aponta Dias-Sobrinho (1995), este instrumento deixou de ser mera quantificação e se tornou um importante subsídio na compreensão dos significados das redes que constroem uma universidade. Evidentemente, como descreve o autor, isto dependeria da formulação e divulgação de dados mais elaborados. Mas é inegável que, se bem construída, pode se traduzir em mudanças na cultura acadêmica, seja no trabalho docente, na gestão das instituições ou nas redefinições curriculares (Baggi, Lopes, 2010).

Além dos aspectos institucionais já citados, ainda podemos mencionar o aumento da oferta de cursos noturnos e o debate sobre a denominada flexibilidade acadêmica como estratégias para a manutenção dos discentes. Em relação a primeira, Pereira, Zavala e Santos (2011), comparando os dados dos cursos diurnos, integrais e noturnos de uma universidade federal brasileira, constataram uma maior evasão nos cursos de tempo integral e matutino. Contudo, apesar da menor perda dos estudantes, os graduandos noturnos levariam mais tempo para obter o diploma. Já em relação à flexibilidade curricular, Sampaio et al (2011) acreditam que sua adoção, que ocorre em vários países, seria benéfica para a permanência porque evitaria o custo e o tempo de um novo processo seletivo, permitindo um melhor ajuste aos interesses estudantis.

Portanto, seja através da perspectiva de Vincent Tinto (1975), que analisa a capacidade institucional de produzir engajamento dos estudantes; ou através do olhar de Alain Coulon (2008), que enfatiza as dificuldades dos estudantes no entendimento pleno das regras do mundo universitário, todos estes trabalhos evidenciam o alargamento do conceito de permanência estudantil e a multidimensionalidade das causas da evasão. As análises da evasão e do abandono da

escolarização como problemas sociais abriram espaço para que concepções de permanência se tornassem um fator relevante no funcionamento e no processo de expansão diferenciada das IES. Sendo a permanência dos estudantes um imperativo para instituições públicas e privadas, as diferentes ações institucionais expressam lógicas ou orientações distintas, indicando que a agência institucional é marcada pelo contexto legal, econômico e social no qual se insere o sistema de ensino (Fumasoli, Huisman, 2013).

METODOLOGIA

Para este trabalho, optamos por uma metodologia qualitativa, realizando uma revisão da literatura no intuito de compreender como a implementação de políticas de permanência estudantil se tornou um problema público relevante, considerando as demandas da sociedade e a atenção dispensada pelo poder público (Dias, Matos, 2012). Pesquisamos a variedade de programas assistenciais e pedagógicos de permanência nas universidades públicas federais brasileiras, sua implementação e os desafios vivenciados por estas instituições.

A revisão sociológica envolvida verificou uma mudança de posicionamento das IES e do poder público sobre a importância da implementação de políticas de permanência estudantil. Uma evidência é que termos como “assistência estudantil”, “permanência” e “apoio pedagógico” passaram a ser mais frequentes nos discursos institucionais, especialmente a partir dos anos 2000, quando se iniciou um novo momento de discussão sobre políticas de ação afirmativa, assistência e permanência estudantil no ensino superior (Brasil, 2004, 2007; Canal, Figueiredo, 2021).

Vinte Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram selecionadas, aproximadamente um terço do total em atividade no país, nas diversas regiões. Além da localização geográfica, o prestígio em âmbito regional e nacional foi considerado. No caso das regiões Sudeste, Centro Oeste e Sul, que possuem menos unidades federativas, optou-se por ao menos uma IES em cada estado das respectivas regiões, buscando garantir a representatividade dos resultados, como demonstra o quadro abaixo. As informações sobre as ações desenvolvidas pelas universidades foram obtidas a partir de documentação publicada nos sites institucionais entre os anos 2019 e 2021.

Quadro 1. Instituições pesquisadas

Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
Universidade Federal Fluminense	UFF
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
Universidade Federal de Uberlândia	UFU
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES
Universidade Federal da Bahia	UFBA
Universidade Federal do Maranhão	UFMA
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE
Universidade Federal do Ceará	UFC
Universidade Federal do Pará	UFPA
Fundação Universidade Federal do Amazonas	UFMA
Universidade Federal do Amapá	UNIFAP
Universidade de Brasília	UnB
Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS
Universidade Federal de Goiás	UFG
Universidade Federal do Paraná	UFPR
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS

Fonte: Borges, Gouvêa, Barbosa, 2022, autoria própria.

A literatura indicou que poucas instituições privadas de educação superior têm desenvolvido ações de permanência na mesma extensão proposta pelo PNAES. Uma das explicações é que a lógica institucional do setor privado é diferente, mais afinada com a lógica de mercado (além do PNAES se restringir às instituições federais). Casos como, por exemplo, o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que possui uma política de permanência estudantil e apoio pedagógico estruturada e bem desenvolvida (Dauster, 2004), não são facilmente observados em outras instituições privadas, especialmente aquelas com fins lucrativos. Por esta razão, o levantamento se concentrou nas IES públicas federais que recebem recursos do PNAES.

AS POLÍTICAS DE ATENÇÃO AO ESTUDANTE

Políticas de assistência estudantil existem desde o início do século XX. Um exemplo é a Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos que existe na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) desde 1920, no âmbito da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), entidade de direito privado sem fins lucrativos que responde por grande parte das políticas estudantis da UFMG (Camenietzki, 2019).

Em um estudo histórico, Silva e Carvalho (2020) destacam o caráter elitista das primeiras medidas empreendidas pelo governo federal na década de 1920. A

criação da Casa do Estudante Brasileiro em Paris (1928) foi um indício do quanto o acesso a este nível de escolaridade era restrito, pois somente membros da elite possuíam condições para enviar seus filhos para o exterior. Portanto, foi a partir da Reforma Francisco Campos (1931) que se deram as primeiras regulamentações sobre assistência estudantil no país. Verificamos o estabelecimento de investimentos mínimos em educação com a destinação de recursos para apoiar estudantes necessitados na Constituição de 1934, bem como a implementação da obrigatoriedade da assistência estudantil em todos os níveis de ensino na Constituição de 1946, ampliando a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que se mobilizou pela Reforma Universitária e pela construção de um sistema educacional mais democrático.

O golpe civil-militar de 1964 alterou as possibilidades de ação dos agentes sociais envolvidos nessas demandas. O modelo proposto pela Reforma Universitária (1968) estimulou a expansão do ensino superior privado, beneficiando as classes médias que necessitavam preencher seus *gaps* de formação para competirem em um exigente mercado (Cunha, 2007). Porém, a situação dos estudantes mais pobres continuava a ser um problema. Não por acaso, a assistência estudantil se transformou em um dos focos de críticas dos movimentos estudantis, destacando-se nas manifestações dos chamados “excedentes” (aprovados no vestibular que não conseguiam vagas em universidades públicas) nos momentos anteriores à formulação da “Reforma Passarinho” em 1968. A criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE) foi um modo de se evitar a intensificação das tensões sociais, visando suprir as necessidades dos alunos mais carentes.

A educação superior brasileira ainda vivenciaria um período de estagnação e crise, acompanhando a situação de hiperinflação e instabilidade política do país. Panorama transformado, entre outros fatores, pela estabilização econômica nos anos 1990, cenário que impulsionou um novo momento de expansão do sistema. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) não classificou os recursos para assistência estudantil como gastos obrigatórios, tampouco determinou reserva específica para este fim, representando uma redução destes investimentos em relação ao Produto Interno Bruto - PIB (Silva, Carvalho, 2020).

O governo federal destinou recursos específicos para assistência estudantil somente em 2007, com a implementação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Todavia, estes recursos ainda figuram como despesas discricionárias, isto é, dependem da disponibilidade orçamentária do MEC. Ainda assim, o período compreendido entre os anos 2003 e 2016 foi prolífico na criação

de programas de permanência estudantil, destacando-se as ações definidas e incentivadas por recursos do PNAES.

Ao mesmo tempo, a preocupação pública com as altas taxas de evasão e abandono de cursos no país induziu à realização de pesquisas, especialmente pelos representantes das instituições. Uma pesquisa desenvolvida pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) com 424.128 estudantes, em 2019, indicou os principais motivos que, na visão dos estudantes evadidos, contribuíram para a sua evasão (Freitas et al, 2020; Canal, Figueiredo, 2021). Outras informações importantes foram colhidas com estudantes que cogitaram abandonar o curso, mas não o fizeram. A maioria indicou motivos similares e/ou presentes no quadro abaixo.

Quadro 2. Motivações para evasão discente. Pesquisa ANDIFES (2019)

Motivação para a evasão discente	Porcentagem
Falta de disciplina e hábitos de estudo	28,4%
Dificuldades financeiras	24,7%
Carga excessiva de trabalhos estudantis	23,7%
Problemas emocionais	23,7%
Tempo de deslocamento até a IES	18,9%
Adaptação a novas situações	16,0%
Relacionamento familiar	15,2%
Relacionamento social ou interpessoal	13,8%
Dificuldade de aprendizagem	13,4%
Carga horária de trabalho	12,6%
Relação professor-estudante	12,5%
Relações amorosas e/ou conjugais	9,6%
Dificuldade de acesso a materiais	8,6%
Problemas de saúde	5,9%
Discriminação e preconceito	4,6%
Violência psicológica e assédio moral	3,7%
Conflito de valores ou religiosos	3,0%
Maternidade ou paternidade	2,8%
Violência física	0,8%
Violência sexual	0,7%

Fonte: Andifes apud Canal, Figueiredo, 2021.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) significou a possibilidade de expansão do número de vagas para acesso à graduação, a criação de novos cursos noturnos e a interiorização das instituições a partir da criação de novos *campi* fora das capitais. O aumento do número de matrículas tornou imprescindível a elaboração de programas eficientes de assistência estudantil e de apoio pedagógico para garantir que os graduandos (especialmente, os oriundos de famílias com menor renda, beneficiários das

políticas de permanência), pudessem concluir suas graduações. Desta maneira, a Portaria nº 39/2007 criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que contempla as universidades federais com recursos para financiamento de políticas de assistência e permanência estudantil. O projeto foi regulamentado por decreto em 2010 e, desde então, tornou-se um importante instrumento de combate à desigualdade na educação superior.

A legislação não define *a priori* quais ações as IES devem desenvolver e não indicam eixos de ação que devem orientar a política pública. Há liberdade para que as universidades avaliem as formas mais adequadas para atenderem seus discentes. Atualmente, existe a Bolsa Permanência, auxílio pago diretamente pelo MEC para os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no valor de R\$ 400,00. Entretanto, a Portaria nº 389/2013 determinou que estudantes indígenas e quilombolas passassem a receber R\$ 900,00 devido às suas condições peculiares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural.

A Auditoria Anual de Contas do Ministério da Educação, produzida pela Controladoria Geral da União (CGU, 2019), apontou fragilidades no processo de implementação e supervisão do PNAES por parte da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC e das IFES. O relatório, elaborado pelos dados referentes ao ano-exercício de 2018, indicou a necessidade de melhorias visando o aprimoramento deste programa e apontou quatro pontos de fragilidade, não se aplicadas a todas as IES:

- 1) As IES deixaram de incorporar demandas do corpo discente nas decisões sobre aplicação dos recursos;
- 2) Parte significativa dos recursos não era aplicada seguindo os eixos determinados pelo Decreto nº 7.234/2010 que regulamentou o PNAES;
- 3) Problemas na seleção de beneficiários, fazendo com que estudantes não elegíveis acabassem recebendo auxílios;
- 4) Ausência de avaliação do programa por parte das IES.

É fundamental garantir que os recursos sejam destinados àqueles que mais necessitam, particularmente no cenário de cortes orçamentários observados nos últimos anos (Freitas et al, 2020). O documento apontou inconsistências em relação às informações de uma parcela dos beneficiados em 32% das universidades. Vinte das 61 instituições não forneceram dados sobre os beneficiários e seus grupos familiares. Estas informações são importantes porque a renda familiar *per capita* é um dos principais critérios para elegibilidade. Há, portanto, a necessidade de

aprimoramento dos mecanismos de acompanhamento e de registros de base. Uma sugestão oferecida pelos técnicos seria a criação de um sistema centralizado no MEC que padronizasse e organizasse um banco de dados nacional sobre os estudantes atendidos pelo sistema.

Os dados da CGU também mostraram que 23.577 beneficiários (26,22%) possuem pelo menos um membro do grupo familiar com ocupações formais no mercado de trabalho. Destes, 9.621 (40,8%) apresentaram indícios de uma renda familiar *per capita* acima de um salário-mínimo e meio. Entretanto, estes dados precisam ser analisados com cautela. Em um país muito desigual como o Brasil, estar acima deste limite não é indicativo de que um estudante possua um elevado padrão de vida ou mesmo não necessite de apoio para garantir a permanência.

PANORAMA DAS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS E LIMITAÇÕES ATUAIS

O levantamento permite visualizar as principais estratégias adotadas pelas instituições para combater a evasão discente. Além disso, permite indicar que existe um padrão de atuação, acentuando o isomorfismo institucional (Fumasoli, Huisman, 2013) que faz com que as ações desenvolvidas pelas instituições se assemelhem, a partir do momento em que elas adotam políticas bem-sucedidas de outras IES e que repetem as boas experiências de implementação.

Entre as vinte IES analisadas neste artigo, as principais políticas de assistência estudantil implementadas foram (com nomenclaturas e formatos diferentes): **Auxílio/Bolsa Permanência** (pagamento de auxílio financeiro para permanência), **Auxílio Moradia** (Oferta de moradia em alojamento ou auxílio pecuniário para pagamento de aluguel), **Auxílio Alimentação** (gratuidade em restaurantes universitários ou auxílio pecuniário para despesas alimentícias), **Auxílio Transporte** (auxílio pecuniário ou gratuidade em transporte público), **Auxílio Creche/ Educação Infantil** (Auxílio pecuniário para estudantes com filhos, em geral até seis anos de idade, para que possam pagar os custos de uma creche), **Auxílios Saúde** (médica, psicológica, odontológica etc.) e **Programas de Apoio Pedagógico** (Monitoria, aulas de reforço, orientação acadêmica/ pedagógica etc.).

Apesar da amplitude de ações, garantir a permanência estudantil ainda é tarefa difícil, principalmente nos últimos anos em que as Instituições Federais de Ensino Superior têm enfrentado profundos problemas econômicos, com os recursos financeiros diminuindo desde 2014, em um contexto da profunda crise econômica vivenciada pelo país, com constantes cortes orçamentários no MEC

motivados tanto por gatilhos orçamentários quanto por questões de motivação política na gestão do ministério.

Considerando o relatório da CGU, citado anteriormente, é preciso analisar cuidadosamente as condições socioeconômicas dos estudantes de modo a prevenir que a visão burocrática promova injustiças (Lipsky, 2019). Por exemplo, não podemos afirmar que estudantes que possuem renda familiar *per capita* de 2 salários-mínimos vivam em condições mais confortáveis que aqueles que possuem renda familiar *per capita* de 1,5 salário-mínimo. Isto poderia inibir alguns estudantes a informar mudanças na composição de renda familiar caso esta não significasse melhoria de vida, pois a manutenção dos estudos seria prejudicada se houvesse o cancelamento dos benefícios. O principal objetivo do acompanhamento seria evitar que indivíduos em melhores condições socioeconômicas consigam ter acesso aos benefícios, excluindo estudantes elegíveis.

O artigo 2º do PNAES indica que os benefícios devem ser estruturados segundo nove eixos básicos: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As universidades podem criar auxílios financeiros próprios utilizando recursos de seus orçamentos. Desta forma, várias instituições oferecem diferentes bolsas a seus estudantes que, em geral, podem acumulá-las em condições especiais como, por exemplo, acúmulo de auxílio socioeconômico e bolsa de iniciação científica ou auxílio moradia.

Existe um conjunto de ações desenvolvidas pelos Conselhos Universitários que são implementadas pelas Reitorias e válidas para todos os cursos como, por exemplo, o pagamento de bolsas e auxílios (alimentação, transporte, moradia), ainda que seja possível direcionar maior quantidade de bolsas para cursos que apresentem mais estudantes em situação de vulnerabilidade social (Saccaro, Franca, Jacinto, 2016). Uma das principais estratégias para combater a evasão é o pagamento destas bolsas, cujo objetivo é auxiliar os estudantes no custeio de suas atividades acadêmicas, prevenindo o abandono dos cursos. Entretanto, o valor não é suficiente para sustentar todas as atividades discentes, assim como a quantidade de bolsas disponíveis para os estudantes que necessitam de apoio.

Um problema presente é a compreensão das ações de permanência estudantil como um prolongamento de políticas de assistência social sem consideração da dimensão pedagógica que as políticas precisam apresentar. O conjunto de eixos do PNAES visa, além de contribuir para a permanência dos estudantes, garantir que estes possuam as condições necessárias para uma boa experiência universitária/acadêmica. Uma concepção de política de permanência que se restringe à dimensão assistencial acaba por não contribuir para a solução de outros problemas que

também podem levar à evasão como, por exemplo, defasagens de aprendizagens trazidas da educação básica ou dificuldades no aprendizado do *habitus* acadêmico (Coulon, 2008). Não é raro que estudantes enfrentem problemas para se adaptarem às formas diferentes de trabalho da educação superior, que exige maior autonomia, sem a tutela dos professores, típica do ensino médio (Zimba et al, 2020).

Acrescenta-se a estes fatores um significativo elemento de análise para o sistema de ensino superior nos últimos anos¹: o crescimento das matrículas de graduação na modalidade à distância. Segundo os últimos dados publicados, 50,3% dos universitários brasileiros ingressaram em cursos EaD. Esmiuçando as características socioeconômicas destes graduandos, observamos que a educação à distância se tornou uma das portas de ampliação das oportunidades educacionais na educação terciária brasileira.

Comparados com a modalidade presencial, os estudantes na EaD são mais velhos e os que mais se autodeclaram como pretos e pardos. Estão alocados, em sua maioria, em cursos de Licenciatura e Tecnológicos em um perfil que se difere dos discentes dos cursos presenciais que registram um maior número de matrículas em cursos de Bacharelado (INEP, 2019, 2020). Provavelmente, estes indivíduos não tiveram oportunidade de cursar o ensino superior assim que concluíram o ensino médio e não dispõem de muitos recursos financeiros para custear seus estudos, deslocar-se frequentemente aos polos de apoio presencial, acessar internet de casa ou participar de atividades acadêmicas promovidas pelas universidades (Arruda, 2016). Estes estudantes mais vulneráveis são atraídos pelas formações à distância das instituições privadas, que custam, em média, 50% a menos que os cursos presenciais. Um público prioritário para os programas de assistência e permanência estudantil.

É importante salientar que a EaD não é apenas um modelo de aprendizagem convencional auxiliado por mídias técnicas, mas uma abordagem *sui generis* que precisa ser planejada, testada e avaliada por meios pedagógicos específicos. Portanto, ao analisarmos os fatores endógenos e exógenos que contribuem para o processo de evasão/permanência discente será comum nos depararmos com novos elementos que se contrapõem aos já tradicionais debatidos no campo. Deste modo, podemos citar como problemas endógenos, isto é, fatores relacionados a atitudes comportamentais e institucionais: a didática dos professores, orientações da coordenação do curso, motivação e incentivo do tutor, estrutura dos polos,

1 Entre 2009 e 2019 o crescimento de matrículas na EaD foi de 192,4% enquanto em cursos presenciais foi de 20,3% (Morales, 2020).

ausência de bibliotecas, interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem, tecnologia inadequada, critérios de avaliação dos cursos, relação entre o conteúdo das disciplinas e material didático oferecido.

Já os fatores exógenos podem estar divididos em variáveis circunscritas em razões sociais, políticas, econômicas, características individuais e conjunturais. Assim teremos: apoio da instituição em que o estudante trabalha, tempo para estudar, atendimento do curso às expectativas prévias, dificuldade de assimilação da cultura de EaD, falta de habilidade para usar as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, problemas financeiros e responsabilidade econômica no sustento da família (Bittencourt, Mercado, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a analisar os programas implementados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e os principais problemas enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior a partir de sua implementação. Durante anos, as discussões sobre políticas de permanência foram pouco desenvolvidas e marcadas por ações pontuais que pouco contribuíram para a democratização do acesso à educação superior, marcada por intensas desigualdades, tanto em relação ao acesso quanto às desigualdades internas — instituições, cursos e áreas do conhecimento. Entretanto, as últimas três décadas foram importantes para o desenvolvimento de políticas que buscaram superar estes problemas.

A implementação do PNAES, em 2007, intensificou o debate, permitindo a criação de diversos programas de assistência estudantil e apoio pedagógico em todo país. O levantamento realizado permitiu observar como as diretrizes do PNAES influenciaram os Conselhos Universitários, na medida em que as principais ações desenvolvidas seguem claramente o modelo proposto pelo Ministério da Educação, um direcionamento essencial para que as IES obtenham recursos para financiamento das políticas estudantis.

Apesar do reconhecimento das ações de apoio econômico, como o pagamento das bolsas de auxílio, o problema da permanência está longe de se resumir à dimensão material. A discussão desenvolvida vai ao encontro da literatura sociológica ao destacar a multidimensionalidade do problema e a necessidade de investimentos por parte das IES em outras formas de auxílio como o apoio pedagógico, psicológico e na inserção simbólica dos discentes, principalmente os denominados de “primeira geração”, os primeiros de suas famílias a conseguir ingressar na educação superior.

A afiliação simbólica, compreendida como o sentimento de pertencimento à universidade, é fundamental não somente para a permanência como também para a conclusão bem-sucedida dos cursos. O trabalho reafirmou a importância do estímulo às atividades extracurriculares visando à inclusão discente, principalmente no primeiro período dos cursos, quando os estudantes estão se adaptando às novas exigências acadêmicas, aos conteúdos e discussões da graduação e iniciando a formação de suas identidades profissionais. Sabemos que o primeiro ano de curso é a etapa onde há uma maior probabilidade de abandono dos cursos, muitas vezes em virtude do fracasso da afiliação simbólica.

Um dos grandes desafios é a superação de uma visão limitada que compreende a permanência como uma extensão da assistência social. A dimensão pedagógica do problema muitas vezes é subestimada ou deixada em segundo plano em detrimento das ações voltadas aos auxílios financeiros. Apesar disto, foi possível identificar que políticas de apoio pedagógico têm ganhado mais espaço nas IES. Atividades como a construção de programas de estudo, incentivos à participação em grupos de pesquisa, iniciação científica, eventos científicos, estágios e outras atividades centrais para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes têm recebido atenção.

O atual momento expõe as dificuldades que as IES têm enfrentado em relação ao financiamento das bolsas e auxílios, bem como a manutenção das atividades de apoio devido à pouca disponibilidade de capital humano para operacionalizar essas ações. Este cenário coloca em risco os avanços alcançados ao longo da expansão do sistema e da democratização do perfil discente nas IES federais. Não é possível determinar com certeza os caminhos futuros da educação superior no Brasil. Os impactos da pandemia da COVID-19 também serão importantes para a configuração futura da educação superior brasileira.

Estas interrogações também se aplicam às políticas de permanência estudantil. O processo de afiliação simbólica e de se “tornar estudante” é complexo e o agravamento das condições sociais, econômicas e políticas que afetam o sistema de ensino superior brasileiro levantam dúvidas tanto sobre a sustentabilidade das políticas ao longo do tempo quanto sobre se estas continuarão sendo eficazes para garantir a permanência e conclusão dos cursos, considerando a deterioração das condições de acesso e permanência, marcadas pelas restrições orçamentárias das instituições e problemas dos estudantes. As próximas pesquisas precisarão se dedicar à construção de uma análise estrutural do sistema que está passando por um momento paradigmático de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Eucídio Pimenta (2016). Políticas públicas em EaD no Brasil: marcas da técnica e lacunas educacionais. *Inclusão Social*, Brasília, v. 10 n. 1, p. 105-18. <http://revista.ibict.br/inclusao/article/download/4175/3646/0> (acesso em 4/10/2018).
- BAGGI, Cristiane; LOPES, Doraci (2010). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v.16, n.2, p. 355-74. <https://www.scielo.br/j/aval/a/RRGrQckrsd9CRGgKy4zkHXq/abstract/?lang=pt> (acesso em 28/04/2022).
- BEAN, John (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in the Higher Education*, n. 12, p. 155 - 87. <https://doi.org/10.1007/BF00976194>.
- BITTENCOURT, Ibsen.; MERCADO, Luís Paulo (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p. 465-503. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/jfVS4MNP3mVcZJjJ6W4vrDy/?format=pdf&lang=pt> (acesso em 03/02/ 2020).
- BOURDIEU, Pierre (1999). “Os três estados do capital cultural”. In: CATANI, Maria Alice; CATANI, Alfredo (orgs). *Escritos de Educação*. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, p.71-81.
- BRAGA, Mauro; MIRANDA-PINTO, Clotilde; CARDEAL, Lourdes (1997). Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Química Nova*, v. 20, n. 4, p. 438-44. http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40421997000400017&script=sci_abstract&tlng=pt (acesso em 22/04/2022).
- BRASIL (2004). Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Brasília, Presidência da República, 2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm (acesso em 25/04/2022).
- BRASIL (2007). Portaria Nº 39, de 12 de dezembro de 2007. Brasília, Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf (acesso em: 26/07/2019).
- BRASIL (2010). Decreto Nº 7.234/2010, de 19 de julho de 2010. Brasília, Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm (acesso em: 25/10/2019).
- BRASIL (2013). Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013. Brasília, Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoes/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file> (acesso em 25/07/2020).
- CAMENIETZKI, Carolina Poswar de Araújo (2019). *Interfaces entre a assistência estudantil e a assistência social: a concepção de assistência em construção na*

- UFMG. Tese (Doutorado). Minas Gerais: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- CANAL, Cláudia Patrocínio Pedroza; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos (2021). Permanência na educação superior pública: experiência de Política de Acompanhamento do Desempenho Acadêmico de estudantes. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 11, s.n., p. 1-20. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24242> (acesso em 02/11/2021)
- COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa; COSTA, Natália Cristina Dreossi (2021). A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educação e Pesquisa*, 47, e228764, p. 1-19. <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186951> (acesso 26/04/2022).
- CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (2019). *Relatório de Avaliação. Auditoria Anual de Contas do Ministério da Educação - Exercício 2018*. Brasília. <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/> (acesso em 16/06/2021).
- COULON, Alain (2008). *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba.
- CUNHA, Luiz Antônio (2007). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP.
- DAUSTER, Tania (2004). *Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade*. VIII Congresso Luso-Afro- Brasileiro de Ciências Sociais. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/TaniaDauster.pdf> (acesso em 20/04/2022).
- DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda (2012). *Políticas públicas: princípios, propósitos e processos*. São Paulo: Atlas.
- DIAS SOBRINHO, José (1995). "Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos". In: DIAS SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César. (orgs.) *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, p. 15-35.
- DUBET, François (2015). Qual a democratização do ensino superior? *Caderno CRH*, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-65. <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/cr4ZVVQDwgYGpPXbgYCpWDC/abstract/?lang=pt> (acesso em 24/04/2022).
- FOLTZ, Laura G.; GANNON, Sam; KIRSCHMANN, Stephanie L (2014). Factors That Contribute to the Persistence of Minority Students in STEM Fields . *Planning for Higher Education Journal*, v. 42, n. 4, p. 1-13. https://www.researchgate.net/publication/273456427_Factors_That_Contribute_to_the_Persistence_of_Minority_Students_in_STEM_Fields (acesso em 02/11/2021).
- FREITAS, Jefferson B. de; PORTELA, Poema E.; FERES JÚNIOR, João; BESSA, Águida; NASCIMENTO Vivian (2020). Raça, gênero e saúde mental nas universidades federais.

- Boletim do GEMMA*, n.8, p. 1-11. <http://gema.iesp.uerj.br/boletins/boletim-gemaa-8-raca-genero-e-saude-mental-nas-universidades-federais/> (acesso em 02/11/2021).
- FUMASOLI, Tatiana; HUISMAN, Jeroen (2013). Strategic Agency and System Diversity: Conceptualizing Institutional positioning in Higher Education . *Springer Science + Business Dordrecht*, v. 51, n. 2, p. 155-69. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11024-013-9225-y> (acesso em 18/04/2022).
- IANNELLI, Cristina; GAMORAN, Adam; PATERSON, Lindsay (2018). Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? *Research in Social Stratification and Mobility*, V.57, s./n., June p. 11-23. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416301457> (acesso em: 23/05/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2019). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf (acesso em 18/04/2022).
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (2020). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. Brasília. https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. (acesso em 18/04/2022).
- KIPNIS, Bernardo (2000). A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. *Linhas Críticas*, v. 6, n. 11, p. 109-30.
- LIMA, Franciele Santos.; ZAGO, Nadir (2018). Evasão no ensino superior: tendências e resultados de pesquisa. *Movimento. Revista de Educação*, ano 5, n. 9, p. 131-64. <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32679/18827> (acesso em 20/04/2022).
- LIPSKY, Michael (2019). *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: ENAP.
- MORALES, Juliana (2020). Ensino superior a distância supera presencial na rede privada. *Guia do Estudante*. <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/ensino-superior-a-distancia-supera-presencial-na-rede-privada/> (acesso em 27/09/2021).
- PALMER, Robert T.; MARAMBA, Dina C.; DANCY II, T. Elon (2011). A qualitative investigation of factors promoting the retention and persistence of students of color in STEM. *The Journal of Negro Education*, v. 80, n.4, p. 491-504. <https://www.jstor.org/stable/41341155> (acesso em 02/11/2021).
- PEREIRA, Rosângela. S.; ZAVALA, Arturo A.; SANTOS, Antônio. C (2011). Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso. *Revista de Estudos Sociais*, v. 13, n. 26, p.

- 74-86. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/471/1350> (acesso em 27/04/2022).
- SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade (2016). *Retenção e Evasão no Ensino Superior Brasileiro: uma análise dos efeitos da Bolsa Permanência do PNAES*. Anais do 44º Encontro Nacional de Economia – ANPEC. Foz do Iguaçu, 2016. https://www.anpec.org.br/encontro/2016/submissao/files_I/112707be73e05304f27eb9f18ae5d235c9d.pdf (acesso em 02/11/2021).
- SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yoni; MELLO, Euler; MELO, Andrea (2011). Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da UFPE. *Economia Aplicada*, v. 15, n. 2, p. 287-309. <https://www.scielo.br/j/eco/a/QDTHXdRkZmdRhwhybZ4TZmg/?format=pdf&lang=pt> (acesso 24/04/2022).
- SANTOS JÚNIOR, José; REAL, Gisele Cristina (2020). Fator Institucional Para a Evasão na Educação Superior: Análise da Produção Acadêmica no Brasil. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 6, p. 1-22. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656028> (acesso em 22/04/2022).
- SCHOFER, Evan; RAMIREZ Francisco O.; MEYER, John W. (2021). The Societal Consequences of Higher Education. *SAGE Journals*, v. 94, edição 1, p. 1-19. <https://cpb-us-e2.wpmucdn.com/faculty.sites.uci.edu/dist/c/219/files/2021/04/Schofer-Ramirez-Meyer-2020-Societal-Consequences-of-Higher-Education.pdf> (acesso em 25/05/2022).
- SENGER, Amalia; DALLAGO, Cleonilda Sabaini Thomazini (2020). Trajetória acadêmica interrompida: um estudo da evasão e suas causas. *Serviço Social em Revista*, v. 23, n. 2, p. 550-69. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/ssrevista/article/view/40266> (acesso em 21/05/2022).
- SILVA, Adão Rogério X.; CARVALHO, Mark Clark A (2020). Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. *Revista Exitus*, Santarém, v. 10, s.n., p. 1-26. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/1244/792/3004> (acesso em 02/11/2021).
- SPADY, William G. (1970). Dropout from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, v. 1, p. 64-85. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313#:~:text=The%20dropout%20process%20from%20higher,interdisciplinary%20approach%20must%20be%20attempted> (acesso em 02/04/2022).
- TEIXEIRA, Rita; MENTGES, Maunir; KAMPF, Adriana (2018). Evasão no Ensino Superior: um estudo sistêmico. *Anais do X. Congresso Ibero-americano de Docência Universitária*. Rio Grande do Sul/RS. <https://www.researchgate.net/>

publication/344135060_EVASAO_NO_ENSINO_SUPERIOR_UM_ESTUDO_SISTEMATICO/references (acesso em 22/04/2022).

TINTO, Vincent (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089> (acesso em 02/11/2021).

TROW, Martin (2007). “Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII”. In: FOREST, James J. F.; ALTBACH, Philip G. (orgs.) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education. Dordrecht: Springer, p. 243-80.

ZIMBA, Arlene; NUNES, Camila; VIAMONTE, Gabriela; ABREU, Hebert; ALMEIDA, Michelle (2020). “Práticas de apoio pedagógico (Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ)”. In: DIAS, Carlos Eduardo S. B.; TOTI, Michelle Cristine da S.; SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Aparecida J. *Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 245-63.

As estratégias de resistência e enfrentamentos: desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) nas universidades brasileiras

Strategies of resistance and confrontations: developments in the consolidation of Black Student Collectives in Brazilian universities

Luana Ribeiro da Trindade^a 

Resumo Por mais que se tenha ampliado a entrada de estudantes autodeclarados pretos e pardos no ensino superior no Brasil, o governo não ofereceu todos os recursos necessários para que as ações afirmativas fossem de fato concretizadas. Muitos(as) estudantes negros(as) precisam, constantemente, lutar pela permanência nas universidades e relatam um sentimento de não pertencimento ao espaço. Com a pandemia do novo coronavírus, o processo de ensino e aprendizagem precisou passar por adequações e aprimoramentos a partir da incorporação de aulas na modalidade on-line, consequentemente, isso escancarou as desigualdades raciais existentes na educação superior. Diante desse contexto, reflito as estratégias de resistência dos estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos coletivos de estudantes negros(as) nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras.

Palavras-chave Estudantes negros(as). Coletivos de estudantes negros(as). Universidade pública. Desigualdade racial.

Abstract *As much as the entry of self-declared black and mixed-race students into higher education in Brazil has increased, the government has not offered all the necessary resources for affirmative action to actually be implemented. Many black students constantly need to fight for permanence in universities and report a feeling of not belonging to the space. With the pandemic of the new coronavirus, the teaching and learning process had to undergo adjustments and improvements from the incorporation*

^a Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), graduada em Serviço Social pela Faculdade Salesiana de Vitória (atual UniSales). Professora substituta no curso de Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins.

of classes in the online modality, consequently, this widened the racial inequalities existing in higher education. Given this context, I reflect on the resistance strategies of students who carry out their political agency around the black category and its consequences in the consolidation of black student collectives in Brazilian public, federal and state universities.

Keywords *Black students. Black student collectives. Public university. Racial inequality.*

INTRODUÇÃO

Ao fazer uma leitura sobre a história do ensino superior no Brasil é possível observar que a universidade, desde sua criação no período colonial, foi pensada a partir de um projeto de educação para atender aos interesses da elite branca; com isso, restringiu o acesso à educação para a população negra. Entretanto, muitas famílias negras do início do século XX, mesmo com todo esforço e dificuldade, conseguiram, mediante diferentes mecanismos, que seus filhos(as) tivessem acesso à educação, conquistassem o título universitário e sucesso na carreira escolhida. Como é o caso de Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Virgínia L. Bicudo, Abdias Nascimento, Milton Santos, entre outros(as), que durante anos foram inviabilizados/silenciados na memória e história da educação universitária no Brasil, como abordei em outra oportunidade (Trindade, 2018).

Como estratégia de superação do racismo, desde o início do século XX, o direito à educação esteve na pauta das lutas das organizações negras. Em 1931, a Frente Negra Brasileira – FNB proporcionou atividades educacionais oferecidas aos seus sócios; em 1944, o Teatro Experimental do Negro – TEM destacou-se como protagonista na dramatização, trabalhou a questão do analfabetização e buscou sensibilizar os próprios negros para que eles tivessem consciência da situação em que estavam inseridos, e em outras diversas organizações negras no decorrer da história.

Após o ano 2000, fruto da luta e resistência dos Movimentos Negros brasileiros, desde a década de 1930, os processos de exclusão de negros(as) na educação passaram a ser debatidos com mais intensidade, fazendo com que as ações afirmativas para esses(as) estudantes nas universidades públicas começassem a ser implementadas (Gomes, 2009, 2011); principalmente, após a promulgação da Lei nº12.711, de 29 de agosto de 2012 (Lei de cotas) (Brasil, 2012). Com isso, presenciamos um expressivo aumento de estudantes negros(as) nas universidades pública brasileiras. Entretanto, por mais que se tenha ampliado a entrada no ensino superior, o governo não ofereceu todos os recursos necessários para que as ações afirmativas fossem de fato concretizadas; não construindo uma política

de financiamento específica para o total sucesso da mesma e, consequentemente a qualidade de vida de estudantes negros(as). Majoritariamente, esses(as) estudantes necessitam compartilhar momentos de estudo com a constante luta pela permanência na universidade.

A esse contexto somou-se ainda, em março de 2020, o isolamento social (que dura mais de dois anos) por causa do novo coronavírus (Covid-19). As consequências das crises econômicas, sociais e humanitárias geradas pela pandemia tiveram grandes impactos sociais, com isso, as desigualdades sociais tornam-se ainda mais intensas e visíveis. Vale destacar que com o isolamento social, houve a necessidade de modificação na modalidade de ensino nas universidades (que passaram do presencial ao remoto, utilizando plataformas digitais). Isso impactou todo o processo de ensino-aprendizagem da comunidade acadêmica, mas, sobretudo para os(as) jovens negros(as), que precisam realizar suas atividades de forma remota e o fazem, muitas vezes, sem os recursos materiais e financeiros necessários. Dessa forma, houve uma sobreposição das dificuldades de adaptação a essa nova modalidade de aula e de estudo com a falta de recursos. Uma das consequências são os desgastes emocionais.

Diante da situação questiono sobre como os discentes em questão se organizam e criam possíveis estratégias de resistência e enfrentamentos nas universidades. Assumindo como proposta refletir tais estratégias e os enfrentamentos dos(as) estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos Coletivos de Estudantes Negros(as) – CENS nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras¹.

As reflexões aqui levantadas são frutos de pesquisas e vivências que já venho realizando, antes da pandemia, com universitários negros(as) a partir das narrativas trazidas por eles(as) em entrevistas abertas, observações sistemáticas no campo e leituras de conteúdos que circulam na internet publicados pelos(as) próprios(as) estudantes em suas redes sociais digitais (*Facebook e Instagram*). Os estudos foram desenvolvidos no período de Mestrado (2016-2018) e Doutorado (2018-2021), na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

¹ Saliento que a coleta de dados realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, baseia-se na autodeclaração da população. Sendo assim, a totalidade de pessoas negras no Brasil é dada pela soma da quantidade de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Acrescento ainda que, compreendo “negro” enquanto categoria de autodefinição política empregada pelos Movimentos Negros brasileiros. Categoria operacionalizada desde a Imprensa Negra dos anos 1920 e chegando aos dias atuais com os coletivos de estudantes negros(as).

Considerando a relevância da questão e por ser um assunto bastante atual, o que reforça a necessária produção desta escrita, busco cobrir uma importante lacuna na discussão; enfatizando as desigualdades relacionadas ao racismo na educação superior, visto o atual contexto de pandemia do coronavírus que afeta de forma desigual a vida da população negra no Brasil. Bem como, destacando a emergência dos CENs nas universidades públicas brasileiras.

Dediquei-me, inicialmente, a abordar as relações étnico-raciais no Brasil, para, assim, no segundo tópico, seguir com uma breve contextualização acerca do processo de implementação de ações afirmativas para garantir o ingresso de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras e a emergência dos CENs. Após situar esses debates, direciono a escrita, no terceiro tópico, para uma reflexão sobre as principais formas de enfrentamento e estratégias de resistência mobilizadas pelos estudantes negros(as), em especial aqueles(as) inseridos(as) nos coletivos, sobretudo, em período de pandemia do novo coronavírus.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Conforme abordado em outro estudo (Trindade, 2018), torna-se ainda mais “naturalizado” e menos submetido às críticas àquele conceito nativo, “ou seja, [que] possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano” (Guimarães, 2003, p. 95). No Brasil, o termo “raças” pode ser visto como um conceito nativo, visto que, durante muito tempo, foi uma categoria de posição social. Assim como, ao longo da história, por sistema de castas, pela nacionalidade, religioso e outros, conforme mostra Hofbauer (2006). Com base na cor de pele, africanos(as) de diferentes localidades do continente foram escravizados(as) e suas identidades modificadas, sendo todo(as) identificados(as) como *negros*. Ao chegarem no Brasil, por exemplo, o seu lugar na sociedade era o da escravização. “[...] A raça era nativamente importante para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais. A raça foi chamada originalmente de ‘classes’” (Guimarães, 2003, p. 99).

No século XIX, as sociedades ocidentais e americanas identificaram as populações que faziam parte de outros continentes como *populações nativas* pelo fato destas terem características físicas (morfológicas) e comportamentais que se distinguiam dos valores e padrões estéticos e das chamadas *civilizações* (Guimarães, 2003, 2009a, 2012). Tal construção histórica, ligada às subdivisões da espécie humana, pode ser vista como uma forma de dominação por parte da população que se dizia pertencente às raças superiores e uma forma de inferiorizar as populações que não pertenciam a elas.

Tanto os que eram identificados como negros ou como mestiços representavam as raças inferiores. Do ponto de vista da construção de uma nação moderna, essas raças inferiores impossibilitavam o progresso da nação. Assim, o *branqueamento* da população foi visto como uma possibilidade. Tal ideia seria concretizada por meio da miscigenação seletiva e da disseminação, no final do século XIX, da política imigratória (introduzindo no Brasil imigrantes brancos) (Seyferth, 1995). Nesse processo, a população mestiça, progressivamente, chegaria a um fenótipo branco, conforme postulava o autor João Baptista Lacerda. Com isso, as “raças inferiores” seriam eliminadas via seleção natural e social.

Um dos doutrinadores mais destacados da época e médico legista, Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), não era favorável ao branqueamento e compreendia o “mestiçamento” como um processo complexo, classificando-o como “a falência da nação”. Ao mesmo tempo, dividia os brasileiros em seis grupos: “brancos, negros, mulatos, mamelucos ou caboclos, cafuzos e pardos” (Hofbauer, 2006; Seyferth, 1995). De certa forma, seu discurso privilegiava a “raça pura” e, para Schwarcz (1999), mesmo sem ter a intenção, ele defendeu a existência da diversidade cultural entre os grupos de africanos no Brasil. No final do século XIX, além de Nina Rodrigues, podemos destacar outras produções descritas como *estudo do negro*, escritas por João Batista Lacerda, Sílvio Romero e outros (Trindade, 2018).

Com o passar do tempo, mais precisamente a partir do início do século XX, o conceito de raça começou a ser questionado e discursivamente seu conteúdo começou a ser abandonado. Observou-se que as subdivisões da espécie humana não poderiam ser identificadas pela genética e as diferenças entre os grupos poderiam cientificamente ser explicadas pelas diferenças culturais (Guimarães, 2003; 2009a).

Inspirado na antropologia cultural de Franz Boas², Gilberto Freyre, em 1933, publicou o livro *Casa Grande & Senzala*, assim dando início a “[...] uma mudança no modo como a ciência e o pensamento social e político brasileiro encaravam os povos africanos e seus descendentes, híbridos ou não” (Guimarães, 2009a, p. 63). A miscigenação, então, passa a ser descrita por Freyre (1933) como algo característico da nação brasileira e os mestiços incorporados lentamente à sociedade. Fatos que contribuíram para difundir no Brasil a tese da *democracia racial*, quer dizer, a falsa ideia de um país sem preconceito racial, portanto, modelo de convivência racial perfeita e harmônica.

2 De acordo com Franz Boas “[...] embora não seja necessário considerar as grandes diferenças de tipos que ocorrem numa população como fruto da mistura de diferentes tipos, é fácil perceber que a mistura desempenhou um papel importante na história das populações modernas” (Boas, 2005, p. 70).

DaMatta (1981), ao discutir o que denomina de *a fábula das três raças*, mostra que no Brasil, diferente dos Estados Unidos, o racismo foi fundado a partir do processo de hierarquização e controle social dos negros e indígenas. Nas palavras do autor:

[...] um sistema de fato profundamente anti-igualitário, baseado na lógica de <um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar>, que faz parte de nossa herança portuguesa, mas que nunca foi realmente sacudido por nossas transformações sociais (DaMatta, 1981, p. 83)

Perante o exposto, faz-se necessário acrescentar que as desigualdades em Portugal eram justificadas pela lei, porém atingiam apenas a população branca pobre. No Brasil esse processo de hierarquização é semelhante, pois a população branca sempre busca socialmente estar em posição de superioridade com relação aos negros e os indígenas. Como enfatiza DaMatta (1981, p. 64) “[...] realizando um perfeito transplante de ideologias de classificação social, técnicas jurídicas e administrativas de modo a tomar a colônia exatamente igual em estrutura à Metrópole”. Paixão (2014, p. 58), coadunando com DaMatta (1981), afirma que para Gilberto Freyre “[...] o nosso padrão de sociabilidade integra todos, independentemente de suas origens e tipos, em uma mesma totalidade, conquanto dentro de um cenário pronunciadamente hierarquizado”. Portanto, nota-se ainda, conforme demonstra DaMatta, que a recém-formada sociedade brasileira observava apenas a miscigenação do branco, do negro e do indígena de forma harmoniosa, fechando os olhos para a verdadeira desigualdade que ainda era mantida no Brasil, suavizando essas relações (Trindade, 2018). Bento (2014, p. 48) complementa dizendo que tal fato “[...] fornece à elite branca argumentos para se defender e continuar a usufruir dos seus privilégios raciais”.

Em 1935, Donald Pierson, estudante de doutorado em Chicago, mostrou-se interessado em estudar no Brasil a integração e a mobilidade social dos negros, porém ao chegar no país encontrou diferentes estudos sobre a história social dos negros, desenvolvidos pelos acadêmicos brasileiros. O trabalho de Pierson reforçou a existência de uma sociedade multirracial – que não poderiam ser atribuídas à “raça” as barreiras no convívio e a mobilidade social entre brasileiros(as) de diversas origens étnico-raciais, ou seja, suas conclusões apontam que o preconceito estava relacionado à classe e não à cor.

Dez anos após, em 1945, Virgínia Bicudo³, defendia sua tese de mestrado, *Atitudes Raciais de pretos e mulatos em São Paulo*, na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e “[...] pela primeira vez a experiência e as atitudes de pretos e mulatos e não de brancos [são colocados] como central para aferir a existência de preconceito na cidade de São Paulo” (Gomes, 2013, p. 97). Foi um estudo de poucas páginas, mas que teve relevância na história das Ciências Sociais no Brasil. A autora optou por realizar uma pesquisa de campo, pouco utilizada na época, trazendo informações de escolas de diferentes bairros, entrevista com famílias de estudantes (pobres e de classe média) e dados sobre a Frente Negra Brasileira, fundada em 1931 (aparecendo com um nome fictício). Nesse sentido, demonstrou, ao contrário do seu orientador, Donald Pierson, que o preconceito de cor existia no Brasil independentemente do *status* econômico ao qual a pessoa pertencia e negava a possibilidade de embranquecimento social do negro em ascensão (Gomes, 2013).

Para combater o racismo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, após a Segunda Guerra Mundial, acreditava que inicialmente seria importante “[...] analisar e decodificar contextos e razões que permitiam a existência de ‘relações raciais’ menos conflituosas” (Hofbauer, 2006, p. 262). Mesmo os estudos enfatizando a existência de relações raciais perfeitas e harmoniosas no Brasil e este ser considerado modelo para os outros países, ainda era perceptível as desigualdades entre pretos e brancos no país. Sendo assim, a UNESCO, no começo dos anos 1950, patrocinou pesquisas acerca das relações raciais. Foram convidados para realizar os estudos diversos pesquisadores como Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Roger Bastide e outros(as).

Para analisar a situação dos negros no sudeste do país, foram utilizadas técnicas de observação da sociologia e da antropologia, isto é, ao contrário de outras pesquisas, esses pesquisadores buscavam entender o preconceito de cor “[...] encravando-o no âmbito das transformações estruturais da sociedade brasileira em sua transição de sociedade de casta para a de classes, ou de sociedade tradicional para a moderna” (Guimarães, 2004, p. 19).

Gomes (2013, p. 129) mostra que:

O Projeto Unesco-Anhembi em São Paulo se desenvolveu entre os anos de 1951-1953, bem como inclui pesquisas prévias realizadas por Bastide nos anos 1940. Seus resultados foram publicados em três fases: (1) como artigos seriados na

3 Virgínia Leone Bicudo, foi uma socióloga e psicanalista brasileira, nascida em São Paulo, em 1910, a primeira profissional não médica a ser reconhecida como psicanalista.

Revista Anhembi, durante o curso de 1953-1955; (2) como o *Relatório Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* publicado em 1955 pela Anhembi; (3) como o estudo “autônomo” *Branco e Negros em São Paulo* de Bastide e Fernandes publicado em 1959, e ainda tem um desdobramento posterior em *A integração do negro na Sociedade de Classes* (1964), tese de cátedra de Florestan Fernandes no departamento de Sociologia da USP (grifos da autora).

Sobre o último autor citado acima, o sociólogo Florestan Fernandes, tem-se que a primeira edição do projeto Unesco, ao fazer a análise em seu estudo da transição da ordem escravocrata para a sociedade de classes, chega à conclusão de que essa passagem ainda conservava a ordem racial e as relações hierarquizadas da sociedade escravocrata. Além disso, Florestan afirma que a integração dos negros à sociedade de classes aconteceu de modo tardio e subordinado, sendo, portanto, “[...] o ‘preconceito de cor’ a expressão da resistência das classes dominantes brasileiras a se adequar à nova ordem competitiva” (Guimarães, 2009b, p. 152).

Florestan Fernandes, em suas primeiras publicações, apontava que a discriminação racial poderia desaparecer conforme o sistema capitalista fosse consolidado, fato que se concretizaria mediante a organização de uma luta política da população negra juntamente com a população branca aliada. Entretanto, após amadurecimento político do sociólogo, podendo ser observado em *O significado do protesto negro* (1989), afirma ser essencial para a tomada de consciência coletiva a combinação de classe e raça, visando a democracia como uma realidade. Aponta que os negros continuarão sofrendo com os obstáculos raciais, em geral, camuflados, mesmo se qualificando. Em vista disso, afirma: “nada de isolar raça e classe. Na sociedade brasileira, as categorias raciais não contêm, em si mesmas, uma potencialidade revolucionária” (Fernandes, 2017, p. 35).

Outros estudos publicados na primeira edição do relatório da pesquisa da UNESCO foram realizados por Oracy Nogueira, que desenvolveu o estudo em uma comunidade rural denominada de Itapetininga, no interior de São Paulo, e por Thales de Azevedo (1955), que fez uma análise da sociedade baiana com o objetivo de verificar os mecanismos de ascensão social dos “homens de cor” nos mais diversos segmentos sociais, políticos, religiosos, educacionais e etc. Thales de Azevedo, mesmo recusando o preconceito racial, pois ainda se pautava na ideia da democracia racial, defendia a educação como primordial para a ascensão social de pretos e mestiços. Vale destacar que também foram convidadas para participar Virgínia Bicudo e Anieli Ginsberg, que colaboraram com estudos sobre atitudes raciais com ênfase na psicologia, mas, segundo Gomes (2013), no que diz respeito

ao projeto UNESCO, ambas as pesquisadoras foram pouco analisadas (Trindade, 2018).

Os estudos desenvolvidos a partir da década de 1940-1950, como os de Gilberto Freyre, Donald Pierson e Thales de Azevedo, favoreceram as interpretações acerca das relações raciais na sociedade brasileira fossem fundamentadas nos grupos de cor, o que excluiu a existência do racismo no país (Silva, 2000).

Oracy Nogueira (1985), influenciado pelos estudos de pesquisadores estadunidenses, constata que as relações raciais no Brasil possuem características que difere das relações raciais nos Estados Unidos. No contexto americano prevalece o *preconceito de origem*, quer dizer, quando uma pessoa tem ascendência de outro grupo étnico (independente da aparência física da pessoa), é classificado e hierarquizado pelo grupo (discriminador) branco, sintetizando a ideia de ‘uma gota de sangue’. Já no Brasil, quanto mais escura é a pele de uma pessoa, mais sofre com o preconceito. O que diferencia simbolicamente um grupo de outro são as diferenças físicas da pessoa. Isso foi denominado pelo autor de *preconceito de marca*, ou seja, para Nogueira (1985, p. 292) essa expressão “[...] não constitui senão uma reformulação da expressão ‘preconceito de cor’”.

Conforme Seyferth (1995), a ideia de origem não é ausente no Brasil e o que realmente prevalece é a aparência, mas o fenótipo não é apenas o que serve como discurso racista, por isso, afirma que não foi intenção do Oracy Nogueira (1985) mostrar uma dicotomia rígida. Em outras palavras:

A origem, malgrado toda polidez que cerca as relações com ‘pessoas de cor’ que ascendem socialmente, pode ser evocada por referências outras que não a ascendência direta; e o refrão mais corriqueiro remete quase sempre à ocupação e/ou condição social presumível dos antepassados (Seyferth, 1995, p. 195).

As análises feitas por Seyferth (1995) ainda demonstram que essa ideia de origem aparece de forma indireta como marca racial semelhante a referência à hereditariedade, mesmo quando a aparência da pessoa é branca. “A mobilidade social ascendente não apaga por inteiro as marcas raciais mais óbvias, nem mesmo quando elas podem desaparecer por obras da natureza ou da tecnologia” (Seyferth, 1995, p. 195).

Conforme pode ser visto no resultado do Censo realizado pelo IBGE e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD de 1976, foram levantados, por autoatribuição, 136 cores diferentes para a população brasileira, indicando a complexidade nos padrões de classificação racial no país. Segundo Schwarcz (1999), muitas vezes,

as misturas de definições estão baseadas na descrição da cor, na condição econômica e no contexto social, o que teria gerado uma indeterminação da população.

Vale mencionar que diversos estudos sobre a temática racial foram retomados no final da década de 1980, e início da década de 1990. Também foi nesse período que nos levantamentos de indicadores sociais a questão étnico-racial começou a ser incorporada, demonstrando, que a raça não tem classe social e a pobreza tem cor. Os dados da PNAD, de 1982, analisados por Hasenbalg e Silva (1990), demonstram, por exemplo, que as desigualdades se estabelecem no acesso à educação superior, tendo em vista a disparidade na quantidade de estudantes negros e brancos. Para Paixão (2014), os autores supracitados ao discutirem as desigualdades sociais e as disparidades raciais no Brasil, mesmo influenciadas pela academia norte-americana, avançam com essa temática (interrompida na década de 1970), já conhecida do pensamento social brasileiro. Ainda na década de 1990, o movimento negro brasileiro, no plano político e social, voltou a se reorganizar e produzir, de forma independente da produção acadêmica (norte-americana ou brasileira), uma leitura sobre as desigualdades raciais no Brasil (Trindade, 2018).

Dado o exposto, coadunando com Guimarães (2009a, 2009b) parto da definição de “raça” como uma construção política e social. Para o autor, mesmo compreendendo que o conceito de etnia possibilita uma amplitude maior, trocar o termo “raça” por etnia não soluciona as questões de dificuldades analíticas, pois os grupos raciais são um tipo particular dos grupos étnicos. No Brasil, ainda é muito comum as pessoas entenderem raça como cor; porém, “[...] alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha algum significado. Isto é, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias raciais” (Guimarães, 2009a, p. 47).

Uma vez descrita a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil, no próximo tópico apresento brevemente as transformações ocorridas nas universidades públicas brasileiras e trago apontamentos acerca do ingresso dos(as) estudantes autoidentificados(as) negros ou negras nas universidades brasileiras – discussão que também nos levará a uma reflexão sobre como é construída a percepção étnico-racial e o auto-reconhecimento da identidade e a consolidação dos CENs.

NOVO PERFIL UNIVERSITÁRIO: A ENTRADA DE ESTUDANTES NEGROS(AS) E A EMERGÊNCIA DOS COLETIVOS DE ESTUDANTES NEGROS(AS)

Nos anos 1970 a formação de cursos de pós-graduação em Educação possibilitou o ingresso de vários intelectuais negros nas universidades públicas brasileiras.

Assim, no período de redemocratização, iniciado na década de 1980, emerge um novo perfil de intelectual tematizando, principalmente no campo educacional, acerca das relações raciais (Gomes, 2011). Conforme Cruz (2005), a presença considerável de estudantes negros(as) tem possibilitado a realização de estudos e pesquisas sobre relações raciais nas escolas brasileiras. Em São Carlos - SP, por exemplo, foi formado no final da década de 1970 “[...] o primeiro grupo de negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos contemplando a temática Negro e Educação” (Cunha Junior, 1999 *apud* Cruz, 2005, p. 24).

Conforme discutido no tópico anterior, no final da década de 1980, e início da década de 1990, começaram a ressurgir no Brasil estudos sobre as desigualdades no acesso à educação e a questão étnico-racial passou a ser introduzida nos levantamentos de indicadores sociais. Os Movimentos Negros continuavam lutando por uma política de integração dos negros como cidadãos de direito, especificamente, reivindicando políticas institucionais para promover o ingresso da população negra às universidades.

Após décadas de discussões para que as escolas abordassem a história, a cultura e a participação societária das pessoas negras no país, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases – LDB da educação nacional (Lei nº 9.394) (Brasil, 1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas (públicas e particulares), do ensino fundamental até o ensino médio. Também foi sancionado o Parecer do Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno – CNE/CP 03 (Brasil, 2004) e a Resolução CNE/CP 01 (Brasil, 2004), que regulamenta e institui as *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* além de tratar acerca da educação das relações étnico-raciais – chama atenção para a necessidade da formação de professores para ministrarem os temas propostos pela lei e para a inclusão nos currículos, de todos os níveis de ensino, a discussão da questão racial.

Esse novo contexto proporcionou um significativo aumento de estudantes negros(as) nas universidades brasileiras, mais precisamente, após julgamento favorável, no Supremo Tribunal Federal - STF, da reserva de vagas para negros e a implementação da política de reserva de vagas reafirmada pela promulgação da Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) que obriga as universidades federais e as instituições federais de ensino técnico de nível médio a reservarem, para candidatos cotistas que estudaram em escola pública, metade das vagas (50%) oferecidas em seus processos seletivos anuais. Sobre a letra da lei é preciso ressaltar que desse

percentual (50%) há uma divisão para candidatos(as) que são oriundos de famílias de baixa renda. E dentro dessa divisão é estabelecido o recorte étnico-racial (estudantes declarados pretos, pardos e indígenas).

Desde 2004 a implementação das cotas passou a ter um curso ascendente, repercutindo no aumento de matrículas de pessoas autodeclaradas pretas e pardas no ano de 2008 (Freitas *et al.*, 2020). Porém, ainda que se observe um significativo aumento do número de pessoas negras e de baixa renda matriculadas nas universidades, é preciso destacar que esse crescimento não teve a mesma proporção dos investimentos realizados nas universidades públicas.

Considerada um espaço de socialização e transformação social, a universidade passou a ser vista, nas últimas décadas, como um espaço para além da transmissão de conhecimento. Uma reflexão crítica trouxe para o debate público que a universidade contribui para a transformação da sociedade, mas também (e ao mesmo tempo) serve para a manutenção de bases hierarquizantes. Em linhas gerais, critica-se que as universidades atuam objetivando a sua manutenção eurocêntrica no mundo, com condutas autoritárias, impositivas, de culpabilização e adaptação, buscando, portanto, a integração do estudante negro(a) a partir de perspectivas funcionalistas. Nesse sentido, a socialização deve ser entendida não como sinônimo de integração, mas como um processo contínuo, considerando o contexto social e histórico. O modelo de socialização universitária brasileira ainda segue uma lógica meritocrática, baseada pelo discurso conservador, tradicional e racista.

No contexto atual de acesso de estudantes negros(as) às universidades públicas por meio das políticas de ações afirmativas, é possível inferir que houve mudança no perfil da universidade. Muitos desses discentes negro(as) estão evidenciando (de diferentes formas e de maneira mais incisiva), as complexidades das relações raciais dentro das instituições. As pesquisas que realizei anteriormente (Trindade, 2018, 2021), assim como de Bernadino-Costa *et al.* (2019), mostram que, em geral, muitos jovens negros(as) são os(as) primeiros(as) de suas famílias a ingressar na universidade, agora com recursos escassos e sucateada.

É possível perceber, a partir da revisão de bibliografia acerca das relações étnico-raciais no Brasil e o processo de (re)construção da identidade, bem como nos relatos das entrevistas com estudantes negros(as) e nas observações no campo realizadas anteriormente (Trindade, 2018, 2021), um sentimento, por parte desses(as) discentes, de não pertencimento à universidade. Isso, por causa das recorrentes situações racismo e a discriminação racial que permeiam suas vidas em diversos momentos ou mesmo por, muitas vezes, ser a única pessoa negra no espaço universitário, seja no curso ou departamento. Todavia, é possível notar

que esses estudantes negros(a) começam a perceber essas situações de racismo, principalmente as produzidas institucionalmente, após o ingresso na universidade. Consequentemente, passam a rememorar e compreender situações e experiências vivenciadas no passado. Isso pode ser enquadrado a partir das reflexões de Pollak (1992, p. 4) que diz que: “[...] as preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória.”

Esse processo de consciência ou mesmo sensibilidade para as situações relacionadas ao racismo, preconceito e discriminação, seja no âmbito institucional ou vivenciada cotidianamente fora desse espaço, possibilita que eles(as) tornem-se negros(as). Isto é, passam a identificar-se como negro(a), consequentemente posicionando-se e refletindo criticamente a respeito dessas situações vivenciadas. Ora, a identidade passa, então, a ser fator relevante de mobilização. Esses(as) jovens negros(as), então, passam a questionar a cultura acadêmica posicionando-se e organizando-se coletivamente de diferentes maneiras e conforme as demandas. É possível perceber que é nesse contexto que emergem os chamados CENs; um espaço coletivo diaspórico (imaginário ou real), de diálogos, de troca, de reconexão com a ancestralidade, de resistência, de fortalecimento, de afeto, de acolhimento, de (re)construção de identidade e de produção de novas formas de expressão corpóreo-estética (Trindade, 2021).

Os CENs estão garantindo aos(às) estudantes uma experiência menos árida no ensino superior, indo contra o processo de socialização interno à universidade, que traz uma metodologia de aprendizagem influenciada por conteúdos eurocêntricos e hegemônicos dominantes. Isso faz os estudantes negros(as) inseridos, sobretudo, nos CENs buscar transformar a universidade, esse não-lugar⁴, nos termos de Augé (1994), em um lugar, carregado de histórias, significados e símbolos (Trindade, 2021).

Foi possível notar que esse processo de (re)construção da identidade dos(as) universitários(as) negros(as) é iniciado de maneira não idêntica para todos. Cada um(a) vai se identificando de uma maneira diferente. Em grande parte, acontece quando ingressam na universidade, após o contato com outro(as) estudantes, CENs, professores(as) e grupos de estudo e pesquisa (Trindade, 2018). Conforme Stuart Hall (2015, p. 16), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpretado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser

4 Para Augé (1994, p. 73): “lugar pode se definir com identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir em como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar”, isto é um espaço de passagem, cujas relações são incapazes de produzir identidade”.

adquirida ou perdida. Ela tornou-se politizada”. A identidade, portanto, não é fixa, está em constante movimento ao longo do processo histórico. Gradativamente em construção e reconstrução, não se constituindo *a priori* – o sujeito não é, torna-se. Por isso, o autor sugere a expressão *identificação*.

Além disso, venho demonstrando que os estudantes negros(as) também demarcam uma diferença dentro do próprio grupo negro. Podemos dizer que performatizam uma *comunidade de memória* (Appiah, 2014), mas estabelecendo elementos marcadores de diferenciação (Hall, 2013, 2015) – soma-se aos símbolos negros as diferentes clivagens identitárias, expressas em termos de classe, etnia, gênero, sexualidade, entre outros (Trindade, 2021).

Desta forma, é preciso estar atenta(o) para como esses(as) estudantes negros(as), principalmente os que estão inseridos nos CENs, mobilizam suas estratégias de resistência e enfrentamentos, sobretudo, no contexto de isolamento social por conta da pandemia do novo coronavírus, e como estão lidando com essa nova realidade. Assim, passo para o próximo tópico.

ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E ENFRENTAMENTOS DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS(AS) NEGROS E NEGRAS

Muitos(as) estudantes autodeclarados pretos(as) ou pardos(as) relatam a dificuldade para ingressar nas universidades. O processo burocrático para fazer a inscrição e a falta de informação e esclarecimento por parte dos(as) funcionários(as) das mesmas, causando desmotivação em prosseguir com a matrícula. Ainda é possível dizer que muitos(as) estudantes negros(as) não puderam contar com o apoio familiar, seja no incentivo ao estudo ou mesmo para as questões financeiras. Ingressar e permanecer na universidade, muitas vezes, é um projeto individual, idealizado por diferentes interações, experiências e valores.

Ao adentrar a universidade, nota-se que muitos(as) estudantes negros(as), independente de terem optado ou não pelo sistema de reservas de vagas, passam a se identificar como negros(as), mediante relação com outros(as) estudantes, professores(as) e diferentes organizações negras, conforme pode ser visto no relato abaixo:

[...] eu não entendia o que era ser negro, mas eu sabia que tinha alguma coisa errada nessas relações aí porque eu era visto de uma forma, então eu só busquei saber como é o que era... como explicar esse fenômeno [...]. E quando eu entrei na UFES foi que eu tive [...] esse contato um pouco maior também porque houve muitas modificações, aqui já tinha lançado as cotas, então já estava efervescente

e escancarado algumas coisas ali. Aí eu entrei no NEJA - Núcleo de Estudos de Jovens e Adultos e aí lá eu comecei a ter acesso aos negros, mas de uma forma... e uma perspectiva diferente [...] (Pablo *apud* Trindade, 2018).

O estudante, em entrevista por mim realizada, relata sua percepção ‘sobre algo estar errado’ e segue dizendo que, ao ingressar na universidade, passou a ter mais contato com um professor negro e com as pessoas que faziam parte do Núcleo de estudos Afros Brasileiros – NEAB e, com isso, começou a refletir mais sobre ser negro(a) e a estudar sobre as relações étnico-raciais, pois queria entender o motivo pelo qual era tratado de maneira diferenciada. No entanto, é possível observar, conforme analisado por Souza (2019), que o tratamento dado pelas universidades envolve identificar todos(as) os(as) estudantes não apenas como discente, mas com uma nova identidade: a de cotistas, racializando-os, desconsiderando muitas de suas individualidades subjetivas, culturais, sociais e econômicas.

Esses(as) jovens negros(as) estão pressionando as universidades por mudanças de práticas, descolonização dos currículos e solicitando/reivindicando uma política de permanência que contemple não apenas auxílios para transporte, alimentação, moradia, pesquisa, mas também o acompanhamento e cuidado da saúde mental e um espaço para denúncia das fraudes nas cotas.

Uma vez discutidos os percalços encontrados no caminho de discentes negros(as) ao chegarem na universidade (acesso, permanência e sentimento de pertença), agora, adentro as problemáticas referentes ao contexto do isolamento social, por conta do Covid-19. Estudantes negros(as), durante a pandemia, viveram uma sobreposição de dificuldades, ou seja, houve a falta de material, recurso financeiro e conhecimentos para processos de ensino-aprendizagem remotos.

Por meio da Portaria nº. 343 de 17 de março de 2020 o Ministério da Educação autorizou “em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2020, texto digital). No entanto, é possível notar que tal Portaria não levou em consideração a dificuldade de acesso à internet de muitos(as) estudantes negros(as), nos espaços de produção de conhecimento. Ademais, o Estado não apresentou uma proposta para como seria garantido o acesso às tecnologias de forma igualitária para todos(as) os(as) estudantes. Estudo como o de Venturini, Lima e Bertolozzi (2020, p. 16) demonstram que:

Os dados da Pnad Contínua de 2019 mostram que no ensino superior (graduação e pós-graduação) há um maior acesso às tecnologias necessárias em comparação

com o ensino básico. Enquanto 67% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental não possuem computador com acesso à internet, entre os estudantes de graduação esse percentual é de 23%. No entanto, a desigualdade racial neste nível educacional é marcante, já que a proporção chega a 30% dos estudantes pretos e 29% dos pardos em cursos de graduação, em comparação com 17% dos brancos.

Dessa maneira, em período de pandemia, o acesso de conhecimento on-line tornou-se um obstáculo ainda mais desafiador para universitários(as) negros e negras, beneficiários(as) de programas de ações afirmativas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tal situação retoma um antigo debate acerca da desigualdade social, com um viés socioeconômico racial, mediante a dificuldade de muitos estudantes negros(as) no acesso à internet e às plataformas digitais devido à falta de equipamentos adequados (não possuem computadores – notebooks ou desktops –, celulares ou tablet), a falta de um espaço adequado para o estudo em suas residências - essas, muitas vezes, em situações precárias, sem nenhuma infraestrutura ou mesmo sem o apoio familiar.

Situações como essas podem ser notadas no trecho da entrevista transcrito abaixo (que foi realizada com um estudante da UFES, antes da pandemia, e que relata a sua relação com a família). Nas palavras do(a) estudante:

[...] uma maneira encontrada para [ele] conseguir estudar foi ficar na universidade depois do horário de aula. Haja vista que ele reside mais longe, entende que ‘perde muito tempo dentro do meio de transporte’ e afirma que, dentro do ônibus, muitas vezes, é impossível ler alguma coisa. Na verdade, depois foi percebendo que prefere passar maior parte do seu tempo dentro da UFES não apenas para conseguir estudar, mas para ignorar algumas coisas dentro de casa.

Situações que provocaram até mesmo impactos psicológicos nos estudantes como desgastes emocionais, exaustão, angústia, desmotivação e casos de depressão. Nesse cenário em que vivemos, a incerteza sobre o retorno das aulas presenciais em todo o país, a insegurança financeira e alimentar, as perdas de familiares de pessoas que foram acometidas pelo Covid-19, tem-se como uma das diversas consequências o abandono das aulas que, muitas vezes, também foram (e são) necessária(s) para os(as) estudantes negro(as) se inserirem no mercado de trabalho de modo a auxiliar na renda familiar.

Tais situações foram identificadas com base em um breve levantamento feito nas redes sociais dos CENs (*Instagram* e *Facebook*), mediante postagens e compartilha-

mentos realizados pelos integrantes (Leitão, Gomes, 2017). Muitos coletivos possuem sites e redes sociais para agregar mais integrantes e/ou facilitar a comunicação entre eles(as) e entre eles(as) com outros coletivos e demais organizações negras. Ainda, os(as) alunos(as) universitários(as) trouxeram diferentes conteúdos denunciando e problematizando, principalmente, o racismo. A internet também tem sido utilizada como espaço digital de socialização, organização, de luta, de produção de conhecimento, de conteúdo e até mesmo (re)construções da identidade. É um espaço onde sentem-se representados, buscam referências, realizam pesquisas, produzem conteúdos, etc. Na pandemia, essa conectividade tornou-se mais intensa, levando em consideração a facilidade com algumas formas de comunicação disponibilizadas pelas operadoras de celulares no Brasil (Venturini, Lima, Bertolozzi, 2020).

Alguns CENs também têm como estratégia de ação o fortalecimento e a motivação na continuidade dos estudos, dessa maneira, buscam ajudar os(as) colegas negros(as) que estão passando por dificuldades financeiras. Além de passar conforto e segurança para seus pares, atenuando as dificuldades encontradas no dia a dia, construindo, dessa forma, uma comunidade ligada pelo fortalecimento e o afeto, dimensões que precisaram ser intensificadas durante a pandemia. Assim, muitos estudantes negros(as), de maneira comprometida e engajada com o trabalho coletivo (principalmente aqueles inseridos nos CENs), estão buscando romper com todas as situações que silenciam e oprimem suas vozes, histórias e vidas. Para tanto, mobilizaram (mesmo que de forma remota) criando ações que visavam assegurar seus direitos básicos. Principalmente, trazendo diferentes conteúdos correlacionando as questões raciais com a pandemia. Em alguns casos, foi necessário um enfrentamento mais direto. Discentes negros(as) se ariscaram e foram até a universidade buscando ter, por parte da instituição de ensino, uma escuta, uma solução para as questões, principalmente as relacionadas ao auxílio alimentação, como foi o caso dos universitários na UFES.

Diante do exposto, é possível dizer que os CENs estão sendo fundamentais nas universidades, visto que estão possibilitando e atualizando a nossa compreensão, no século XXI, acerca da organização da luta política (articulada com lutas sociais da sociedade civil) da juventude negra, nas universidades brasileiras, no que diz respeito à resignificação da presença de negros e africanos na formação social brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas nestas páginas permitiram apreender brevemente as mudanças, ocorridas nas universidades estaduais e federais brasileiras nas últimas

décadas, desencadeadas após as ações afirmativas. É possível perceber que esse novo perfil de estudantes negros(as) e periféricos(as) que adentra as universidades ainda é discriminado com base em teorias racialistas; o racismo se manifesta de diferentes maneiras e constantemente se reatualiza. Estes(as) estudantes começam a colocar em questão o modelo de socialização da universidade, visto que a universidade busca integrar, mas a partir de perspectivas eurocêntricas e racialistas. Perspectivas estas que ferem, subalternizam e impactam a população negra. As universidades ainda são (ao mesmo tempo) um espaço que deve ter compromisso com a transformação social e com a produção de conhecimento, mas é historicamente excludente. Isso faz com que esse(as) jovens negros(as) criem diferentes formas para serem reconhecidos; é dessa maneira que emergem os CENs.

É imprescindível chamar atenção para essa exclusão de estudantes negros(as) do acesso ao conhecimento e para as oportunidades desiguais quanto aos recursos necessários no processo de ensino-aprendizagem. Com a pandemia do coronavírus isso se acentuou e tornou-se mais visível, principalmente após a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de isolamento social. No ano de 2021, com o processo de reabertura das universidades, os estudantes negros(as) relatam potenciais sequelas ocasionadas pela pandemia e continuam buscando e refletindo sobre alternativas de resistência para atenuar os efeitos do contexto mencionado. Entendendo a educação na dimensão da diferença, da cidadania e dos direitos humanos, devendo ser garantida mediante políticas públicas efetivas, este texto apresentou uma breve contribuição para as estratégias de resistência dos(as) estudantes que realizam sua agência política em torno da categoria negro e os seus desdobramentos na consolidação dos CENs nas universidades públicas, federais e estaduais, brasileiras.

Estas reflexões fomentam o debate para que as universidades realizem ações mais efetivas e enfáticas sobre as questões étnico-raciais e as ações afirmativas. Ou seja, as universidades públicas brasileiras precisam trabalhar ativamente no enfrentamento de toda forma de discriminação e estimular a difusão dos direitos humanos e o respeito às diferenças como práticas de construção da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPIAH, Kwame Anthony (2014). *Lines of descent: W.E.B. Du Bois and emergence of identity*. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press.
- AUGÉ, Marc. (1994). *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. Campinas: Papirus.

- AZEVEDO, Thales (1955). *As elites de cor: um estudo sobre a ascensão social*. São Paulo: Nacional.
- BENTO, Maria Aparecida Silva (2014). “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). *Psicologia Social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, p. 25-57.
- BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (2019). “Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico”. In: BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 9-30.
- BIGOSSI, Fabiela. (2009). *Trajetórias universitárias: estudo etnográfico da construção de projetos de vida dos estudantes negros em Porto Alegre*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOAS, Franz (2005). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- BRASIL (2003). *LEI 10.639, de 09 janeiro de 2003*. Brasília, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alterar%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. (acesso em: 01/06/2022).
- BRASIL (2012). *LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Brasília, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm (acesso em: 15/03/2020).
- BRASIL (2020). *PORTARIA Nº. 343, de 17 de março de 2020*. Brasília, Ministério da Educação. (acesso em: 27/04/2021).
- CRUZ, Mariléia dos Santos (2005). “Uma abordagem sobre a história da educação dos negros”. In: ROMÃO, Jeruse (org). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 21-34.
- DAMATTA, Roberto. (1981). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes.
- FIGUEIREDO, Angela (2012). *Classe média negra: trajetórias e perfis*. Salvador: EDUFBA.
- FLORESTAN, Florestan (2017). *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular.
- FREITAS, Jefferson Belarmino de; POEMA, Portela; FERES JÚNIOR, João; BÉSSA, Águida; NASCIMENTO, Vivian (2020). *As Políticas de Ação Afirmativa nas*

- Universidades Federais e Estaduais. Levantamento das políticas de ação afirmativa (2003-2018)*, Rio de Janeiro: GEMAA.
- GOMES, Janaína Damasceno (2013). *Os segredos de Virginia. Estudos de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. Tese (Doutorado). São Paulo: Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo.
- GOMES, Nilma Lino (2009). “Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/ 03 no contexto das políticas públicas em educação”. In: PAULA, Marilene; HERINGER, Rosana (org.). *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, p.13-38.
- GOMES, Nilma Lino (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBP AE*, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. (acesso em: 15/01/2019).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2003). Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009a). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009b). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos estudos*, n. 54, p. 147-156.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo (2009b). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos estudos* nº54 julho.(2012). *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 24.
- HALL, Stuart (2013). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HALL, Stuart (2015). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle (1990). Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 73-89.
- LEITÃO, Débora K.; GOMES, Laura Graziela (2017). Etnografia em ambientes digitais: perambulações, acompanhamentos e imersões. *Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia*, v. 42, n. 42, p. 41-65.
- MUNANGA, Kabengele (2005-2006). Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, n.68, p. 46-57.
- NOGUEIRA, Oracy (1985). “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil”. NOGUEIRA, Oracy (org.). *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: T. A. Queiroz.

- PAIXÃO, Marcelo (2014). *A lenda da modernidade encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Curitiba: CVR.
- POLLAK, Michael (1992). *Memória e Identidade Social*. Rio de Janeiro: Estudos Históricos.
- SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz (1999). “Questão racial e etnicidade”. In: MICELI, Sérgio (org.) *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-1995)*. São Paulo: Sumaré, p. 267-325.
- SEYFERTH, Giralda (1995). *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p.175-203.
- SILVA, Maria Nilza (2000) O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe?. *Revista Mediações*, v.5, n.2, p. 99-124. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9162> (acesso em: 12/04/2020).
- SOUZA, Alexsandro Eleotério Pereira de. (2019). *Políticas de ação afirmativa e as construções identitárias exigidas, manipuladas e disputadas por seus beneficiários*. Tese (Doutorado). Marília: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade estadual de São Paulo.
- TRINDADE, Luana Ribeiro da. (2018). *Universitários negros: Acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade*. Dissertação (Mestrado). Vitória: Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.
- TRINDADE, Luana Ribeiro da. (2021). *Fortalecendo os fios: a emergência dos coletivos de estudantes negros e negras em universidades da região sudeste*. Tese (Doutorado). São Carlos: Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos.
- VENTURINI, Anna Carolina; LIMA, Márcia; SOUSA, Caio Jardim; BERTOLOZZI, Thayla Bicalho (2020). As desigualdades educacionais e a covid-19. *Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19, AFRO-CEBRAP*, n. 3. <https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2020/11/Informativo-3-As-desigualdades-educacionais-e-a-covid-19-.pdf> (acesso em: 12/04/2022).

Relações étnico-raciais no ensino superior em São Paulo: (anti) racismo em pauta

Racial relations in higher education in São Paulo: (anti) racism on the agenda

Mariana Martha de Cerqueira Silva^a 

Resumo Este artigo é parte da tese de doutorado “Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo” e recupera o histórico de inserção das políticas de ações afirmativas no ensino superior brasileiro, evidenciando alguns tensionamentos existentes entre demandas dos movimentos negros e resistências institucionais de universidades públicas localizadas em São Paulo. Metodologicamente, foram acessadas pesquisas científicas sobre educação das relações étnico-raciais e ensino superior e, por meio de análise documental, legislações sobre políticas de ações afirmativas e atas de reuniões institucionais. A análise revelou a presença de resistências institucionais para a consolidação do acesso ao ensino superior das populações negras e indígenas. As considerações finais apontam a produção de políticas de permanência para estudantes negros e indígenas como um dos grandes desafios para a democratização do ensino superior público.

Palavras-chave Educação Superior. Políticas de Ações Afirmativas. Cotas Raciais. Racismo.

Abstract *This article is part of the Ph.D. thesis “Flesh-colored pedagogy: education of ethnic-racial relations in pedagogy courses at public universities in the state of São Paulo”. It outlines the history of the insertion of affirmative action policies in higher education in Brazilian society, by highlighting tensions between the demands of black movements and the institutional resistance from public universities in São Paulo. Methodologically, we follow the scientific research on the education of ethnic-racial relations and higher education and a document analysis of the legislation on affirmative action policies and minutes of institutional meetings. The analysis revealed the presence of institutional resistance to the consolidation of access to higher education for black and indigenous populations. The final considerations point to the production*

^a Pós-doutoranda em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP. Mestre e Doutora em Educação pela UFSCar | e-mail: marianaayo27@gmail.com

of permanence policies for black and indigenous students as one of the great challenges for the democratization of public higher education.

Keywords *Higher Education. Affirmative Action Policies. Racial Quotas. Racism.*

INTRODUÇÃO

Historicamente, o processo colonizador elegeu a epistemologia como um campo de disputa de poder, o que determinou às lógicas e valores eurocêntricos uma relevância política superior aos demais conhecimentos (Quijano, 2000), aos quais foram impostas ações de silenciamento e inúmeras tentativas de aniquilamento. Com isso, conhecimentos eurocêntricos e não-eurocêntricos foram confinados em campos opostos e hierarquizados de poder.

Santos (2007) chamou essa separação de linha abissal porque ela representa a enorme separação que há entre a humanidade e a desumanidade dos grupos humanos, fundamentando bases para a construção de um imaginário social que outorgou, e ainda outorga, a qualidade de miserabilidade histórico-cultural às heranças e aos herdeiros africanos. Assim, o exercício ocidental de desumanizar subjetividades negras foi determinante para a prática longínqua da escravização de africanos, bem como para a invisibilização e criminalização desse legado epistemológico.

No caso da educação no Brasil, os diversos formatos de interdição ao acesso à escolarização têm, historicamente, se constituído como um significativo entrave à emancipação desse grupo (Fonseca, 2002; Romão, 2005); por isso, desde o início do século XX pensar educação e relações étnico-raciais tem sido ação recorrente na trajetória do movimento negro brasileiro (Domingues, 2007; Silva, 2014).

Contemporaneamente, há políticas públicas para fazer enfrentamento a esse cenário. As reservas de vagas étnico-raciais para acesso ao ensino superior público (Brasil, 2012), por exemplo, são uma política que atua no domínio do direito oferecendo subsídios analíticos relevantes para mudanças institucionais focadas no combate ao racismo. Tais contribuições vão desde a entrada no ensino superior à revisão, inclusão e alteração de currículos para incluir o legado histórico-cultural de africanos, afrodescendentes e indígenas.

Neste sentido, é pressuposto que o ingresso de estudantes indígenas e negros no ensino superior é fundamental para tensionar o histórico eurocêntrico que tem prevalecido nas abordagens científicas dessas instituições (Santos, 2019; Silva, 2021).

É por isso que reconhecer o contexto social e político do Brasil durante a elaboração das políticas de ações afirmativas (PAA) com recortes étnico-raciais,

ou política de cotas, é relevante para demarcar, histórica e sociologicamente, como gestões públicas têm negociado e regulamentado a entrada de indígenas e negros no ensino superior de universidades públicas situadas no estado de São Paulo.

A metodologia que subsidiou a elaboração dos dados deste texto foi orientada por princípios que concebem o racismo e interpretam-no como parte integrante da ordenação dos sistemas políticos. Metodologicamente (Dei, Johal, 2008) consideram-no como hipótese para analisar e avaliar as iniquidades raciais do ambiente acadêmico-institucional.

Para entender como cada universidade estruturou a entrada de estudantes indígenas e negros às suas unidades de ensino, foi preciso aceder a informações disponíveis em pesquisas correlatas (Cardoso, 2010; Ferraz, 2012), notícias jornalísticas (Bochini, 2017; Universidades, 2012) e documentos, como atas de reuniões e portarias institucionais (UFSCar, 2007; USP, 2017).

Esse material subsidiou o desenvolvimento de uma análise histórica (Gatti, 2007; Saviani, 2008) na medida em que a organização do texto dispôs sobre a relação entre fatos passados e presentes de um período histórico, sob a ótica das PAA. Os dados foram dispostos numa cronologia linear que, evidenciando um tenso debate, intercalou deliberações de gestões públicas, jurídicas e institucionais do estado de São Paulo, com resoluções e ações do movimento negro.

Sobre o campo dessa investigação vale considerar que as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo conferem qualidade positiva à educação superior pública do Brasil (Capes, 2017), ainda que a estrutura dessas instituições apresente necessidades gritantes e emergentes, como as precárias moradias universitárias e os poucos recursos orçamentários destinado aos estudantes de baixa renda (Silva, 2021).

Segundo o estado da arte sobre educação das relações étnico-raciais (Erer) (Silva, Régis, Miranda, 2018), as universidades públicas localizadas no estado de São Paulo têm tido lugar de destaque na seara da Erer, ainda que algumas delas tenham delongado o processo das PAA com recortes étnico-raciais para acesso ao ensino superior, como foi o caso da Unicamp e da USP.

Nesse sentido, as universidades consideradas neste estudo foram: a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Tais universidades atenderam ao critério de estarem localizadas no estado de São Paulo, serem públicas e ofertarem cursos presenciais de graduação.

(ANTI) RACISMO E POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO

Acessar e permanecer no ensino superior são fatores que vêm ocasionando uma alteração positiva no cenário da educação superior brasileira mediante a adoção das PAA em âmbito federal. Iniciadas em 2003, essas políticas aumentaram quantitativamente o número de estudantes negros e indígenas em institutos de educação superior, faculdades e universidades brasileiras.

Contudo, diversas exclusões sociais associadas aos estudantes indígenas e negros continuam presentes nesse nível de ensino (Essed, 1991): das relutâncias à implementação da política de cotas à inclusão da Erer nos currículos de formação profissional (Santos, 2019; Silva, 2021). Assim, a norma de sociabilização desses grupos na sociedade brasileira tem sido delimitada por um contexto negativo que leva a um acesso marginal ou mesmo uma completa exclusão social.

Dentre outros desdobramentos, analisar a concordância e o diálogo que as PAA tecem na trama social possibilita uma apreciação do percurso institucional de combate à desigualdade racial no Brasil, ou ainda da manutenção dessa disparidade.

Na historiografia do movimento negro brasileiro, marcando seu lugar de resistência à exclusão do sistema educacional, muitos grupos tomaram para si a função de escolarizar e politizar a formação oferecida à população negra já que a educação dos agrupamentos escolares públicos, recorrentemente, não atendia às necessidades e demandas da população negra (Gonçalves, Silva, 2000).

Na primeira metade do século XX, o sistema educacional estava estruturado com base na condição social das crianças brancas (Dávila, 2003), o que acabava por reiterar propósitos coloniais que assumiam os privilégios da camada mais abastada da sociedade, “[...] normatizando iniquidades sociais e estruturando os sistemas de ensino, ainda que isso não fosse oficialmente assumido” (Silva, 2021, p. 96).

Desde o advento da República (Dávila, 2003; Romão, 2005) gestão política e processos persistentes de produção de indigência cultural, também definidos como epistemicídios (Carneiro, 2005; Ramose, 2011), têm funcionado como instrumentos conservadores de privilégios políticos e econômicos. Nesse sentido, é fundamental a análise do sociólogo norte-americano Du Bois (2007), que demarcou a existência de uma linha de cor, isto é, do critério étnico-racial, como fator operante sobre as relações sociais. No caso do Brasil, a gestão de políticas associadas à produção de indigência cultural tem se mantido como ponto de partida do grupo branco há séculos, em todos os âmbitos da vida social.

Em 1930, o Ministério da Educação e Saúde foi o primeiro departamento público oficialmente voltado para as questões educacionais que, apoiado nos privilégios do grupo branco e em práticas educacionais higienistas e eugenistas,

tinha como objetivo construir uma identidade social e coletiva fadada ao branqueamento da população brasileira (Bento, 2002). Tal propósito concebia que uma aproximação aos valores e caracteres sociais europeus e o distanciamento desse mesmo universo de origem africana, deveria estruturar a finalidade de diversos projetos educativos do Estado, bem como das gestões políticas e administrativas (Dávila, 2003).

Essa primeira metade do século XX teve sua estrutura política moldada por interesses e projeções dispostas a manter a supremacia de um grupo que já detinha o poder político, econômico e também o poder cultural e que, por meio das políticas educacionais, elaboravam os currículos de formação de todos os níveis de ensino. Nessa lógica, a ideologia racial funcionava como uma metanarrativa que englobava “[...] um complexo de valores e categorias conceituais que guiaram as maneiras pelas quais os educadores projetavam instituições e práticas.” (Dávila, 2003, p. 14).

Todo esse histórico do sistema educativo brasileiro e a preeminência do grupo branco nas políticas públicas em educação, abriga o sentido de branquitude (Bento, 2002), evidenciando como a raça desempenhava um papel fundante, ainda que esse assunto fosse oficialmente silenciado. Conforme afirma Silva (2021) recuperar esses tempos históricos é demarcar a longevidade do estado racial (Goldberg, 2002) em que se inscreve o Brasil.

Nesse sentido, foi preciso alcançar a década final do século XX para que projeções sobre Erer, há tempos propostas pelos movimentos negros, conquistassem sua inserção nas políticas públicas em educação.

Assim foi que em 1995 uma carta de reivindicações de importantes representantes do movimento negro brasileiro, na histórica Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) para propor o que, anos mais tarde foi nomeado de políticas de ações afirmativas.

Em contrapartida, o Governo Federal estabeleceu o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, materializando um certo reconhecimento oficial da desigualdade racial no Brasil. Contudo, nenhuma política pública para inserção da Erer foi oficializada àquela época.

Van Dijk (2001) pontua que, em casos como esse, o discurso da elite alcança o debate público conservando a (re)produção de prejuízos étnico-raciais no centro de seus discursos oficiais. Adicionalmente, Monteiro (2010) alerta sobre a utilização de bandeiras de combate ao racismo como uma estratégia de conservação do *status*

quo pelo contexto neoliberal das políticas públicas em educação ao engendram soluções paliativas que não reconhecem nem atuam estruturalmente sobre as iniquidades raciais.

Por isso, estruturar políticas para garantir reserva de vagas que considerem a categoria étnico-racial implica em reconhecer a necessidade da consolidação de políticas de permanência para os estudantes cotistas do ensino superior; também em readequar e alterar o currículo das universidades de forma a incluir histórias e culturas negras e indígenas “[...] que, não obstante, têm estado ausentes das propostas curriculares institucionais” (Silva, 2021, p. 98), corroborando a perspectiva do epistemicídio (Carneiro, 2005) e a manutenção do *status quo*.

A constatação desse cenário epistemicida provocou mobilizações organizadas para reivindicar políticas de pertencimento aos espaços de poder, como ocorreu na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, na qual a participação brasileira que esteve maciçamente liderada por um protagonismo feminino se implicou na elaboração da Declaração e do Plano de Ação daquela conferência (Carneiro, 2002). O pontapé inicial da implementação das PAA no Brasil.

Consequentemente, no ano de 2003 houve a aprovação da Lei n.º 10639/03 (Brasil, 2003) e a criação da Secretaria de Política e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Sobre esta última afirma Silva que

[...] embora tivesse status ministerial, não tinha correspondência orçamentária nem poder de negociação própria a um Ministério da Presidência. É importante ressaltar que a responsabilidade da SEPPIR de desenvolver ações políticas transversais, embora necessária, tinha que ser validada como iniciativa do Estado, e não apenas como ação de uma única Secretaria (2021, p. 99).

Em 2004, no interior do MEC foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Tal repartição tinha primazia nas ações voltadas para a diversidade e a educação das relações étnico-raciais. Naquele ano destaca-se ainda a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) (Brasil, 2004).

Segundo estudos de Rodrigues (2005) ao longo da gestão Lula o MEC não consolidou uma ideia de diversidade coesa. Até o ano de 2006, orçamentos dedicados aos programas e ações políticas voltados para o atendimento da diversidade, não superaram 1% do orçamento total do ministério.

Nesse sentido, compreende-se que a abrangência da terminologia da diversidade subdimensionou questões caras à Erer, dentre elas o racismo e a própria iniquidade racial. Ainda que a inclusão do discurso de combate ao racismo tenha se apresentado como conteúdo de algumas políticas públicas, ele não se efetivou como uma gestão orçamentária crescente, nem pontual (Carreira, 2019; Rodrigues, Abramowicz, 2013). Esses registros evidenciam como o espectro da diversidade pode tergiversar e enfraquecer uma proposta objetiva de combate ao racismo.

A partir de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi criado para ampliar o acesso e a permanência de estudantes na educação superior pública. Contudo, para Feres Júnior (2013) a aderência de grande parte das universidades federais às PAA, embora não necessariamente com critérios étnico-raciais, antes mesmo da consolidação da Lei n.º 12711/12 (Brasil, 2012), deveu-se ao condicionamento das verbas daquele programa a adesão às ações afirmativas por parte das universidades públicas, conforme determinado pelo governo federal.

Em 2010 foi a vez da conquista do Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), todavia o debate explícito sobre as reservas de vagas no ensino superior com recortes étnico-raciais se concretizou apenas em 2012.

Entre os anos de 2003 e 2016, a proposta do Governo Federal incluiu e apoiou a pauta da educação das relações étnico-raciais, sobretudo por meio do âmbito de políticas para a diversidade. Entretanto, o tempo de existência da SECADI, as questões de direito administrativo, a adesão optativa de estados e municípios aos programas para diversidade, seguidas da diminuição da equipe da SECADI e da desarticulação interna do MEC para melhorar a comunicação entre suas secretarias, configurou um cenário de descontinuidade e de frágil estrutura de sustentação para as políticas para a diversidade.

Contemporaneamente, o fortalecimento ideológico de grupos ultraconservadores marca uma barreira para a continuidade das PAA. Em termos concretos isso levou a SECADI, nos últimos anos, a recuos em agendas estruturantes, à autocensura e, muitas vezes, a uma atuação intitulada de invisibilidade política estratégica (Carreira, 2019). Esse mesmo cenário engendrou as eleições presidenciais de 2018 e, com a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, trouxe uma configuração ainda mais cerceadora para as políticas de combate ao racismo.

De todo modo, é possível apontar que ainda que tenha havido significativa redução da taxa de analfabetismo e aumento da matrícula escolar após a expansão do ensino público brasileiro durante o século XX (Henriques, 2001), os avanços sociais na área da Educação não conseguiram reverter o fosso de desigualdade

existente entre negros e brancos (IBGE, 2019) Isto é, o padrão educacional de ambos os grupos aumentou, porém a diferença que separa negros e brancos tem apresentado pouca alteração. No Ensino Médio, por exemplo, entre os anos de 2011 e 2015, o percentual de alunos que se matricularam neste nível de ensino manteve-se o mesmo, conservando uma porcentagem de quase 20% a mais de procura por esta etapa da educação pela população branca (Unibanco, 2021). Fato que também explica maior presença dessa parcela no ensino superior, o equivalente a 56%, ainda que se tenha constatado um aumento de 17% entre os anos de 2001 e 2015, para parcela de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos (Ipea, 2020).

Essa breve recuperação histórica demonstra como a raça tem sido marcador estruturante do Estado brasileiro há séculos, inclusive, na área da educação. Nesse sentido, coligações entre partidos políticos, gestões públicas e empresas privadas, ainda que embasadas em pactos humanísticos nacionais e internacionais, têm contornado pautas da Erer de forma a esvair o combate ao racismo. Por isso, a pauta antirracista do movimento negro tem confrontado a desresponsabilização de gestões públicas que se esquivam de criar, subsidiar e ampliar políticas de combate ao racismo.

POLÍTICAS DE COTAS E UNIVERSIDADES PÚBLICAS EM SÃO PAULO

Em termos contextuais é fundamental destacar que o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) governa a educação pública paulista desde 1994 e que, entre os anos de 1995 e 2002, essa gestão apresentou consonância com o governo federal.

Para Catani e Oliveira (2000), a década de 1990 foi marcada pelo advento do capitalismo neoliberal. De lá para cá, a liberdade econômica regulada pelo mercado financeiro, como o Banco Mundial e o BID, respaldou orientações estruturantes das ordenações das políticas em educação (Monteiro, 2010). É nesse contexto que tais políticas acabaram por ser socializadas e assumidas em correspondência com as necessidades do capital (Apple, 2006). A nova organização do Ensino Médio no Brasil, aprovada desde 2017, corrobora essa confluência entre mercado e gestão pública ao preparar mão de obra para o mercado de trabalho de forma subserviente ao modelo econômico hegemônico.

Sobre a educação superior pública e os cursos de pedagogia, Silva (2021) pontua que o investimento no aumento da formação de profissionais da educação, sobretudo no século XXI, tem se pautado por critérios quantitativos, mais do que qualitativos. Nesse sentido, evidencia-se que além da maioria dessas formações serem de cursos de natureza privada, há um considerável aumento de parcerias

público-privadas, o que caracteriza a tendência de privatização do ensino superior, que é um imperativo da lógica neoliberal (Fávero, Bechi, 2017).

A ampliação do acesso e da permanência no ensino superior brasileiro tem sido divulgada como uma bandeira de fortalecimento dos valores democráticos da sociedade. Mas não é irrelevante ponderar que o considerável aumento de profissionais da educação formados em pedagogia e outras licenciaturas, por exemplo, tem sido maciçamente contemplado por políticas que respondem pelo amplo espectro da diversidade, sem explicitamente, atingir a população negra. É nesse contexto que as pressões dos movimentos negros se comprometem a lutar para ampliar o alcance das políticas públicas em educação.

As gestões presidenciais de FHC (1994-2002) e Lula (2003-2011) consideraram o acesso e a permanência ao Ensino Superior como políticas de combate à desigualdade econômica da população. Esse incompleto parâmetro coaduna análises sociais hegemônicas que consideram a categoria da classe econômica como marcador fulcral das desigualdades sociais brasileiras.

Nessa lógica, a centralidade do enfrentamento ao racismo nas ações políticas nacionais tornou-se, assim, subsumida. O cenário se alterou com a aprovação da Lei 12711/12 (Brasil, 2012) que determinou que as IES federais reservassem 50% das vagas oferecidas aos estudantes oriundos de escolas públicas para pessoas com deficiência(s) e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda *per capita* de até 1,5 salário-mínimo. Ainda assim, vale observar que a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) organizou uma agenda política mais próxima às demandas do movimento negro, embora as proposições neoliberais tenham sido orientadoras tanto das gestões presidenciais de FHC quanto de Lula.

Ao longo desse último decênio (2012-2022) a adoção das políticas de cotas tem colocado em questão a ideia de igualdade abstrata entre brancos e negros na sociedade civil, bem como tem legitimado a constitucionalidade das PAA (Araujo, 2019), uma das mais antigas bandeiras do movimento negro brasileiro.

BRANQUITUDE VERSUS ANTIRRACISMO

Em 2003 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade a aderir às cotas étnico-raciais no Brasil. Naquela época, universidades paulistas aderiram a medidas de ações afirmativas apenas por critérios socioeconômicos.

Em 2004 a Unifesp, por meio da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), enviou ao Conselho Universitário daquela instituição um projeto de cotas raciais

para ser adotado no acesso das turmas a partir daquele ano. De acordo com um professor da instituição:

Tomando por base os dados do vestibular 2003, observou-se que se considerássemos a inclusão de 10% de alunos negros e pardos provenientes da escola pública, as notas resultantes se situavam logo abaixo das dos que foram selecionados. [...] Tais observações levaram a PROGRAD a tomar a decisão de definir a linha de corte em 10%, uma vez que a nota do grupo cotista não discrepava muito dos que seriam aceitos. [...] A proposta acolheria um aumento de vagas de 10% destinadas às cotas no vestibular seguinte, evitando com isso a sensação de que os alunos pudessem ter uma diminuição de vagas (Ferraz, 2012, p. 141-2).

A proposta inicial da Unifesp fora elaborada com base nos dados quantitativos advindos do vestibular de 2003, que demonstravam que os indígenas não ingressavam na instituição e os poucos negros que conseguiam acesso tinham renda familiar maior do que os demais estudantes negros que não haviam passado no vestibular, esse argumento justificou a adesão institucional às cotas raciais. Contudo, a perspectiva política do reconhecimento e da reparação da população negra e indígena não foi um fator considerado pela instituição. Nesse caso, foi a política de mérito que conduziu o processo de inclusão inicialmente estruturado por essa instituição.

Conforme Ferraz (2012), a Unifesp promoveu ainda uma cota extra, isto é, um aumento de 10% das vagas no vestibular da instituição. A razão para ampliação daquelas vagas foi considerar que os estudantes brancos precisavam ser recompensados em decorrência da reserva de vagas para negros e indígenas. Trata-se, evidentemente, da manutenção da branquitude (Bento, 2002), garantindo sua soberania no ensino superior.

Em 2004, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) protocolou o Projeto de Lei 530/04 e, anos mais tarde, formalizou o projeto n. 321/2012. Ambos os projetos demandavam a inclusão do sistema de cotas como forma de ingresso nas universidades públicas e nas faculdades de tecnologia do Estado. Embora em regime de urgência, essa tramitação está em voga desde 2014.

Em 2007, a UFSCar foi a primeira dentre as IES federais, situadas no estado de São Paulo, que institucionalizou PAA como um compromisso com políticas de reconhecimento e reparação social (Feres Jr., 2007). Segundo Silva (2021), a UFSCar tem um influente Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (Neab), composto por representantes docentes que exerceram e ainda exercem forte impacto nas

pesquisas e políticas públicas relacionadas à Erer, como a Prof.^a Dr.^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ex-integrante da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE) e relatora das DCNERER (Brasil, 2004) e das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (Brasil, 2006).

Em 2013, o governo paulista aprovou o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (PIMESP), criado pelo Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas. O PIMESP estabeleceu um regime de metas para incrementar as matrículas de estudantes oriundos de escolas públicas e, dentre eles, estudantes pretos, pardos e indígenas. Segundo o programa, gradativamente até 2016, das 50% das vagas da USP, Unesp, Unicamp, Faculdade de Medicina de Marília, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto e das Faculdade de Tecnologias Paulistas ocupadas por alunos egressos do ensino médio público, 35% seriam destinadas a pretos, pardos e indígenas.

Tanto a elaboração quanto a aprovação do PIMESP não previram um protagonismo negro nem indígena. Tal denúncia não passou incólume ao movimento negro, que expôs o cunho racista e os fins eleitoreiros desse programa:

Do ponto de vista racial, esta situação reiterou a colonial relação de controle de corpos negros e indígenas, posto que o PIMESP se organizou a partir da articulação de um grupo branco construído para mediar e comandar um processo de integração de não-brancos ao ensino superior paulista (Silva, 2021, p. 110).

Ainda em 2013, um movimento que reuniu intelectuais, políticos, ativistas e estudantes organizou a campanha Frente de Lutas Pró Cotas Raciais SP, disposta a reformular o texto do PL 530/04, conforme descrito no documento desta campanha (Frente Pró Cotas Raciais do Estado de São Paulo, 2013, p. 1):

Art. 3º - As vagas reservadas para ingresso, na graduação nas universidades públicas estaduais e demais instituições de ensino superior mantidas pelo Estado de São Paulo obedecerão, respectivamente, os seguintes percentuais: I – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos autodeclarados negros e indígenas; II – 25% (vinte e cinco por cento) para candidatos oriundos da rede pública de ensino, sendo que deste percentual, 12,5% será reservado para estudantes cuja renda familiar per capita seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio); III – 5% (cinco por cento) para candidatos com deficiência, nos termos da legislação em vigor.

Não foram em vão os debates e atuações do movimento negro que pressionaram as instituições a elaborarem suas PAA posto que o escasso apoio jurídico às universidades públicas localizadas em São Paulo foi um dos fatores que contribuíram para a vagarosidade do acesso de estudantes indígenas e negros ao ensino superior.

Em 2014, a Unesp foi a primeira dentre as universidades estaduais paulistas a assumir o acesso por cotas raciais a estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Essa proposta presumiu um aumento gradual das vagas ao longo dos 04 anos seguintes, dos 15% iniciais até os 50%, mesmo percentual da Lei 12711/12 (Brasil, 2012).

O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp, existente desde 2005, considerava que “Na medida em que reservam vagas para qualquer grupo social ou étnico, as cotas violam os princípios de mérito que norteiam o meio acadêmico” (Tessler, 2006, p. 4). Essa clássica posição conservadora sofreu intensas pressões de movimentos negros e, em 2017, o Conselho Universitário da Unicamp aderiu uma política de cotas raciais que em 2019 criou um vestibular indígena e reservou 25% das vagas disponíveis em seus cursos de graduação para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

A USP, a mais tradicional e antiga das universidades paulistas, foi a última dentre as universidades pesquisadas a concretizar o acesso pelo critério étnico-racial aos cursos da instituição. Tal processo decorreu ao longo de 03 anos, iniciados em 2018, de forma escalonada e gradual entre as IES que compõem os cursos e turnos da instituição (USP, 2017).

A política de cotas-raciais da USP programou um progressivo aumento das reservas de vagas, considerando todas as unidades de ensino e pesquisa, até atingir 50% de toda oferta institucional, em quantidade proporcional à população preta, parda e indígena do estado, conforme censo demográfico do IBGE (USP, 2017).

No interior de cada uma dessas universidades públicas analisadas é fundamental o investimento em pesquisas que verifiquem como e se essas instituições têm mobilizado e estruturado políticas de permanência para os estudantes cotistas. Tal como o projeto “Limites e possibilidades para o bem-viver de estudantes negros em instituições de ensino superior: o caso da Universidade de São Paulo”¹ que, avalia, dentre outros aspectos, como as políticas de permanência tem afetado o bem-estar subjetivo de estudantes negros da USP.

1 Programa Jovens Pesquisadores da Fapesp (Processo nº. 2018/15573-0)

Esse breve histórico indica que a entrada desse público no ensino superior público localizado em São Paulo trata-se de um processo recém consolidado que tem sido permeado por uma tutela institucional de gestões universitárias dispostas a criar mecanismos de conservação de uma hierarquia de poder que mantém negros e indígenas, sob a subordinação de deliberações administrativo-pedagógicas pensadas e executadas por outrem.

No final dos anos 1960, os ativistas do *Black Panthers*, Kwame Ture e Charles Hamilton (1992 [1967], p. 23) explicitaram como se organizam tais mecanismos de estruturação de poder:

Politicamente, as decisões que afetam a vida dos negros sempre foram tomadas por brancos — a “estrutura de poder dos brancos”. [...] Diante das demandas dos negros, os multifacetados brancos se unem e apresentam uma frente comum. Isso é especialmente verdadeiro quando o grupo negro aumenta em número [...]. Os brancos reagem em grupo, unidos para proteger interesses que eles percebem como seus — interesses possuídos com a exclusão daqueles que, por razões diversas, estão fora do grupo.

Essa análise indica que o grupo branco, representante majoritário dos espaços de poder na sociedade, se organiza para conservar suas hierarquias sociais, construindo estratégias dispostas a cultivar e atualizar seus privilégios. Nas análises de Bento (2002), as táticas de indivíduos ou grupos brancos para preservação dos seus próprios privilégios são dimensões constitutivas da identidade étnico-racial branca, conceituadas como branquitude.

Atualmente, a majoritária ocupação de cargos de poder em universidades públicas brasileiras e suas gestões administrativo-pedagógicas por docentes e pesquisadores brancos, não coaduna com uma proporção respectiva à quantidade de população preta, parda, indígena que compõem o estado de São Paulo. Tal fato reflete um padrão de racismo institucional que permeia a organização de espaços como as reitorias e diretorias de universidades e instituições de ensino superior. Sobre esse assunto, Almeida (2019, p. 31) explica que:

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo

de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato institucional.

A brevíssima linha do tempo aqui evidenciada demonstra como pressões e atuações dos movimentos negros, como o Plano de Ação de Durban, a aprovação da Lei de Cotas e a campanha Frente de Lutas Pró Cotas SP, colidiram com pactos institucionais de gestões públicas do Estado de São Paulo sobre o acesso de estudantes negros e indígenas ao ensino superior.

Ao longo do decênio explicitado, algumas gestões públicas procuraram restringir e retardar a entrada de estudantes indígenas e negros ao ensino superior público paulista. Nesse sentido, foram promovidas recompensas aos estudantes brancos foi ignorada a importância da implicação de negros e indígenas na elaboração e deliberação de decisões sobre as PAA; foram empacados processos jurídicos e apoios legislativos às causas de justiça social e equidade racial; e optou-se por um processo de inclusão educacional gradativo, mesmo quando estatísticas e pesquisas indicam que a população negra encabeça os piores indicadores. Exemplo disto são os dados do Atlas da Violência 2021 organizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), o qual indica que, embora haja notável redução geral das taxas de homicídios, entre 2009 e 2019 tal diminuição se concentrou muito mais sobre a população não negra, numa proporção de 50% a mais do que entre a população negra (Cerqueira et al, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de recuperar histórica e sociologicamente como gestões públicas têm negociado e regulamentado a entrada de estudantes indígena e negros ao ensino superior, este artigo procurou evidenciar alguns tensionamentos existentes entre demandas dos movimentos negros e resistências institucionais de universidades públicas localizadas em São Paulo.

Algumas características da institucionalidade do racismo na área da Educação foram demarcadas, dentre elas: iniquidades raciais evidenciadas por estudos historiográficos (Fonseca, 2002; Dávila, 2003) e manutenção da branquitude, atestada pela vagarosidade e resistência da adesão institucional de algumas universidades à implementação de critérios étnico-raciais em suas PAA. Nesse sentido, será que a autonomia didático-científica e administrativa dessas instituições de ensino superior tem sido gerida de forma a garantir o direito à educação pública, democrática, de qualidade e gratuita quando falamos de estudantes negros e indígenas?

Sob essas óticas, é possível afirmar que coexistiram mecanismos jurídicos e institucionais para retardar e restringir o acesso de estudantes negros e indígenas às universidades públicas localizadas no Estado de São Paulo. Esse fator denota a atualidade do debate racial e demarca como é pertinente acompanhar a permanência desses estudantes no ensino superior, na medida em que os mecanismos para manutenção dos privilégios foi e continua sendo um fenômeno absolutamente presente em nossa sociedade.

Para ampliar a perspectiva das permanências, uma série de elaborações podem e devem ser organizadas, nenhuma delas, entretanto, pode prescindir de um projeto de educação que esteja conectado a uma perspectiva de pertencimento, empoderamento e reconhecimento de histórias e culturas negras e indígenas, o que implica desorganizar padrões e (re)construir territórios e territorialidades negras e indígenas.

Esse novo desenho institucional incide diretamente sobre a garantia da participação quantitativa e qualitativa de um protagonismo político negro e indígena que incida sobre revisão curricular e reorganização didática; (re)configuração étnica de relações pessoais e institucionais; (re)configuração estético-espacial de arquiteturas e espaços públicos; (re)orientação institucional dos fins e dos compromissos universitários com e para a comunidade que a compõem e com quem ela dialoga, o que alarga o tensionamento sobre os sentidos das privatizações da educação e dos espaços públicos (Mbembe, 2015). Esses e tantos outros desafios institucionais são pontos de partida para o exercício de racionalidades epistemológicas que não funcionam na tradicional e conservadora lógica epistemicida da branquitude.

Desconstruir espaços de poder da branquitude é uma encruzilhada em que, conforme assinala Silva (2021, p. 99):

[...] limites e desafios são, a todo o momento, colocados nas rotas, exigindo das representações negras e indígenas maturidade política para lidar com o futuro sem olvidar o passado, exigindo que estratégias sejam invocadas para galgar lugar de pertencimento nas decisões de poder e autorizando que a prosperidade negra e indígena também se instale como projeto nacional.

Diante disso pondera-se que a entrada de estudantes negros e indígenas traz potencial para produção de políticas de permanência que levem em consideração as experiências desse novo público, permitindo desconstruções e desmitologizações de paradigmas universais (Mbembe, 2015) e dando vazão para recuperação

e criação do pluriverso epistemológico que organiza e orienta formas negras e indígenas de ser e existir.

Ocupar espaços de poder constitui-se numa tarefa por ser protagonizada por representações indígenas e negras, de forma a conferir decência e verdade aos anseios e às lutas desses grupos, organizando uma história de vínculos, trocas e, sobretudo, cuidado e afeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

APPLE, Michael W. (2006). Educação, mercado e culturas de controle. *E-curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 1. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3152> (acesso em 17/05/2019).

ARAUJO, Danielle P. de (2019). *A cota paulista é mais inteligente: o programa de inclusão com mérito no ensino superior público paulista e o confinamento racial da classe média branca*. Tese (Doutorado em Ciência Política). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

BENTO, Maria A. S. (2002). “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Ap. S. (orgs.). *Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 25-58.

BRASIL (2003). Lei n.º 10639, de 2003. Brasília, Diário Oficial da União. <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq1oDRpWTbf4> (acesso em: 30/05/2022).

BRASIL (2004). Resolução CNE/CP 01/2004, de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Diário Oficial da União. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> (acesso em 30/05/2022).

BRASIL (2005). Lei n.º 11096, de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm (acesso em 24/11/2021).

BRASIL (2006). Resolução CNE/CP 01/2006, de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. (acesso em 15/05/2020).

BRASIL (2010). Lei n.º 12 288, de 2010. Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Diário Oficial da União. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm (acesso em 10/06/2019).

- BRASIL (2012). Lei nº 12711, de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm (acesso em 25/03/2021).
- BRASIL (2017). Lei nº 13.415, de 2017. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm (acesso em 24/11/2021).
- BOCHINI, Bruno (2017). Agência Brasil. *Pioneira no debate USP é última das grandes universidades a adotar cotas raciais*. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-08/pioneira-no-debate-usp-e-ultima-das-grandes-universidades-adotar-cota> (acesso em 06/04/2020).
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2017). Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação. *Relatório de Avaliação Quadrienal/Educação*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-educacao-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. (acesso em 25/12/2020).
- CARDOSO, Ivanilda Amado (2010). *Educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades no curso de pedagogia da UFSCar*. Dissertação (Mestrado). São Carlos: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- CARDOSO, Fernando Henrique (1997). “Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo”. In: SOUSA, Jessé de (org). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos*. Brasília: Paralelo, p. 13-17.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli (2002). A batalha de Durban. *Revista de Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 209-214. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100014> (acesso em: 30/05/2022).
- CARNEIRO, Aparecida Sueli (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CARREIRA, Denise (2019). A execução orçamentária das políticas de diversidade nos governos Lula e Dilma: obstáculos e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, p. 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-47820192400010>.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. (2000). A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e de diferenciação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 2, p. 29-52. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37413203> (acesso em 30/11/2019).

- CERQUEIRA, Daniel (2021). *Atlas da Violência 2021*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública.
- CONFERÊNCIA Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001). *Plano de Ação: Declaração e Programa de Ação*. Durban/África do Sul: MEC. Fundação Cultural Palmares, 101p.
- DÁVILA, Jerry (2003). *Diploma of whiteness: race and social policy in Brazil, 1917-1945*. Durham: Duke University Press.
- DEI, George J. Sefa ; JOHAL, Gurpreet Singh (Org.) (2008). *Metodologias de investigação Anti-Racistas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- DOMINGUES, Petrônio (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, p. 100-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.
- DU BOIS, William. E. B. (2007 [1899]). *The Philadelphia Negro: A Social Study*. England: Oxford University Press.
- ESSED, Philomena (1991). *Understanding everyday racism*. Vol.2: Sage Publications.
- FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego (2017). O financiamento da educação superior no limiar do século XXI: o caminho da mercantilização da educação. *Revista Internacional de Educação Superior*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 90-113. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7688>.
- FERES JR., João (2007). Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, v. 29, p. 63-84.
- FERRAZ, Marcos Pacheco de Toledo (2012). “Ações afirmativas na Unifesp”. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org). *Cotas nas Universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), p. 137-149.
- FRENTE, Pró-Cotas raciais do Estado de São Paulo (2013). <https://frenteprocotasraciaispp.blogspot.com> (acesso em 6/4/2020).
- FONSECA, Marcus Vinicius (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.
- GATTI, Bernardete Angelina (2007). *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro.
- GOLDBERG, David Theo (2002). *The racial state*. EUA: Blackwell Publishers.
- GONÇALVES, Luis Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158.
- HENRIQUES, Ricardo (2001). *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão nº 0807. Rio de Janeiro: IPEA.
- IBGE (2019). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua- PNAD.
- IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Texto para discussão*. Brasília, 1990.

- MBEMBE, Achille (2015). Decolonizing knowledge and the question of the archive. Public lecture. *Wits Institute for Social and Economic Research*. Johannesburg: University of Witwatersrand. Disponível em: <http://wiser.wits.ac.za/system/files/Achille%20Mbembe>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- MONTEIRO, Rosana B. (2010). *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- QUIJANO, Anibal (2000). Coloniality of power, eurocentrism and Latin America. *Neplanta: Views from the south*, v. 1, n. 3, p. 533-580.
- RAMOSE, Mongobe (2011). Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. *Ensaio Filosóficos*, v. 4.
- ROMÃO, Jeruse (Org.) (2005). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação/SECAD.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino (2005). *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30.
- SAVIANI, Dermeval (2008). *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados.
- SANTOS, Boaventura de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, p. 71-94.
- SANTOS, Alessandro de Oliveira dos (2019). Estratégias de estudantes negros para proteger e promover seu bem viver dentro das universidades públicas. *71ª Reunião Anual da SBPC*. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.
- SILVA, Mariana Martha de Cerqueira Silva (2014). *Africanidades e Educação Popular: uma análise de propostas e vivências pedagógicas de movimentos negros em Sorocaba*. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Universidade Federal de São Carlos.
- SILVA, Mariana Martha de C. (2021). *Pedagogia a lápis cor de pele: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.
- SILVA, Paulo Vinicius; RÉGIS, Katia; MIRANDA, Shirley Aparecida (2018). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN.

- TESSLER, Leandro R (2006). Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. *Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- TURE, Kwame; HAMILTON, Charles V. (1992 [1967]). *Black Power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books.
- UNIBANCO, Instituto (2021). *Roteiro de Análise de Indicadores Nacionais-Desigualdade Racial*.
- UNIVERSIDADES estaduais de São Paulo reafirmam que não vão adotar cotas. *Rede Brasil Atual*. 23 mai. 2012. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2012/05/movimentos-pro-cotas-raciais-de-sao-paulo-participam-de-audiencia-publica/>. Acesso em: 06 abr. 2020.
- USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (2017). *Ata da 983ª sessão*. Conselho Universitário.
- UFSCar - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (2007). *Portaria GR nº695/07*. Programa de Ações Afirmativas. <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/legislacao-institucional>. Acesso em 13 de mai 2020.
- VAN DIJK, Teun A (1993). “Analyzing racism through discourse analysis: Some methodological reflections”. In: JH, STANFIELD II; RM, Dennis (Orgs.). *Race and ethnicity in research methods*. Sage Publications, Inc., v. 157, p. 92-134.
- VAN DIJK, Teun A (2001). Discurso y racismo. *Persona y sociedad*, v. 16, n. 3, p. 191-205.

Configurações e transformações do ensino jurídico em cursos de elite no Estado de São Paulo, de 2007 a 2018

Configurations and transformations of legal education into elite courses in the State of São Paulo, from 2007 to 2018

João Gilberto Belvel Fernandes Júnior^a 

Resumo O artigo tem como objetivo discutir as configurações e as transformações do ensino em cursos de graduação em Direito de elite no Estado de São Paulo entre os anos de 2007 e 2018. Para tanto analisa os 11 Projetos Político-Pedagógicos editados no período pelas 6 faculdades de Direito mais reputadas no país, assim como as 703 disciplinas obrigatórias criadas por esses documentos, e os currículos *lattes* de seus 672 docentes. A partir desses dados foi possível traçar perfis em relação ao modo de reprodução desses cursos e ao capital cultural que eles idealmente transmitem ao alunato. A conclusão do trabalho se dá com o cruzamento destes perfis, que permite revelar traços concretos da dinâmica de concorrência e de divisão social do trabalho de dominação no polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico paulista.

Palavras-chave Ensino jurídico. Campo jurídico. Ensino superior. Sociologia da educação. Sociologia do Direito.

Abstract *The article aims to discuss the configurations and transformations of teaching in elite undergraduate law schools in the State of São Paulo between 2007 and 2018. Therefore, it analyzes the 11 Political-Pedagogical Projects edited in the period by the 6 most reputed faculties of Law in the State, as well as the 703 mandatory courses created by these documents, and the lattes curricula of its 672 professors. Based on these data, it was possible to draw profiles in relation to the way in which these courses are reproduced and to the cultural capital that they ideally transmit to their students. The work concludes with the crossing of these profiles, which reveals the concrete traces of the dynamics of competition and social division of the work of domination in the dominant pole of the São Paulo legal-academic subfield.*

Keywords *Legal teaching. Legal field. University education. Sociology of education. Sociology of Law.*

^a Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo e Mestre em Direito Civil pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO: AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE ELITE NO CAMPO JURÍDICO PAULISTA

Configurado pela “existência de um universo social relativamente independente em relação às pressões externas, no interior do qual se produz e se exerce a autoridade jurídica”, o *campo jurídico* é descrito por Bourdieu (2007b, p. 209) como um *espaço* em que se fazem presentes estruturas sociais nucleadas pela produção — aqui propriamente *cultural* — de grupos específicos (Ponzilacqua, 2018), os quais disputam pelo “dizer o direito” — isto é, por determinar a “forma por excelência da violência simbólica *legítima* cujo monopólio pertence ao Estado” (Bourdieu, 2007b, p. 210-11).

De acordo com este ponto de vista, a análise sociológica se torna capaz de apreender a dinâmica do campo jurídico, para além da sua forma, mediante a observação, no tempo, de instâncias significativas deste espaço, tal como o “mercado”, as instituições e os profissionais que nele se integram, de forma a que se elicite, nas diferentes posições relativas a que se submetem estes agentes, não apenas as estruturas sociais reificadas, mas também as estruturas simbólicas (Lébaron, 2010), que, sendo tão objetivas quanto as primeiras, orientam também os significados subjetivamente atribuídos a cada elemento do campo pelos elementos, à maneira das estruturas estruturantes e estruturadas.

Neste contexto, as faculdades de Direito exercem, a um só tempo, funções de consagração, produção cultural e formação de profissionais habilitados a tomar parte no campo jurídico (Bourdieu, 2007b, p. 116). A atuação dessas instituições, *teoricamente*, não envolve somente (1) o exercício do “*pouvoir de nomination*” — entendido como a capacidade de promover e impor o *nomos* (princípio universal, legitimado e legitimador, do conhecimento sobre o mundo social) através da elaboração de categorias e de rebuscamentos linguísticos especializados e hierarquizados aos quais se dá consentimento mediante a violência simbólica que pressupõem (Bourdieu, 1986, p. 12-14) —; mas também (2) a produção da *ortodoxia* do campo — que se perfaz no “culto ao texto, no primado da doutrina e da exegese” (Bourdieu, 1986, p. 12-14), ou seja, na primazia reconhecida da teoria e da tradição (Ponzilacqua, 2018), e, por consequência, (3) na criação dos limites, condicionados pelo arbitrário cultural dominante, à *criatividade legítima*, ou autorizada, no âmbito do Direito (Bourdieu, 1986, p. 18-19).

A concorrência interna ao campo, todavia, estabelece capacidades diferenciais no exercício destes poderes de nomeação, imposição de ortodoxia e limitações à criatividade legítima. Estas diferenças, que se manifestam nas posições relativas ocupadas pelas instituições de ensino no campo — e, por conseguinte, no

montante do capital que cada uma delas possui — permitem o desvelamento de polos dominantes e dominados, dentre os quais, o primeiro, por efeito de homologia e por suas relações com outros espaços sociais, deterá, além do maior capital, também a composição deste que for considerada socialmente como mais legítima (Bourdieu, 2011).

No Brasil estas diferenças são tão marcadas quanto o número de faculdades de Direito é considerado, por muitos, excessivo, quando comparado ao resto do mundo: enquanto, em 2019, os dados oficiais apontavam para a existência de 1.758 cursos jurídicos no país (MEC, 2019) — dos quais só 51 aprovavam mais de 50% de seus alunos no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (Alvarez, Righetti, Gamba, 2019) —, falava-se na existência de apenas outros 1.100 no resto do mundo, em 2010 (Sardinha, 2014). Mais até do que os números em si, e da verificação sobre se tal “excesso” ocorre na prática ou não — algo a ser testado empiricamente —, esta impressão geral tem importado, de um lado, no reconhecimento da existência de uma grande distância entre os polos dominante e dominado do campo (ou seja, numa intensa concentração de capital jurídico no primeiro polo, com crescente pauperização dos agentes que atuam no segundo, cujo número não para de crescer); e, de outro lado, na admissão de uma divisão social do trabalho interno às carreiras jurídicas, cujos setores são preenchidos por diferentes instituições de ensino — sendo isso evidente no caso da advocacia, em que os profissionais formados por faculdades do polo dominado são relegados às funções mais subalternas e menos rentáveis da profissão. E isto de tal maneira que se torna possível, não só segundo uma análise da dinâmica do campo, mas também consoante o próprio senso comum — que não opera sem efeitos significativos e significantes —, supor que apenas um pequeno grupo de faculdades de Direito, componentes da elite deste espaço, determinam o que é legítimo ou não no campo jurídico.

A fim de evidenciar os mecanismos sociais que produzem o Direito, ao largo das lógicas que legitimam os discursos jurídicos por seus próprios méritos (ou seja, de sua aptidão abstrata para serem considerados enquanto tais), este trabalho tem como objetivo analisar: (1) em primeiro lugar, como se dá a *reprodução* das Faculdades de Direito de elite nos termos de composição de seus quadros docentes; e (2) em segundo lugar, qual a configuração do capital jurídico que cada uma delas idealmente transmite, enquanto instituições de ensino, a seus discentes, conforme o expressam seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), e que corresponde ao modo como elas enfrentam a concorrência com outras instituições de consagração do campo, e às diferentes posições que estas escolas ocupam no subcampo a que pertencem.

Para a coleta de dados que embasa ambas as análises, foi escolhido um recorte temporal que vai de 2007 a 2018 — e que, portanto, compreende 11 anos —, e um recorte territorial que abrange apenas o Estado de São Paulo — onde também é sediada a maior quantidade de cursos jurídicos no país. A indicação de quais instituições comporiam o polo dominante do campo jurídico, nestes termos, se deu, *a priori*, a partir de dados secundários, todos tomados inicialmente como elementos *indiciários* de renome. Os cursos selecionados, por exemplo, foram apontados repetidamente pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) como sendo os melhores da área. Alguns deles ostentavam, já havia alguns anos, os maiores índices de aprovação no Exame da OAB — cuja aprovação condiciona, somada à conclusão do bacharelado em Direito, o exercício da advocacia no país. Da mesma forma, são estas as instituições que também estão entre as mais bem classificadas em rankings nacionais, confeccionados inclusive por agentes privados, como o “Guia do Estudante”, publicado anualmente pela Editora Abril.

Os cursos resultantes dessa operação preliminar foram: (1) o da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD-USP); (2) o da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FDRP-USP); (3) o da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Franca (UNESP); (4) o da Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo (GV Law); (5) o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); e (6) o da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo (UPM). A pesquisa, no entanto, permitiu concluir pela adequação do recorte promovido *a priori*, seja através dos dados sobre a circulação docente entre estas instituições, seja pela elicitación do diálogo que elas estabelecem entre si na elaboração de seus PPPs, conforme se verá adiante.

A Tabela 1, a seguir, que contém dados gerais sobre os cursos de graduação em Direito de cada uma destas instituições, permite que se avalie seu porte comparativamente:

Tabela 1. Dados gerais sobre os cursos de Graduação em Direito analisados.

	FD-USP	FDRP-USP	UNESP	GV Law	PUC-SP	UPM
Número de PPPs de 2007 a 2018	2	2	1	3	1	2
Número de docentes	165	37	24	57	252	158
Vagas oferecidas por ano	560	100	120	80	550	540
Período(s) do curso	Matutino ou Noturno	Integral (3 primeiros anos)	Matutino ou Noturno	Integral (3 primeiros anos)	Matutino ou Noturno	Matutino ou Noturno

Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

Naquilo que segue, o trabalho está dividido em três partes. Na primeira são expostos os resultados da pesquisa sobre a maneira como se dá a *reprodução* das Faculdades de Direito de elite. O objeto da análise é a circulação docente entre estas instituições, a partir do que foi possível elaborar critérios para qualificar sua reprodução em termos de autonomia e de dependência, com referência também aos efeitos da internacionalização nesse processo. A segunda parte se volta para a descrição do capital que cada faculdade de Direito idealmente transmite aos seus discentes. A matriz curricular dos cursos analisados, conforme expressa em seus PPPs, ali, permite revelar as maneiras como estas instituições se relacionam em termos de competição e de coordenação no polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico paulista. Por fim, a última parte coteja os resultados das duas anteriores, sugerindo conclusões gerais para a pesquisa realizada.

A REPRODUÇÃO DOS CURSOS JURÍDICOS DE ELITE ENTRE AUTONOMIA, DEPENDÊNCIA E INTERNACIONALIZAÇÃO

Do processo através do qual as instituições de ensino se reproduzem, participam os processos pelos quais elas preenchem e mantêm preenchidos os seus quadros docentes. Há aí uma implicação mútua, no sentido de que a contratação de um docente para lecionar em um curso jurídico de elite o consagra enquanto um profissional apto a ocupar esta posição no campo jurídico, ao mesmo tempo em que este profissional investe o capital do qual é o titular na instituição de consagração à qual passa a integrar.

Seria de se imaginar, assim, hipoteticamente, que as instituições de ensino de elite concorreriam pelos mesmos profissionais — aqueles detentores dos maiores capitais relativos dentro do campo — para preencherem seus quadros, o que poderia levar ao compartilhamento destes sujeitos, e, portanto, do mesmo capital, por mais de uma instituição. Em sendo verdade, todavia, isto poderia acarretar uma tendência disfuncional para superconcentração de capital em torno de uns poucos indivíduos, invertendo a lógica do campo ao fazer depender a consagração de uma instituição da participação, em seu corpo docente, de certos profissionais-chave.

Neste caso, portanto, o que vale para a estabilidade do campo vale também para a *consolidação* da instituição de ensino, pois seu caráter individual, ou a sua infungibilidade no campo é função de uma seleção idiossincrática e exclusiva de docentes — de onde se pode concluir que instituições de ensino não consolidadas seriam inaptas a ocupar de fato posições no polo dominante do campo jurídico, ainda que pudessem, em tese, acumular grande quantidade de capital para si.

Submetidas ao teste da infungibilidade, todas as instituições selecionadas pelo recorte inicial desta pesquisa obtiveram resultados considerados positivos. Para verificá-lo, foram analisados, no que tange ao enquadramento funcional, os currículos *lattes* dos 672 profissionais que lecionam naquelas 6 faculdades de Direito, chegando-se ao resultado expresso pela Imagem 1, abaixo:

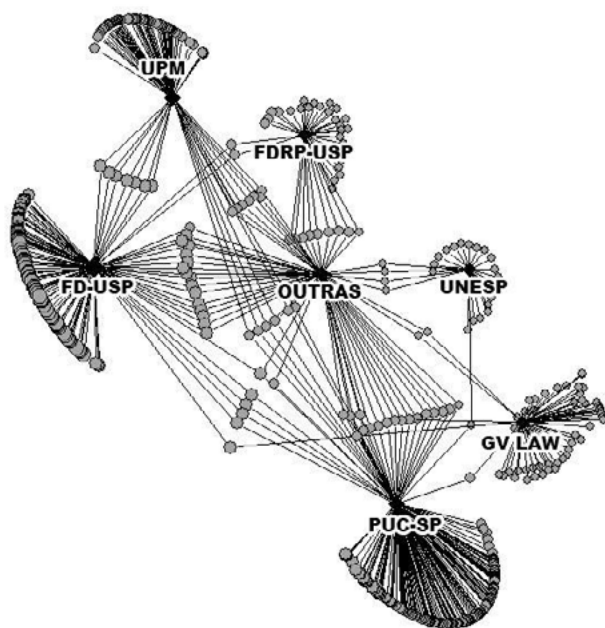


Imagem 1. Grafo representativo de rede de dois-modos entre docentes e instituições onde lecionam. Número de vértices: 679. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

O *grafo*, que expressa, com vértices circulares na cor cinza, cada docente, e, com vértices quadrangulares pretos, as instituições de ensino, é, de certa forma, uma representação visual do polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico. Nele se pode ver com clareza a baixa densidade das relações estabelecidas por docentes entre cada faculdade de Direito de elite. Em valores absolutos, resultaram apenas 24 profissionais — ou 3,5% da amostra, aproximadamente — atuando como docentes em mais de um desses cursos, contando-se mesmo os sujeitos vinculados apenas à pós-graduação *stricto sensu* da segunda instituição de elite, para fins de obtenção dos máximos resultados possíveis.

Por outro lado, também é possível constatar quão expressivo é o compartilhamento de docentes entre cursos dos polos dominante e dominado do campo — alcançando-se o número de 118 profissionais, ou 17,55% dentre todos eles. Do ponto de vista dos sujeitos envolvidos, isto provavelmente é resultado da busca por fontes alternativas de renda. Já do ponto de vista do próprio subcampo, este compartilhamento implica verdadeira transferência de capital das instituições do

polo dominante para as instituições do polo dominado, permitindo, dentre outras coisas, que instituições externas à elite possam se diferenciar para estabelecer hierarquias locais e regionais entre si.

Para além da *consolidação* de suas posições no polo dominante do campo, o enfoque na reprodução dos cursos de Direito de elite no tempo permite diferenciá-los no interior de um espectro que vai da *maior autonomia* à *dependência*, se por estes termos se referirem, respectivamente, instituições que formam seus próprios quadros docentes, de um lado, e, de outro lado, instituições que tem seus quadros docentes formados em outras instituições. O Gráfico 1 sumariza os achados sobre isto.

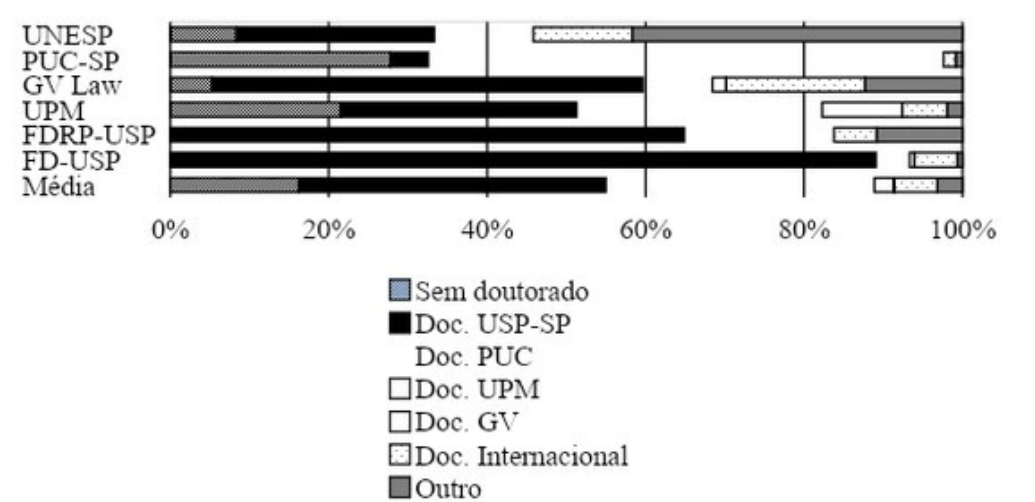


Gráfico 1. Perfis dos corpos docentes por instituições de doutoramento. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

Uma observação preliminar que ressaí destes dados é a da presença, nos corpos docentes da UNESP, da PUC-SP, da *GV Law* e da UPM, de docentes que *não possuem o título de doutor*. A pesquisa permite levantar duas hipóteses interpretativas sobre o fenômeno. A primeira é a de que estes docentes, embora não contribuam, *necessariamente*, com capital jurídico-acadêmico objetivado para os cursos em que lecionam, contribuem com outro tipo de capital cuja integração no capital jurídico é considerada legítima. É recorrente nos currículos *lattes* destes indivíduos, por exemplo, a declaração de vínculo funcional com grandes escritórios de advocacia ou com setores do Estado. Muitos deles são advogados, promotores, procuradores, juízes e desembargadores que, além do *savoir-faire* da “prática”, arrecadam também capital social para as faculdades em que ensinam, transmitindo-os, potencialmente, também aos discentes que com eles entram em contato. A segunda hipótese é a de que se trata de docentes em início de carreira,

aos quais os vínculos funcionais atuais com as instituições de ensino são instrumentais para a aquisição de experiência na profissão — caso em que a tendência seria a de estes sujeitos adquirirem o título de doutor para progredirem na carreira. Os dados fornecidos pelos currículos *lattes*, todavia, se revelaram insuficientes para confirmar ou infirmar estas hipóteses.

O Gráfico 1 também aponta para a circunstância de a FD-USP e a PUC-SP serem as instituições mais próximas da autonomia, com taxas de contratação de egressos próprios de doutoramento de 89,09% e 65,07%, respectivamente. Com relação à FDRP-USP, que teve a fundação mais recente dentre as demais escolas do grupo, ela ainda não possui um curso de doutoramento, de forma que o preenchimento autônomo de seus quadros seria impossível. A situação da *GV Law* é semelhante: seu curso de doutoramento é muito recente, de maneira que, dentro do recorte temporal da pesquisa, seria impossível para ela suprir seus próprios quadros. O mesmo não pode ser dito nem da UNESP e nem da UPM. No caso da UNESP, a contratação de docentes doutorados no interior da própria instituição é exígua — no Gráfico 1, foi aglomerada à categoria “Outros” —, e, quando ocorre, ela se dá principalmente em cargos de docência compartilhados entre o curso de Direito e outros cursos de ciências humanas do *campus* de Franca. No caso da UPM, a taxa de contratação de docentes egressos da própria instituição é de apenas 10,12%, contra, *v.g.*, 29,47% de contratados egressos da USP e 31,01% de contratados da PUC-SP.

Estes dados, outrossim, permitem a consolidação de um novo *indicador de renome, dessa vez interno ao subcampo jurídico-acadêmico*, consistente na baixa — e, por vezes, baixíssima — participação, no corpo docente destas faculdades, de profissionais que realizaram seu doutorado *fora* de uma das instituições do grupo estudado. Constata-se aí a vigência de um *sistema de consagrações mútuas, conquanto desiguais*, entre estas faculdades de Direito, o qual não passa apenas pela circulação de bens e de informações (*v.g.* doutrinas e experiências nos processos de reforma de seus cursos, como será mostrado abaixo), mas também de *pessoas* — algo notadamente mais sofisticado e funcional do que o simples compartilhamento de docentes que tinha sido intuído anteriormente. O fato de este sistema ser hierarquizado sugere, ademais, a dominância da FD-USP e da PUC-SP no interior mesmo do polo dominante do subcampo.

Consideradas ainda essas configurações, é possível traçar outra divisão interna ao grupo para fins interpretativos. Instituições que, como a FD-USP e a PUC-SP, tem a maior parte de seus docentes doutorados no interior da Universidade a que pertencem, ao que tudo indica, ao menos *tendem* a reproduzir seus próprios

padrões — incluindo as estruturas cognitivas decorrentes do processo de ensino-aprendizagem (Bourdieu, 2007c, p. 39 e ss.) — com maior sucesso do que aquelas que, como a UNESP, a FDRP-USP, a *GV Law* e a UPM, tem a maior parte de seus docentes doutorados por outras instituições, dada a maior dificuldade destas em erigir em seus profissionais um *habitus* próprio. Por outro lado, os cursos dependentes acabam desempenhando o papel de *arenas de disputa* — e territórios cuja ocupação é simbolicamente relevante — entre as instituições de que dependem. O perfil do corpo docente da UPM, bastante dividido entre aqueles que se doutoraram na FD-USP e na PUC-SP, deixa esta concorrência, a nível regional, mais clara, devido ao seu acirramento e às baixas taxas de docentes com doutoramento em outras instituições, ou em instituições internacionais. O perfil do corpo docente da *GV Law*, por outro lado, com uma alta taxa de docentes doutorados pela FD-USP e por outras instituições, principalmente estrangeiras, indica que, ali, a disputa se dá a partir de escalas mais amplas, abrangendo instituições externas ao campo jurídico-acadêmico paulista e até nacional.

Este aspecto, aliás, conjugado com as informações sobre a *ortodoxia* ou *não-ortodoxia* das grades curriculares obrigatórias desses cursos (vide terceira parte deste trabalho), permite entrever o estado em que se encontrava o campo jurídico-acadêmico paulista, até 2019, com relação às *legal wars*, tal como definidas por Dezalay (1990, p. 74-5). Tomando a *GV Law* (e em menor grau a FDRP-USP), de um lado, e a FD-USP, de outro, como um subsistema binário, seria possível enxergar no trânsito muito maior que a primeira realiza junto ao mercado e, especialmente, a empresas transnacionais e organismos internacionais, um *experimento* no interior da divisão do trabalho de dominação do campo que, a par de manter a segunda como uma das “*gardiens du temple*” da ortodoxia, transmitiria a ela inovações já testadas e avaliadas confiavelmente, porque encaradas a partir de *habitus* semelhantes. Tratar-se-ia, assim, de uma adaptação das relações internas ao polo dominante do campo regional à construção de uma ordem jurídica transnacional apoiada no comércio e na arbitragem internacionais, as quais se impõem e se expandem sobre os ordenamentos jurídicos nacionais, promovendo a legitimação da heterodoxia supranacional, já operativa no âmbito dos Estados nacionais (Ponzilacqua, 2018; Dezalay, 2007, p. 284).

Se foi necessário adiantar um pouco a distinção entre *ortodoxia* e *não-ortodoxia* nos cursos de Direito, foi para mostrar que, em algum nível, movimentos como os descritos acima já estariam em andamento no subcampo jurídico-acadêmico paulista. O Gráfico 2 escancara isso ao compilar os dados sobre a *internacionalização* do corpo docente de cada curso jurídico de elite em São Paulo

— considerando-se internacionalizado aquele indivíduo que realizou ou passou qualquer parte de sua formação fora do país, em instituição de ensino estrangeira:

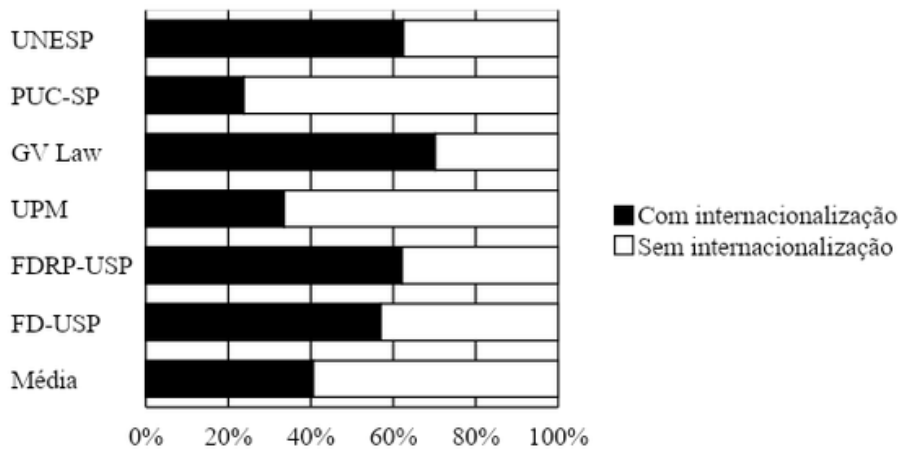


Gráfico 2. Perfis dos corpos docentes por ocorrência de internacionalização. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

A partir destes dados, dois novos perfis podem ser elaborados com relação ao corte produzido pela sua média. No primeiro, condizente com a *GV Law*, UNESP, FDRP-USP e FD-USP (todas com internacionalização acima da média e dos 50%), é possível ver com clareza a prospecção de capital cultural estrangeiro pelas instituições de que dele participam. Em todos os casos, isso sugere que estas instituições não concorrem com as demais apenas no âmbito regional, ou mesmo nacional, mas que chegam a, ou pretendem, ingressar na concorrência por mercados transnacionais. Especificamente com relação à *GV Law*, à UNESP e à FDRP-USP, é possível supor que a alta taxa de internacionalização, ademais, tenha a função de reverter, ao menos em parte, a dependência que estas instituições têm em relação à FD-USP e à PUC-SP no âmbito de sua reprodução, servindo-lhes como fator de distinção (Bourdieu, 2007a, p. 17 e ss.) e vantagem competitiva frente às outras.

Já no segundo perfil, condizente com a PUC-SP e com a UPM, as taxas mais baixas de internacionalização (inferiores à média e aos 50%) sugerem que a internacionalização opera ainda apenas distinções interpessoais (*docente x docente*, ou *candidato-à-docência x candidato-à-docência*, no momento da contratação), e não interinstitucionais. Se há qualquer intenção, por parte destes cursos, de concorrerem em mercados transnacionais, isso não se manifestou, objetivamente e com bom sucesso, até 2019. Daí, aliás, ser possível *prever* uma nova hierarquia *tendencial* para o polo dominante do campo jurídico-acadêmico, conforme se concretizem as políticas de estímulo à internacionalização nas universidades

nacionais: a tendência é a de que PUC-SP e UPM *percam* capital relativo no campo, conforme sejam deixadas para trás, embora os efeitos disto na concorrência possam ser amenizados, no âmbito regional, pela prospecção de capital social que elas hipoteticamente promovem e, principalmente, pela função diferencial que exercem na divisão social do trabalho de dominação — tema para o qual o trabalho se volta a seguir.

ESTRUTURA CURRICULAR E COMPOSIÇÃO DO CAPITAL JURÍDICO: COORDENAÇÃO E COMPETIÇÃO ENTRE OS CURSOS JURÍDICOS DE ELITE

Se as faculdades de Direito exercem mesmo, no campo jurídico, funções de consagração, produção cultural e formação de profissionais habilitados a tomar parte neste espaço social, como se disse, então é de se esperar que as estruturas e eventuais reestruturações dos cursos que elas fornecem — *a fortiori* quando se trata de instituições de elite — possam elucidar aspectos relevantes do estado atual da concorrência praticada no mercado e da autonomia do campo jurídico em relação aos demais campos adjacentes a ele — além de também apontar para alguns indícios de mudanças que poderão ocorrer, de médio a longo prazo, na composição e nas características do capital cuja propriedade distingue entre agentes dominantes e dominados.

Partindo deste pressuposto e dos recortes determinados na introdução deste trabalho, a pesquisa esboçou a reconstituição, em traços largos, dos processos que, ocorridos entre 2007 e 2018, ensejaram transformações nas estruturas curriculares dos 6 mais renomados cursos de Direito do Estado de São Paulo. Para tanto, foram prospectados e analisados, em seus próprios méritos e contextualmente, os 11 PPPs editados por estas faculdades no período.

O fato mais importante que o exame destes documentos e de seus processos de seleção permitiu constatar foi o de as estruturas curriculares dos demais cursos participantes do grupo terem sido levados em conta, a título de critério de qualidade e de concorrência, durante a elaboração de alguns dos mais recentes de seus PPPs. Isso já tinha ocorrido com o PPP de 2007 da FDRP-USP, elaborado por docentes da FD-USP e com base em sua própria *expertise* enquanto tais. Repetiu-se, manifestamente, contudo, nos processos de elaboração do PPP de 2016 da FDRP-USP e do PPP de 2018 da FD-USP. Nestes momentos, o estudo, a comparação e até o convite para que docentes de outras instituições de elite participassem das discussões sobre a reelaboração dos cursos em pauta mostrou um *diálogo* entre essas escolas, nas quais umas reconheciam — e, por conseguinte, consagravam — as demais como co-participantes do grupo.

Ao longo do período estudado esta *coordenação* foi se mostrando cada vez mais claramente: a edição de um novo PPP por uma das instituições não *respondia* apenas à experiência obtida com seu próprio PPP anterior, mas também à experiência acumulada pelas demais componentes do grupo. Nem sempre essas respostas se davam nos termos de uma réplica de inovações, mesmo quando avaliadas como bem-sucedidas, entretanto. Estiveram em jogo também, durante todo o tempo desse diálogo, *concepções* diferentes sobre o que o Direito “*deveria ser*”. Dessa forma, as respostas podiam ser tanto negativas — reforçando tendências contrárias àquelas que outros cursos haviam reforçado anteriormente — quanto positivas — por via da replicação de inovações, quando possível. De qualquer maneira, as condutas revelavam haver um *sistema* do qual estas instituições participavam.

A demonstração desses processos dependeu de tornar comparáveis os PPPs. Por isso, a construção do objeto desta pesquisa progrediu da seleção das instituições de ensino mais pertinentes para a promoção de recortes nos conteúdos dos próprios PPPs. Nesta parte do trabalho, apresenta-se um enfoque sobre as *matrizes curriculares* descritas por estes documentos. Mais especificamente, são comparados os conjuntos das *disciplinas obrigatórias* — isto é, daquelas em que os discentes devem ser aprovados, necessariamente, para obterem o título de bacharel ao final do curso —, descartando-se as disciplinas optativas e eletivas — aquelas de cujo rol cada aluno escolhe um determinado número, a fim de cumprir com uma quantidade de créditos destinados a estes tipos de disciplina, e personalizar, ou especializar, na medida do possível, o seu próprio currículo. Através dessa escolha foram fixados os conteúdos básicos que as instituições de ensino selecionadas, em cada um de seus PPPs, determinaram como *essenciais* para a formação jurídica. A partir daí foram analisadas as ementas curriculares de cada uma das 703 disciplinas resultantes, com atenção especial aos conteúdos programáticos e à bibliografia indicada, de maneira a tornar equiparáveis disciplinas cujos nomes podiam ser bastante diversos, de um lado, e elicitar, de outro lado, as disciplinas que operavam as inovações curriculares promovidas em cada PPP.

Um fator que dificultou a comparação foi o fato de alguns destes cursos — o da *GV Law* e o da *FDRP-USP* — serem fornecidos em período integral, com uma carga horária total bastante superior à da média. Para lidar com esta questão, foi atribuído a cada disciplina o peso de sua proporção em horas-aula (e horas-trabalho, quando havia), em relação à carga horária do curso. Ainda assim, é preciso ter em mente que, se as proporções se mantêm mais ou menos semelhantes entre cursos de período integral e de meio-período, as quantidades absolutas, em carga horária, podem variar sobremaneira.

Para esta análise foram empregadas três formas gerais de classificação a todas as disciplinas, agrupando-as, a cada vez, por PPP e por instituição.

A primeira forma divide os conteúdos e atividades *preponderantes* nessas disciplinas de acordo com as categorias então previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, art. 5º), entre os eixos: (i) de formação fundamental — “que tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber”¹; (ii) de formação profissional — “abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito”²; e (iii) de formação prática — que “objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos”³.

A Tabela 2 expressa o papel proporcional dos conteúdos dos eixos das DCN nos PPPs de cada instituição de ensino, assim como sua progressão no tempo, no caso de instituições que tiveram mais de um PPP no período investigado. Ao invés de incluir disciplinas com conteúdos não previstos pelas DCN em uma das categorias dessa normativa — opção tomada por alguns PPPs —, dado o rol descritivo destas não ser exaustivo, optou-se por incluí-las numa (iv) quarta categoria, inexistente no regulamento, que circunscreve conteúdos de fornecimento *não obrigatório* para os cursos de Direito, a fim de dar um dimensionamento do espaço de liberdade que estas instituições dão a si mesmas na elaboração de suas matrizes curriculares.

Os resultados mais importantes da tabela constam das variáveis de formação profissional e de formação prática. Neles, uma prevalência bastante significativa de carga horária em disciplinas que veiculam conteúdos do eixo de formação profissional, como esperado, é notada em todos os PPPs analisados. Com uma média total de 55,96% das cargas horárias destinadas a este eixo, contudo, é de se ressaltar os resultados obtidos, nesta categoria, pela *GV Law* no PPP de 2011 e nos dois PPPs da FDRP-USP. A discrepância poder ser em parte explicada pelo fato de serem, ambos os cursos, fornecidos em período integral — e, por isso, disporem de uma carga horária total maior para distribuírem entre conteúdos tornados obrigatórios pela DCN e conteúdos que poderiam dar um caráter distintivo à formação

1 A alusão é a conteúdos essenciais de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

2 São incluídos aí o Direito Constitucional, o Direito Administrativo, o Direito Tributário, o Direito Penal, o Direito Civil, o Direito Empresarial, o Direito do Trabalho, o Direito Internacional e o Direito Processual.

3 Isso se dá através do Estágio Curricular Supervisionado, do Trabalho de Conclusão de Curso e de atividades complementares.

que essas instituições oferecem. Esta circunstância, todavia, não é suficiente para compreender as variações históricas que a Tabela 2 apresenta.

Tabela 2. Classificação das disciplinas conforme os conteúdos da DCN (RES. CNE/CES N. 9/2004).

INSTITUIÇÃO	PPP	FORMAÇÃO FUNDAMENTAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	FORMAÇÃO PRÁTICA	NÃO CONTEMPLADA NA DCN
GV Law - FGV/SP	2011	11,57	42,97	28,09	17,35
	2014	12,28	47,36	20,17	11,40
	2017	10,90	57,27	18,18	13,63
FDRP-USP	2007	9,71	47,36	17,4	25,5
	2016	10,29	41,54	33,82	14,33
FD-USP	2013	11,37	65,86	4,79	17,96
	2018	14,1	64,53	7,69	16,66
PUC-SP	2017	9,21	69,73	7,01	14,03
UNESP	2013	11,19	57,83	11,19	19,77
UPM	2014	11,11	65,7	10,31	12,69
	2018	11,11	62,12	9,09	17,67
MÉDIA		11,49	55,96	15,87	17,72

Valores expressos em % da carga horária obrigatória total. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

Saindo de um total de 42,97% da carga horária total investida em conteúdos de formação profissional em 2011, a *GV Law*, em 2017, passava a dispende um total de 57,27% — valor próximo ao da média do grupo — de sua carga total nestes mesmos conteúdos (totalizando uma variação de +14,3%). Por outro lado, a carga horária investida em conteúdos do eixo de formação prática e em conteúdos não contemplados pela DCN diminuiu neste período (na ordem de -8,91% e -3,72%, respectivamente), mantendo-se mais ou menos constante o tempo dispendido com conteúdos do eixo de formação fundamental. Enquanto a tendência, na *GV Law*, desde 2014, tem sido a de concentrar a carga horária no eixo de formação profissional, em detrimento, principalmente, do eixo de formação prática, na FDRP-USP o movimento foi *contrário*. Nesta, do PPP de 2007 ao de 2016, se nota uma desconcentração da carga horária em disciplinas cujos conteúdos não eram contemplados pelas DCN (variação de -11,17%) e de disciplinas que veiculavam conteúdos do eixo de formação profissional (-5,82%), em direção a uma concentração de carga horária em conteúdos do eixo de formação prática (totalizando um acréscimo de +16,42%) — a tal ponto que mais de um terço de sua carga horária obrigatória total foi direcionada a estes conteúdos, em 2016. Enquanto o curso da *GV Law*, então, transitava de um perfil mais prático, a outro, mais profissionalizante, o curso da FDRP-USP fazia o movimento inverso.

A divergência vislumbrada entre *GV Law* e FDRP-USP não se replica, neste mesmo grau, nos demais cursos, cujas cargas horárias são menores — e, por isso, proporcionalmente mais comprometidas pelo cumprimento dos conteúdos obrigatórios das DCN. Mas entre PUC-SP, de um lado, e UNESP, de outro, é possível traçar dois perfis diferentes para cursos de meio-período no que toca à distribuição da carga horária em disciplinas que veiculam conteúdos do eixo de formação profissional, cabendo, ao primeiro perfil (baseado na PUC-SP), uma maior concentração de horas-aula neste eixo. Embora a FD-USP, de 2013 a 2018, e a UPM, de 2014 a 2018, tenham reduzido proporcionalmente o investimento de carga horária em conteúdos do eixo de formação profissional, não é possível vislumbrar um afastamento significativo em relação ao perfil mais profissionalizante em homenagem a uma aproximação relativa ao segundo perfil (baseado na UNESP).

A Tabela 3 permite observar melhor o caráter dialógico que já se entrevê na Tabela 2 com relação à *GV Law* e à FDRP-USP. Nela foram reclassificadas cada uma das disciplinas obrigatórias, conforme seus conteúdos preponderantes, em outras três categorias, a saber: (i) disciplinas zetéticas — subdivididas em econômicas e não-econômicas (uma diferença que se tornou relevante conforme os dados foram sendo examinados); (ii) disciplinas dogmáticas — subdivididas conforme seus conteúdos fossem pertinentes ao Direito Público ou ao Direito Privado; e (iii) disciplina de prática e pesquisa.

A distinção entre disciplinas zetéticas e dogmáticas⁴ é pautada, por um lado, pela relação que as disciplinas dogmáticas estabelecem com um rol pré-definido de soluções positivadas e vigentes no ordenamento jurídico em determinado momento⁵ — algo que, a um só tempo, contribui para a autorreferencialidade do Direito (aparentando-o aos sistemas fechados) (Luhmann, 1990, *passim*) e o afeta à ação social mais do que à produção de conhecimento (Sampaio Jr., 2003, p. 40); e, por outro lado, pela relação que as disciplinas zetéticas têm com soluções ou argumentos que ainda estão por serem desenvolvidos e que, por isso, tornam necessária a intervenção heurística de outras áreas do conhecimento, como a Economia, a Filosofia, a Sociologia, a Ciência Política, a Antropologia etc. a fim de que se possam compreender as circunstâncias nas quais as normas poderão incidir sobre o tecido social. Quanto à distinção entre o Direito Público e o Direito

4 Essas categorias são constantemente referidas pelos próprios juristas a partir dos estudos de Theodor Viegweg (1969), os quais emprestaram, ao direito, fundamentação na razão prática e na técnica discursiva.

5 Às vistas do critério da vigência das soluções, não se consideraram disciplinas com conteúdos de Direito Romano ou Direito Canônico como disciplinas dogmáticas, ainda a lógica interna a elas seja, em grande parte, idêntica às disciplinas dessa categoria.

Privado, ainda que ela tenha merecido duras críticas dos próprios juristas (Sampaio Jr., 2003, p. 133 e ss.), dado seu esquematismo, ainda assim é possível observar a sua reprodução, principalmente no que toca ao aparato burocrático das escolas de Direito — as quais, não raro, contratam novos docentes para atuarem com ênfase numa ou noutra dessas áreas, e até mesmo se departamentalizam com base nestes critérios (como, *v.g.*, é o caso da FDRP-USP).

Tabela 3. Classificação das disciplinas em zetéticas, dogmáticas e voltadas à prática e à pesquisa.

INSTITUIÇÃO	PPP	ZETÉTICA			DOGMÁTICA			PRÁTICA E PESQUISA
		Total	Econômica	Não Econômica	Total	Pública	Privada	
GV LAW	2011	22,31	8,26	14,05	51,23	26,44	21,48	24,79
	2014	22,80	8,77	14,03	50,87	28,07	22,80	26,31
	2017	21,81	10,90	10,91	60	32,72	27,27	18,18
FDRP-USP	2007	24,45	5,26	9,19	61,94	36,84	25,1	10,52
	2016	17,27	1,83	15,44	48,16	31,25	16,91	34,55
FD-USP	2013	22,15	2,39	19,76	73,05	44,31	27,74	4,79
	2018	21,79	2,56	19,23	67,94	38,46	19,48	10,25
PUC-SP	2017	18,42	0,87	17,55	74,56	50,87	23,68	7,01
UNESP	2013	18,65	2,23	16,42	67,91	42,91	25	13,43
UPM	2014	14,28	2,38	11,9	73,01	47,61	25,39	12,69
	2018	16,66	3,03	13,63	71,71	45,95	25,75	11,61
MÉDIA		20,05	4,40	14,73	65,17	38,67	24,35	16,47

Valores expressos em % da carga horária obrigatória total. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

Com relação à carga horária investida em disciplinas de prática e de pesquisa, a Tabela 3 não apresenta novidades: os perfis dos cursos integrais e dos cursos de meio-período continuam, aqui, constantes. No entanto, a semelhança para por aí. No que toca às disciplinas zetéticas, muito embora boa parte delas coincida com aquelas que veiculam conteúdos do eixo de formação fundamental da Tabela 2, discrepâncias relevantes na qualificação das disciplinas fazem com que aquelas sejam significativamente mais presentes na formação jurídica do que estas⁶. A dissolução da categoria das disciplinas que veiculavam conteúdos não contemplados pelas DCN, retratada na Tabela 2, por sua vez, também fez aumentar,

6 As disciplinas de Introdução ao Estudo do Direito, de Direito Romano, ou mesmo de Direito Comparado, embora sejam qualificadas como *disciplinas zetéticas* na Tabela 3, integram a categoria dos *conteúdos não contemplados pelas DCN*, na Tabela 2, por exemplo.

proporcionalmente, as disciplinas dogmáticas em relação às do eixo de formação profissional⁷.

No caso da FDRP-USP, o aumento já notado na oferta de disciplinas atinentes à prática e à pesquisa, de 2007 a 2016, fez baixar a participação tanto de disciplinas zetéticas (-7,18%) quanto dogmáticas (-13,78) na formação — atingindo, essas categorias, patamares de participação inferiores ao da média do grupo. Os conteúdos suprimidos, como mostra uma comparação com a Tabela 2, eram preponderantemente não contemplados pelas DNC. O movimento, que já se tinha notado aqui, de um perfil mais profissionalizante para outro, mais prático, deve ser entendido também como um movimento de concentração, portanto, nos conteúdos *obrigatórios* para os cursos de Direito de acordo com as DCN. Houve, nesse sentido, uma redução drástica na participação dos conteúdos dogmáticos de Direito Privado no período (-8,19%); e uma redução relevante nos conteúdos zetéticos ligados ao campo econômico (-3,43%). Novamente, o movimento inverso se verifica no caso da *GV Law*. De 2014 a 2017, a participação de disciplinas práticas ou voltadas à pesquisa, ali, caiu em -8,13%, tendo sido, essa carga horária, destinada patentemente às disciplinas dogmáticas, que variaram +9,13% da carga horária total, sendo o saldo distribuído quase igualmente entre disciplinas de Direito Público e de Direito Privado — cuja participação, na formação dos discentes, em 2017, atingiu o valor proporcional mais alto do período, em relação a todo o grupo (27,27%). Além disso, enquanto a FDRP-USP diminuía a carga horária investida em disciplinas zetéticas voltadas ao campo econômico, no caso da *GV Law* esta carga horária aumentava, chegando também aos níveis mais altos já praticados pelo grupo nos PPPs analisados (10,90%).

É possível, então, progredir na análise pelo desenho de dois perfis incluindo também, aqui, os PPPs dos cursos de meio-período. Opõem-se, dentro dos limites curriculares mínimos tornados obrigatórios pelas DCN, de um lado, cursos que tem um caráter *mais publicista e menos economicista* — dentre os quais o curso da PUC-SP é paradigmático, aproximando-se dele os cursos da UPM e da UNESP — e, de outro lado, cursos com um caráter *mais privatista e mais economicista* — como se poderia descrever o curso da *GV Law*, principalmente a partir do PPP de 2017 — do qual a FDRP-USP, no PPP de 2007, também estava próxima⁸. Ao

7 Disciplinas dogmáticas por excelência, o Direito Econômico, o Direito Concorrencial, o Direito Industrial, o Direito do Consumidor e o Direito Agrário, bastante comuns nos cursos objetos desse trabalho, não foram consideradas, por exemplo, como disciplinas componentes do eixo de formação profissional da Tabela 2.

8 É possível ver esta contraposição como uma manifestação, interna ao campo jurídico, da disputa de poder entre juristas e economistas, conforme retratada, ao nível da América Latina, por Dezalay e Garth (2005).

meio do caminho entre os dois modelos, o PPP de 2016 da FDRP-USP e os PPPs da FD-USP representam um espaço de transitoriedade e, sobretudo, de *disputa* entre essas concepções de Direito.

Por fim, a Tabela 4 reclassifica todas as disciplinas, agrupando-as relativamente à ortodoxia ou não-ortodoxia de seus conteúdos:

Tabela 4. Classificação das disciplinas segundo a veiculação de conteúdos ortodoxos ou não-ortodoxos.

INSTITUIÇÃO	PPP	ORTODOXAS	NÃO-ORTODOXAS
GV LAW	2011	76,15	23,85
	2014	72,1	27,88
	2017	81	19
FDRP-USP	2007	81,03	18,97
	2016	73,9	26,1
FD-USP	2013	94,62	5,38
	2018	92,31	7,69
PUC-SP	2017	94,74	5,26
UNESP	2013	91,05	8,95
UPM	2014	87,31	12,69
	2018	81,82	18,18
MÉDIA		84,18	15,81

Valores expressos em % da carga horária obrigatória total. Fonte: Fernandes Júnior, 2022, autoria própria.

A qualificação é eminentemente relativa. Foram consideradas *ortodoxas* disciplinas que veiculavam preponderantemente conteúdos consagrados pela maioria ou por todos os PPPs pertencentes à amostra, sejam elas dogmáticas ou zetéticas, de Direito Público ou Privado, econômicas ou não-econômicas. Elas representam um *paradigma consolidado* no polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico, e quanto mais preponderam num curso, mais contribuem para que ele *reproduza* os conteúdos já internalizados pela lógica própria do Direito, reforçando de maneira conservadora a forma como as fronteiras entre o campo jurídico e os demais campos se apresentam no momento. Por outro lado, quanto maior a participação das disciplinas *não-ortodoxas*, que incluem novos (pré) paradigmas na formação jurídica (Faria, 1986), maior será, também, o tensionamento dessas fronteiras e a pressão para uma modificação da *illusio* (Bourdieu, 1991) interna ao campo jurídico, gerando *habitus* diferentes daqueles que vinham sendo incorporados até então.

Na linha de frente pela reforma ou reestruturação do capital jurídico estão a FDRP-USP e a *GV Law*, com os cursos mais heterodoxos, seguidas de perto pela UPM. Isso não implica, como mostrado acima, que as mudanças postuladas por

essas instituições sejam idênticas: as dissensões entre elas se dão nos termos de estruturações curriculares díspares — relativamente privatística e economicista, por parte da *GV Law*, publicista no caso da UPM, e voltada, ao que tudo indica, a partir de 2016, para a prática e para a intervenção social, no caso da FDRP. Por outro lado, na retaguarda das mudanças se mantêm a PUC-SP, a FD-USP e a UNESP, com os cursos mais ortodoxos — ou melhor, como os verdadeiros *guardiões da ortodoxia* do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS DINÂMICAS DO POLO DOMINANTE

Inicialmente, denotando-se a circulação de docentes, o sistema de consagrações recíprocas (conquanto hierarquizadas) e a dialogia na elaboração dos PPPs de cada faculdade de Direito, os dados permitiram constatar a pertinência do recorte institucional realizado *a priori* para esta pesquisa na determinação dos cursos que deveriam ser objeto de sua análise pormenorizada.

Partindo daí, foi possível organizar estes cursos em perfis tanto com relação à sua reprodução quanto com relação à composição do capital que eles transmitem idealmente a seus discentes, analisando-se, respectivamente, a estruturação e os currículos dos seus corpos docentes e os conteúdos disciplinares mínimos transmitidos obrigatoriamente aos futuros bacharéis em Direito.

Retomando-se os objetivos deste trabalho — que eram os de analisar (1) como se dá a reprodução das faculdades de Direito de elite no Estado de São Paulo nos termos da composição de seus quadros docentes, e (2) qual a configuração do capital jurídico que cada uma delas transmite —, é possível concluir esta exposição pelo elenco de algumas conclusões acerca das dinâmicas de (re)produção do polo dominante do subcampo jurídico-acadêmico paulista entre 2007 e 2018.

A primeira é a da correlação entre o processo de reprodução dos cursos jurídicos e a configuração do capital que eles idealmente transmitem a seus discentes. Tendencialmente, a *autonomia relativa* está para a *ortodoxia* como a *dependência* está para a *heterodoxia* — podendo-se indicar, por conseguinte, a FD-USP e a PUC-SP como as instituições mais autônomas e ortodoxas. Considerando que ambas, a ortodoxia e a heterodoxia, são funcionais em relação às demandas do mercado jurídico, a correlação implica uma *divisão social do trabalho de dominação* do campo (Bourdieu, 2011), destinando-se, hipoteticamente, os juristas formados por estas instituições, a posições diferentes, conquanto pertencentes também ao polo dominante, da estratificação do trabalho jurídico — algo cuja prova cabal demandaria também uma investigação do perfil dos egressos de cada uma dessas escolas, tal como das trajetórias de suas carreiras a médio prazo.

Além disso, como os *habitus* (re)produzidos pelas diferentes instituições autônomas e ortodoxas (FD-USP e PUC-SP, nominalmente) se confrontam e conflitam no interior das instituições dependentes e heterodoxas, além de estas últimas perfazerem *espaços de disputa* das primeiras, também exsurtem como verdadeiros laboratórios destas — algo que as vincula a certa função experimental, cuja criatividade poderá, ou não, ser consagrada pelos cursos ortodoxos, quando da reforma de suas grades curriculares — tudo inobstante a percepção que os agentes integrantes dessas instituições possam ter.

Corolário disso é que os cursos relativamente *heterodoxos*, além de concorrerem genericamente também com os mais *ortodoxos* no mercado jurídico geral, concorrem especial e mais acirradamente entre si para pautar as mudanças que propugnam para o campo jurídico, com efeitos imediatos (ainda que talvez transitórios), no caso de algumas das estruturas curriculares, no afinamento das fronteiras entre este campo e os outros adjacentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, Luciana; RIGHETTI, Sabine; GAMBA, Estevão (2019). Minoria dos cursos de direito consegue formar a maioria dos seus estudantes. *Folha de São Paulo*, São Paulo. <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/noticias/minoria-dos-cursos-de-direito-consegue-formar-a-maioria-dos-seus-estudantes.shtml>. (acesso em: 11/12/2019).
- BOURDIEU, Pierre (2007a). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk.
- BOURDIEU, Pierre (2007b). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, Pierre (2007c). “A escola conservadora”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (2011). Champ du pouvoir division du travail de domination. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 190, p. 126-39.
- BOURDIEU, Pierre (1991). “Les juristes, gardiens de l’hypocrisie collective”. In: CHAZEL, François; COMMAILLE, Jacques (orgs.). *Normes juridiques et regulation sociale*. Paris: LGDJ.
- DEZALAY, Yves (1990). Juristes purs et marchands de droit: division du travail de domination symbolique et aggiornamento dans le champ du droit. *Politix*, v. 3, n. 10-11, p. 70-91.
- DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. (2005). *La internacionalización de las luchas por el poder: la competencia entre abogados y economistas por transformar los Estados latinoamericanos*. Bogotá: Ilsa.

- DEZALAY, Yves (2007). “Vendre du droit en (ré-)inventant de l’Etat: strategie constitutionnelles et promotion de l’expertise juridique dans le champ du pouvoir d’Etat”. In: COHEN, Antonin; VAUCHEZ, Antoine (orgs.). *La Constitution européenne: elite, mobilizations, vote*. Bruxelas: Editions de l’Université de Bruxelles. p. 271-89.
- LEBARON, Frederic (2012). “La distinction: oeuvre-carrefour de la sociologie de Pierre Bourdieu”. In: LEBARON, F.; MAUGER, G. (orgs.). *Lectures de Bourdieu*. Paris: Ellipses. p. 155-67.
- LUHMANN, Niklas (1900). *Essays on self-reference*. Nova Iorque: Columbia University Press.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. <http://emec.mec.gov.br/>. (acesso em: 11/12/2019).
- PONZILACQUA, Márcio Henrique Pereira (2018). A sociologia do campo jurídico de Bourdieu e Dezalay. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 226-249.
- SAMPAIO JR., Tércio Ferraz (2003). *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas.
- SARDINHA, Edson. *OAB critica ‘recorde’ do Brasil em cursos de Direito*. Congresso em Foco. <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/brasil-recordista-de-cursos-de-direito-no-mundo/>. (acesso em: 11/12/2019).
- VIEHWEG, Theodor (1969). *Ideologie und Recht*. Frankfurt: Vittorio Klostermann.

As relações entre o público e o privado em instituições de ciência e tecnologia: uma análise do projeto IPT Open Experience

The relations between public and private in science and technology institutions: an analysis of the IPT Open Experience

Lucas Pinheiro Gariani^a 

Resumo O processo de expansão e diversificação das instituições dedicadas ao ensino e à produção científica e tecnológica tem sido caracterizado pela intensificação das disputas pelo sentido da formação superior e do conhecimento científico. Nesse contexto, o discurso da inovação e do desenvolvimento social e econômico acaba por assumir um papel importante na redefinição das relações entre o setor público e privado no ordenamento das políticas de ciência, tecnologia e inovação. Este artigo procura compreender o modo como as recentes transformações no regime jurídico institucional do sistema de ciência e tecnologia do país têm dado novos contornos a essas relações. A partir de pesquisa histórica sobre a trajetória de atuação do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT) e de pesquisa documental em relatórios e documentos, analisamos o processo de elaboração e implementação do projeto *IPT Open Experience*. Concluímos que as reformas jurídicas e a atuação de um novo grupo de agentes no âmbito do IPT contribuíram para o estabelecimento de um novo arranjo institucional direcionado ao arrendamento do Instituto para o setor privado.

Palavras-chave Instituições de ciência e tecnologia. Inovação. Parceria público privada. IPT. IPT Open Experience.

Abstract *The process of expansion and diversification of institutions dedicated to education, and scientific and technological production has been characterized by the intensification of disputes over the meaning of higher education and scientific knowledge. In this context, the discourse of innovation and social and economic development has taken an important role in redefining the relationships between the*

a Mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (PPGS/USP) e bacharel em Ciências Sociais pela mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação, Cultura e Conhecimento (GPSECC).

public and the private sectors in the planning of science, technology and innovation policies. This article seeks to understand how the recent transformations in the institutional legal regime of the science and technology system in the country has given new contours to these relations. Based on historical research on the trajectory of the Technological Research Institute (IPT) and documentary research, in reports and documents, we analyze the process of elaboration and implementation of the IPT Open Experience project. We conclude that the legal reforms and the performance of a new group of agents in the IPT ambit contributed to the establishment of a new institutional arrangement directed to the leasing of the Institute to the private sector.

Keywords Science and technology institutions. Innovation. Public-private partnership. IPT. IPT Open Experience.

INTRODUÇÃO

Ao longo das três últimas décadas, o processo de expansão e diversificação das instituições dedicadas ao ensino e à produção científica e tecnológica foi caracterizado pela intensificação das disputas pelo sentido da formação superior e do conhecimento científico. No âmbito das esferas de produção científica, pesquisas de diferentes áreas disciplinares e abordagens teóricas buscaram apontar para o papel determinante da ciência na produção e na acumulação de vantagens diferenciais no contexto de reestruturação competitiva do capitalismo global. Ao postular a necessidade de reorganizar os modos de produção do conhecimento a fim de contribuir para a inovação tecnológica capaz de gerar valor econômico, tais pesquisas conferem uma nova função à ciência (Etzkowitz, Leydesdorff, 2000; Etzkowitz, Zhou, 2017; Gibbons et al, 1994).

Ainda, esses estudos, ao passo que buscam descrever e analisar as mudanças contemporâneas no modo de organização e produção do conhecimento científico, também acabam por prescrever um conjunto de mudanças na organização do trabalho acadêmico e da prática de pesquisa. O intuito é aproximar as instâncias de produção e reprodução do conhecimento ao setor produtivo, através, sobretudo, da busca pela inovação e pela valorização econômica do conhecimento. Mudanças dessa ordem foram difundidas pela implementação de políticas governamentais em diferentes países que, seguindo orientações de organismos internacionais, reformaram o arcabouço jurídico institucional das políticas de ciência e tecnologia, adotando novos dispositivos e mecanismos de incentivo à produção científica e tecnológica e à regulamentação da propriedade intelectual (Gingras, 2003; Milot, 2003).

No Brasil, a emergência do discurso da inovação orientou as reformas nas políticas de ciência e tecnologia levadas a cabo ao longo das últimas duas décadas,

produzindo novos ordenamentos jurídicos direcionados a estreitar as relações entre instituições públicas de educação, ciência e tecnologia e as empresas. Partindo de uma perspectiva histórica, alguns trabalhos têm enfatizado o papel desempenhado por cientistas na difusão do discurso da inovação e do desenvolvimento econômico de base científica e tecnológica na elaboração e estruturação dessas políticas (Dagnino, 2007; Carlotto, 2013; Carlotto, Toledo, 2017). Esses trabalhos mostram que, no contexto brasileiro, o discurso sobre o papel da ciência no desenvolvimento econômico e seu impacto na redefinição do ordenamento jurídico institucional da própria ciência são estratégias de certos grupos do campo científico para legitimar e institucionalizar a prática científica no país, por meio da busca por fontes estáveis de financiamento e do fortalecimento de mecanismos de autorregulação (Carlotto, 2013, p. 231).

As mudanças recentes no regime jurídico concernente ao sistema brasileiro de produção científica e tecnológica, tal como a *Lei da Inovação*, aprovada em dezembro de 2004, e o *Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação*, aprovado em janeiro de 2016, podem ser compreendidos como uma dessas estratégias de legitimação e institucionalização da ciência, empreendidas por certos grupos, para garantir reconhecimento social e condições de reprodução. Entretanto, os efeitos dessas mudanças jurídicas nos padrões de organização e avaliação das práticas científicas voltadas à comercialização do conhecimento dependem do modo pelo qual os agentes do campo científico se engajam nesse processo e criam mecanismos de controle.

Nesse sentido, este artigo pretende analisar os efeitos dessas alterações jurídico-institucionais na organização e no funcionamento de uma instituição pública de ciência e tecnologia, reconstruindo os processos de mudança nas diretrizes institucionais de organização das práticas científicas e tecnológicas ao longo de sua história, destacando a trajetória dos principais agentes envolvidos. Mais especificamente, o artigo tem como objetivo compreender em que medida essas mudanças no ordenamento jurídico impactaram a organização e atuação do Instituto de Pesquisas Tecnológicas (IPT), analisando as relações estabelecidas entre essa esfera pública de produção científica e tecnológica e o setor produtivo no âmbito da elaboração e implementação do projeto *IPT Open Experience*.

A TRAJETÓRIA DO INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (IPT): ENTRE A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS E A PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

As diferentes mudanças ocorridas na organização do IPT ao longo de sua trajetória já foram analisadas por trabalhos recentes que, de modo geral, estão

interessados em compreender as respostas institucionais às modificações ocorridas no ambiente externo (Andrade, Silva, 2011; Andrade, Silva, Cepêda, 2012; Mello et al, 2000; Ruas, 2003; Salles-Filho, Bonacelli, Mello, 2000; Silva, Gitahy, 2011). Embora esses trabalhos sejam considerados nessa reconstrução histórica, a operação realizada aqui se distingue da perspectiva institucionalista que adotam, fundamentalmente interessada em avaliar a eficácia dessas transformações institucionais em relação aos seus propósitos. Nessa direção, vale apontar que suas contribuições mais pertinentes a este trabalho se referem, sobretudo, à apresentação e à sistematização de dados e processos históricos relativos ao Instituto.

A trajetória do IPT está relacionada tanto ao processo de institucionalização da pesquisa na área de engenharia no país quanto às estratégias de desenvolvimento da indústria nacional. Deste prisma, as tensões entre a busca por garantias de condições à produção científica e tecnológica e o atendimento às demandas do setor produtivo marcaram sua trajetória institucional, embora tenham assumido diferentes sentidos ao longo de sua história.

Desde sua criação, em 1899, enquanto Gabinete de Resistência de Materiais, a instituição se desenvolveu por meio de uma relação próxima com a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, sendo dirigida por docentes diretamente vinculados à Escola até 1968. O Gabinete inicia suas atividades como um espaço de capacitação técnica e formação de profissionais. Porém, o engajamento dos docentes na instituição e o desenvolvimento e ampliação de suas estruturas tecnológicas acaba por incorporar a produção de conhecimento científico e tecnológico a esse escopo de atuação. A institucionalização da prática científica e tecnológica ocorre quando o então Laboratório de Ensaios de Materiais é transformado em Instituto de Pesquisas Tecnológicas, em 1934, e se consolida com sua transformação em autarquia estadual, em 1944, por meio dos esforços de seus dirigentes por maior autonomia administrativa e financeira na execução de suas atividades.

Entre o final dos anos 1968 e o início dos anos 1990, o Instituto passou por um importante processo de expansão, promovido por engenheiros pesquisadores da própria instituição¹. É nesse momento que o IPT amplia sua estrutura técnica laboratorial e seu número de pesquisadores e técnicos, contando com recursos de convênios estabelecidos no marco dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, promovidos pelos governos autoritários ao longo da década de 1970. Essa expansão tornou possível não apenas consolidar suas estruturas

1 Nessa fase de expansão, o IPT foi dirigido por profissionais vinculados diretamente à instituição: Alberto Pereira de Castro, entre 1968 e 1985; Luiz Carlos Martins Bonilha, entre 1989 e 1990; Francisco de Assis Souza Dantas, entre 1990 e 1994.

de produção científica e tecnológica como também sua atuação junto à indústria nacional, com o aumento de parcerias com o setor privado na oferta de serviços tecnológicos, sobretudo nas áreas de materiais, infraestrutura e transportes. Uma das mudanças mais importantes que orientou essa expansão foi a alteração de seu estatuto jurídico, em 1976, deixando de atuar como uma autarquia do estado de São Paulo para funcionar como empresa pública, sociedade anônima da qual o Estado se constitui como principal controlador, com 99% das ações. O efeito principal desse novo formato jurídico institucional, no âmbito das esferas de atuação do Instituto, foi a facilitação na celebração de convênios e contratos com empresas públicas e privadas e a centralização de sua estrutura administrativa (Silva, Gitahy, 2011).

Se até a década de 1980 sua consolidação permitiu criar uma ampla estrutura técnica que serviu para aglutinar pesquisadores, técnicos e docentes da Escola Politécnica em projetos de pesquisa científica e tecnológica, mudanças na estrutura de organização do espaço acadêmico das engenharias, e também na estabilidade financeira da instituição, alteraram esse quadro. Por um lado, transformações no sistema de avaliação da ciência e da universidade levaram à intensificação das práticas de pesquisa no âmbito da própria Escola Politécnica, fazendo diminuir as atividades de pesquisa no Instituto. Por outro lado, a crise orçamentária das instituições públicas de ensino, ciência e pesquisa, agravada nos anos 1990, caracterizada pela diminuição no repasse direto de recursos públicos e na diminuição da participação das empresas públicas no financiamento à pesquisa, orientou novas estratégias para assegurar os recursos necessários à sua manutenção. Como consequência dessas transformações, houve uma redução expressiva em sua estrutura de pesquisa e em seu quadro técnico², além de uma dependência cada vez maior da oferta de serviços tecnológicos para empresas públicas e privadas, em grande parte de baixo valor agregado (Gusmão apud Silva, Gitahy, 2011; Plonski, 2001, p. 8).

A partir da década de 1990, são colocados em prática distintos projetos de reorganização do Instituto, encaminhados por diferentes grupos que estiveram à sua frente. Uma primeira fase de reorganização do IPT pode ser enquadrada no período que se inicia em 1994 e se estende até 2006, quando a instituição foi dirigida por três diretores superintendentes vinculados à área de administração pública e universitária. Diante da queda no repasse orçamentário do Estado e da abertura do mercado nacional, que impactou nos aportes econômicos realizados

2 Em 1981, o IPT contava com cerca de 3.100 funcionários distribuídos em 20 unidades técnicas e áreas de apoio. No início da década de 1990, o número de funcionários já era de aproximadamente 2.000 (Gusmão apud Silva, Gitahy, 2011, p. 10).

sobretudo pelas empresas públicas, o IPT recorre à implementação de processos de racionalização de sua gestão, tendo como foco a diversificação de suas fontes de recursos (Silva, Gitahy, 2011).

Durante a gestão do economista Milton Campanário, entre 1995 e 1998, foi desenvolvido o projeto de “Revitalização e Equacionamento Financeiro do IPT”, que buscava reorganizar as instâncias administrativas do Instituto por meio da adoção de uma metodologia de gestão empresarial. É nesse contexto que ocorre a desvinculação da dotação orçamentária do Estado dos recursos relativos ao investimento. Enquanto os repasses públicos passam a se limitar à manutenção de sua infraestrutura e do seu corpo técnico e científico, os recursos para investimento em pesquisas de base científica e tecnológica e operacionalização dos serviços prestados passam a depender da captação de receita própria. Para tanto, o projeto de revitalização do Instituto ancorou-se na definição de áreas estratégicas de sustentação, com o objetivo de “prover apoio tecnológico ao setor industrial; ser instrumento de políticas públicas e manter, aprimorar e ampliar o acervo tecnológico” (Mello et al, 2000, p. 7). Foram estabelecidas cinco áreas de ação prioritária: treinamento especializado em tecnologia; metrologia, instrumentação e materiais de referência; avaliação de desempenho e aprovação de produtos e equipamentos; ensaios, testes e análises laboratoriais; e meio ambiente.

Já no início dos anos 2000, o Instituto passa então a intensificar sua atuação de prestação de serviços tecnológicos junto às administrações públicas e às micro e pequenas empresas. Durante a gestão do engenheiro Plínio Asmann, por exemplo, o IPT desenvolveu, em parceria com o governo estadual e o SEBRAE, dois grandes projetos para esse setor: o Programa de Apoio Tecnológico à Exportação e o Projeto de Unidades Móveis de Atendimento, que buscavam prover soluções de melhoria na qualidade de produtos e processos desenvolvidos por micro e pequenas empresas. Entretanto, a despeito das estratégias adotadas para racionalizar sua gestão administrativa e diversificar sua fonte de recursos, o Instituto continuou a enfrentar problemas orçamentários, intensificados pelas progressivas reduções nos repasses do governo estadual. É ainda neste cenário que, já na gestão de Guilherme Ary Plonski, em 2002, foi criada a Fundação de Apoio ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas (FIPT)³, com o objetivo de permitir a “obtenção de recursos humanos,

3 A FIPT teve como seu primeiro presidente o economista Milton Campanário, que já havia tentado criar a fundação ainda em 1995, logo após a promulgação da Lei nº 8.958/94, que autorizava a criação de fundações de apoio no âmbito das instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica.

materiais e de gestão para o atendimento das demandas por serviços e desenvolvimentos tecnológicos” dos setores público e privado (Chrispiniano, 2006, p. 54).

Assim, essa primeira fase de reorganização do IPT pode ser caracterizada pelo sentido assumido pelas estratégias de racionalização de suas atividades de atuação e de diversificação de suas fontes de recurso, isto é, estavam orientadas à prestação de serviços tecnológicos ao setor privado e ao estabelecimento de convênios com o governo do estado. No âmbito da produção científica e tecnológica do Instituto, suas condições de realização foram atreladas à receita obtida na prestação desses serviços, de modo que a organização de suas práticas científicas foi impactada pela escassez de recursos.

Uma segunda fase de reorganização do IPT compreende o período entre 2008 e 2018, quando o discurso em torno da inovação e a mobilização estratégica das reformas jurídicas das políticas de ciência e tecnologia passam a orientar mais diretamente os processos de reorganização do Instituto a fim de retomar suas condições para investimento em pesquisa. Em 2008, no início da gestão do engenheiro João Fernando Gomes de Oliveira, é lançado o Projeto Moderniza, com o objetivo de recuperar as condições de produção científica e tecnológica do Instituto, com foco no “desenvolvimento e na inovação tecnológica”, realizando investimentos em três áreas: formação e ampliação de recursos humanos, expansão e capacitação laboratorial e investimentos em novas tecnologias. Para tanto, houve uma inflexão na lógica do repasse orçamentário estadual ao IPT que, durante quatro anos, acompanhou crescimento. Também foram importantes os recursos obtidos a partir das mudanças nas políticas de ciência e tecnologia, estabelecidas com a Lei da Inovação de 2004.

A reforma jurídico-institucional promovida pela Lei de Inovação de 2004 abriu espaço para uma série de articulações institucionais e jurídicas entre universidades, instituições de pesquisa e empresas, tais como o compartilhamento de espaços, recursos humanos e materiais entre instituições públicas de ensino e pesquisa e empresas; a flexibilização das condições de trabalho de pesquisadores em instituições de ciência e tecnologia públicas e o investimento direto de recursos da união e das agências de fomento nas empresas, no apoio às atividades de pesquisa e desenvolvimento (Oliveira, Telles, 2011; Silva Junior, Kato, Ewerton, 2018). Sobre este último ponto, a lei permitiu o estabelecimento de novos arranjos de financiamento à produção científica e tecnológica ao possibilitar, sobretudo, a criação de programas de apoio pelas agências de fomento nacionais e estaduais direcionados ao estabelecimento de parcerias entre empresas e instituições públicas de ciência e

tecnologia, focando tanto a formação de recursos humanos especializados, quanto a inovação tecnológica.

Nesse sentido, no âmbito do IPT, a Lei de Inovação, naquele momento, significou uma possibilidade estratégica de diversificação de suas fontes de recurso, orientada para a realização de projetos de pesquisa, em articulação com agências de fomento e empresas. Seus efeitos na organização do Instituto podem ser observados na criação, em 2009, de duas estruturas administrativas importantes: a Diretoria de Inovação e a Gerência de Gestão Tecnológica⁴. A nova diretoria tinha como atribuição a articulação e o gerenciamento de grandes projetos de inovação, em parceria com universidades, entidades de fomento e empresas, bem como a definição dos temas de interesse do IPT no desenvolvimento de projetos de pesquisa. Já a criação da Gerência de Gestão Tecnológica tinha como missão “atuar como um escritório de projetos (apoando a elaboração de planos de negócios, a realização de contratos, a estruturação de novos negócios, etc.), a realizar a prospecção de novas tecnologias e ações ligadas à inteligência de mercado” (Oliveira, Telles, 2011, p. 215).

Essas mudanças conferem um novo sentido à organização administrativa e institucional da produção científica e tecnológica do Instituto, tal como indicado na revisão de sua missão institucional, também em 2009: “criar e aplicar soluções tecnológicas para aumentar a competitividade das empresas e promover a qualidade de vida” (IPT, 2009). Importa destacar que, nessa segunda fase de reorganização do IPT, as mudanças no arcabouço legal das políticas de inovação tecnológica e o modo pelo qual foi mobilizada pelos dirigentes do Instituto tiveram um papel importante no processo de retomada e estabilização de suas condições de produção científica e tecnológica. Exemplos disso são os dois grandes projetos de pesquisa e desenvolvimento realizados nesse período. A criação do Laboratório de Estruturas Leves (LEL), em São José dos Campos, e o Projeto de Gaseificação de Biomassa, em Piracicaba. Ambos foram estruturados com base na aplicação de recursos humanos e financeiros de órgãos do governo, agências de fomento e empresas, tendo estas uma participação minoritária na disposição de recursos⁵.

4 O primeiro diretor da nova Diretoria de Inovação foi Fernando Landgraf, entre 2009 e 2012. A Gerência de Gestão Tecnológica foi dirigida por Flávia Gutierrez Motta, entre 2009 e 2013.

5 Esses dois casos mostram que a articulação com o setor privado tem uma relevância pouco significativa em termos de recursos disponibilizados. No caso do LEL, o recurso de aproximadamente R\$ 90,5 milhões teve participação de governos (Governo do Estado de São Paulo e Prefeitura Municipal de São José dos Campos), universidades (ITA, USP, Unicamp, Unesp, FEI), institutos públicos de pesquisa (Instituto de Pesquisa Energéticas e Nucleares, Instituto de Aeronáutica e Espaço; e banco e agências de fomento públicos (BNDES, FAPESP, Finep) e uma empresa pública (Embraer). Já em relação a Planta de Gaseificação de Biomassa, o recurso de R\$ 80 milhões teve participação do Governo do Estado de São Paulo, institutos de pesquisa (Centro de Tecnologia Canavieira, Laboratório Nacional de Ciência e Tecnologia do Bioetanol,

Isso permite afirmar que, ainda que a geração de receita com atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico e a preocupação em impactar a competitividade do setor produtivo tenham se colocado como meta institucional do Instituto, este não prescindiu da definição de uma agenda estratégica de pesquisa. Isso porque ele procurou contemplar determinadas áreas de interesse de seus pesquisadores que fossem condizentes com a modernização de sua estrutura tecnológica, além de corresponder às possibilidades de garantia das fontes de recursos emergentes⁶.

Essa fase também se caracterizou por estratégias que buscavam transformar a cultura e a prática científica de seus pesquisadores e técnicos na direção de desenvolver capacitações específicas que permitiriam ampliar as formas de atuação do IPT em relação à articulação e proposição de projetos com empresas. Para tanto, entre 2009 e 2011, o Instituto estabeleceu um convênio com a empresa de consultoria internacional *Mercer* para elaboração de um novo modelo de avaliação de seus pesquisadores e técnicos administrativos. Nesse novo modelo, o desenho e a avaliação da carreira do pesquisador passam a considerar cinco dimensões: conhecimento do processo tecnológico, capacidade de produção do conhecimento, conhecimento do mercado, gestão de projetos e técnicas de negociação (IPT, 2011).

Assim, novos mecanismos de controle e regulação são estabelecidos, por meio da definição de critérios relacionados às competências gerenciais e negociais no processo de avaliação de seus pesquisadores. Embora não seja objetivo deste trabalho compreender os efeitos desse processo na cultura e na prática científica do IPT, importa destacar o sentido que lhe é posto por seus dirigentes. A proposta aqui passa pela mudança na forma de atuação dos institutos de pesquisa tecnológica, através da transformação de seus pesquisadores e técnicos em “agentes de inovação”, dotados de novas competências capazes de identificar “demandas e oportunidades” e, assim, possibilitar aos institutos atuar como gestores de “todo o processo de inovação”, articulando projetos de “grande porte” entre agências governamentais e de fomento, outras instituições de pesquisa e empresas (Oliveira, Telles, 2011, p. 214-15).

Esalq), banco e agência de fomento (BNDES, Finep) e empresas: Braskem, Oxiten, Petrobras, Raízen e Vale. As cinco empresas juntas aportaram o valor de 10% do projeto. Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=6XO9OEDnLI4> (acesso em 12/12/2021).

6 O estabelecimento de um novo modelo de planos de negócios se configurou como um “elemento-chave” nesse processo. Após a definição institucional de quatro grandes linhas de atuação do IPT, nas áreas de pré-sal, sustentabilidade, infraestrutura e bionanomanufatura, coube aos 11 centros tecnológicos do IPT estabelecer também metas e grandes linhas estratégicas de atuação nesses mercados (IPT, 2010).

Entre 2012 e 2018, durante a gestão de Fernando Landgraf, essa tendência será intensificada. Ao longo desse período, o Instituto passou por uma nova fase de recessão dos repasses orçamentários do estado, impactando os recursos diretos disponíveis para investimento, e acarretando a redução de seu corpo profissional e técnico⁷. Em 2013, como parte das estratégias encaminhadas no âmbito de sua direção para manter e ampliar sua capacidade de produção científica e tecnológica, diversificando suas fontes de receita e diminuindo sua dependência dos repasses diretos, o Instituto realiza um planejamento estratégico para fortalecer “o relacionamento do IPT com os governos, o relacionamento do IPT com empresas, o capital intelectual do Instituto e promover ajustes na sua gestão interna” (IPT, 2013, p. 18).

O planejamento estratégico, realizado em parceria com a consultoria *SV Partners*, definiu, em conformidade com a tendência observada anteriormente, uma “mudança no posicionamento estratégico do IPT, colocando-se como uma organização que busca entender o problema do cliente de *forma integrada*”, o que implicaria na necessidade de “mudanças da estrutura e da postura dos funcionários e colaboradores da instituição” (IPT, 2013, p. 19). Esse planejamento foi desenvolvido ao longo de quatro anos e utilizou uma metodologia de construção de metas e planejamento baseada na formação de grupos de trabalho e na realização de debates e “campanhas de disseminação de conceitos”, resultando em “propostas de melhorias em processos administrativos, proposição de 40 indicadores de desempenho para o Instituto e na estruturação de um modelo de gestão de conhecimento” (IPT, 2014, p. 64).

De todo modo, neste período, a despeito das dificuldades orçamentárias e da diminuição de seu quadro profissional e técnico, o IPT logrou aumentar sua participação em projetos de pesquisa e desenvolvimento⁸. Em grande parte, isso se deveu ao aumento da participação de entidades governamentais e agências de fomento no financiamento de projetos para a indústria, vinculados aos institutos de pesquisa e tecnologia. A criação da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação

7 Segundo dados do Sistema de Informações Gerenciais da Execução Orçamentária (SIGEO), da Secretaria da Fazenda do Estado de São Paulo, entre 2014 e 2019 o número de funcionários da instituição teve uma redução de cerca de 20%, variando de 905 funcionários para 685.

8 Entre 2012 e 2017 a participação de projetos de pesquisa e desenvolvimento na receita da instituição variou de 12% para 37%. Do mesmo modo, o número de patentes registradas variou de uma média anual de cinco registros para o período entre 2008 e 2012 para 11 registros anuais, entre 2013 e 2018 (IPT, 2017).

Industrial (Embrapii) em 2013⁹ e os diferentes projetos desenvolvidos em parceria com o IPT ao longo desse período denotam essa tendência¹⁰ (IPT, 2016, 2017).

Finalmente, a partir de 2019, o IPT entra em uma nova fase de reorganização, com a implementação do projeto *IPT Open Experience*. Na próxima seção, buscaremos compreender as mudanças postas por esse projeto no âmbito das esferas de atuação do instituto, à luz das novas formas de articulação jurídico-institucional que propõe entre o Instituto e o setor produtivo.

O PROJETO DO IPT OPEN EXPERIENCE: O ARRENDAMENTO DO IPT

Em janeiro de 2019, o engenheiro Jefferson de Oliveira Gomes¹¹ assume a direção do IPT e inicia um novo processo de reestruturação administrativa e institucional, “visando aproveitar a oportunidade introduzida com a legislação de inovação que ampliou e aprofundou as possibilidades de conexões de instituições públicas com empresas privadas e outras organizações na busca de geração de inovações para o mercado” (IPT, 2019).

Nos âmbitos administrativo e operacional, o Instituto promoveu algumas medidas de reorganização de sua infraestrutura tecnológica e gerencial e de redução de seu quadro de funcionários¹². Os onze “centros tecnológicos” são extintos e os laboratórios passam a ser agrupados de acordo com suas afinidades temáticas em torno de sete “unidades de negócio”¹³. Já as frentes de atuação do Instituto são reorganizadas em dois programas, o IPT.Gov e o IPT.Com. O primeiro foi estruturado com a “finalidade de reposicionar o papel e a imagem do IPT junto aos Órgãos e Secretarias de Estado, passando de prestador de serviços para parceiro, fornecendo suporte tecnológico e desenvolvendo inovações para as

9 A criação da Embrapii em 2013 teve como objetivo fomentar projetos de cooperação entre empresas nacionais e instituições de pesquisa e desenvolvimento para a geração de produtos e processos inovadores. Nesse modelo, os recursos para cada projeto são divididos em uma distribuição tripartite entre a entidade, a instituição de pesquisa e a empresa privada. João Fernando Gomes Oliveira foi cofundador e primeiro presidente da Embrapii.

10 Em 2017, os cinco parceiros do IPT que tiveram maior contribuição no seu faturamento com projetos de pesquisa e desenvolvimento foram, nesta ordem: Finep, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Científico e Tecnológico e Inovação (SDECTI), FIPT, Embrapii e BNDES (IPT, 2017).

11 Jefferson de Oliveira Gomes é engenheiro mecânico pela Universidade Federal de Santa Catarina. É mestre e doutor em engenharia mecânica pela mesma instituição. Desde 2004 atua como professor do ITA, onde foi diretor da Fraunhofer Project Center em 2017. Entre 2011 e 2015 foi gerente executivo de Inovação do SENAI/SC. Desde 2018 trabalha em projetos com o Fórum Econômico Mundial. Também foi consultor da Unesco e do Banco Mundial.

12 Entre 2019 e 2020, o IPT implementou um Programa de Desligamento Incentivado (PDI), o qual foi aderido por 31 profissionais do Instituto (IPT, 2020).

13 As sete unidades de negócio passam a ser: materiais avançados; energia; cidades, infraestrutura e meio ambiente; habitação e edificações; tecnologias digitais; bionanomanufatura; e tecnologias regulatórias e metrológicas.

políticas públicas em diferentes áreas” (IPT, 2019). O programa define um novo papel do Instituto na proposição de projetos junto aos órgãos estaduais e define um conjunto de nove áreas estratégicas de atuação. Por sua vez, o Programa IPT.Com é estruturado com o objetivo de implantar um “novo modelo de negócios”; adotar um posicionamento de protagonismo frente ao surgimento de novas possibilidades de fomento e intensificar a inserção internacional do Instituto (IPT, 2019). É no âmbito desse programa que o Instituto pretende implantar o projeto *IPT Open Experience*; uma parceria com o Fórum Econômico Mundial na criação de um centro de formulação de políticas para Indústria 4.0; e o projeto Rota 2030.

Do ponto de vista institucional, a nova gestão redefine a visão do IPT: “desenvolver e incorporar inovação nos negócios, potencializada pelo aporte do conhecimento e da infraestrutura do IPT, pelo modelo *open innovation*, pelo envolvimento de *startups* e de outros parceiros do ecossistema de inovação” (IPT, 2019). Essa nova diretriz institucional é materializada na elaboração e implementação do projeto *IPT Open Experience*, que pretende “abrir o campus do IPT”, isto é, iniciar a “disponibilização para empresas de qualquer porte, universidades e institutos de pesquisas, do capital intelectual, da infraestrutura laboratorial, de espaços físicos compartilhados, de serviços especializados e de instrumentos para simplificar os processos para PD&I” (IPT, 2019).

O Programa teve seu modelo jurídico elaborado pelo primeiro diretor do projeto, o administrador Rodrigo Teixeira¹⁴, e seu processo de elaboração passou por validações de mercado, com a participação de empresas através de consultas públicas. É interessante observar a apresentação da proposta enquanto uma “iniciativa de implementar a Lei de Inovação”. Como já buscamos apontar na seção anterior, as reformas jurídico-institucionais das políticas de ciência e tecnologia ocorridas nas duas últimas décadas tiveram efeitos nos modos de organização da pesquisa científica e tecnológica e dos mecanismos e estratégias de estabilização das fontes de financiamento do IPT. Entretanto, nessa nova fase da instituição, seus efeitos acabam por encerrar novos sentidos que, do ponto de vista jurídico,

14 Rodrigo Teixeira é administrador, habilitado em política e gestão de C&T pelo Instituto de Educação Superior de Brasília. É mestre em política científica e tecnológica pela Unicamp, sob orientação de Sérgio Luiz Monteiro Salles Filho. Foi analista de política industrial da Confederação Nacional da Indústria (CNI), entre 2009 e 2010 e gerente de desenvolvimento de negócios do Instituto Euvaldo Lodi, entre 2014 e 2016. Também foi membro fundador da Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI), movimento coordenado pela CNI, e diretor da *The Global Startup School* em Vancouver.

encontram lastro nas alterações realizadas pelo *Marco Legal de Ciência e Tecnologia de 2016*¹⁵ no âmbito da Lei de Inovação de 2004.

A Lei de Inovação de 2004, em seu art. 4º, determinava a possibilidade de celebração de contratos ou convênios pelas instituições de ciência e tecnologia, para o compartilhamento de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com micro e pequenas empresas para atividades voltadas à inovação tecnológica e com empresas nacionais e organizações de direito privado para a realização de atividades de pesquisa. O Marco Legal instituiu novos dispositivos que modificaram essas possibilidades. A inclusão do art. 3B não só garantiu às agências de fomento e às instituições de ciência e tecnologia a possibilidade de “criação, a implantação e a consolidação de ambientes promotores da inovação”, como também permitiu a cessão de uso de imóveis diretamente às empresas, ICTs e entidades, bem como o compartilhamento de seus recursos com empresas de qualquer porte, incluindo não apenas as nacionais, como também as estrangeiras¹⁶ (BRASIL, 2004, 2016).

Assim, o projeto do *IPT Open Experience* consiste, na verdade, em um modelo de concessão da infraestrutura e dos recursos humanos de uma instituição pública de ciência e tecnologia, através do estabelecimento de parcerias público-privadas. Esse projeto está sendo gerido pela FIPT por meio da realização de chamadas públicas e é estruturado por duas modalidades de parceria: a instalação de *centros de inovação* das empresas e instituições interessadas nos prédios do IPT e a participação das empresas em um *hub de inovação*.

O chamado *hub de inovação* será constituído a partir da compra de cotas pelas empresas para uso de espaços do IPT. As empresas interessadas em comprar as cotas terão direito a utilizar a infraestrutura do IPT e um conjunto de atividades e serviços oferecidos, incluindo submissão de projetos de interesse das empresas às agências de fomento; apoio à elaboração de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação customizados para as demandas tecnológicas das empresas; apoio na busca de pesquisadores, especialistas e de infraestrutura do IPT e das instituições científicas e tecnológicas parceiras; capacitações e treinamentos para equipes da empresa; espaço privativo, etc. O *hub* será gerido pela *Nos Innovators*¹⁷,

15 Parte dessas alterações foi viabilizada por meio da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015, que possibilitou ao Estado a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, além da constituição e manutenção de parques e polos tecnológicos (BRASIL, 2015).

16 Essas alterações foram posteriormente incorporadas pelas regulações em âmbito estadual, em especial através do Decreto da Inovação, o decreto estadual nº 62.817, de 4 de setembro de 2017.

17 A empresa foi fundada em 2016, como uma consultoria de gestão empresarial especializada na criação e gestão de espaços de inovação, eventos e aprendizagem exponencial. Foi responsável

empresa contratada por meio de edital de chamamento público, pela FIPT, para realizar a gestão do *hub* por cinco anos. Desde 2019, houve três chamadas para adesão de empresas ao *hub*. Até dezembro de 2021, cinco empresas aderiram: as multinacionais Siemens, Siemens Energy, Kimberly-Clark e 3M, além da Klabin¹⁸.

A modalidade de participação empresarial de *centro de inovação* é realizada com a cessão de espaços do Instituto para empresas e instituições interessadas em instalar laboratório de PD&I ou de capacitação de recursos humanos. A cessão dos espaços ocorre mediante parceria estabelecida com a FIPT e o estabelecimento de contrapartida financeira. Nas duas chamadas públicas realizadas para empresas interessadas, seis aderiram a essa modalidade, até dezembro de 2021: a GranBio, o Instituto de Tecnologia e Liderança (Inteli), Gerdau Graphene, Grupo Cecil, V2Com e a multinacional Lenovo.

Diferentemente das estratégias observadas na fase anterior de reorganização do Instituto, as transformações operadas, sobretudo com o projeto *IPT Open Experience*, não estão direcionadas ao estabelecimento e manutenção de condições materiais e econômicas para o desenvolvimento de uma agenda estratégica de pesquisa e tecnologia ao Instituto. Ao contrário do que faz parecer, essa reorganização pode ser caracterizada pela ausência de um plano estratégico para o fortalecimento das áreas em relação às quais o IPT detém domínio técnico e recursos humanos especializados¹⁹. Nessa perspectiva, o sentido das transformações observadas está orientado ao arrendamento do Instituto.

Finalmente, vale indicar que, ao longo dos últimos três anos, essas transformações foram acompanhadas da entrada de novos agentes no Instituto. Em 2020, houve uma recomposição da sua diretoria: a engenheira ambiental Cláudia Echevengua Teixeira assume a Diretoria de Inovação e Negócios, o engenheiro químico Adriano Marim de Oliveira é nomeado para a Diretoria de Operações e

pela conceituação, execução e gerenciamento do *Inovabra Habitat*, espaço de inovação do banco Bradesco. Entre seus sócios, a empresa reúne um grupo de empresários de diferentes áreas: Paschoal Fabra Neto, publicitário, fundador da agência de propaganda F&Q Brasil; Márcio Moraes, fundador e presidente do Grupo RFM, que atua nas áreas de construção, incorporação e desenvolvimento imobiliário; Mervyn Lowe, fundador da P3D educação, empresa de desenvolvimento de softwares educacionais; e João Francisco Mendes, fundador e presidente da Unipartners, holding de investimentos em capital de risco. Cf.: <https://www.nosinnovators.com.br/> (acesso em 01/08/2021).

¹⁸ Desde 2019, o espaço dedicado ao hub incorporou ainda a nova sede da Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Inovadoras (ANPEI). Também serão instalados nesse espaço um Centro de Inovação em Economia Circular, em parceria com o SENAI-CETIQT e a empresa Exchan4Change, além da filial do Fórum Econômico Mundial para o Centro da 4ª Revolução Industrial (C4IR).

¹⁹ Um exemplo disso é a grande amplitude de áreas de atuação das empresas que estabeleceram parcerias no âmbito do *IPT Open Experience*, bem como a falta de uma definição a respeito das modalidades de laboratório de pesquisa e desenvolvimento habilitadas a serem instaladas.

Alessandro Pansato Rizzato²⁰ passa a dirigir o *IPT Open Experience*. O conselho de Administração também é renovado, com a entrada de Benedito Marques Ballouk, Américo Ceiki Sakamoto e Marcos Vinícius de Souza²¹, que assume a presidência do Conselho.

O IPT OPEN EXPERIENCE E A REESTRUTURAÇÃO URBANA DA ZONA OESTE DA CIDADE DE SÃO PAULO

Em entrevista recente, o então diretor presidente do IPT, Jefferson de Oliveira Gomes, declarou²²:

Em São Paulo, em um raio de 3,5km do Butantã, você vai pegar 40% das startups brasileiras de base tecnológica; vai pegar o PIB brasileiro, que é a Avenida Paulista, Faria Lima e Berrini; vai pegar uma bela de uma universidade chamada USP; vai pegar o Instituto Butantã; o IPT, que são vizinhos... Você pega um centro nervoso econômico com tamanha quantidade de gente. Enquanto o percentual de pessoas no ensino superior brasileiro é de 16%, nessa região, que tem Paraisópolis e Favela do Jaguaré, o índice de pessoas no ensino superior é de quase 40%, e também em cursos técnicos. Então, resultado prático: ali você tem um espaço interessante para que haja crescimento. Mas já tem, faz tempo, nunca foi nada diferente disso. A diferença agora, com a Lei, o Marco Legal da Inovação, é que se você tem uma empresa de biotecnologia, se você tem uma startup de biotecnologia, o que você precisa? Precisa de laboratório pra usar. Se você quer montar uma empresa de inteligência artificial com sensores pra serem aplicados com sistemas 5G em automóveis, do que você precisa? De equi-

20 Alessandro Pansanato Rizzato é químico pela Unesp e mestre e doutor em química pela mesma instituição. Atuou no setor privado, dirigindo projetos de inovação e de inovação aberta na Rhodia Solvay Group e no Instituto de Pesquisas Eldorado. É coordenador do comitê interação ICT e Empresa da ANPEI. Foi Vice-coordenador da Comissão de Tecnologia da Associação Brasileira de Indústria Química (ABIQUM), entre 2019 e 2020, e avaliador de projetos do quadro de notáveis do SENAI.

21 Marcos Vinícius de Souza é administrador, formado pela EAESP/FGV, com MBA em Desenvolvimento de Clusters, pela CEPAL/ONU, e treinamento em política de inovação pela Agência de Inovação da Suécia VINNOVA, e *fellow* do D-Lab Innovation Ecosystem Builder do MIT. Foi subsecretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, em 2014, e secretário de Inovação do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (MDIC), entre 2015 e 2016. Antes de ingressar no setor público, na carreira de analista de comércio exterior do MDIC, em 2003, também atuou em consultoria e fundo de *venture capital*.

22 A entrevista foi cedida à jornalista Rosana Jatobá na 4ª edição do evento “Festival Inova Klabin”, realizado entre 21 e 25 de junho de 2021, de forma online, no perfil do YouTube da empresa. A pergunta foi a seguinte: “Eu queria que você contasse aqui pra gente um pouco mais a respeito do *IPT Open Experience*, que é esse *hub* de inovação, e no que ele difere dos outros *hubs* que a gente conhece... E dessa meta ambiciosa do governo de transformar a zona oeste de São Paulo no Vale do Silício”. Cf.: <https://www.youtube.com/watch?v=NQvIxYszLBQ> (acesso em 15/12/2021).

pamentos [...] O que aconteceu nos últimos 20 anos é que você teve um grande investimento em tecnologias nas universidades brasileiras e nos centros de pesquisa. Por que a gente não faz também com que esses laboratórios, que são super bem dimensionados, possam ser compartilhados com empresas e startups? [...] Então o que foi pedido pra mim foi o seguinte: faça as empresas gerarem ebulição para que levante capital da região, não para o IPT simplesmente, mas capital para a região. E daí a gente tem PIB, porque a gente tem plantas piloto para a construção de coisas.

O enunciado explicita a visão que tem orientado as transformações ocorridas com a implementação do projeto IPT Open Experience. Ao reivindicar que o aparato público das instituições de educação, ciência e tecnologia sejam colocados à disposição de agentes privados, ignora a missão e a função pública dessas instituições e propõe um novo modelo de aproximação entre as esferas da ciência e da economia. O excerto expõe, ainda, o objetivo mais amplo desse projeto, ao vincular a abertura dessas instituições públicas para o setor privado ao processo de reestruturação urbana e econômica da Zona Oeste da cidade de São Paulo.

Trata-se, na verdade, do projeto de criação do Centro Internacional de Tecnologia e Inovação (CITI). A iniciativa tem como objetivo aglutinar um conjunto de equipamentos públicos da região Oeste da cidade, que já foram alvo de inúmeros projetos de requalificação urbana, em torno da criação de um distrito tecnológico. O projeto está sendo realizado pela SDECTI e a menção mais antiga ao projeto é de 2018, quando se estabeleceu uma parceria entre a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) e a FAPESP para a realização de estudos preliminares e a elaboração de um Termo de Referência de criação de um distrito tecnológico na região²³.

O projeto pretende realizar uma grande transformação urbana na região próxima à cidade universitária da USP, no Butantã, com o objetivo de formar um “cinturão de empresas de inovação e tecnologia de alta intensidade” (Sambrana, 2021). O CITI será implementado em quatro fases. A primeira delas é justamente a implementação do *IPT Open Experience*. A segunda etapa consiste na criação do Parque Tecnológico do Jaguaré.

O projeto de criação de um Parque Tecnológico do Estado na região do Jaguaré foi lançado ainda em 2002, durante a primeira gestão do governador Geraldo Alckmin. No entanto, somente em 2011 foram iniciadas as obras de construção

23 Cf.: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/noticias/distrito-tecnologico-inovacao-e-requalificacao-urbana/> (acesso em 17/12/2021).

da sede do Parque, no terreno de 46 mil m² localizado ao lado da USP, próximo ao portão 2 da cidade universitária, no Butantã. As obras foram concluídas no final de 2014. Em 2015, o prédio se tornou a nova sede da Investe SP, organização social ligada à Secretaria de Fazenda e Planejamento e voltada para a promoção de investimento, exportação e inovação. Desde então, a proposta de abrigar empresas de base tecnológica nunca se efetivou e o formato mudou diversas vezes. Recentemente, a SDECTI realizou um estudo de pré-viabilidade dessa segunda fase do CITI, em parceria com a InvestSP, Urbit e Kolx, o qual contempla a proposição de um modelo de estruturação de complexos empresariais na área do Parque, focados em novas tecnologias e integração com diferentes usos e agentes econômicos. Além disso, foi autorizada a criação de um Grupo de Trabalho para iniciar o processo de realização de uma parceria público-privada, com o objetivo de conceder a área para execução de serviços de construção, operação, manutenção e exploração comercial²⁴.

A terceira e a quarta etapa preveem a ampliação dos espaços para a instalação de laboratórios e centros de inovação de empresas, *startups* e incubadoras. Na terceira etapa, será incorporado o terreno do Centro de Detenção Provisória (CDP) de Pinheiros, que deverá ser desativado. Alguns imóveis da Empresa Metropolitana de Águas e Energia (EMAE) na região também deverão ser disponibilizados para as companhias de tecnologia. A previsão é de que, nesta etapa, um total de 182 mil m² possam ser disponibilizados, visando à cessão de uso para empresas.

A quarta etapa prevê a transformação do bairro da Vila Leopoldina em um polo de tecnologia, por meio da desativação da Companhia de Entrepostos e Armazéns Gerais de São Paulo (CEAGESP) e a implantação de um projeto de requalificação urbanística e econômica do bairro. Os estudos realizados pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE), em parceria com a FAPESP, estabelece a diversificação de usos da área para exploração comercial, entre inovação, com a instalação de laboratórios experimentais, estúdios, escritórios de universidades, centro de convenções, estações de trabalho etc.; residencial, com uma oferta diversificada que inclui moradias de baixa renda, moradias compartilhadas, hotéis e moradias estudantis; comercial e de serviços, com a ampliação da estrutura já existente no bairro; e cultura e lazer, com a instalação de espaços para eventos, jardins, cinemas, museus etc. No âmbito da disponibilidade de terrenos públicos, sugere a criação

24 Cf.: <http://www.parcerias.sp.gov.br/Parcerias/Projetos/Detalhes/165#prettyPhoto> (acesso em 16/12/2021).

de estabelecimentos públicos de educação, como ETEC e FATEC, e a realização de parcerias com instituições como o Sesc (FIPE, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou reconstruir a trajetória histórica de atuação do Instituto de Pesquisas Tecnológicas, a fim de compreender de que modo as recentes mudanças no regime jurídico institucional das políticas de ciência e tecnologia no país têm levado a uma inflexão nos modos de organização da prática científica e tecnológica da instituição. Nessa direção, o projeto *IPT Open Experience* estrutura um novo modelo de articulação entre entes públicos e privados, o que tende a ameaçar a manutenção de suas condições de produção científica e tecnológica em favor de um projeto privatista. Se, por um lado, o modelo do *IPT Open Experience*, que será replicado na criação e operacionalização do CITI, dá consequência às mudanças que vêm ocorrendo no ordenamento legal das políticas de ciência e tecnologia desde os anos 1990, sua realização corresponde, também, à entrada de um novo grupo de agentes nas disputas em torno do controle e regulação do Instituto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Thales Novaes de; SILVA, Lucas Rodrigo da (2011). Novas políticas de ciência e tecnologia e seus impactos em institutos públicos de pesquisa: estudo de caso. *Anais do IV Simpósio Nacional de Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, p. 1-16.
- ANDRADE, Thales Novaes de; SILVA, Lucas Rodrigo da; CEPÊDA, Vera Alves (2012). Condição de trabalho de técnicos e pesquisadores nos institutos públicos de pesquisa: o caso do IPT. *Liinc em Revista*, v. 8, n. 1, p. 165-82.
- BRASIL (2016). LEI Nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Brasília, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm (acesso em 10/12/2021).
- BRASIL (2015). Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm (acesso em 14/12/2021).
- BRASIL (2004). LEI Nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm (acesso em 08/12/2021).
- CARLOTTO, Maria Caraméz (2013). *Veredas da mudança na ciência brasileira. Discurso, institucionalização e práticas no cenário contemporâneo*. São Paulo: Scientiae Studia/Editora 34.

- CARLOTTO, Maria Caraméz; TOLEDO, Demétrio Gaspari (2017). Quem dirige a ciência? Um perfil social dos formuladores e executores das políticas de ciência, tecnologia e inovação no Brasil (1964-1985). *Anais do VII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (Esocite)*, Brasília, p. 1-26.
- CHRISPINIANO, José (2006). FIPT, a invenção do Estado paralelo? *Revista Adusp*, Dossiê Fundações 2, n. 36, p. 52-6.
- DAGNINO, Renato (2007). *Ciência e tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*. Campinas: Editora da Unicamp.
- ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet (2000). The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, v. 29, n. 2, p. 109-23.
- ETZKOWITZ, Henry; ZHOU, Chunyan (2017). Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 90, p. 23-47.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (2020). *Sumário Executivo: implantação de ambientes de inovação e criatividade*. São Paulo. http://www.hids.depi.unicamp.br/wp-content/uploads/2020/08/Sumario-Executivo-Fipe-Fapesp-ult_compressed.pdf (acesso em 16/12/2021).
- GIBBONS, Michel; LIMOGES, Camille; NOWOTNY, Helga; SCHWARTZMAN, Simon; SCOTT, Peter; TROW, Martin (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of Science and Research in contemporary societies*. London: SAGE Publications.
- GINGRAS, Yves (2003). Idées d’universités: enseignement, recherche et innovation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 148, n. 3, p. 3-7.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2020). *Carta Anual 2020 e governança corporativa*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2019). *Carta Anual 2019 e governança corporativa*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2017). *Relatório Anual de Atividades de 2017*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2016). *Relatório Anual de Atividades de 2016*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2014). *Relatório Anual de Atividades de 2014*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2013). *Relatório Anual de Atividades de 2013*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2011). *Relatório Anual de Atividades de 2011*. São Paulo.

- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2010). *Relatório Anual de Atividades de 2010*. São Paulo.
- INSTITUTO DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS (2009). *Relatório Anual de Atividades de 2009*. São Paulo.
- MELLO, Débora; BRUNO, Marcos Castellano; ALBUQUERQUE, Rui Henrique; CORDER, Solange Maria (2000). Um estudo sobre a reorganização institucional no IPT. *Anais do XXI Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica*, São Paulo.
- MILOT, Pierre (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE: économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, v. 148, n. 3, p. 68-73.
- OLIVEIRA, João Fernando Gomes de; TELLES, Luciana Oliveira (2011). O papel dos institutos públicos de pesquisa na aceleração do processo de inovação empresarial no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 89, p. 204-17.
- PLONSKI, Guilherme (2001). Mudança Estratégica. *Revista FAPESP*, São Paulo. <https://revistapesquisa.fapesp.br/mudanca-estrategica/> (acesso em 13/12/2021).
- RUAS, Edgar Bertini (2003). Criação de indicadores estratégicos para o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo S.A – IPT. *RAE-eletrônica*, v. 2, n. 1, p. 1-18.
- SALLES-FILHO, Sérgio; BONACELLI, Maria Beatriz; MELLO, Débora (2000). Metodologia para o Estudo da Reorganização Institucional da Pesquisa Pública. *Revista Parcerias Estratégicas*, Brasília, v. 1, n. 9, p. 87-108.
- SAMBRANA, Carlos (2021). O fim do mistério: o “MIT” dos sócios do BTG Pactual será erguido no IPT, no Butantã. *Neofeed*, 07/05/2021. <https://neofeed.com.br/blog/home/o-fim-do-misterio-o-mit-dos-socios-do-btg-pactual-sera-erguido-no-ipt-no-butanta/>. (acesso em 01/08/2021).
- SILVA JUNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola Bouth Grello; EWERTON, José Augusto (2018). Americanismo, o novo marco de ciência, tecnologia e inovação: sequestro do fundo público pelo capital financeiro. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 47, p. 171-93.
- SILVA, Lucas Rodrigo da; GITAHY, Leda (2011). As políticas de CT&I e a trajetória institucional do IPT de 1999 a 2010. *Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu.

Vida, obra e conjuntura: entrevista com a professora Maura Pardini Bicudo Vêras

Life, Work And Conjuncture: Interview with the professor Maura Pardini Bicudo Vêras

Gustavo Ruiz da Silva^a  e Matheus Lima Gonçalves de Oliveira^b 

INTRODUÇÃO

Os estudos e análises acerca dos temas sociais e urbanos sempre tiveram lugar de destaque na produção acadêmica brasileira. No entanto, a conjuntura contemporânea, marcada pelo aprofundamento das desigualdades, acirramento de tensões sociais, agravamento de crises humanitárias e pelo ultraliberalismo dismantelador das políticas públicas, da ciência e do bem-estar social, provoca inquietas reflexões em relação aos caminhos futuros da sociedade e exige maior rigor para ser compreendida de forma precisa. Na esteira deste cenário, o pensamento atual e a prestigiada obra da socióloga Maura Pardini Bicudo Vêras lançam luz sobre os recentes acontecimentos. Sua brilhante trajetória acadêmica se cruza com momentos cruciais da história recente do Brasil, experiência basilar para a compreensão de nossa estrutura social. Não à toa, a socióloga é uma das mulheres fundamentais à nossa academia e com inestimável contribuição aos estudos brasileiros sobre desigualdades urbanas, pobreza e alteridade.

Maura Pardini Bicudo Veras é professora do Departamento de Sociologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e atual coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da mesma instituição. Ainda na PUC-SP, já ocupou os cargos de chefe do Departamento de Sociologia, Presidente e Pró-Reitora de Pós-Graduação e de Reitora da universidade. Com larga experiência na área de Planejamento Urbano e Regional, já teve passagem pela Prefeitura do Município de São Paulo e é membro participante da CLACSO.

Esta entrevista foi realizada na sala de reuniões do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC-SP em 2019, antes da pandemia de Covid-19. A presente publicação foi autorizada pela entrevistada.

^a Mestrando em Filosofia (PUC-SP). Bacharel em Ciências Sociais (PUC-SP) e em Filosofia (USP). Membro do “Grupo de Pesquisa Michel Foucault” (CNPq), do “GT Ética e Filosofia Política” (ANPOF) e do projeto de pesquisa “Representações de árabes e africanos em fontes europeias, árabes e africanas” (USP). E-mail: ruizdasilva.gustavo@icloud.com

^b Graduado em Ciências Sociais (PUC-SP). E-mail: matheuslima_oliveira@yahoo.com.br



Professora Maura Vêras. Foto: Sandra Codo/IEA-USP (2014).

Revista Plural *Primeiramente é um prazer poder entrevistá-la, agradecemos que tenha aceitado nosso convite e disponibilizado este horário para conversar conosco. Então, você poderia nos contar um pouco de sua trajetória profissional e acadêmica?*

Maura Vêras Bom, eu tenho 76 anos e estou nesta universidade desde 1961, quando ingressei como aluna, me formando em 1964. Minha turma foi a primeira a ter uma colação de grau no Teatro Tuca¹, que se tornou um espaço muito emblemático para a universidade, tendo sido também o lugar onde tomei posse como reitora em 2004, evento de que me orgulho muito, mesmo que até então eu não soubesse o que significava ser reitora: o peso do cargo e suas dificuldades.

Eu nasci em Campinas e morei em Jundiaí, no interior de São Paulo. Vivi lá até 1960 e fiz toda minha escolaridade em escola pública. A primeira escola particular que eu frequentei foi a universidade, a PUC-SP. Eu fui da segunda turma de Ciências Sociais da PUC-SP, onde participei do Centro Acadêmico de Ciências Sociais, criando um pequeno “setor” que nomeei “Estudos e Pesquisas”. Também fui a primeira aluna eleita representante no conselho departamental da faculdade.

¹ Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Inaugurado em 1965, o espaço foi palco de diversas manifestações contra a Ditadura Militar, tendo sofrido três incêndios criminosos.

Ninguém sabia lidar com uma jovem de 20 anos que se sentava à mesa com os professores para discutir assuntos acadêmicos, tanto que, quando a demissão de um professor era discutida, o diretor pedia para eu sair, dizendo: “a senhora pode se retirar porque a senhora é aluna e nós vamos discutir a demissão de um professor”. Ou seja, era uma maneira de mostrar que o estudante participava, mas não podia invadir muito. Foi um ambiente inovador e muito interessante, provocando a participação dos estudantes na política.

Até então, o curso de Ciências Sociais era muito feminino. Em 1963, começamos a realizar política estudantil no contexto do governo Jango [João Goulart], em que discutimos reformas de base. Militei na Ação Católica, à época um caminho de politização dos estudantes. Cheguei a fazer passeata e correr da cavalaria da Polícia Militar (PM). Até aí, a PUC-SP era uma universidade pequena, mas depois cresceu muito. Em São Paulo tinha basicamente a Faculdade de Filosofia São Bento, que funcionava à tarde, a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, muito tradicional, que funcionava de manhã². Naquele ano de 1963, em que comecei a fazer política estudantil, conheci meu marido. Ele fazia direito e era muito politizado, fazíamos cada vez mais política estudantil. Minha geração teve uma vida estudantil combativa...

Em abril de 1964, meu último ano de faculdade, veio a Ditadura Militar. Todos nós nos encolhemos, por conta da pressão muito grande. No ano anterior, em nosso terceiro ano de faculdade, vislumbrávamos um movimento estudantil no curso de Ciências Sociais. Estive em um congresso em Porto Alegre e tínhamos uma pauta de reivindicações. A palavra emblemática na época era *subdesenvolvimento*. Achava-se que a *ideia de desenvolvimento* traria desenvolvimento social, melhoria para todos. Então, lutamos muito até o estabelecimento da ditadura e aí, quando ela aconteceu, todos nós minguamos. Enfim, o último ano da graduação se dividia entre Técnica, Pesquisa e Planejamento, que significava uma sociologia voltada para o mercado e outra para a pesquisa. Um caminho que o Estado começava a nos abrir era a possibilidade de trabalhar com planejamento. Estava na moda a ideia de equipes multidisciplinares para lidar com planejamento econômico, social e urbano, mas na época eu não tinha muita clareza de como se delineava o campo profissional para o sociólogo.

2 A professora Maura se referia aqui às instituições tradicionais de ensinamentos de Humanidades. A Faculdade de Filosofia São Bento (primeira a graduar formalmente alunos de Filosofia no Brasil) teve seu início em 1908, agregada à *Université de Louvain* (Bélgica), e em 1946 foi incorporada à PUC-SP (à qual Maura estava se referindo). A Faculdade de Direito do Largo São Francisco (incorporada à USP em 1934) foi criada em 1827, sendo uma das mais antigas faculdades de Direito do país.

Mais recentemente, estive à frente da Presidência da Pós-graduação da PUC-SP, uma experiência maravilhosa. Além disso, fui reitora da universidade, uma experiência que não repetiria. Aprendi que, na Reitoria, é preciso dialogar com instâncias não acadêmicas. Já a Presidência da Pós-graduação é uma instância basicamente acadêmica, em que a única tarefa não acadêmica é solicitar verba ao CNPq³. É tarefa da Reitoria assumir o diálogo mais *pesado*, como lidar com a mantenedora⁴ (que possui um conselho superior externo, composto por bispos, pelo cardeal-arcebispo de São Paulo etc.), assim como lidar com as agências bancárias, com o alunado e até mesmo com medidas disciplinares, como abertura de sindicância. Isso eu não gostava na Reitoria: ser pressionada a tomar atitudes.

Contudo, hoje, a PUC-SP está com as contas em dia e não deve mais, mas para chegar na atual situação foi muito sacrifício: meu, de todo corpo docente, dos funcionários, de todo mundo. E isso eu fiz com muita coragem. Poderia ter ido embora, mas as pessoas falaram “não vá, fique” e fiquei. Após isso tudo tentei me reinventar e voltei a ser apenas uma professora que faz pesquisa; gosto de ser professora!

Revista Plural *Você falou sobre a sua trajetória acadêmica nas ciências sociais, mas, ainda dentro dessa pergunta, como desenvolveu seu interesse pelos estudos da questão urbana?*

Maura Vêras Eu fui chamada para trabalhar na Prefeitura de São Paulo para fazer análise dos dados do cadastro de favelas. Veja, quando eu entrei na PUC-SP para fazer graduação, no primeiro ano, eu fiz parte do Movimento Universitário de Desfavelamento, chamava MUDe, e era um grupo da JUC, Juventude Universitária Católica, e eu cheguei a trabalhar na favela, não como intelectual que vai fazer pesquisa, mas como uma universitária que tentava ajudar aquela população. Eu ia lá todo domingo, com estudantes de arquitetura, engenharia e medicina. Eu tinha 17 anos, achava ótimo estar enturmada e fazendo o bem. Estamos acostumados àquilo que chamo de literatura cinza: você faz a tese e ela fica lá na prateleira sem ninguém tomar uma atitude. Pelo menos eu fui lá e conheci uma menina chamada Maura, que estava em situação de muita pobreza. Sua mãe a botou no caixote para dormir e um rato comeu o seu nariz; isso é muito comum na favela, sabe. Aquilo me instigou a estudar a pobreza urbana, eu estava no primei-

3 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão de fomento à pesquisa vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

4 Fundação São Paulo (FUNDASP), entidade mantenedora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ro ano de faculdade. Ao entrar na prefeitura para fazer o cadastro de favela, decidi de vez seguir onde está a pobreza, sempre com a lembrança da menininha...

Revista Plural *Enquanto pesquisadora da CLACSO⁵, como é pensar a questão Latino-americana?*

Maura Vêras Isso é uma coisa meio nova para mim, porque de maneira geral grande parte da intelectualidade brasileira fica olhando a Europa. Eu mesma fiz meu pós-doutorado na Europa onde trabalhei com o Serge Paugam⁶ e, particularmente, eu acho que a América Latina tem muito a nos ensinar, mesmo Argentina e Chile, que são países muito mais desenvolvidos que os demais. Agora, há o caso da Venezuela, que é um caso específico. Acompanho, desde os anos 1970, os debates sobre América Latina, tanto que eu chamei uma argentina chamada Irene Gialdino⁷ para a pesquisa que fiz junto com o Paugam. Acredito que todos temos coisas similares, somos todos colonizados, afinal. Estou num grupo da CLACSO que se chama *Desigualdades Urbanas*. Fizemos recentemente no Chile um encontro, onde fiquei absolutamente encantada com a semelhança ao Brasil. O Chile está melhor do ponto de vista do desenvolvimento capitalista, mas a América Latina como um todo está sofrendo muito, temos todos os mesmos problemas: favela, população de rua, migração etc.

Revista Plural *Em seu livro Introdução à sociologia - Marx, Durkheim e Weber: referências fundamentais, você diz que a rua representava mais que um espaço de circulação de pessoas, era um possível laboratório de revoltas, para criticar a desigualdade, a propriedade privada e os privilégios. Você acredita que a rua perdeu completamente esse caráter ou ainda temos como recuperá-la?*

Maura Vêras Realmente, a rua é o espaço do grito, embora o capital veja a rua como um espaço de circulação de mercadoria, um espaço pragmático, a rua é um espaço da manifestação, porque o direito à cidade é um direito humano, não como o da propriedade privada e nem como a liberdade que é um direito individual, mas é um direito humano coletivo. A rua tem que ser conquistada. É preciso que a rua volte a ser o espaço do encontro, o espaço da manifestação democrática. Eu digo que a rua como espaço público tem uma potencialidade, que pode ser revolucionária. Eu ainda acredito no potencial da rua, mas também acredito que as forças dominantes podem desmontá-la, assim como ocorreu na Comu-

5 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais.

6 Sociólogo francês, Diretor de estudos da Escola Superior de Ciências Sociais em Paris.

7 Pesquisadora do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.

na de Paris. Nós vivemos uma ditadura em que se fala: “na Avenida Paulista é proibida qualquer manifestação”. Então, eu também me preocupo com a rua que pode virar o que virou Brasília: um espaço controlado, censurado.

Revista Plural *Em sua obra intitulada DiverCidade, publicada em 2003 pela editora Educ, você propõe a construção de uma topografia da alteridade de um ambiente urbano. Comente sobre essa empreitada analítica usada para pensar distribuições espaciais e grupos migrantes.*

Maura Vêras Eu adoro esse assunto. No livro, mobilizei a memória dos italianos, porque eu acho que a Topografia da Alteridade não é algo que sirva para se dizer que ali há uma concentração de pessoas e, a partir disso, vê-las como diferentes, segregadas. Eu acho que as pessoas têm que ter direito àquele lugar. Se eu cresci ali, tenho raízes. É dizer um pouco como Lefebvre⁸ dizia: é a terra dos meus ancestrais, onde eu tenho minhas raízes, e eu não quero sair daqui. Só que o capital quer tudo para ele. Se ele quer uma obra pública, ele tira as pessoas dali. A comunidade que vá para longe, né? Então, eu acho que o direito de ir e vir faz parte do direito do cidadão, mas o direito de ficar também faz parte. Não é fazer com que eles fiquem segregados como se fosse no zoológico. Esse território representa uma base, um apoio para eles, o ideal é você ter uma sociedade multicultural. A topografia da alteridade não é para o gueto, é para os migrantes terem uma base de inserção na sociedade.

Eu vejo que a questão do território é muito séria por conta da pobreza. Eu estudei o Brás⁹ no meu doutorado, primeiro por uma raiz afetiva (minha mãe era filha de italianos e morou no Brás, se estivesse viva teria 107 anos, então ela pegou o Brás operário, o Brás italiano; meu avô era imigrante, ele trabalhou como industriário numa serraria, era uma mão de obra italiana, mas educada no ofício), segundo porque o Brás era um bairro operário italiano de baixa altitude e pobre. Ninguém de classe dominante quer morar em um bairro sujeito a enchente, congestionado, com via férrea. Então, ali virou um bairro de pobreza e ainda hoje é um bairro de imigrantes. Saíram os italianos, vieram os nordestinos. Saíram alguns nordestinos, vieram os bolivianos ou nigerianos. Então, quero dizer, a topografia

8 Henri Lefebvre foi um filósofo marxista e sociólogo francês. Fundou ou participou da fundação de várias revistas intelectuais e acadêmicas como *Philosophies*, *La Revue Marxiste*, *Arguments*, *Socialisme ou Barbarie*, *Espaces et Sociétés*. Ele foi professor de sociologia na Universidade de Estrasburgo, antes de entrar para o corpo docente da nova universidade em Nanterre.

9 Bairro localizado na região central do município de São Paulo. Conhecido por ser um polo de compras, historicamente era ocupado por indústrias e teve papel marcante na imigração no início do século XX.

dominante não é o destino inelutável, em que você é obrigado a ficar no bairro da pobreza, mas é o que o capital exige de você. Esse é um tema que me interessa e o que estou estudando com a migração.

Revista Plural *Qual você diria ser o impacto dos fluxos migratórios nas cidades globais?*

Maura Vêras Enorme, mas agora nós temos essas categorias diferentes de migrantes. Porque, na cidade global, você tem sedes de muitas empresas. Você tem, por exemplo: os coreanos expatriados que vêm trabalhar na Samsung ou Hyundai com salários altíssimos; os próprios refugiados (como os venezuelanos); e muitos outros latinos, como colombianos, que vêm para as grandes empresas trabalhar na pobreza. E quando um migrante pobre vem para cá, ele está “para baixo de cu de cobra” (sic), ninguém quer saber dele, porque “migrante pobre quer tirar trabalho do brasileiro”, aí começa xenofobia etc.

Revista Plural *Em seu livro, Hexapolis - desigualdades e rupturas sociais em metrópoles contemporâneas, vocês trataram das desigualdades e rupturas sociais nas configurações urbanas de seis metrópoles: Nova York, São Paulo, Abidjan, Antananarivo, Varsóvia e Paris. Como foi o colóquio internacional Hexapolis realizado em SP em 2001?*

Maura Vêras Os colóquios ocorreram em Nova York, em São Paulo e em Paris, que era sede. Teria na Polônia, mas o país teve problemas de dinheiro. A partir de um contato, conheci o Paugam, vi a pesquisa que ele fazia sobre exclusão e considerei que tinha tudo a ver com o Brasil. Então, o colóquio de 2001 começou a ser planejado em 1999. Por um tempo a exclusão foi considerada um problema de país desenvolvido, era a chamada *nova exclusão*, aqueles que se formaram na universidade, mas não tinham emprego. Então houve a discussão se isso era exclusão ou não, ou se era, como diz o José de Souza Martins¹⁰, uma *inclusão perversa*, que incluía, mas de um jeito subalterno. Enfim, o Paugam veio em 1999 e eu fiz um livro: *Por uma sociologia da exclusão social - debate com Serge Paugam*, no qual fiz um balanço sobre o tema exclusão no Brasil, um balanço histórico. O Paugam entende exclusão por *desqualificação social*, ele divide a população em frágeis, assistidos e excluídos, na medida que o Estado lida com esses segmentos. Então, ele veio para cá, a gente fez uma palestra e começou a montar

¹⁰ Atualmente professor Emérito do Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, Martins foi um dos pioneiros no estudo da sociologia da vida cotidiana no Brasil e é uma referência central nos estudos sobre exclusões sociais, sobretudo no Brasil agrário.

o grupo. Um parêntese pitoresco é que fizemos um questionário, difícil de se aplicar, comparando Brasil, França, Polônia, Antananarivo (que é uma sociedade tribal) e Abidjan (em que eles têm vários chefes de família e mulheres). Foi difícil fazer um instrumento que servisse para todos. A gente penou e acabou fazendo esse instrumento de pesquisa. Montamos a equipe em 2001 e fizemos um projeto para a CAPES¹¹, projeto que chamava Capes-Cofequip, uma cooperação com a universidade francesa que começou em 2001 e foi até 2003. Tivemos de escrever o projeto em português e em francês, e apresentá-lo aqui e na França; os dois órgãos aprovaram e eu fui a primeira que consegui nesta universidade. Começando o projeto, a gente fazia reunião toda semana, fazíamos pré-teste, questionário e essa coisa toda...

Revista Plural *Atualmente, a pobreza e a miséria são aspectos marcantes nas metrópoles latino-americanas, com a crescente financeirização da economia e o aumento da influência da iniciativa privada nas decisões de políticas urbanas, como você acredita que as desigualdades estão sendo tratadas nessas metrópoles?*

Maura Vêras É um pouco aquilo que Saskia Sassen¹² escreveu no último livro dela, que se chama *Expulsões*, o capitalismo financeiro é especulativo e cria miséria. Sem uma política pública focada, veremos mais pobres sendo expulsos. Como descrito pela Raquel Rolnik¹³ no livro *A guerra dos lugares*, a situação habitacional se baseia na hipoteca, mesmo nos países desenvolvidos, e em todos esses programas as hipotecas “comeram” (sic) aquilo que se achava ser casa própria. A Sassen fala da expulsão em que o preço da terra e os capitais imobiliário e financeiro se associam em uma sociedade moldada para a competitividade internacional. A pobreza não tem vez. O Paul Singer¹⁴ já falava isso, a sociedade capitalista não tem lugar para os pobres. O capital é volátil, entra em qualquer lugar, não tem barreira para ele, mas para a população tem barreira. Não é só o Donald Trump querendo fazer aquele muro, mas todos os países da Europa com fronteiras para a migração; eles estão morrendo, o refugiado, o imigrante no Mediterrâneo, e eu não vejo um cenário de reconhecimento, de acolhimento. Eu vejo uma tendência a piorar, especialmente pensando o caso do Brasil do jeito que está.

11 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão de fomento à pesquisa e educação superior do Ministério da Educação.

12 Professora na Universidade de Columbia e professora visitante na London School of Economics.

13 Urbanista e professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

14 Foi professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e chefe do Departamento de Economia e membro do Conselho Universitário entre 1979 e 1983. Na Universidade de São Paulo (PUC-SP), foi professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA).

Revista Plural *Em seu livro Trocando Olhares – Uma introdução à construção sociológica da cidade, você disse que a cidade é algo enigmático, pois é reves-tida de múltiplos significados ligados ao mundo econômico, social e cultural, atingindo comunicações, subjetividades, e sobretudo a questão dos territórios e alteridades. Quais as principais problemáticas na relação entre território e alte-ridade no mundo contemporâneo?*

Maura Vêras O que eu estava falando da cartografia, né? A aproximação da globa-lização, ao contrário do que se poderia pensar, não trouxe a comunhão, e sim o afastamento, porque ela jogou com os deslocados, com os expatriados, que vie-ram trabalhar nas empresas, mas que não se misturam: eles frequentam deter-minados nichos, estão aqui, mas não tomam conhecimento. Se você pega o tra-balhador pobre, ele vai se inserir em nichos étnicos econômicos. Mas onde eles estão morando? Estão morando na ocupação, na periferia, os haitianos estão nas favelas ou nos cortiços. Eu não vejo reconhecimento da cidadania, já que não há cidadania global. Eles têm que lutar pelos seus direitos, eu vejo que isso só vai acentuar...

Eu ouvi um depoimento de uma autoridade dizendo “a gente tem que ver que imigrante que a gente quer aqui, ele tem que vir aqui pra enriquecer a nossa sociedade e não pra trazer problemas”. Um imigrante pobre é visto como proble-mático, os bolivianos estão no Brás, meio que concentrados, porque ali há muitas indústrias de confecção, e frequentam postos de saúde do Brás; aí você fala “graças a Deus estão tendo algum tratamento de saúde”, dado que a vida no cortiço e nas oficinas de costura é precaríssima. Eles não têm higiene, não tem ventilação, há criança berrando... Mas qual é a reação dos brasileiros que são vizinhos dos boli-vianos? “Pelo amor de Deus, eles que voltem para terra deles! Eles falam ‘assim’, eles são sujos, eles fazem barulho, eles bebem, eles não põem dinheiro no banco, são promíscuos, vivem amontoados” etc. Alguns ainda falavam “eles são maias”, eles pensam nos traços, no fenótipo de indígena; uma certa parte da população brasileira, em geral, é muito ignorante sobre isso. É um tratamento paradoxal, dizem “quero que eles vão embora”, mas também falam “ah, mas eles trabalham muito”, porque, no fim, é verdade... Então, é muito difícil uma sociedade que respeite o multicultural...

Revista Plural *Pensando na relação alteridade-território, você realmente acha que é importante retomar essa abordagem para pensar a crise migratória presente no mundo?*

Maura Vêras Na questão do território, há um deslize conceitual. Você pode pen-

sar território como um espaço de jurisdição do Estado, segundo Weber, onde o Estado tem poder de coerção, poder legítimo para usar a força física. Mas o território também foi visto pelos nazistas como espaço alimentar – lógica extraída da biologia. No fim, a gente tem que lidar com o território no sentido do uso que a população faz desse espaço: como a população se apropria desse espaço, o espaço móvel e o espaço do fluxo; tem-se o território fixo, mas também há o território do fluxo. Os hispânicos estão lidando com esse conceito, como Mercedes Di Virgilio¹⁵ ou Mariano Pérez Humanes¹⁶. Tem-se também a questão de apropriação cultural, se eu vou à *Feira da Kantuta* lá no Bairro do Pari¹⁷, em que vão os bolivianos, eu não moro ali, mas ali é um espaço cultural. É isso que o José Guilherme Cantor Magnani¹⁸ trabalha com a ideia de “mancha” e “pedaço”:: a *mancha* é quando há instituições que te atraem, e o *pedaço* é quando se conhece todo mundo ali, é uma apropriação do espaço. É importante respeitar essa apropriação do espaço quando você reconhece o patrimônio cultural. A Secretaria do Patrimônio fala “você não pode demolir a vila operária, porque ela é patrimonial”, e isso porque há memória ali. Nesse sentido, quando se trata de um espaço cosmopolita, por exemplo a Avenida Paulista, você não pode dizer que é território de algum povo, porque ele é público. Se você olhar a origem dos casarões de lá, eles tinham a marca da origem étnica, o italiano fazia um palacete como na Itália e o árabe fazia como no Líbano... A arquitetura é uma memória física que deveria estar preservada, mas aquilo já acabou, hoje só tem arranha-céu. A própria Casa das Rosas¹⁹ só conseguiram preservar porque construíram um edifício no quintal atrás. Na linguagem da antropologia de Marc Augé²⁰, é o *não-lugar*, lugar irreconhecí-

15 Doutora em Ciências Sociais pela Universidad de Buenos Aires e Pesquisadora Principal do CONICET no Instituto de Pesquisa Gino Germani. É professora titular da disciplina de Metodologia da Pesquisa na Faculdade de Ciências Sociais (UBA).

16 Professor de História, Teoria e Composição Arquitetônica na Escuela de Arquitectura da Universidad de Sevilla, Espanha.

17 O Pari é um distrito antigo do município de São Paulo, cravado entre os rios Tamanduateí e Tietê. Nos anos 60, assim como toda a região central de São Paulo, o Pari passou por um processo de degradação e esvaziamento populacional. Na década de 1980, o bairro passou a abrigar um grande contingente da colônia coreana e, a partir da década de 1990, o bairro começa a receber muitos imigrantes bolivianos, que se reúnem aos domingos na praça Kantuta. Nos últimos anos, do século o bairro mudou seu perfil urbano, e suas antigas fábricas passaram a ser substituídas por novos empreendimentos residenciais. Atualmente o bairro do Pari é conhecido como um dos maiores polos da indústria de confecções do país.

18 Professor Titular no Departamento de Antropologia na FFLCH-USP e pesquisador 1-B do CNPq.

19 Casarão no estilo clássico francês, localizado na Avenida Paulista. É o último edifício originário que resta na avenida. Em 1985, o bem foi tombado pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico e Turístico (CONDEPHAAT) e foi restaurado em diversas oportunidades, sendo atualmente conhecida como Centro Cultural Casa das Rosas – Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura.

20 Antropólogo francês. Entre 1985 e 1995, foi diretor e depois presidente da EHESS (École des Hautes Études en Sciences Humaines).

vel, anônimo. Por isso, tem-se de dar vazão a todas as manifestações, a rua é multifacetada, é um espaço apropriado.

Revista Plural *Você acha que a cidade global pode ser tomada como algum paradigma para o desenvolvimento urbano?*

Maura Vêras Jordi Borja²¹ defendia que é possível ser competitivo internacionalmente e não prejudicar os interesses locais, mas acredito ser difícil conciliar. Se você tem um passado de débito social muito grave, precisa oferecer habitação, saneamento, equipamentos de saúde, infraestrutura e tudo que uma cidade precisa oferecer para todos, e isso tem um custo. Você não consegue ser competitivo internacionalmente se a prioridade é atender as necessidades da população, pois você não terá dinheiro para oferecer aquilo que o capital internacional exige: tecnologia de ponta, centros de excelência científica, serviços de qualidade, hotéis de alta capacidade, centros de convenção desenvolvidos etc. Ocorre que o capital procura atender aos interesses internacionais, e não está investindo em políticas públicas para a sociedade como um todo, acentuando as desigualdades, mesmo que se possa oferecer para segmentos de classes médias possibilidades de mercado e de trabalho...

Revista Plural *Com a possível extinção do Ministério das Cidades no governo Bolsonaro, como se daria o desenvolvimento das outras realidades urbanas fora do fluxo das cidades globais, como São Paulo e Rio de Janeiro, que possuem maior desenvolvimento técnico-científico-financeiro?*

Maura Vêras As outras cidades estarão entregues à própria sorte no capitalismo neoliberal em que nós vivemos. Eu não vejo muita saída. Existe uma tendência atual de metropolização, as cidades estão se aglomerando, então haverá essa tendência. No Brasil já temos várias novas metrópoles, se antes eram só São Paulo e Rio de Janeiro, agora existem muitas outras.

Revista Plural *Você acredita que a situação das áreas rurais será ainda pior que a das áreas urbanas?*

Maura Vêras No contexto brasileiro, as áreas rurais são piores. Já tivemos situa-

21 Geógrafo, urbanista e político espanhol. É licenciado em Sociologia e Ciências Políticas, diplomado em Geografia e mestre em Urbanismo. É professor na Universidade Aberta da Catalunha (UOC), onde é responsável pela área de Gestão da Cidade e Urbanismo e, desde dezembro de 2012, atua como presidente do Observatório DESC — Direitos Econômicos, Sociais e Culturais — localizado em Barcelona.

ções pré-capitalistas, como escreveu Octavio Ianni²². O nosso proletariado rural foi escravo, foi lavrador (em uma situação de meeiro), colono, posseiro e, hoje em dia, se transformou em proletário rural. Mas muitas vezes ele nem mora mais no campo, estando em condição de boia fria, vivenciando uma rotina de migração, morando nas cidades e indo trabalhar no campo. Quanto mais o capitalismo entra no campo, com a exploração da mão de obra rural, com a mecanização do campo, com a agroindústria, o nosso trabalhador está sendo *massacrado*. O vértice da pirâmide é invertido: a capitalização maior está no território urbano por causa da indústria dos serviços e do capital financeiro. A situação no Brasil tende a piorar. O país é quase 80% urbano, a “bancada do boi” no Congresso facilita as invasões de reservas indígenas, o desmatamento está transformando a floresta em campo. O agronegócio não significa, exatamente, dar o estatuto de trabalhador rural aos nossos homens do campo. O campo está pior que a cidade e não vejo melhora a curto prazo, nós estamos realmente caminhando para o retrocesso.

Revista Plural Professora Maura, foi um prazer podermos lhe entrevistar. Agradecemos muito sua colaboração e disposição para nos encontrar e conceder esta entrevista. Esperamos poder repetir esta experiência tão engrandecedora e singular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ROLNIK, Raquel (2015). *Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças*. São Paulo: Ed. Boitempo.
- SASSEN, Saskia (2016). *Expulsões: Brutalidade e complexidade na economia global*. São Paulo: Ed. Paz & Terra.
- VERAS, Maura. B. P (1999). *Por uma sociologia de exclusão social: o debate com Serge Paugam*. São Paulo: Educ.
- VERAS, Maura. B. P (2000). *Trocando Olhares - Uma Introdução à construção sociológica da cidade*. São Paulo: Educ.
- VERAS, Maura. B. P (2003). *DiverCidade: territórios estrangeiros como topografia da alteridade em São Paulo*. São Paulo: Educ.

22 Octavio Ianni formou-se em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1954. Aposentado pelo AI-5 (e proibido de dar aulas na USP), foi para a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), integrou a equipe de pesquisadores do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), foi professor visitante e conferencista em universidades norte-americanas, latino-americanas e europeias. Em 1997, retorna à Universidade de São Paulo como Professor Emérito.

- VERAS, Maura. B. P (2005). *Hexapolis. Desigualdades e Rupturas Sociais em Metrôpoles Contemporâneas*. São Paulo: Educ.
- VERAS, Maura. B. P (2014). *Introdução a Sociologia: Marx, Durkheim e Weber, Referências Fundamentais*. São Paulo: Paulus Editora.

Gurus presidenciais: a guerra pela eternidade de Olavo de Carvalho, Steve Bannon e Aleksandr Dugin

Presidential gurus: Olavo de Carvalho, Steve Bannon, and Aleksandr Dugin and their war for eternity

Marília Bueno^a 

RESENHA DE TEITELBAUM, Benjamin. *Guerra pela Eternidade: O retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Bolsonaro chegou ao poder em 2018 deixando parte da população do Brasil – e do mundo – perplexa. Parecia difícil compreender a ascensão de um líder com ideias tão extremistas em pleno século XXI. No entanto, isso teria sido ainda mais incompreensível se processos similares não estivessem acontecendo em outros países, se não estivéssemos assistindo a um movimento de ascensão do populismo de extrema direita ao poder que vinha ocorrendo havia alguns anos. *Guerra pela eternidade*, de Benjamin Teitelbaum – publicado no Brasil pela Editora da Unicamp, em 2020 –, é o resultado da busca pelo entendimento mais aprofundado desse fenômeno, mais especificamente da complexa trama de ideias e valores de extrema direita que vêm permeando os debates públicos (e modificando as relações e as instituições sociais) no período em questão.

Teitelbaum é etnógrafo, etnomusicólogo e professor de estudos internacionais na University of Colorado Boulder. *Guerra pela eternidade*, seu segundo livro, é um relato etnográfico e jornalístico a respeito dos círculos tradicionalistas e de seus atuais expoentes no cenário político mundial – em especial, Steve Bannon, Olavo de Carvalho e Aleksandr Dugin¹, que contribuíram para a ascensão da extrema direita ao poder e ganharam muita influência nos governos dos então presidentes Donald Trump, Jair Bolsonaro e Vladimir Putin, respectivamente. Teitelbaum investigou suas trajetórias desde a juventude até chegarem às posições influentes que atingiram recentemente, ressaltando os caminhos pelos quais entraram em

^a Mestre em Sociologia pela UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹ Outros expoentes atuais do Tradicionalismo são tratados no livro, com menos destaque.

contato com os principais pilares do sistema de ideias que, no livro, recebe o nome de *Tradicionalismo* (sempre com T maiúsculo).

Como uma corrente de pensamento quase sempre marginalizada da extrema direita conseguiu atingir posições-chave de poder em diversos países do mundo? Para responder a essa pergunta, Teitelbaum empenhou sua formação como etnógrafo nessa extensa investigação – segundo ele mesmo, para abordar um objeto pouco usual da etnografia, que geralmente é usada “em estudos de grupos mais pobres e desfavorecidos, com o intuito de dar voz aos marginalizados, e não para produzir críticas desses mesmos grupos” (p. 11). Mas esse uso menos comum da etnografia, que teve como objetivo compreender e interpretar o modo de ver o mundo desses sujeitos, resulta num relato que adentra seus universos ideológicos e sociais, oferecendo, assim, ao leitor um conteúdo mais aberto a interpretações. Uma contribuição, diga-se, essencial.

É essencial, em primeiro lugar, porque, como etnomusicólogo, Teitelbaum teve acesso a pessoas e lugares que dificilmente um sociólogo ou antropólogo³, por exemplo, teriam – ele teve a oportunidade, entre muitas outras, de estar presente em uma convenção de radicais de direita na Suécia, onde o próprio Dugin discursou para uma plateia composta pelas “principais figuras locais do nacionalismo branco e do nacional-socialismo” (p. 132). Assim, ele pôde observar e constatar como ideias tão antigas se articulam, na prática, com questões da atualidade, e como essas ideias se misturaram com práticas políticas populistas para modelar diversos governos pelo mundo.

Há também o fato de que a versão da extrema direita apresentada na obra pode ser, em muitos aspectos, surpreendente, já que desafia a noção que geralmente se tem de direita, conservadorismo e até mesmo extrema direita. Quem vê Olavo de Carvalho, Dugin e Bannon vociferando contra o Iluminismo (Alexander, 2018) pode ter a impressão de que, muito provavelmente, esses ideólogos não possuem qualquer fundamentação para seus sistemas de ideias, que não conhecem realmente os pensadores “que defendem a ciência e a humanidade, a liberdade e a igualdade, e os direitos universais do homem” (Alexander, 2018, p. 1017) e que seus discursos não passam de um punhado de ideias malucas e desconexas expressadas a esmo. Mas o que Teitelbaum demonstra em seu relato é que, ao contrário do que conjec-

2 TEITELBAUM, Benjamin. Lançamento do livro “Guerra Pela Eternidade”. Youtube, 2021. Disponível em: <https://youtu.be/oAkU5lpKQcU> (acesso em 16/08/2021).

3 “Também ajudava o fato de que as pessoas daquele mundo pareciam mais dispostas a falar comigo, um estudioso de música, do que com outros pesquisadores ou jornalistas. Afinal, eu não estava interessado em nada ‘sério’” (p. 132).

turou Alexander sobre Bannon em 2018⁴, os discursos desses ideólogos possuem fundamentos que podem remeter a quase dois mil anos atrás, e que sustentam um sistema de ideias que existe como tradição de pensamento há cerca de um século. Para entendê-los, portanto, é necessário também conhecer mais a fundo essa tradição.

O universo que Teitelbaum apresenta em sua obra é complexo e, muitas vezes, contraditório. Trata-se de um conjunto de ideias “muito mais complicado e bizarro” (p. 19) do que costuma sugerir o uso corriqueiro do termo “tradicionalismo”, e que pode parecer bastante eclético num primeiro momento. Ele une elementos tão distantes quanto misticismo e espiritualismo, *big data* e antiliberalismo para formar o quebra-cabeça cujas peças o autor busca ao longo do livro – e que pode não ter conseguido montar de forma indefectível, já que esses ideólogos não apenas diferem bastante um do outro em seus esquemas de ideias, mas também no interior de seus próprios esquemas, muitas vezes aparentando incoerência.

Também os fundamentos – especialmente os epistemológicos – desses discursos podem ser surpreendentes para alguns. Muitos argumentos articulados pelos Tradicionalistas guardam similaridade (embora apenas superficial, e com princípios éticos bem diferentes) com os de filósofos pós-modernos, ou com os autores da antropologia cultural, que argumentavam que nenhuma cultura era objetivamente melhor que outra e que a verdade é relativa (p. 207), como podemos observar, por exemplo, neste trecho de um discurso de Dugin:

Em um mundo diferente, nenhuma sociedade afirmaria saber o que seria “a verdade” para ninguém, exceto para si mesma. A afirmação oposta, de que uma realidade objetiva existe além da cultura, nada mais seria do que um cavalo de Troia em nome do colonialismo epistemológico. Se uma cultura alega ter acessado um conhecimento para todos, então se justifica invadir e apagar o pensamento dos outros, tomando o que antes era um mundo com uma vasta gama de sistemas de conhecimento e substituindo-o por outro com um único sistema. E a cultura que espalha no mundo essa praga em forma de uniformidade epistemológica é – claro – o Ocidente moderno, com seu método científico (p. 207).

4 “Ele leu Locke, Voltaire, Rousseau e Diderot, consultou a *Encyclopédie* ou frequentou Kant e Tocqueville – os grandes pensadores que defendem a ciência e a humanidade, a liberdade e a igualdade, e os direitos universais do homem? Duvidoso. Ele terá lido Burke, Herder ou De Maistre, Hegel, Nietzsche ou Oakeshott – os grandes pensadores a quem Isaiah Berlin atribuiu a célebre alcunha de contrailuministas? Embora isso, também, pareça bastante improvável, é vital perceber que a ideologia de Bannon está profundamente incrustada justamente nessa contranarrativa [...]” (Alexander, 2018, p. 1017).

Assim, é necessário suspender por um momento o que tradicionalmente se atribui à direita também nesse campo – sem o que a leitura corre o risco de ser ainda mais confusa do que já seria por si só. O próprio autor, numa passagem em que descreve algumas das ideias Tradicionalistas, faz em seguida uma pergunta que o leitor mesmo pode se fazer algumas vezes ao longo do livro: “Isso tem cara de direita?”⁵ (p. 20).

Pode não ter *cara* de direita, mas aqueles familiarizados com a obra de Mannheim poderão identificar algumas similaridades com o que o sociólogo apontou como principal aspecto do pensamento conservador. Afinal, a proposição que pode ser considerada o eixo condutor do Tradicionalismo é a negação radical da modernidade – não apenas de “seus resultados, mas também as fontes e as raízes de sua base, a base intelectual e pragmática da modernidade”, em busca de valores pré-modernos (p. 137). Por isso, eles são, sim, fervorosamente anticomunistas, mas são também (ou ao menos dizem ser) anticapitalistas – e anti-iluministas por definição. Tudo que é moderno é expressão de um processo de declínio e degeneração da humanidade. Representa o recuo da religião pública, que leva a humanidade a se afastar de verdades transcendentais e atemporais em favor da razão e de um ideal enganoso de progresso, na esperança vã de que possamos chegar a um mundo melhor do que o que temos (p. 20).

Eis uma noção que também está no centro dos pensamentos dos três protagonistas da obra, a de que o tempo é cíclico – e não um contínuo orientado para o futuro, como se o concebe na modernidade. Estão de acordo com o hinduísmo, que afirma que o tempo é constituído por quatro eras que se sucedem ciclicamente: as eras de ouro, de prata, de bronze e das trevas. Para os Tradicionalistas, a era das trevas corresponde à modernidade. Por isso não há progresso possível – à medida que o tempo passa, na modernidade, as coisas só podem piorar, as relações e instituições só podem se degenerar continuamente. O aprofundamento dessa degeneração seria o único caminho de saída das trevas, portanto. “Além disso, a ciclicidade atribui uma importância incomum à história, porque nela o passado não deve ser superado, nem se deve escapar dele; ele é também o nosso futuro” (p. 21-22).

Negando a modernidade, Bannon, Olavo e Dugin também possuem em comum a forte ligação com o misticismo e com o ocultismo. Aqueles que são considerados os fundadores do Tradicionalismo e também são personagens constantes na obra

5 “É anticapitalista, por exemplo, e pode ser anticristão. Condena o Estado-nação [...] e admira aspectos do Islã e do Oriente em geral. Isso tem cara de direita?” (p. 20).

de Teitelbaum – o francês René Guénon e o italiano Julius Evola –, incluíram em seus escritos uma série de concepções herdadas da alquimia e do hermetismo, que são formas de pensamento alicerçadas sobre esquemas avessos à lógica aristotélica, admitindo, por exemplo, que duas coisas podem ser contraditórias entre si e igualmente verdadeiras (Eco, 2015, p. 23). Essa concepção está de acordo com o princípio central do hermetismo, que é a crença numa verdade oculta, existente desde o início dos tempos, mas que já foi esquecida, e por isso se expressa na contemporaneidade apenas na forma de verdades parciais e diversas (Eco, 2015, p. 23-24). Desse modo, como afirma Olavo, “para interpretar a vida, era necessário aprender a aceitar contradições. Nós nunca iremos resolvê-las. Só Deus conhece o ponto de unidade” (p. 229). Muitas dessas ideias são similares a outras já discutidas há séculos na filosofia, e que são constantemente objeto de discussão na teoria do conhecimento. Mas, infelizmente, esse tipo de conexão teórica não é muito explorada na obra. Grande parte do texto de Teitelbaum é um passeio pelos bosques místicos dos pensamentos desses ideólogos, que têm seu conceito muito próprio de espiritualidade como valor central. E a principal preocupação de Teitelbaum não foi situar esses sistemas na história social das ideias, mas, sim, delineá-los no interior dos pensamentos dos ideólogos estudados.

O autor relata diversas ligações explícitas de seus personagens com ideias racistas, de inspiração fascista e anti-humanitárias. Os fundamentos relativistas e antimodernos sustentam, por exemplo, o discurso radicalmente avesso aos direitos humanos de Dugin, que os enxerga como algo estranho ao Oriente, não mais do que mera imposição imperialista dos Estados Unidos. Também amparam as ideias anticosmopolitas de Bannon, que se preocupa profundamente com a destruição da *verdadeira cultura* dos Estados Unidos, uma cultura que estaria sendo destruída pela imposição de uma ordem multiculturalista – e por isso o país precisaria ser protegido da interferência de outras culturas por um muro a ser construído na fronteira com o México, por exemplo (p. 174), e que também serviria para conter os próprios Estados Unidos em suas tendências globalistas (p. 174). Por último, servem para que Olavo negue praticamente todas as instituições da modernidade como se tudo fosse produto de uma inversão típica da era das trevas: a ideia moderna de “verdade” nada mais seria do que a imposição de uma mentira que oculta a verdade, que sempre é o avesso do que parece ser, tornando a vida na modernidade uma completa simulação. Nessa inversão de valores, a busca por aquela verdade perene, com a qual só se pode ter contato por meio da espiritualidade, teria se rebaixado, na era das trevas, à pura satisfação de interesses materiais:

A mídia, o sistema educacional e o governo do Brasil não apenas estão corrompidos por dinheiro e interesses próprios, como também são *provedores de ignorância, graças ao seu investimento cego na ciência moderna* e à sua incapacidade para considerar – e menos ainda para valorizar – a espiritualidade (p. 231, destaque meu).

Apesar disso, o autor da obra resiste em adjetivar esses sujeitos – até mesmo em afirmar categoricamente se tratar de Tradicionalistas de fato. Embora descreva algumas atrocidades, o autor mantém uma postura em relação aos entrevistados que às vezes beira a condescendência, especialmente quando se trata de Bannon – de quem o autor se tornou bastante próximo ao longo da pesquisa, e que, afinal, está inserido na mesma cultura americanófila que ele. O modo como as concepções dos ideólogos são retransmitidas ao leitor deixa, inclusive, espaço para que se tenha a impressão de que eles possam realmente acreditar estarem fazendo a coisa certa. Mas isso se deve ao fato de que o autor busca reproduzir, no relato, os sentidos atribuídos pelos por eles mesmos a seus discursos, optando por abrir mão dos comentários acadêmicos para favorecer a riqueza dos relatos, focados no conteúdo, sendo o mais fiel possível às suas fontes (p. 11). Ao fim e ao cabo, essa busca por um tratamento “justo” dos entrevistados permite que cada um interprete o conteúdo de acordo com seu próprio horizonte de expectativas – o que, mais uma vez, torna o livro uma leitura essencial para os que pretendem compreender o momento em que estamos vivendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDER, Jeffrey (2018). Vociferando contra o iluminismo: a ideologia de Steve Bannon. *Sociologia e Antropologia*, v. 8, n. 3, p. 1009-1023.
- ECO, Umberto (2015). *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva.

Olhares Endógenos: Experiências do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC)

Endogenous Perspectives: Experiences of the Peasant Women's Movement (MMC)

Dayane Nascimento Sobreira^a 

MEZADRI, Adriana; CIMA, Justina Inês; TABORDA, Noeli Welter; GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; COLLET, Zenaide (orgs.) (2020). *Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas*. São Paulo: Outras Expressões/Expressão Popular. 189 p.

O livro “Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas” é uma coletânea que reúne treze capítulos, além de Apresentação e Prefácio. As organizadoras dividem a coautoria de alguns artigos e, assim como as demais autoras, são militantes do Movimento de Mulheres Camponesas, o MMC. Os textos refletem debates caros ao Movimento e à sua história a partir de uma linguagem direta, reflexiva, com apoio na práxis do Movimento e, por que não dizer, em sua própria mística – tomando o conceito de mística como a própria experiência, como conceituam Mezdari et al (2020) no último capítulo.

Militantes do MMC, as autoras e organizadoras são também professoras, educadoras populares, agrônomas, técnicas em agroecologia, advogada, bióloga e algumas ainda graduandas. Juntas, tecem reflexões sobre as experiências do Movimento e de suas próprias histórias de militância e formação. É uma história que se constrói com elas, por elas e que conta com uma trajetória de mais de 30 anos.

O primeiro capítulo, “Movimento de Mulheres Camponesas: veredas de muitas histórias”, apresenta um histórico do MMC e suas ações na construção de uma identidade camponesa, popular e feminista. A partir da trajetória da Articulação

^a Mestra em História (UFPB); Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo (UFBA), sob orientação da prof^a Dra. Lina Maria Brandão de Aras. Historiadora e cientista social, é integrante dos grupos de pesquisa ProjetAH – História das Mulheres, Gênero, Imagens, Sertões, e CIGE – Ciência, Gênero e Educação, além do GT de História Agrária da Bahia. É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: dayanesobreira26@gmail.com

Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais (ANMTR), enquanto articulação de ações e movimentos regionais em âmbito nacional, o MMC foi fundado em 2004 enquanto um movimento autônomo.

O segundo capítulo, “A luta das mulheres camponesas: da invisibilidade para sujeitos de direitos”, traça o itinerário de desafios e conquistas das mulheres camponesas, como o reconhecimento da profissão de trabalhadora rural e o direito à documentação, seguridade social e educação. Essas lutas, de sementes bem mais antigas, foram intensificadas no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 e nos primeiros anos do governo Lula. Esse processo constante encampa lutas e o protagonismo do MMC no presente, sob a égide de uma conjuntura difícil, de ataques à retirada de direitos.

Já o terceiro capítulo, “Mulheres indígenas: em defesa do território e da identidade”, traz a resistência das camponesas indígenas contra as marcas históricas do colonialismo, do latifúndio e do estado capitalista. O artigo destaca o papel das mulheres indígenas na preservação de sementes e na defesa dos territórios. Em 2019, elas se organizaram para a realização da sua I Marcha Nacional, quando se encontraram e somaram forças à Marcha das Margaridas que é realizada a cada quatro anos em Brasília.

As Ligas Camponesas e o histórico dos movimentos sociais do campo são destacados no capítulo quatro, “As Ligas Camponesas e a luta que marca os movimentos organizados do campo”. A partir do método histórico, o artigo delinea a trajetória das Ligas Camponesas com foco nas duas principais delas: as de Pernambuco e Paraíba, que eternizaram líderes como Francisco Julião, João Pedro Teixeira e o protagonismo de mulheres como Elizabeth Teixeira e Ophélia Amorim.

O capítulo cinco, “Feminismo camponês e popular: uma abordagem antirracista”, traz uma abordagem que considera a existência de um “nó” entre o capitalismo, o patriarcado e o racismo (Saffioti, 2013), estruturas que se retroalimentam com fins de exploração e que afligem principalmente mulheres negras e pobres. Trazendo ao diálogo autores/as como Angela Davis, Abdias Nascimento, a própria Saffioti e Lélia Gonzalez, o texto menciona que sem esse debate “não poderíamos falar em feminismo camponês no MMC que encontra seus fundamentos na agricultura camponesa” (Almeida, Jesus, 2020, p. 85).

O capítulo “Agricultura camponesa e agronegócio: mulheres em resistência”, de número seis, entende o chamado *agrobusiness* enquanto “a face predadora da agricultura mercantilizada” (Lima, Pereira, 2020, p. 88), que se opõe ao modelo de agricultura camponesa e agroecológica, compreendida como ciência e como

modo de vida. Apesar das mulheres serem as mais afetadas por uma “política do agronegócio”, são também as suas maiores opositoras.

O capítulo seguinte, de número sete, intitulado “Sementes de resistência: caminhos para a produção de alimentos saudáveis”, apresenta a Campanha Sementes da Resistência na intenção de trazer o debate e a ação do Movimento sobre a conservação das sementes crioulas e a alimentação saudável.

O tema da alimentação saudável é abordado no capítulo “Alimentação saudável: somos o que comemos!”. Este capítulo destaca, a partir das memórias afetivas das autoras, referências de autossustento através de plantas alimentícias não convencionais, as PANCs, principalmente nas áreas mais pobres (as autoras trazem o exemplo do sertão de Alagoas). Atualmente, essas práticas ganharam ampla disseminação, levando a uma alimentação mais saudável, menos dependente das amarras do capitalismo e geradora de renda e autonomia para as mulheres camponesas.

O capítulo nove, “Divisão sexual do trabalho”, problematiza a dimensão do trabalho no cotidiano das mulheres camponesas no Brasil. A partir de estudos clássicos como o de Rose Muraro, Maria Ignez Paulilo e Friedrich Engels, o capítulo debate as dimensões do trabalho produtivo e reprodutivo e dos desafios de rompimentos dos ditos papéis de gênero. Com isso, problematiza as concepções e práticas que definem o trabalho das mulheres como não produtivo e, logo, desvalorizado, principalmente no campo em que é visto como ajuda. Uma ideologia em contradição com o fato de as mulheres trabalharem mais horas que os homens e com a dificuldade de separar a unidade familiar de produção.

Esse capítulo abre caminhos para o debate sobre “Economia feminista e as mulheres camponesas”; esta que remete a tudo o que as mulheres produzem, considerando-se as dimensões produtiva e reprodutiva num universo de múltiplas práticas e vivências, de diferentes “ruralidades”. O texto alerta para a necessidade de se visibilizar o trabalho das mulheres na produção de alimentos saudáveis e na geração de renda “invisível” nos núcleos familiares.

O capítulo onze, “Enfrentamento à violência contra a mulher”, denuncia a forte presença de violência contra a mulher no campo, que tem seu pivô não só no patriarcado, mas também no agronegócio. O trabalho aponta caminhos possíveis para a superação desse tipo de violência.

O capítulo doze, “Diversidade sexual e heterossexualidade: contribuições para o feminismo camponês e popular”, discute a diversidade sexual inserida numa ordem sexualizada que reproduz as diferenças de gêneros e discriminações da ordem sexual/identitária. O texto ressalta a importância desse debate nas pautas

de classe, embora aponte para os desafios e contradições encarados dentro dos espaços de luta e militância.

O último capítulo, “A mística feminista camponesa e popular no MMC”, com tons conclusivos (talvez pelo fato de o livro não apresentar um tópico para as considerações finais), conceitua o que seria a mística enquanto: 1) experiência; 2) sensação/sentimento; 3) expressão simbólica da/na luta. Metafórico, o capítulo sinaliza que a mística é a própria vida, é sabedoria e convicção, é o que nos impulsiona a nos mantermos firmes em tempos sombrios. Essa mística também está registrada em símbolos usados pelo Movimento, a citar: a bandeira, o chapéu de palha e a inspiração em lutadoras e mártires como Margarida Maria Alves e Loiva Lourdes Rüblich.

O livro é um dos poucos publicados no Brasil que trata acerca dos feminismos camponeses e segue ainda mais ousado, pois é escrito por mulheres que não negam as suas posições – aos moldes do que colocam as epistemologias feministas –, elas são antes de tudo militantes. Nesse sentido, o livro, de uma linguagem fácil, é uma reflexão das próprias histórias, experiências e práticas do MMC. Movimento este que emergiu e tomou corpo atuando no Sul do país e articula-se nacional e internacionalmente na luta por igualdade, justiça e liberdade. Ao longo do tempo, foi abrindo frestas no campo de produção de conhecimentos sobre os movimentos de mulheres rurais no âmbito das Ciências Sociais e das Humanidades, mas não só. É *locus* de reflexão da própria prática de mulheres em suas bases na busca de alternativas às estruturas sociais hegemônicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Itamara; JESUS, Cleidineide Pereira de (2020). “Feminismo camponês e popular: uma abordagem antirracista”. In: MEZADRI, Adriana; CIMA, Justina Inês; TABORDA, Noeli Welter; GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; COLLET, Zenaide (orgs.). *Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas*. São Paulo: Outras Expressões/Expressão Popular, p. 75-85.
- LIMA, Clara Regina Medeiros de; PEREIRA, Glaciene Vareiro (2020) “Agricultura camponesa e agronegócio: mulheres em resistência”. In: MEZADRI, Adriana; CIMA, Justina Inês; TABORDA, Noeli Welter; GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; COLLET, Zenaide (orgs.). *Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas*. São Paulo: Outras Expressões/Expressão Popular, p. 87-97.

- MEZADRI, Adriana Maria; CIMA, Justina Inês; GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; PULGA, Vanderléia (2020) “A mística feminista camponesa e popular do MMC”. In: MEZADRI, Adriana; CIMA, Justina Inês; TABORDA, Noeli Welter; GASPARETO, Sirlei Antoninha Kroth; COLLET, Zenaide (orgs.). *Feminismo Camponês Popular: reflexões a partir de experiências do Movimento de Mulheres Camponesas*. São Paulo: Outras Expressões/Expressão Popular, p. 171-89.
- SAFFIOTI, Heleieth (2013). *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Expressão Popular.

Laicidade do Estado e direito ao aborto: ensaio a partir das experiências contemporâneas nos países ocidentais

Laicity of the State and the right to abortion: an essay based on contemporary experiences in Western countries

Luis Gustavo Teixeira da Silva^a 

Resumo Nas últimas duas décadas, o direito ao aborto tem sido objeto de discussão das esferas jurídicas, políticas e sociais de muitos países, na maioria dos casos com o intuito de refletir sobre as normas restritivas de acesso à interrupção da gravidez em suas legislações. Um aspecto em comum nas mobilizações pelo direito ao aborto é a defesa da laicidade do Estado. Nesse sentido, a proposta deste ensaio é analisar, do ponto de vista teórico, o papel da laicidade do Estado nas tensões e disputas pelo direito ao aborto. Para isso, na primeira seção, nos dedicamos a examinar a estruturação das posições em torno da interrupção voluntária da gravidez. Na segunda seção, situamos o desenvolvimento da laicidade do Estado nesta controvérsia.

Palavras-chave Laicidade do Estado. Aborto. Democracia. Religião. Autonomia.

Abstract *In the last two decades, the right to abortion has been the subject of discussion in legal, political and social spheres of many countries, in most cases in order to reflect on the restrictive rules on access to abortion in their legislation. A common aspect in the mobilizations for the right to abortion is the defense of the laicity of the State. In this sense, the purpose of this essay is to analyze, from a theoretical point of view, the role of the laicity of the State in the tensions and disputes over the right to abortion. For this, in the first section, we are dedicated to examining the structuring of positions around abortion. In the second section, we place the development of the laicity of the State in this controversy.*

Keywords *Laicity of the State. Abortion. Democracy. Religion. Autonomy.*

^a Professor Adjunto do Instituto de Ciência Política da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Doutor em Ciência Política pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: gustavoteixeira2519@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas o direito ao aborto tem sido objeto de discussão nas esferas jurídicas, políticas e sociais de muitos países, na maioria dos casos com o intuito de refletir sobre as normas restritivas de acesso a interrupção da gravidez em suas legislações. Esse processo ocorreu em países como Argentina, Irlanda, Uruguai, Austrália, Chile, Portugal, Brasil, Espanha e México. Alguns países, como Brasil e Chile, ampliaram suas legislações para alguns casos, outros países, como o México, a interrupção voluntária da gravidez foi descriminalizada em âmbito nacional ou regional. É importante constatar que a maioria destes países, especialmente os situados na América Latina e Europa, são significativamente influenciados pelo cristianismo, principalmente pela Igreja Católica.

As mobilizações feministas pelos direitos reprodutivos das mulheres são uma das principais variáveis explicativas para a inserção desta reivindicação nos espaços de decisão, consolidando a agenda por autonomia e direitos sociais relacionados às desigualdades de gênero nos sistemas político e jurídico. Um aspecto em comum nas mobilizações pelo direito ao aborto é a defesa da laicidade do Estado, principalmente durante o processo de deliberação e votação de legislações pertinentes à matéria. Este fenômeno foi constatado em nosso trabalho de investigação sobre o aborto no Poder Legislativo do Brasil, Uruguai, Argentina e Chile, tendo em vista que, paralelamente às reivindicações pelo direito à interrupção voluntária da gravidez, houve a construção de campanhas pelo Estado laico (Silva, 2021, 2017, 2018; Santos, Silva, 2016). A partir de estudos empíricos e materiais alusivos às manifestações, também pode-se identificar este fato, em maior ou menor grau, na Irlanda, México, Espanha e Portugal.

Este fenômeno suscitou a pergunta de partida deste ensaio: afinal, qual o papel da laicidade do Estado na controvérsia sobre o aborto? Podemos concluir que a laicidade do Estado nestes casos foi evocada para sustentar a ausência de legitimidade de convicções religiosas e/ou morais na condução de assuntos de natureza pública, como o aborto, em contraposição a atuação de movimentos contrários, que se organizam com base na prevalência de determinadas convicções e valores, por vezes hegemônicos em países de maioria cristã. Esta premissa é acertada, até certo ponto, na compreensão do cenário de tensão e conflitos em torno dessa agenda, mas insuficiente para identificar as matrizes conceituais para elaborar respostas à pergunta de partida.

A proposta deste ensaio é analisar, do ponto de vista teórico, o papel da laicidade do Estado nas tensões e disputas pelo direito ao aborto. Para isso, na primeira seção, nos dedicamos a examinar a estruturação das posições em torno

da interrupção voluntária da gravidez. Na segunda seção, a partir da composição das posições em torno do aborto, situamos o desenvolvimento da laicidade do Estado nesta controvérsia.

ABORTO: A CONSTRUÇÃO DE UMA CONTROVÉRSIA MORAL

A interrupção voluntária da gravidez é um assunto tão antigo e plural (em seu modo de tratamento) quanto à história da humanidade e sua diversidade. Em todas as civilizações havia (e segue havendo) formas peculiares de entendimento sobre o aborto e sua maneira de realização. Na antiguidade, o aborto era relativamente uma questão de escolha da gestante¹, pelo menos até o período em que ela fosse a única a ter conhecimento de sua gravidez (Galeotti, 2007). Isto porque o poder patriarcal sobre a mulher e seu corpo era absoluto, tanto que, ao tomar consciência da gestação, o marido (ou o pai) poderia impor a interrupção ou prosseguimento, independentemente do desejo da mulher (Prado, 2007).

A mulher poderia ser punida (com divórcio, exílio, castigos e até com a morte) caso realizasse o aborto contra a vontade do homem a quem ela estava subordinada (marido ou pai), por ferir sua honra e/ou seu direito de propriedade sobre ela e o potencial herdeiro. Sendo assim, a questão abrangia preponderantemente a esfera privada e não provocava angústia moral a ponto de ser um ato capaz de chocar a sociedade, tampouco levantava problemas éticos relacionados ao direito à vida (Mori, 1997). No geral, quando estes povos criminalizavam o aborto era majoritariamente para preservar interesses específicos e transitórios sobre o não-nascido, para atender o desejo do homem e/ou da organização social, política e econômica (Rebouças, Dutra, 2011). Inclusive, esta concepção era aplicada entre aqueles povos que seguiam os mandamentos proferidos (e escritos) pelos “portavozes” do deus judaico-cristão (descritos no antigo testamento).

Foi somente após o estabelecimento do cristianismo (e da Igreja Católica) que o aborto passou a ser ressignificado. Em um primeiro momento, sob as orientações do apóstolo Paulo, a chamada igreja primitiva impôs a seus seguidores uma série de proibições comportamentais, como a prostituição, impureza, orgias, libertinagem e o aborto (Dillon, 1999). Este código de conduta tinha o intuito de diferenciar os cristãos do mundo pagão, especialmente da cultura greco-romana (Mori, 1997).

¹ O aborto foi tipificado nos ordenamentos jurídicos das civilizações da Mesopotâmia (como os códigos de Hammurabi e Hitita). Em geral foi considerado crime, entretanto, a pena era aplicada a terceiros, isto é, quem o provocasse, por exemplo, por meio de uma agressão física. A mulher não era diretamente penalizada, salvo em casos de adultério (Galeotti, 2007).

Desde os primórdios a Igreja Católica estabeleceu uma posição de condenação à prática do aborto. Em primeiro lugar, pelo fato de interferir na soberania de “Deus” no processo de procriação (Dillon, 1999). Em segundo, em razão de sua associação com a moralidade sexual, ou seja, seria realizado em consequência (e para omitir) da promiscuidade e do adultério (Valdés, 1999). A partir disso, a interrupção voluntária da gestação foi enquadrada como um pecado abominável, dito em outras palavras, uma ofensa a “Deus” e herança profana de civilizações moralmente inferiores aos hábitos que deveriam ser aceitos e praticados pelas (os) cristãs (os).

A proibição foi progressivamente adquirindo enorme importância na doutrina cristã. A matéria foi um dos assuntos nos primeiros Concílios Ecumênicos da Igreja Católica. No Concílio de Elvira (Espanha), 305 d.C., foi estipulada a excomunhão perpétua da mulher adúltera que abortasse (Dillon, 1999). O Concílio de Ancira (Turquia), realizado no ano de 314, estabeleceu uma punição geral à prática: a excomunhão foi reduzida para dez anos, porém foi incluída a possibilidade de execução de castigos públicos (Dillon, 1999; Galeotti, 2007). Por sua vez, quase quatro séculos depois, o Concílio de Trullo (Constantinopla – 692 d.c.) ratificou que o aborto deveria ser entendido como um homicídio (Galeotti, 2007).

Conforme sustenta Maurizio Mori (1997), a Igreja Católica elaborou, de acordo com seus princípios, um argumento coerente, preciso e inquestionável no plano teórico-doutrinal acerca da reprovação ao aborto. Do mesmo modo, organizou diretrizes de ação para o plano canônico-pastoral, cuja finalidade era a aplicação/declaração das penas e a difusão da percepção da gravidade deste pecado à comunidade cristã. Desde já é possível notar que há uma relação entre a construção da Igreja Católica (e do cristianismo) e a compreensão ocidental do ato como moralmente intolerável.

Nos últimos períodos da Idade Média a discussão adquiriu novos contornos, a despeito das decisões conciliares anteriores. O debate iniciado pelos filósofos gregos (sobretudo Platão e Aristóteles) acerca da animação do feto passou a assumir enorme importância nas reflexões dos pensadores da doutrina cristã. A controvérsia se dividia entre os que defendiam a ideia da animação imediata, ou seja, há alma e corpo em todas as etapas da gestação; e aqueles que entendiam que a animação ocorria em momento posterior, diferenciando o processo de constituição da matéria e da inserção da alma (ocorria entre quarenta dias e três meses), influenciados, respectivamente, pelos escritos de Tertuliano (160-220) e

(Santo) Agostinho (354-450)². A disputa entre as teses perdurou até o século XX (Mori, 1997; Nunes, 2012).

O texto intitulado *Decretum*, elaborado pelo sacerdote Graciano, em 1140, foi um dos principais documentos da Igreja a considerar que o aborto nas primeiras fases da gestação não implicaria em homicídio. Em sua reflexão, as penitências deveriam ser restringidas aos casos em que o feto já estava formado ou animado (Nunes, 2012). Esta elaboração teológica influenciou a decisão do Papa Inocêncio III (1198-1216) e do Papa Gregório IX (1227-1241 – na obra *Decretais*) em diferenciar as punições e retirar a imputabilidade de homicídio ao ato realizado antes da animação, respectivamente (Htun, 2003). Estas regulamentações são relevantes e complexas, pois representam um novo paradigma no interior do catolicismo. A respeito da compreensão sobre o assunto, o aborto permaneceu sendo reprovável, mas em escalas diferentes. É plausível considerar que razões contextuais e paralelas possam também ter influenciado o emprego destas normas, por exemplo, o vertiginoso crescimento da população. Acima de tudo, essas resoluções são extremamente simbólicas, uma vez que foram adotadas pelos pontífices (supracitados) responsáveis por implementar a “Santa” Inquisição na Europa, um dos períodos de maior intolerância da Igreja à diversidade de crenças e ideias.

Esta posição se consolidou relativamente na Igreja após o Concílio de Viena (França), em 1312, sob influência das reflexões de (São) Tomás de Aquino (1225-1274), presentes na coletânea *Suma Teológica*. Em síntese, baseada em Aristóteles, sua concepção estruturou-se na ideia do desenvolvimento do embrião em três fases: vegetativa, híbrida (vegetativa e sensitiva) e a animação. Sendo assim, a alma racional dependeria de um tempo para se desenvolver, especificamente, entre o segundo mês da gestação para fetos femininos e o terceiro mês para fetos masculinos. Apesar de condenar de forma veemente o aborto nas diferentes etapas (e a contracepção), (São) Tomás de Aquino entendia que não poderia ser percebido como homicídio quando realizado nas fases iniciais (Nunes, 2012).

Em consequência disso, de acordo com Michelle Dillon (1999), a partir 1300 até a Idade Moderna, a interrupção voluntária da gravidez de fetos não-formados foi tolerada, principalmente quando para salvar a vida da mãe³. Porém, devido ao

-
- 2 Em *On Exodus*: “A grande interrogação sobre a alma não se decide apressadamente com juízos não discutidos e opiniões imprudentes; de acordo com a lei, o aborto não é considerado um homicídio, porque ainda não se pode dizer que exista uma alma viva num corpo que carece de sensação, uma vez que ainda não se formou a carne e não está dotada de sentidos” (Hurst, 2006, p. 8).
 - 3 Está ideia se sustentou a partir de (São) Antonino de Florença e do que foi escrito na obra III, tit.7, cap.2, da *Suma Teológica*: “Se o feto não está animado, ainda que o médico impeça sua

seu expressivo aumento durante a renascença, o Papa Sisto V (1585-1590) estabeleceu a partir da *Bula Effrenatum*, em 1588, a pena de excomunhão à interrupção da gestação em qualquer estágio e que, nestes casos, o perdão deveria ser concedido pela Santa Sé e não por um sacerdote local. Não obstante, três anos depois, o Papa Gregório XIV (1590-1591) revogou esta resolução, através do documento *Sedes Apostolica*, restituindo a tese da animação retardada, de modo a aplicar a excomunhão apenas quando realizada em fases avançadas.

Do nosso ponto de vista, parece temerário assumir qualquer posição categórica quanto ao *status* do aborto para a Igreja neste período. Por mais que tenha havido momentos de condescendência, as/os analistas são quase unânimes em apontar que ele permaneceu com caráter moralmente execrável, inclusive pelos teólogos partidários da animação retardada. Além do mais, a condenação preservou sua firme associação à sexualidade, sobretudo quando decorrente do adultério e/ou da libertinagem. No entanto, isso não significa dizer que não houve transformações substanciais no plano conceitual. Em contraste, acreditamos que se estabeleceu um novo paradigma no interior da Igreja, referendado pelas reflexões dos principais teólogos e pontífices de sua história. De fato, estas reflexões e normativas não se propuseram a revisar ou flexibilizar os padrões morais, tampouco levaram em consideração qualquer aspecto relacionado à vontade da mulher, pois representavam preocupações filosóficas profundas acerca da existência e da constituição dos seres humanos, que consequentemente tiveram o papel de reposicionar o lugar do processo da concepção e do desenvolvimento da gestação na doutrina cristã.

A distinção entre as sanções do aborto realizado em casos de fetos formados e não-formados foi extinta somente em 1869, por meio do boletim *Apostolicae Sedis*, em que o Papa Pio IX (1848-1873) determinou a excomunhão em todas as etapas da gestação (Htun, 2003). Estima-se que esta decisão, mais do que qualquer outra, tenha sido resultado de um arranjo político entre o pontífice e Napoleão III, imperador da França. Com esta normativa, a Igreja atendeu uma demanda do imperador, que buscava contornar a baixa natalidade para garantir a mão de obra para a indústria incipiente no país. Por sua vez, o exército de Napoleão III protegeu o Vaticano durante os conflitos que marcaram a unificação italiana. Outro dado que reforça o caráter político da resolução são as documentações emitidas por Pio IX, que segundo Maurizio Mori (1997), são suficientes para sustentar que o pontífice jamais teria abandonado a ideia da animação retardada.

animação, não se produz a morte de nenhum ser humano, e se seguiria o bem de salvar a vida da mãe” (Nunes, 2012).

Em decorrência do processo de autonomia dos Estados nacionais em relação às diretrizes eclesiais, muito antes da decisão papal já havia uma tendência crescente de punição severa ao aborto em alguns países, por exemplo, na Inglaterra (lei vigente desde 1803), França (1804) e nos Estados Unidos (1828). A principal razão para a adoção destas legislações remete a propósitos político-econômicos, tendo em vista que, em plena revolução industrial quanto maior o número de não-nascidos menor a quantidade dos recursos humanos nas indústrias e exércitos, o que potencialmente influenciaria na capacidade de crescimento, competitividade e defesa dos países. Giulia Galeotti (2007) considera este período marco divisório na história do aborto no ocidente. O tema se tornou debate público e matéria de Estado, ao invés de relacionado preponderantemente com a esfera privada. Somado a isso, uma convergência de interesses passou a privilegiar o feto, bem como garantir seu nascimento através de dispositivos legais.

O avanço do pensamento iluminista influenciou diretamente a perda do poder de legitimidade do catolicismo. A razão se tornou, gradativamente, a base sobre a qual a sociedade deveria estar organizada, em detrimento de pressupostos metafísicos e sobrenaturais. Em linhas gerais, baseada na premissa da secularização, esta tese se caracterizou pela crença de que a disseminação do conhecimento técnico-científico seria capaz de promover mudanças socioculturais a ponto de sedimentar o predomínio da razão em contraponto à religião na compreensão do mundo (Berger, Zijderveld, 2009).

No centro deste conflito, o liberalismo também teve sua parcela importante de contribuição para a segregação da religião na esfera pública. As constituições de boa parte dos países, elaboradas a partir do século XIX, incorporaram em seus textos o princípio da laicidade do Estado, basicamente um instrumento de separação institucional entre Estado e religião, com o propósito de assegurar a igualdade entre as distintas crenças, as liberdades individuais e a tolerância à diversidade. Em alguns países, a implementação de políticas laicas ganhou contornos anticlericais, culminando em episódios de confronto com a Igreja e resultando em sua quase total perda de influência, como na França e no Uruguai (Poulat, 2009).

A reação católica a este cenário foi de hostilidade e condenação ao liberalismo, à democracia, à liberdade de consciência e às tentativas de delimitar o raio de ação da Igreja. Nesse sentido, a Igreja apoiou e fomentou movimentos políticos e sociais comprometidos em impedir o avanço das ideias liberais, como o Integralismo no início do século XX. Da mesma forma, a instituição promoveu reformas com o intuito de aprofundar o conservadorismo moral de seus costumes. Foi

neste ambiente que, em 1930, por meio da encíclica *Casti Cannubii*, o Papa Pio XI reiterou a reprovação ao aborto em todas as fases da gravidez (Htun, 2003).

É interessante notar que esta normativa assentou os alicerces da posição contemporânea do catolicismo, sustentada pela tese da animação imediata e a supremacia do feto em relação à gestante, com base na ideia de inviolabilidade do direito à vida. Desde então, as ações de quase todos os pontífices e documentos produzidos pela instituição reforçaram esta característica regressiva quanto ao aborto e à moralidade sexual.

A partir da segunda metade do século XX, os movimentos sociais assumiram relevante protagonismo na discussão sobre a matéria, modificando radicalmente seu enquadramento. Neste período houve o surgimento dos movimentos Pró-vida (*Pro Life*) e Pró-Escolha (*Pro Choice*), ambos de cunho internacional, que conduziram a controvérsia sobre o tema nas décadas seguintes, sob parâmetros conceituais, sem precedentes históricos. A raiz desse processo repousa sob as transformações sociais e políticas ocorridas entre os anos de 1960 e 1970 (Berger, Zijderveld, 2009).

O movimento Pró-vida surgiu em reflexo do cenário de recristianização. Conforme argumenta Gilles Kepel (1992), até a década de 1960 a esfera política havia conquistado relativa autonomia em relação à religião. Apesar da resistência à secularização, sua influência já estava praticamente restrita à esfera privada. A instabilidade das certezas produzidas pela modernidade provocou a reformulação do discurso cristão, cujo propósito foi dar sentido religioso à vida e fornecer uma base sagrada à sociedade. Sendo assim, o reavivamento religioso se construiu, por um lado, em rejeição a certos valores da modernidade e, por outro lado, em evidente adaptação, uma vez que não havia o desejo, na ampla maioria dos casos, de retorno ao estilo de vida do tempo dos apóstolos.

No interior dos grupos recristianizadores foi construído o movimento Pró-vida. Sua mobilização em torno do aborto se acentuou após a decisão da Suprema Corte norte-americana sobre o caso *Roe vs. Wade*, que outorgou, em 1973, o direito à interrupção voluntária da gravidez à Norma McGorvey, bem como pelas demandas por revisão das legislações restritivas ao aborto, que culminaram em sua descriminalização em países como Suécia e Estados Unidos (na maioria dos estados constituintes) (Rebouças, Dutra, 2011). As campanhas do movimento para frear o avanço desta lei, entendida como “cruel e homicida”, envolveram diversas ações, desde correntes de oração e mutirões de “conscientização” ao público até atitudes violentas e de confronto direto contra as clínicas abortivas. As manifestações

deste grupo são essenciais para entender como a proibição ao aborto se tornou uma agenda crucial para os movimentos religiosos contemporâneos.

Consideramos necessário observar que a reivindicação pela restrição ao aborto foi construída pelo movimento Pró-vida a partir de uma elaboração peculiar. Nesta perspectiva, o embrião é considerado inegavelmente uma pessoa desde a concepção, logo, a interrupção voluntária da gravidez se configuraria um crime de homicídio. Esta hipótese busca se sustentar em dados científicos, notadamente em uma visão biologicista acerca do desenvolvimento embrionário e na existência do mapa genético (DNA) nas primeiras fases da gestação. Em clara adaptação à modernidade, esse discurso procura se fundar na autoridade científica, quando consoante aos pressupostos religiosos, tendo em vista que não há consenso no campo científico para afirmar categoricamente que o embrião é uma pessoa desde a concepção. De todo modo, o argumento se transformou em artifício para pressionar os poderes Legislativo e Executivo, mediante a mobilização do capital social e político desses movimentos. Do ponto de vista jurídico, para o movimento Pró-vida, a descriminalização do aborto também implicaria em violações dos direitos humanos e dos princípios constitucionais, já que a maioria dos países (e dos tratados internacionais) assegura o direito à vida, o que nesta acepção incluiria os não-nascidos (Dworkin, 2009; Silva, 2018, 2021; Santos, Silva, 2016).

Desse modo, temos então a ascensão de uma ideia que se fundou a partir de componentes externos à reflexão teológica, daí seu caráter peculiar. A suposta cientificidade desse raciocínio conferiu a ele um caráter irrefutável e absoluto, assim, anulando a validade das propostas teóricas a respeito da animação retardada no pensamento cristão, apesar desta concepção, segundo Maurizio Mori (1997), jamais ter sido contestada seriamente no plano filosófico.

Outra diferença aparece quando comparamos o aborto enquanto transgressão moral nesses contextos. Assim, independentemente dos períodos de tolerância, o aborto era, no passado, uma questão de cunho privado, logo, no ambiente religioso sua penalidade estava condicionada à crença, ou seja, se tornava uma transgressão passível de punição tão somente caso a mulher acreditasse nesta premissa e declarasse o delito ao sacerdote. Obviamente, não convém subestimar o poder das religiões em incutir o sentimento de culpa ante a realização de um ato moralmente condenável, tampouco os perigos advindos da excomunhão. Não obstante, nada disso altera o fato de que se tratava de uma questão subjetiva. Algo distinto ocorre no quadro atual, pois as ações do movimento Pró-vida se direcionam de modo a pressionar as esferas do Estado para materializar seu discurso no âmbito legal. Quando isso ocorre, o Estado é utilizado como suporte para legitimar uma

perspectiva específica sobre o tema, reprimindo e/ou criminalizando as mulheres que abortam, mesmo quando elas não acreditam que o embrião é uma pessoa desde a concepção e/ou que a maternidade é uma missão divina.

A narrativa Pró-vida se hegemonizou entre católicos, evangélicos e espíritas, tanto que é frequentemente confundida com a posição oficial das instituições, porém há distinções notáveis. Por exemplo, a Igreja Católica proíbe a contracepção e o aborto em qualquer circunstância, já o movimento concorda com a contracepção e a intervenção quando há risco de vida à gestante. Não obstante, mais relevante é o fato de que a Igreja se abstém de uma posição contundente a respeito do embrião ser uma pessoa desde a concepção, apenas afirmando que deve ser tratado como tal (Mori, 1997). Portanto, existe uma larga distância conceitual entre reivindicar o supremo direito do embrião/feto de nascer e reconhecer tacitamente que ele é uma pessoa. Como vimos, esta peça é fundamental no encadeamento lógico do argumento Pró-vida, pois é através dessa ideia, com pretensões científicas, que advém sua autoridade. Quando ela é desestabilizada, ocorre um desequilíbrio em seu *status* inquestionável, restando apenas sua sustentação pela crença.

O movimento internacional “Católicas pelo direito de decidir”, criado também nos Estados Unidos, em 1973, expõe pontos expressivos de divergências com esta narrativa no interior de grupos cristãos. Sua formulação assenta-se na compreensão de que a proibição ao aborto não se constituiu em dogma na doutrina cristã, mas é fruto meramente de leis eclesiásticas, por excelência, de caráter circunscrito e transitório (Hurst, 2006). Qualquer matéria nesta situação torna-se suscetível de redefinição. O direito ao aborto é construído por intermédio de reflexões ético-religiosas e pela reintrodução do debate teológico acerca da animação retardada, que caracterizou por séculos a discussão a respeito do assunto na Igreja (Hurst, 2006). Este movimento tem conquistado visibilidade, tanto dentro como fora do campo religioso, em razão do escopo de suas mobilizações e pela leitura dissonante ao discurso predominante nas instituições e grupos cristãos (Nunes, 2012).

As igrejas protestantes (como a Anglicana, Luterana e Calvinista) apresentam posições heterogêneas. Em alguns casos, é possível notar conotações regressivas (especialmente em vertentes luteranas), porém sem a assunção da premissa de que o feto é uma pessoa desde a concepção. Já em outros casos há uma inflexão bem mais tolerante, como nas igrejas dos Estados Unidos, Inglaterra, Suíça e Suécia (Nunes, 2012). Vale ainda ressaltar que estes países, de maioria protestante, foram os primeiros a adotar nos anos de 1970 legislações para descriminalizar o aborto. Consideramos que a ausência de uma elaboração sistematizada referente

ao aborto pelos líderes da reforma, de algum modo, pode ter oferecido espaços para interpretações, o que influenciou esta diversidade de posições.

Podemos constatar que há muitos pontos de divergência entre a visão do movimento Pró-vida e as demais posições presentes em certos grupos e instituições religiosas. Este exercício é importante porque situa esta narrativa em seu espaço e demonstra que ela não é unívoca entre os cristãos. Apesar disso, essa perspectiva se consolidou como razoavelmente representativa deste campo religioso, sobretudo nas deliberações sobre o aborto nas esferas políticas. Em nossa avaliação, este fenômeno está relacionado, em grande medida, à inserção do movimento na composição dos grupos recristianizadores, que possuem como característica peculiar a significativa intervenção no sistema político e em suas agendas, seja pela presença de seus quadros internos nas esferas dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, ou via mobilização de sua influência. Por conta dessa mobilização via instituições é que ela se faz tão recorrente no cenário político.

Por seu turno, a plataforma do movimento Pró-Escolha se insere no conjunto de manifestações que aconteceram no mundo na década de 1960, apesar de ser resultado de longa reflexão no interior de algumas correntes feministas. O argumento Pró-Escolha é estruturado através de princípios que, de uma forma ou de outra, confluem à autonomia da mulher. Em primeiro lugar, a intervenção como ferramenta institucional que outorga a possibilidade de uma decisão privada sobre o planejamento de sua vida (Biroli, 2013; Biroli, Miguel, 2016). O controle sobre o próprio corpo é componente fundamental porquanto que, historicamente, o corpo feminino sempre foi matéria inerente à decisões políticas e arranjos culturais, cuja intenção era (e ainda é) exercer controle social sobre ele, principalmente no âmbito da sexualidade e reprodutivo (Biroli, 2015). Outro aspecto relevante nesta abordagem é sua preocupação com os problemas de saúde pública. Essa premissa parte do reconhecimento de que o aborto é uma realidade social concreta, que as mulheres recorrem a ele independentemente de *status*, crença e punições atribuídas ao ato. Desse modo, aponta-se a ineficácia das políticas repressivas, que tão somente promovem o redirecionamento das mulheres para clínicas clandestinas em condições sanitárias insalubres, colocando em risco a saúde dessas mulheres e nos levando a boa parte das estimativas relacionadas à morte materna (Biroli, 2015).

Tendo em vista o exposto, percebemos que ambos os enquadramentos hegemônicos na discussão contemporânea são extraordinariamente recentes. Nesse sentido, os argumentos construídos pelos movimentos Pró-vida e Pró-Escolha são formas de consciência e compreensão sobre o assunto. A trajetória de ascensão desses movimentos converge para um encontro entre eles no contexto atual. A

oposição entre os grupos Pró-vida e Pró-Escolha tem sido a fonte de sustentação das tensões e disputas, promovendo um debate praticamente irresolúvel, que se transfere para aos debates realizados pelo Poder Legislativo e Judiciário. Por este motivo, é fundamental a reconstrução de cada elemento dessas posições, pontuando sua historicidade, seu raio de ação e permeabilidade, com o propósito de inserir a laicidade do Estado como dispositivo político capaz de fornecer diretrizes às democracias para intervir nesta controvérsia.

LAICIDADE DO ESTADO: LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA E O ABORTO

A laicidade do Estado é um conceito de natureza normativa, que incorpora e promove um acervo de princípios na esfera pública, cuja função invariavelmente é instituir um modelo de convivência à sociedade, nomeadamente à pluralidade de ideias e modos de vida vigentes (Ugarte, 2013; Taylor, 2013). Sua materialização ocorre necessariamente por meio da implementação de dois pilares de sustentação complementares, representados pela dimensão institucional e valorativa, ambos responsáveis por assegurar a liberdade e a igualdade de todas as clivagens de pensamento ou crenças, salvo aquelas de conteúdo ofensivo (Milot, 2008; Poulat, 2009).

A dimensão institucional se manifesta pela aplicação de dispositivos legais, tais como: a ausência de intervenção do Estado à livre expressão da religiosidade; a separação e isonomia do Estado frente às religiões; liberdade de apostasia, que determina a igual dignidade jurídica do ateísmo. É através da aplicação de sua elaboração jurídica que ela se converte em parâmetro de convívio nas sociedades plurais. Entretanto, isso não significa que se reduza a este aspecto, é preciso levar em consideração sua escala de valores, caso contrário há enorme risco da norma ser nada além de letra morta ou precariamente observada (Poulat, 2009; Peña-Ruiz, 2002). Nesse sentido, a laicidade também está intimamente relacionada com a promoção de princípios na esfera pública, como a liberdade de consciência e religiosa, autodeterminação individual e coletiva, tolerância e igualdade (Bovero, 2013). A sedimentação e adesão a estes valores outorgam à laicidade *status* de paradigma para um modelo de sociedade desejável do ponto de vista democrático, em que ninguém é privado de (ou obrigado a) crer em algo e adotar um estilo de vida (Blancarte, 2008; Taylor, 2013).

É precisamente com base nesse enquadramento que se situa a essencial relevância da laicidade na construção do Estado moderno e na elaboração das constituições liberais a partir dos séculos XVIII e XIX, em países como França e Estados Unidos. Tendo em vista que, por um lado, a laicidade proporciona os alicerces para que o Estado seja inteiramente autônomo no sentido legal, por outro,

é uma das fontes de seus princípios de orientação, constituídos pelas noções de igualdade, liberdade e tolerância. Isso não significa dizer que o Estado laico seja (ou deva ser) um ente hostil ou alheio às demais concepções presentes na sociedade, pelo contrário, sua obrigação é estar aberto a todas elas para estabelecer canais profundos de interlocução (Taylor, Maclure, 2011; Montero, 2013). A diferença é entender que há limites em sua permeabilidade, pois para que sua atuação seja legítima é necessário prescindir de formulações éticas e morais remanescentes de matrizes religiosas ou seculares de natureza sectária. Sua razão de existir reside justamente em não incorporar nenhuma premissa ou cultura específica, para que torne possível a existência de todas elas.

A partir dessa exposição preliminar sobre o conceito, convém analisar como a compreensão teórica se desenvolve em seus dois principais paradigmas, conhecidos como laicidade aberta e fechada, por conseguinte, verificar como a interrupção voluntária da gravidez é enquadrada em tais concepções. Ambas as vertentes teóricas têm papel relevante na reflexão sobre o fenômeno no contexto recente, no entanto apresentam uma série de tensões, sobretudo quanto à função do Estado e da prática religiosa no espaço público, que são examinados no interior do próprio marco conceitual e na oposição entre as abordagens.

O paradigma da laicidade aberta desempenha papel significativo no conjunto de reflexões que compõem as noções do comunitarismo e multiculturalismo, sobretudo na crítica à homogeneização cultural pela integração identitária a princípios universais, elementos presentes na concepção de laicidade fechada. O enfoque se dirige à redefinição do conceito de laicidade por meio da análise das funções do Estado e sua relação com as crenças, notadamente no âmbito da legitimidade das petições por reconhecimento à manifestação das crenças via acomodações das normas públicas (Taylor, 2013; Maclure, Taylor, 2011; Kymlicka, 1995).

A reflexão parte da enunciação corrente de que o Estado deve estar separado das organizações confessionais e o poder político deve ser neutro em relação às crenças. Esta organização das esferas é considerada um dos fundamentos das democracias liberais, regidas pela noção de igualdade entre as pessoas. Por isso, as instituições públicas precisam ser imparciais quanto às visões de mundo, sejam elas provenientes de matrizes religiosas ou seculares (Taylor, 2007; Walzer, 1999).

Quanto à questão do aborto, a missão do Estado laico concentra-se primordialmente em proteger a liberdade de consciência e assegurar a igualdade moral entre os múltiplos sistemas de valores vigentes na sociedade. Portanto, sua função consiste em favorecer o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, para que de modo soberano possam decidir sobre seus planos de vida, conforme suas

próprias convicções, com pleno respeito ao direito dos demais em fazer o mesmo. Sendo assim, estes princípios constituem as bases para um modo de coexistência respaldado pela cooperação, reciprocidade e tolerância à diferença, cujo possível resultado é a estabilidade política em sociedades plurais (Taylor, 2013; MacLure, Taylor, 2011; Taylor, Kymlicka, 1995; Walzer, 1999).

A ideia de um arranjo social baseado na reciprocidade supõe um regime de convivência harmônica desejável, no qual, a despeito das diferenças, as pessoas reconhecem e respeitam o direito das outras, ao mesmo tempo em que esperam para si mesmas o mesmo tratamento. Não obstante, em objeção a Charles Taylor, esta premissa teórica é mensurada por teóricas como Micheline Milot e Martha Nussbaum, em seu potencial heurístico e enquanto ideal normativo. Neste enquadramento, há relevante ponderação do estatuto da neutralidade do Estado quando entendido somente como ausência de intervenção ao pluralismo moral. Mesmo sendo este um valor central da laicidade, em certos cenários a neutralidade se transforma em um dispositivo de normatização dos valores religiosos hegemônicos, ao provocar paralisia decisória ou omissão do Estado em conflitos envolvendo intolerância entre grupos com poderes assimétricos. Por isso, o Estado laico e democrático tem como obrigação proteger os grupos minoritários da pressão exercida pelos grupos majoritários, que frequentemente mobilizam seus recursos para sedimentar como “naturais” ou legítimos os seus valores na esfera pública (Milot, 2009; Nussbaum, 2010).

O conceito de justiça é incorporado nesse paradigma em situações de privação ao usufruto das liberdades laicas, nomeadamente a liberdade de consciência quanto à escolha sobre o aborto e também a igualdade de direitos à população LGBTT. A interpretação da neutralidade como sinônimo de abstenção subverte a função de regulação e de promoção da igualdade que compete ao Estado, ademais produz resultados semelhantes, ainda que pela direção inversa, aos contextos em que há vinculação estatal a alguma concepção de bem. Para assegurar equitativamente o direito à liberdade de consciência e de culto, o Estado deve corrigir as desigualdades concretas, por exemplo, entre as religiões majoritárias e minoritárias ou entre os movimentos Pró-vida e Pró-Escolha na controvérsia sobre a interrupção voluntária da gravidez (Milot, 2008; Nussbaum, 2010, 2011).

Essa crítica abrange uma reavaliação da dinâmica de funcionamento dos poderes institucionais da democracia, em que os valores e desejos da maioria tendem a prevalecer (Milot, 2009). Nas democracias contemporâneas, os Poderes Legislativo e Executivo têm se constituído em obstáculo no processo de deliberação de temas políticos moralmente controversos, pois há certa propensão em avaliar

como extremamente negativos os custos políticos relativos, por exemplo, à apreciação, sanção e defesa da legitimidade sobre o direito ao aborto. Neste cenário, o Poder Judiciário se converte em uma arena alternativa para o debate público sobre assuntos que o sistema político evita, pois as regras estão fundamentadas pela interpretação do regime constitucional, ao invés do cálculo eleitoral e da pressão de organizações religiosas (Milot, 2008, 2009, 2010).

A experiência canadense é ilustrativa neste aspecto, uma vez que a laicidade do Estado foi, até certo ponto, uma construção de jurisprudência. Neste país, a Suprema Corte atuou (e atua) com o fim de promover os valores do pluralismo e da tolerância em diversas situações, no sentido de proteger as minorias das decisões votadas pela maioria parlamentar (Milot, 2009). Conforme a interpretação jurídica da Constituição, os canadenses possuem o direito de determinar de forma autônoma a natureza de suas obrigações morais, sem qualquer prescrição do Estado (MacLure, Taylor, 2011). Neste sentido, o âmbito jurídico se tornou o principal vetor político no reconhecimento da autonomia moral das mulheres para decidir (ou não) pela interrupção voluntária da gravidez e da igualdade das uniões entre pessoas do mesmo sexo, direitos inalienáveis relacionados às liberdades laicas (Milot, 2008b, 2009).

No campo conceitual da laicidade aberta, convém mencionar a ausência de reflexões sistemáticas de Charles Taylor sobre o assunto, principal expoente dessa corrente, pois a questão do aborto encontra-se fragmentada e em referências muito laterais em sua obra, frequentemente é citada apenas para enfatizar aspectos inerentes ao pluralismo moral. O ponto de partida é sua ponderação sobre o tema estar concentrado em narrativas homogeneizantes da diversidade moral, sintetizadas pelas posições Pró-vida e Pró-Escolha. Em sua acepção, a forma como as pessoas entendem o aborto demonstra a base sobre a qual seus julgamentos morais estão ancorados — secular ou religiosa. Todavia, a resolução pessoal deste conflito moral se define na relação entre os valores partilhados pela comunidade a que se pertence e a síntese subjetiva realizada em torno destes valores (Taylor, 2007).

De todo modo, as abordagens do paradigma da laicidade aberta, com suas diferenças de conteúdo e enfoque, compreendem que o Estado laico deve favorecer o pluralismo moral e religioso e proteger igualmente todas as manifestações de crença e consciência. Logo, a função do Estado laico é reconhecer que não possui competência moral para aplicar uma lei que priorize a legitimidade de uma concepção moral, por exemplo, com relação à ideia de matrimônio, expressão da sexualidade ou ao aborto.

Diferentemente do modelo aberto, a laicidade fechada é compreendida como dispositivo de regimento da esfera pública, que estabelece um parâmetro de convivência comum, sem concessões ou privilégios. Neste caso, excluindo do espaço público e dos assuntos políticos concepções particulares de bem, sobretudo, de matriz religiosa.

Neste enquadramento, a função da laicidade do Estado é organizar o pluralismo moral em torno de uma unidade social construída por meio de valores universais compartilhados. Três princípios indissociáveis constituem o fundamento destes valores, são eles: a liberdade de consciência, a igualdade de direitos dos ateus, agnósticos e crentes e a promoção de uma lei comum (Peña-Ruiz, 2001, 2009). A proteção institucional desses princípios possibilita a configuração de um espaço público justo, onde todas as crenças têm o mesmo valor e estão subordinadas a uma moral pública plenamente independente dos particularismos (Bovero, 2013). Portanto, a integração da comunidade política está estruturada na adoção de uma legislação cujas regras são uniformes.

Nesta acepção, a neutralidade e a imparcialidade do Estado desempenham o papel fundamental de deslegitimar a influência exercida pelos pressupostos religiosos em matérias de interesse público. A argumentação do filósofo francês Henri Peña-Ruiz (2002, 2009) vislumbra nesta atribuição da dimensão institucional um ideal normativo inerente à laicidade, que consiste na emancipação das instituições políticas e da sociedade de toda tutela religiosa. Dito de outra maneira, a laicidade alcança sua razão de existência na medida em que erradica as raízes ideológicas estruturantes da cosmovisão judaico-cristão, as quais impossibilitam a construção de uma razão pública e de uma liberdade de consciência plena e alicerçada por preceitos seculares.

Esta compreensão da laicidade não pode ser vista como avessa à religião, afinal preserva na esfera privada a inviolabilidade do direito ao exercício da fé e o estabelecimento da liberdade de culto das comunidades devocionais (Poulat, 2009). Do mesmo modo, a tolerância se constitui em uma virtude cívica, que estabelece o respeito entre crenças e convicções através do entendimento de vidas que são incompatíveis.

A oposição aos conceitos construídos pelo comunitarismo e multiculturalismo se dirige, primeiramente, à avaliação acerca da política de tolerância, já que em muitas elaborações há certa inclinação a institucionalizar a desigualdade entre aquele que tolera (em posição de privilégio) e aquele que é tolerado. Em segundo lugar, à supervalorização da diversidade social e religiosa a ponto de dissolver a unidade pública, que torna equânime as múltiplas convicções. Por último, em

virtude destas correntes teóricas se apoiarem em uma visão acolhedora e fraternal da relação entre os grupos identitários e entre a religião e a política, renunciando evidências acerca da relevante mobilização das crenças majoritárias para impor sua visão de mundo às pessoas que não partilham dela (Peña-Ruiz, 2002, 2009).

Roberto Blancarte (2000, 2008a, 2008c, 2008d) avança em muitos pontos desta abordagem. O sociólogo mexicano critica os teóricos franceses por entender que suas elaborações provocam séria confusão no entendimento da laicidade, especificamente ao tomarem como referência a experiência de seu país e associá-la ao processo sócio-político geral que envolve o fenômeno. Em sua perspectiva, a laicidade se configura propriamente como um regime social de convivência baseado na liberdade de consciência, cujas instituições públicas estão legitimadas, principalmente, pela soberania popular e não por elementos religiosos. Assim, o grau de autonomia e a fonte de legitimação do poder político são os fatores fundamentais para entender os regimes laicos nas sociedades modernas. Ou seja, a instituição da laicidade não depende exclusivamente da separação entre Estado e as igrejas, da neutralidade do Estado com relação aos valores, tampouco da forma de governo republicana para funcionar, embora em alguns casos estes fundamentos estejam interligados a sua implementação.

A aplicação de fórmulas institucionais é incapaz, por si só, de assegurar seu desenvolvimento. Esta conclusão é derivada do argumento de que a transição da fonte de legitimação do sistema político de formas sagradas para democráticas é resultado de um processo, cujo envolvimento das forças políticas e sociais é singular na construção da laicidade, assim como da democracia. Logo, as modificações em seu desenho estão abertas, assim, de acordo com Blancarte (2008, 2008b), é impossível sustentar que por razões intrínsecas (como os valores constitutivos da sociedade política) um regime será definitivamente laico, muito menos afirmar que devido à ausência de certas condições estruturais determinados países são suscetíveis a fracassar em engendrar seu desenvolvimento.

No paradigma fechado, a instituição da laicidade como marco legal comum de regimento da esfera pública é a única forma viável para que a decisão sobre o aborto seja tratada como direito às liberdades laicas (e outros temas). Isto porque, esta forma de construção permite ao Estado deliberar com equidade e paridade aquilo que é justo ou injusto de acordo com os interesses públicos, eliminando interferências religiosas externas ou internas aos poderes constituídos. Caso contrário, as mulheres e organizações que demandam por políticas reprodutivas estarão meramente à mercê da força e do poder dos grupos contrários (Peña-Ruiz, 2009).

Nesta perspectiva, a construção do Estado laico está intrinsecamente ligada aos direitos sexuais e reprodutivos, pois é obrigação do Estado assegurar a liberdade de consciência. A liberdade de consciência promove na sociedade uma pluralidade de ideias — religiosas ou seculares —, as quais submetem algumas crenças à relativização no espaço público e à criação de juízos morais e de conduta aceitáveis por todos alheios a uma doutrina específica.

Segundo Roberto Blancarte (2008a, 2011), desde as últimas décadas do século XX, a América Latina presencia um processo de reativação da laicidade do Estado. Alguns fatores contribuíram para a expansão da reivindicação deste princípio como instrumento regente da esfera pública, entre eles, as demandas das minorias religiosas, sexuais e de gênero pelo direito ao usufruto das liberdades laicas e a gradual democratização dos sistemas políticos. Em muitos países, é possível verificar alguns reflexos nas tomadas de decisões, as quais indicam modificações na fonte de legitimação política, a despeito da pressão exercida pelas igrejas majoritárias. Também é possível notar casos, como o brasileiro, em que a reivindicação em torno da laicidade e das liberdades intensificou a mobilização religiosa sob novos parâmetros de organização política (Mariano, 2011; Montero, 2013; Silva, 2021, 2017).

Roberto Blancarte (2008, 2008b, 2008c) avalia que um dos principais riscos ao processo de laicização do Estado ocorre quando a sociedade civil, no contexto das disputas por direitos, concentra seus esforços na mobilização direta contra as instituições religiosas, quando estas almejam influenciar o sistema político contra as liberdades laicas. Em sua acepção, quando isso ocorre, a dinâmica da tensão se sustenta apenas pelas relações de poder e pela exposição das razões no debate público (cenário em que as religiões hegemônicas estão em visível vantagem em matéria de recursos), com isso minando a legitimidade da laicidade na sua função de regulação das relações entre perspectivas morais incompatíveis. Nesse sentido, a atenção da sociedade civil deve dirigir-se prioritariamente ao Estado e ao sistema político, sob a reivindicação de que o papel dos legisladores e funcionários públicos não consiste em impor políticas a partir de suas crenças pessoais. Portanto, a defesa do Estado laico é um aspecto central na conquista das liberdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ensaio procuramos estabelecer um parâmetro conceitual de discussão para analisar a controvérsia sobre o aborto a partir da laicidade do Estado. Para isso, apresentamos na seção inicial os elementos de composição das posições em torno da interrupção voluntária da gravidez. O resultado obtido foi que as principais

visões na controvérsia sobre a matéria são desenvolvidas em panorama histórico recente, cujos argumentos representam uma forma de ver o problema do aborto a partir de um determinado ponto de vista.

Na segunda seção, elaboramos uma definição da laicidade a partir de seus pressupostos conceituais, históricos e suas dimensões normativas de funcionamento, e analisamos os dois principais modelos teóricos sobre a laicidade e como o tema do aborto é inserido em cada clivagem. Nosso objetivo não foi apontar qual o melhor modelo de laicidade, mas sim buscar uma síntese capaz de nos fornecer elementos para responder a pergunta de partida: afinal, qual o papel da laicidade do Estado na controvérsia sobre o aborto? Ao analisar as propostas mais abertas à ingerência religiosa na esfera pública e aquelas que compreendem que sua participação deve estar restrita à esfera privada, foi possível perceber que há pontos de convergência entre elas. O denominador comum entre estas matrizes teóricas se concentra em três aspectos.

O primeiro deles consiste na existência de um vínculo intrínseco entre democracia e laicidade. Inexiste a probabilidade de um regime ser plenamente democrático sem garantir a manifestação e a igualdade entre as concepções morais (religiosas ou seculares) adotadas pelas pessoas, salvo em situações que provoquem danos a terceiros (abusos físicos ou injúria). Contudo, nenhuma concepção de bem deve ser proibida simplesmente por causar aflição moral a terceiros, tais como em virtude da realização de práticas ou atos divergentes a um estilo de vida específico.

O segundo aspecto, relacionado ao anterior, está assentado no consenso de que o sistema político, na figura de seus representantes, não possui atribuição para adotar políticas que imponham uma visão de mundo à sociedade, legitimando uma concepção moral em detrimento das outras.

Por fim, o terceiro ponto de convergência entre as abordagens consiste no enquadramento do aborto como tema concernente à liberdade de consciência. Tomando como base as duas correntes de pensamento sobre a interrupção da gravidez, isso significa dizer que o Estado laico não deve obrigar as mulheres a acreditar que estão cometendo um crime ou relegando um dom divino ao interromper uma gestação por sua livre decisão, sobretudo a partir de regulamentações baseadas em premissas morais/religiosas que elas não compactuam. Do mesmo modo, o Estado laico deve assegurar o direito daquelas gestantes que acreditam na existência de vida desde a concepção, logo, está impossibilitado de obrigar qualquer mulher a abortar (por exemplo, por razões de crescimento demográfico, eugênicas e higienistas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter; ZIJDERVELD, Andrew (2009). *Em favor da dúvida: Como ter convicções sem se tornar um fanático*. Rio de Janeiro: Editora Elsevier.
- BIROLI, Flávia (2013). *Autonomia e desigualdades de gênero: contribuições do feminismo para a crítica democrática*. Vinhedo: Editora Horizonte.
- BIROLI, Flávia (2015). Autonomia e justiça no debate sobre aborto: implicações teóricas e políticas. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 15, p. 37-68.
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (2016). “Introdução: Aborto, democracia e laicidade”. In: BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe (orgs.). *Aborto e democracia*. São Paulo: Alameda. p. 9-16.
- BLANCARTE, Roberto (2000). *Laicidad y valores en un Estado democrático*. México DF: El Colegio de México-Secretaría de Gobernación.
- BLANCARTE, Roberto (2008a). “El porqué de un Estado Laico”. In: BLANCARTE, Roberto (org.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México DF: El Colegio de México, p. 27-46.
- BLANCARTE, Roberto (2008b). Laicidad y laicismo en América Latina. *Estudios Sociológicos*, México (DF), vol. XXVI, n. 76, p. 139-64.
- BLANCARTE, Roberto (2008c). *Libertad religiosa, Estado laico y no discriminación*. México DF: Conapred.
- BLANCARTE, Roberto (2008d). *Sexo, religión y democracia*. México DF: Editorial Planeta.
- BLANCARTE, Roberto (2011). América Latina: Entre pluri-confesionalidad y laicidad. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 182-206.
- BOVERO, Michelangelo (2013). “Un concepto para la teoría moral, jurídica y política”. In: UGARTE, Pedro; CAPDEVILLE, Pauline (orgs.). *Para entender y pensar la laicidad*. México DF: Colección Jorge Carpizo, Ed. UNAM, p. 249-270.
- DILLON, Michele (1999). *Catholic Identity: Balancing reason, faith, and power*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DWORKIN, Ronald (2009). *Domínio da vida: aborto, eutanásia e liberdades individuais*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- GALEOTTI, Giulia (2007). *História do aborto*. Lisboa: Edições 70.
- HTUN, Mala (2003). *Sex and the State: abortion, divorce and the family under Latin American dictatorships and democracies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HURST, Jane (2006). *Uma história não contada - a história das ideias sobre o aborto na Igreja Católica*. São Paulo: Edição Católicas pelo Direito de Decidir.
- KEPEL, Gilles (1992). *A revanche de Deus: Cristãos, judeus e muçulmanos na reconquista do mundo*. São Paulo: Editora Siciliano.

- KYMLICKA, Will (1995). *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Oxford: Oxford University Press.
- MACLURE, Jocelyn; TAYLOR, Charles (2011). *Laicidad y libertad de conciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARIANO, Ricardo (2011). Laicidade à brasileira: católicos, pentecostais e laicos em disputa na esfera pública. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238-58.
- MILOT, Micheline (2008a). “La laicización y la secularización en Canadá: dos procesos distintos”. In: BLANCARTE, Roberto (org.). *Los retos de la laicidad y la secularización en el mundo contemporáneo*. México DF: El Colegio de México, p. 339-68.
- MILOT, Micheline (2008b). “A garantia das liberdades laicas na Suprema Corte do Canadá”. In: LOREA, Roberto. *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Editora do Advogado.
- MILOT, Micheline (2009). *La laicidad*. Madrid: Editorial CCS.
- MILOT, Micheline (2010). “Laicidad y respeto a la diversidad cultural”. In: RODRÍGUEZ, Eliza. *El estado laico, democracia y libertades*. México DF: Ed. Cámara de Diputados de México, p. 45-55.
- MONTERO, Paula (2013). Religião, Laicidade e Secularismo: um debate contemporâneo à luz do caso brasileiro. *Cultura y Religión*, Iquique, v. 7, n. 2, p. 13-31.
- MORI, Maurizio (1997). *A moralidade do aborto: sacralidade da vida e o novo papel da mulher*. Editora Universidade de Brasília.
- NUNES, Maria José Rosado (2012). O tema do aborto na Igreja Católica: Divergências silenciadas. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 64, n. 2, p. 23-31.
- NUSSBAUM, Martha (2010). *Libertad de conciencia*. Barcelona: Ed. Tusquets.
- NUSSBAUM, Martha (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. Madrid: Ed. Katz.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2002). *La laicidad*. Madrid: Siglo XXI ediciones.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2009). “Introducción – Antología Laica”. In: PEÑA-RUIZ, Henri (org.). *La Antología laica: 66 textos comentados para comprender el laicismo*. Salamanca: Ed. Universidad de Salamanca, p. 35-61.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2010). “Lecciones de la laicidad francesa. La laicidad como principio fundamental de la libertad y de igualdad”. In: RODRÍGUEZ, Eliza; MARTÍNEZ, Martha Tagle; MAGALLÓN, Rosario Ortiz; BLANCARTE, Roberto (orgs.). *El estado laico, democracia y libertades*. México DF: Ed. Cámara de Diputados de México, p. 31-41.
- PEÑA-RUIZ, Henri (2011). *La emancipación laica: Filosofía de la laicidad*. Madrid: Laberinto.

- POULAT, Émile (2012). *Nuestra laicidad pública*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- PRADO, Danda (2007). *O que é aborto*. São Paulo: Editora Brasiliense, 10^a edição.
- REBOUÇAS, Melina; DUTRA, Eliza (2011). “NÃO NASCER: algumas reflexões fenomenológico-existenciais sobre a história do aborto”. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 3, p. 419-28.
- SANTOS, Rayani; SILVA, Luis Gustavo Teixeira (2016). O direito à vida como ponto de partida para a análise do debate parlamentar sobre o aborto no Brasil e no Uruguai. *Revista Gênero*, Niterói, v.17, n.1, p. 139-69. <https://doi.org/10.22409/rg.v17i1.864>.
- SILVA, Luis Gustavo Teixeira (2017). Religião e Política no Brasil. *Latinoamerica. Revista de Estudios Latinoamericanos*. México DF, v. 64, p. 223-56. <http://dx.doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2017.64.56799>.
- SILVA, Luis Gustavo Teixeira (2018). Laicidade do Estado no Uruguai: Considerações a partir do debate parlamentar sobre o aborto (1985-2016). *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v.38, n.2, p.53-84. <http://dx.doi.org/10.1590/0100-85872018v38n2cap02>.
- SILVA, Luis Gustavo Teixeira (2019). Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. *Sociologias*, Porto Alegre, v.21, n.51, p. 278-304. <https://doi.org/10.1590/15174522-0215113>.
- SILVA, Luis Gustavo Teixeira (2021). O debate sobre o aborto nas Câmaras dos Deputados do Brasil e do Uruguai (1985-2016). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 36, n. 106, p. 1-29. <https://doi.org/10.1590/3610607/2021>.
- TAYLOR, Charles (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Harvard University Press.
- TAYLOR, Charles (2012). “Western Secularism”. In: CALHOUN, Craig; JUERGENSMEYER, Mark; VAN ANTWERPEN, Jonathan (orgs.). *Rethinking Secularism*. Oxford: Oxford University Press, p. 31-53.
- TAYLOR, Charles (2013). “Why We Need a Radical Redefinition of Secularism”. In: MENDIETA, Eduardo; VAN ANTWERPEN, Jonathan (orgs.). *The power of religion in the public sphere*. New York: Columbia University Press, p. 34-59.
- UGARTE, Pedro (2013). “Un archipiélago de laicidades”. In: UGARTE, Pedro (org.). *Para entender y pensar la laicidad*. México DF: Colección Jorge Carpizo, Ed. UNAM, V. I, p. 31-65.
- VALDÉS, Margarita (1999). El problema del aborto: tres enfoques. In: VÁZQUEZ, Rodolfo (org.). *Bioética y derecho: fundamentos y problemas actuales*. México DF: Fondo Cult. Econ., p. 129-50.
- WALZER, Michel (1999). *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes.

As origens intelectuais do fascismo e suas reinvenções: entre a “revolução conservadora” e o Tradicionalismo

The intellectual origins of fascism and its reinventions: between the “conservative revolution” and Traditionalism

Francisco Thiago Rocha Vasconcelos^a 

Resumo Neste artigo, abordamos o fascismo a partir de suas fundamentações teóricas, tematizando as continuidades entre suas origens intelectuais e os desenvolvimentos mais recentes no pensamento e na prática política. Nosso ponto de partida foi a interpretação de Karl Polanyi sobre as origens intelectuais da “revolução conservadora”, movimento intelectual e político europeu do início do século XX. Em seguida, traçamos paralelos com o pensamento de Julius Evola, expoente do Tradicionalismo, corrente intelectual que desperta especial interesse no pensamento político da extrema direita ou da nova direita atuais. Demonstramos como os princípios intelectuais do fascismo permanecem sendo tendências latentes ou explícitas de desenvolvimento ao longo da história, servindo de fundamento para a restrição da democracia e para o manejo da política de massas em tempos de crise do capitalismo através do apoio a populismos de direita.

Palavras-chave Fascismo. Tradicionalismo. Populismo. Pensamento Político.

Abstract *In this article we approach fascism from its theoretical foundations, addressing the continuities between its intellectual origins and the more recent development in political thought and practice. Our starting point was Karl Polanyi’s interpretation of intellectual origins on the “conservative revolution,” a European intellectual and political movement of the early twentieth century. Next, we draw parallels with the thought of Julius Evola, exponent of Traditionalism, an intellectual current that arouses special interest in the political thought of the extreme right or the new right today. We demonstrate how the intellectual principles of fascism remain latent or explicit trends of development throughout history, serving as the foundation for the restriction of*

^a Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), em Redenção-CE. E-mail: fvasconcelos@unilab.edu.br.

democracy and the management of mass politics in times of crisis of capitalism through the support of right-wing populisms.

Keywords *Fascism. Traditionalism. Populism. Political thought.*

INTRODUÇÃO

No campo da história e das ciências sociais são múltiplos os estudos e as definições de fascismo. Uma perspectiva influente sobre o fenômeno, no Brasil, é a de Eric Hobsbawm (1995), que buscou, entre a pluralidade dos movimentos de direita que derrubaram os regimes liberais no início do século XX, marcar a diferença fundamental característica dos fascismos. Para o historiador, apesar das semelhanças na retórica do anticomunismo e da volta ao passado, o fascismo não seria um movimento conservador típico, mesmo que crítico da cultura moderna e defensor de um padrão moral patriarcal, pois o passado para o qual apelava era uma invenção. Mesmo a sua ideia de raça não correspondia a um retorno às raízes antigas, mas à criação de uma “super raça” humana pela reprodução seletiva e eliminação dos “incapazes”. Além disso, não havia grande espaço para a antiga monarquia e a Igreja, pois o seu princípio de liderança era outro, não tradicional, “corporificado no homem que se faz a si mesmo, legitimado pelo apoio das massas” (Hobsbawm, 1995, p. 121).

O fascismo seria, nesse sentido, uma combinação *sui generis* de “valores conservadores, técnicas de democracia de massa e a inovadora ideologia de barbarismo irracionalista” (Hobsbawm, 1995, p. 122); vinculado à recusa do Iluminismo e da Revolução Francesa, ao “triunfo da vontade” ou do “instinto” sobre a razão, mas apoiado na modernidade tecnológica em questões práticas e na pesquisa científica comprometida com premissas ideológicas. Em suma, para Hobsbawm, o fascismo seria uma direita radical não tradicional que visava engendrar uma forma de “Comunidade Popular” forjada no vínculo entre o líder e as massas, mobilizadas no sentido da construção de uma ordem hierárquica futura e expansionista fundada nas diferenças entre seres superiores e inferiores, fossem eles inimigos externos ou internos, inscritos inclusive nas próprias tendências da natureza do povo.

É possível, nesse sentido, chegar a uma definição sintética do fascismo, como no caso de Leandro Konder (2009), para quem:

O fascismo é uma espécie de direita, que não se confunde com os movimentos e partidos da direita tradicional, pois possui uma retórica “revolucionária”, embora seja socialmente conservador, serve-se de mitos irracionalistas — como exemplo, o mito da nação (baseado na ideia de uma unidade fictícia, que abstrai os

conflitos e as divisões sociais presentes nas sociedades) —, faz uso dos modernos meios de propaganda de massa, é chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista e antioperário (Konder, 2009, p. 52).

As definições sobre o fascismo defendidas por seus partidários já anteciparam algumas destas balizas conceituais. Os escritos de Hitler e Mussolini, por exemplo, atestavam suas preferências essenciais pelos valores militaristas dentro e fora do Estado. Os seus projetos se enquadravam no interior de uma transformação social, política e “espiritual” antiliberal e antidemocrática, industrial e corporativista, sendo, no caso alemão, conduzida por uma (re)construção de uma “raça superior” e, no caso italiano, por um ideal autoritário de nação (Hobsbawm, 1995). Apesar de se entenderem como revolucionários, pautados pela mobilização popular, ambos viam em seus movimentos sentidos opostos aos do socialismo marxista e seu princípio da luta de classes, e destacavam valores conservadores e um ideal de ordem “espiritual”, o que alguns interpretam como “religião política”¹ (Polanyi, 1935; Paxton, 2007).

Os intelectuais marxistas contemporâneos do fascismo também desenvolveram sua leitura². William Reich (1933), inspirado em Freud, refletia sobre o fascismo como um sintoma da repressão sexual, o que explicaria por qual razão as massas se voltaram ao autoritarismo apesar de contrário aos seus interesses. Leon Trotsky (2019), por sua vez, frisava o caráter de defesa do capitalismo como sistema e a afirmação de desigualdades raciais e de classe, ao mesmo tempo em que “um movimento espontâneo de grandes massas, com novos líderes de base” (Trotsky, 2019, p. 55). O VII Congresso da Internacional Comunista, em 1935, por seu lado, caracterizava o fascismo como uma ditadura explícita e terrorista dos elementos mais reacionários, chauvinistas e imperialistas do capital financeiro (Paxton, 2007; Service, 2018).

Entretanto, a atualização do conteúdo e das práticas fascistas ao longo da história e no momento presente, através de tendências populistas iliberais de direita, exige um olhar menos datado e mais flexível para como o processo de “fascistização” se desenvolve ou não ao longo do tempo. Nesse sentido, para o

1 Para Polanyi (1935), o fascismo realizaria sua essência de maneira mais completa na forma de uma religião política, a exemplo da Alemanha nazista. O autor não se detém em uma análise conceitual do termo religião política, mas o descreve como fenômeno manifesto em rituais públicos de massas e formas simbólicas que expressam um conteúdo aristocrático e anticristão. Sendo assim, a concepção de Polanyi aproxima-se da discussão sobre a influência do paganismo ou neopaganismo na política (Taguieff, 1993).

2 Para uma leitura mais sistemática das diversas visões marxistas de intelectuais contemporâneos ou posteriores ao fascismo, cf. Renton, 1999.

historiador estadunidense Robert Paxton (2007), mais do que um conjunto único de ideias, o fascismo se inspira em diferentes matrizes filosóficas caracterizadas pela flexibilidade tática a partir da dimensão emocional coletiva e da estratégia política de suas lideranças. Segundo esta perspectiva, o fascismo, então, seria constantemente retomado ao longo da história, razão pela qual ele não estaria preso a uma forma canônica existente apenas no passado, mas seria passível de atualização e de diferentes graus de consolidação³. O fascismo, nessa lógica, seria uma dimensão da política de massas contemporânea, com diferentes possibilidades de consolidação, correspondendo mais a uma prática política que incidiria sobre um conjunto de “paixões mobilizadoras”⁴, o que o tornaria ainda visível nos dias atuais em manifestações de baixa, média ou alta intensidade.

Sendo assim, seria possível considerar, atualmente, a emergência de uma nova “onda” do fascismo (Patschiki, 2012; Prado, 2021)⁵, pautado por uma maior flexibilidade em relação aos símbolos e às propostas originais e cuja performance está mais presente na tática de comunicação e prática política, baseando-se na atualização contextual de revisionismos, negacionismos e conspirações para fundamentar governos populistas iliberais, seja em aliança com o programa econômico neoliberal, seja com um programa estatizante. O fascismo seria, então, uma potencialidade sempre presente na era da política de massas e na gestão do capitalismo em tempos de crise. Lukács (2009) já havia antecipado esta perspectiva ao problematizar o fato de que, após o fim das guerras mundiais, a destruição política, organizativa e ideológica do fascismo seria mais difícil do que se imaginara:

3 Paxton buscou superar a distinção entre movimentos e regimes fascistas, caracterizando as diferentes peculiaridades nacionais e graus de consolidação como um ciclo de cinco estágios, que pode ou não ser alcançado: 1. A criação dos movimentos; 2. O seu enraizamento no sistema político; 3. A tomada do poder; 4. O exercício do poder; e 5. A sua radicalização ou entropia.

4 Paxton (2007, p. 160) enumera nove “paixões mobilizadoras”: 1. senso de crise catastrófica; 2. primazia do grupo sobre o indivíduo; 3. crença de que o grupo é vítima, justificando ações sem limites jurídicos e morais; 4. pavor à influência do liberalismo individualista, dos conflitos de classe e de influências estrangeiras; 5. necessidade de purificação da comunidade, por consentimento e por violência, se necessário; 6. necessidade de autoridade de chefes capazes de encarnar o destino histórico; 7. a superioridade dos instintos do líder sobre a razão; 8. a beleza da violência e a eficácia da vontade em prol do grupo; 9. o direito do povo eleito a dominar os demais.

5 Patschiki (2012) defende a divisão do fascismo em três momentos: os fascismos de primeira onda, característicos das experiências originais italiana e alemã do início do século XX; os fascismos de segunda onda, surgidos na segunda metade do século XX como movimentos que buscam, de maneira por vezes nostálgica, ser fiéis à estética e às propostas originais do fascismo; e os fascismos de terceira, com maior flexibilidade em relação aos símbolos e propostas originais e cuja performance está mais presente na tática de comunicação e prática política, baseando-se na atualização contextual de revisionismos, negacionismos e conspirações para fundamentar governos populistas de extrema direita, seja em aliança com o programa econômico neoliberal, seja com um programa estatizante. Para outras possibilidades de interpretação das diferentes “ondas” do fascismo. Cf. Prado, 2021.

[...] alguns homens de Estado, que se proclamam enfaticamente democratas, consideram os fascistas uma espécie de reserva sua e, por isso, abrigam-nos e até os apoiam [...] o fascismo não é, de modo nenhum, uma manifestação mórbida e historicamente isolada, nem uma repentina irrupção da barbárie na civilização europeia. O fascismo, como concepção de mundo, é, antes de mais nada, o apogeu qualitativo de teorias irracionais no domínio da epistemologia e aristocráticas no plano social e moral [...] é fácil para os fascistas um recuo: podem sacrificar Hitler e Rosenberg e entrincheirar-se na filosofia de Spengler ou de Nietzsche, enquanto preparam um novo avanço sob condições mais favoráveis (Lukács, 2009, p.25).

O decurso da história, do fim da 2ª guerra mundial em diante, demonstra o acerto da perspectiva de Lukács a respeito do fascismo como reserva intelectual e moral do pensamento liberal aristocrático que instrumentalizava a democracia de acordo com as finalidades de avanço da acumulação capitalista. No século XXI, a ressurgência do fascismo conduz novamente o irracionalismo à cena pública, de forma organizada, como pseudociência e manipulação de massas, em meio aos eixos já antecipados por Lukács como vetores do seu desenvolvimento: crise da democracia, crise da ideia de progresso, crise da confiança na razão e crise do humanismo.

O fascismo possuiria, então, uma universalidade que ultrapassaria suas manifestações particulares, podendo se atualizar ao longo do tempo, como já antevia, de certa forma, Hobsbawm (1995)⁶, o que corrobora as visões mais recentes sobre o “neofascismo” ou o “pós-fascismo” (Traverso, 2016), de “fascismo eterno” (Eco, 2018), projeto sempre reatualizado. O apoio a governos populistas iliberais (Mounk, 2019), com senso de identidade transnacional (Da Empoli, 2019), teria o potencial de fazer ressurgir, de maneira reinventada, processos de fascistização como forma emergencial de conservação da ordem capitalista das grandes fortunas em um Ocidente dividido e ameaçado.

Nesse sentido, a partir do *insight* de Lukács (2009), abordaremos o fascismo a partir de suas origens intelectuais, como forma de dar visibilidade a uma perspectiva pouco elaborada na literatura sociológica e histórica, mais atenta ao fascismo

6 “O fascismo era triunfantemente antiliberal. Também forneceu a prova de que o homem pode, sem dificuldade, combinar crenças malucas sobre o mundo com um confiante domínio de alta tecnologia contemporânea. O fim do século XX, com suas seitas fundamentalistas brandindo as armas da televisão e da coleta de fundos programada em computador, nos familiarizou mais com esse fenômeno” (Hobsbawm, 1995, p. 122).

como prática política enraizada em correlações de classe. Trata-se, na verdade, de uma perspectiva complementar, posto que o fascismo é marcado justamente pela falta de um sistema filosófico bem definido (Paxton, 2007), mas que nos auxilia a observar os processos políticos recentes sob o ângulo da disseminação de ideias que pouco mereceram crédito nos círculos universitários, porém retornaram com força, reinventados, a partir da militância intelectual de extrema direita.

Nosso ponto de partida foi a contribuição de Karl Polanyi em *A Essência do Fascismo – Cristianismo e a Revolução Social* (1935), um dos primeiros esforços substantivos para traçar uma definição conceitual do fascismo com base em suas fontes intelectuais. É a partir dele que o presente artigo aborda o fascismo, relacionando o seu argumento com a recuperação do pensamento Tradicionalista desde a segunda metade do século XX, com destaque para a obra de Julius Evola (Teitelbaum, 2021; Sedgwick, 2020). Por fim, demonstramos como os princípios intelectuais de defesa do fascismo permanecem como tendências latentes, servindo de fundamento para a restrição da democracia e o manejo da política de massas em tempos de crise do capitalismo.

A “ESSÊNCIA DO FASCISMO” EM KARL POLANYI

Em “A Essência do Fascismo” (1935), um livro pouco conhecido do público brasileiro, Karl Polanyi defende que o nazismo, em especial, teria levado adiante de forma mais acabada a transformação da filosofia fascista em uma religião política pagã e anticristã, embora não necessariamente anticatólica. A oposição do fascismo ao comunismo e ao marxismo seria também um combate ao liberalismo e ao individualismo, entendidos como continuidade de uma raiz religiosa e moral proveniente do universalismo igualitário cristão.

Para demonstrar essa tese, o autor busca analisar a filosofia e a sociologia do fascismo em intelectuais da chamada “revolução conservadora” na Europa, principalmente na Alemanha, na virada dos séculos XIX e XX (Merlio, 2003)⁷. Para alguns, essa linhagem de pensamento teria iniciado como reação à Revolução Francesa e teve como sua maior expressão política o fascismo (Augusto, 2017). Para outros, ela daria continuidade a uma corrente anti-iluminista (Sternhell,

7 A expressão é aceita por uma grande parte dos atores envolvidos, inspirada em Dostoiévski que, em 1876, conclamou seus compatriotas a serem, na Europa, “revolucionários pelo conservadorismo” (Merlio, 2003). Outros autores preferem considerá-los, antes de tudo, nacional-revolucionários (Breuer, 1993). De nossa parte, consideramos mais adequada a ideia de contrarrevolução conservadora (Augusto, 2017) ou reacionarismo revolucionário, tendo em vista que o sentido teórico e político não é o de simples conservação, mas de uma restauração-atualização de um legado através de uma revolução.

2009)⁸ que se radicalizou a partir do final do século XIX e se converteu em uma “nova psicologia” pautada pela mútua influência literária e artística antimoderna e antiocidental, principalmente no contexto cultural e político na Alemanha. O pessimismo ou niilismo aristocrático, partilhado por escritores e filósofos como Fiódor Dostoievski, Friedrich Nietzsche, Thomas Mann e Oswald Spengler⁹, era uma referência importante no cultivo a uma individualidade cultural na Alemanha desde o fim do século XIX, influenciando posteriormente, após a 1ª guerra mundial, os jovens intelectuais nacionalistas, muitos ex-soldados ressentidos contra a República de Weimar e o Tratado de Versalhes, que colaboraram para a emergência do fascismo e do nazismo¹⁰.

Em suma, o “conservadorismo revolucionário” não seria um partido político, mas uma nebulosa ideológica que começou a se organizar com força ao final de 1918, enriquecendo-se de novas tendências na medida em que o sistema político alemão fracassava em relação ao nacionalismo e ao “germanismo integral” (*völkisch*) liderados por uma “burguesia da cultura” ligada ao idealismo romântico de jovens ex-combatentes (Dupeux, 1994). A sua denominação, na verdade, é expressão que delimita certo conjunto de tendências cuja marca é, justamente, a conjunção de termos (aparentemente) opostos: uma revolução para a restauração de “valores essenciais da nação”, sem o simples retorno à formas passadas; a aceitação da modernidade técnica (tecnologia e planejamento estatal), mas a negação da modernidade cultural dos valores do Iluminismo e da Revolução Francesa; a confiança em uma elite cultural e política não selecionada pelo povo, ao mesmo tempo em que incentivo à mobilização constante das massas populares; otimistas em sua capacidade de moldar o futuro, consideram-se portadores do “espírito do povo e da nação” e da “força do destino”, pois dominam a técnica na era das massas (organização, mobilização e propaganda) (Dupeux, 1994; Merlio, 2003).

8 Que remonta a filósofos como Johann Herder e Edmund Burke, entre outros (Sternhell, 2009).

9 A sua obra “A decadência do Ocidente” ([1918]1986) foi uma referência fundamental nos debates historiográficos, filosóficos e políticos na Alemanha, além da obra “Prussianismo e Socialismo” (1924), defensora de um socialismo autoritário e nacionalista. Foi inspiração para o nazismo, mas posteriormente condenado pelos intelectuais do regime por conta do seu pessimismo e da recusa em assumir o tipo de racismo defendido pelos nazistas.

10 Nas últimas décadas do século XX, contudo, foram feitas tentativas para olhar para a “revolução conservadora” em seus aspectos culturais e filosóficos, sem direcionar acusações diretas de cumplicidade indireta com o nazismo (Klemperer, 1951). Apesar dos pontos de contato, à “revolução conservadora” seria estranha a visão racial-biológica nazista do mundo e da sociedade, bem como o antisemitismo. A coesão do conjunto de ideias se dava especialmente pelo discurso anti-Weimar e anti-Versalhes, além da oposição feroz ao liberalismo, ao capitalismo, ao Ocidente, à democracia, ao republicanismo, entre outras características da era do Iluminismo e da Modernidade. Para eles, a 1ª guerra mundial seria a demonstração de que as “ideias de 1789” (materialismo, individualismo e cosmopolitismo) chegaram ao fim, e o futuro pertenceria aos valores conservadores e tradicionais (Klemperer, 1951; Alekseevich, 2020).

É do ponto de vista das semelhanças entre a “revolução conservadora” e os princípios mobilizados pelo fascismo, que Polanyi pretendeu localizar em três intelectuais, Othmar Spann, Ludwig Klages e Alfred Rosenberg, as proposições mais reveladoras dos princípios teóricos e políticos fundamentais do fascismo como projeto: o anti-individualismo, o vitalismo, o totalitarismo¹¹, o racismo e o misticismo.

O austríaco Othmar Spann (1878-1950) — filósofo, sociólogo e economista conservador, antiliberal e antissocialista — foi responsável por uma teoria do Estado corporativista meia década antes do fascismo italiano. Na base da proposta deste “profeta da contrarrevolução” está a necessidade de uma decisão crucial entre dois sistemas mundiais: o *individualismo* e o *universalismo* ou *totalitarismo*. Em sua visão, o *individualismo* é o responsável pela decadência europeia, em que a democracia como “igualdade dos indivíduos como indivíduos” é oposta à afirmação do fascismo sobre a desigualdade natural entre os seres humanos, tornando-se uma força propulsora de maior radicalidade individualista e igualitária. Assim, para o fascista, o socialismo, a democracia e o liberalismo são herdeiros do Individualismo (Polanyi, 1935).

Spann compartilharia do mesmo entendimento de lideranças intelectuais e políticas do fascismo, como Mussolini, Rosenberg e Hitler, para quem a democracia ocidental, com seu apelo à personalidade humana e ao individualismo, é a precursora do socialismo marxista. A unanimidade dos pensadores fascistas sobre essa questão é impressionante, uma vez que para gerações seguintes, o socialismo, especialmente o bolchevismo, passou a representar a oposição à ideia de personalidade humana. Entretanto, aponta Polanyi (1935), apesar do planejamento econômico e de certa inspiração hegeliana¹², o socialismo marxista teria como

11 A noção de totalitarismo será posteriormente apropriada no século XX por diferentes perspectivas interessadas na discussão sobre os fenômenos do nazismo, do fascismo e do comunismo. A mais conhecida versão do totalitarismo como conceito é desenvolvida por Hannah Arendt (2013). Nela, a teórica política produz uma relevante narrativa da construção de regimes totalitários como um fenômeno inédito na história, derivado da articulação, em contexto específico, de práticas, discursos e agentes do imperialismo/colonialismo e do antissemitismo. Apesar de suas diferenças ideológicas, o nazismo e o comunismo soviético seriam totalitários: buscariam o controle total da vida da sociedade (sexualidade, lazer, religião e trabalho), inserindo os indivíduos em uma engrenagem mobilizadora que se dirige a fins que não podem ser explicados simplesmente por fins racionais ou econômicos, mas pela submissão da humanidade à supostas leis da natureza (caso do nazismo) ou às leis da história (caso do comunismo soviético), a exigir o sacrifício diante das necessidades do regime em sua constante expansão. Para críticas ao conceito, cf. Losurdo (2003, 2017); Fausto (2017a, 2017b) e Poggi (2015).

12 Obviamente que Marx inverte a lógica idealista da dialética hegeliana e propõe uma interpretação materialista da história. Mas, para críticos de Marx, assim como parece pensar Polanyi, o marxismo teria preservado certo “resíduo” hegeliano e mesmo judaico em sua promessa de revolução presente em sua filosofia da história (Service, 2018).

objetivo último uma sociedade livre do Estado, organizada a partir de indivíduos livremente associados. Nesse sentido, o socialismo, pré-formado na democracia, seria a realização do mesmo princípio do *individualismo*, sob uma forma diferente.

O *individualismo* contra o qual Spann lutava, contudo, era de um tipo específico: aquele que assume o pressuposto de que os seres humanos são entidades independentes espirituais “por conta própria”, ou seja, sem um princípio superior e coletivo que os organize e determine. Em outras palavras, Spann quer refutar o “individualismo dos iguais”, seja na sua forma ateísta — “se não há Deus, eu sou Deus, sou responsável pelas minhas atitudes boas e más” —, seja na sua forma cristã original — “cada personalidade tem um valor infinito, porque ela é Deus”. A este respeito, Polanyi (1935) afirma que “A ideia Cristã de sociedade é que ela é uma relação entre pessoas (...). A proposição central do Fascismo é que a sociedade não é uma relação entre pessoas. Esse é o real significado do seu anti-individualismo” (p. 370). Sendo assim, para Spann, o socialismo revolucionário seria uma interpretação possível de valores já aceitos na Europa Ocidental e o fascismo, a sua negação.

Mas como uma sociedade pode ser concebida como não sendo uma relação entre pessoas? Como a cooperação e as trocas econômicas e o poder político e seu controle podem ser fundamentados em bases que não o indivíduo? Spann oferece parte da resposta: a opção pelo *universalismo* ou *totalitarismo* repousaria na reivindicação de diferenças hierárquicas e no pressuposto da supremacia do Coletivo sobre o Indivíduo na forma de um Estado corporativo, acompanhada de uma justificação metafísica do capitalismo, visto não somente como certo, mas eterno. Em complemento, Polanyi associa esta tese às ideias do filósofo, psicólogo e escritor alemão Ludwig Klages (1872-1956) que acrescentou o *vitalismo* como princípio político. Para Polanyi (1935), é através da aproximação entre *totalitarismo* e o *vitalismo* que se perceberia o que há de singular no fascismo, bem como suas contradições.

Isoladas, as filosofias sociais do *totalitarismo* e do *vitalismo* derivariam de diferentes origens intelectuais e representariam distintos modos de existência¹³:

13 Para Spann, em termos intelectuais, o Totalitarismo remonta à ideia da Razão e do Estado em Hegel, como princípios da elevação da história humana a um plano universal-divino. Já o Vitalismo, estaria respaldado em Nietzsche e em sua ênfase na potência humana fundada na vontade e no instinto como qualidades de uma aristocracia de espírito contra a massificação da sociedade moderna. Entretanto, nem o pensamento de Hegel nem o de Nietzsche são adotados em sua plenitude. Ambos serviram como referências, base para reinterpretações e elaborações, com adaptações e distorções *sui generis* que buscaram conjugar esses dois princípios como sistemas de pensamento e modos de existência. Klages e Spann seriam, portanto, caricaturas de Nietzsche e Hegel, sem o anarco-individualismo do primeiro e sem a recusa das dinâmicas revolucionárias do segundo.

no *totalitarismo*, a personalidade humana é uma sombra de entidades mais vastas, etéreas e intangíveis que formam a sociedade (a Política, a Economia, a Cultura, o Artístico, o Religioso), ou seja, se os indivíduos cooperam, eles não o fazem entre si mesmos, mas como mediação/produto/resultado em prol da totalidade. No *totalitarismo*, valores e ideias são dispostos em uma hierarquia organizada segundo uma lógica para a existência do Espírito ou da Mente. O *vitalismo*, por sua vez, é a afirmação da vida imediata, do plano da vida animal, sem Ego, sem nenhum movimento para a *self-realization*, cujo núcleo corresponde à junção entre Corpo e Alma num estado de espírito em que a consciência não atinge o nível das faculdades intelectivas e racionais. O *vitalismo* é biocêntrico, sobrevivencialista, amoral, pragmático, mitológico, orgiástico, estético, instintivo, irracional e belicoso; sendo o seu modo de existência tribal e seu clímax o êxtase da ação conjunta e do ritual público.

Duas consequências derivariam da aproximação entre *totalitarismo* e *vitalismo*: 1) a *inimizade* como princípio da política e o Estado como *função da guerra*: as sociedades deveriam estar baseadas numa moral instintiva e num modelo de tribalismo ancorado no medo, em oposição à moralidade aberta do cristianismo¹⁴; 2) a busca por um retorno a um estado harmônico anterior na história, cujo ponto inicial de regressão é interpretado de diferentes maneiras: para os alemães nacionalistas, antes de 1918; para os reacionários românticos, antes de 1789; para Spann e os cristãos alemães, uma contra-Renascença; para Klages, o retorno é ainda mais radical, sendo necessário ir muito além da destruição do cristianismo, princípio da consciência ética universalista, igualitária e individualista.

Estas duas teorias sintetizam direções potenciais que subjaziam à “revolução conservadora”. Sua formulação mais radical é proveniente de Alfred Rosenberg (1893-1946), intelectual racista que influenciou diretamente o nazismo. Rosenberg apoia a lógica do *vitalismo* presentes nas “comunidades de um só sexo”¹⁵ como forma de agregação social no contexto de uma sociedade em crise e militarizada: o sangue e o solo tornam-se a metafísica alimentadora de uma “raça superior” a reerguer e reconstruir. Em torno da mitologia da raça nórdica, “naturalmente vitalista”, haveria um potencial civilizatório a ser restaurado. Este conceito mítico de raça — não estritamente biológico, mas “espiritual” — agiria como um denominador comum para o tribalismo e a nação moderna.

14 Argumento de Carl Schmitt, embora o autor afirme expressamente que não há como incluí-lo, por inteiro, no Vitalismo.

15 Sejam os clubes de jovens homens, sejam as sororidades matriarcais em que “o desejo de sexo corre como um fio fino através do fluxo rico do emocionalismo homoerótico” (Polanyi, 1935, p. 37)

Assim, de acordo com Polanyi, o racismo e o misticismo de Rosenberg concedem ao “capitalismo corporativista” dois complementos que ele não conseguiria sozinho: a racionalidade tecnológica e o nacionalismo. Para ele, a filosofia Nacional-Socialista é o *vitalismo* usando a raça como um substituto para a nação, em que se combinam a extrema racionalidade nas relações com a natureza e a completa falta de racionalidade nas relações humanas, resguardados através de um Estado deificado, em luta contra tendências desagregadoras assentadas nos princípios racionalistas e materialistas que, por um lado, remontariam ao individualismo cristão e, por outro, se desdobrariam no liberalismo, no internacionalismo, na democracia e no socialismo.

Dessa maneira, o capitalismo corporativo, que afirma a desigualdade social e a desigualdade entre os países, é tanto autoritário quanto nacionalista, e se proporia a prevenir o desenvolvimento da democracia e do socialismo. Em outros termos, diante das tensões entre democracia e capitalismo, haveria duas soluções possíveis: estender a democracia da política à economia (socialismo) ou abolir a democracia da esfera política. Nesse sentido, uma vez que, para o fascismo, o capitalismo é eterno, trata-se de destruir a democracia — mais do que em sua forma, em sua substância — e estruturar uma sociedade que elimine a possibilidade de reversão ao socialismo.

O TRADICIONALISMO: “BASE ESPIRITUAL” DOS “FASCISMOS ETERNOS”?

Entendemos que, ao menos, duas outras referências podem ser adicionadas a esta genealogia intelectual do fascismo feita por Polanyi, no sentido de perceber como a atualização destas ideias atravessou o século XX, chegando até o século XXI, através de uma dita Escola Tradicionalista¹⁶, representada principalmente por René Guénon (1886-1951) e Julius Evola (1898-1974). Eles servem, sobretudo, para destacar o sentido mítico do racismo no movimento ideológico fascista, bem como sua concepção elitista e cíclica da história. Benjamin Teitelbaum (2020) foi responsável por tornar essa “escola de pensamento” acessível ao grande público a partir do contato que teve com alguns de seus representantes:

16 Utilizamos Tradicionalismo em maiúscula apenas para diferenciar do uso comum da ideia de tradicionalismo, como culto aos costumes e tradições determinadas ou a recusa à mudança cultural. Tradicionalismo, nesse sentido, é uma escola de pensamento filosófico, político e religioso que defende, muitas vezes, práticas e crenças inovadoras e radicais, mesmo que reivindique ideais do passado.

Os Tradicionalistas aspiram a ser tudo que a modernidade não é — comungar com o que eles acreditam serem verdades e estilos de vida transcendentais e atemporais, em vez de buscar o “progresso”. Alguns Tradicionalistas trabalham seus valores em um sistema de pensamento que vai muito além da divisão política moderna de esquerda ou direita: alguns até dizem que esse sistema está além do fascismo. Consequentemente, esse sistema infundiu o pensamento de propagadores da direita anti-imigração, populistas e nacionalistas, e o fez de maneira estranha. É anticapitalista, por exemplo, e pode ser anticristão. Condena o Estado-nação como uma construção modernista e admira aspectos do islã e do Oriente em geral (Teitelbaum, 2020, p.20).

Em sua origem, o Tradicionalismo é um movimento desde a Europa Renascentista que se fundamenta no Perenialismo, filosofia religiosa que busca por uma sabedoria ou religião original no Oriente (entendido como Grécia clássica, Israel e Egito bíblicos) representada especialmente por Hermes Trismegisto, cujo pensamento acredita-se ter inspirado boa parte da filosofia grega e do cristianismo (Sedgwick, 2020)¹⁷. Associado à alquimia, à astrologia e à magia, o Tradicionalismo foi responsável por produzir um sincretismo entre o hermetismo, o neoplatonismo e a cabala; sendo que, à medida que sua expansão avançava, a centralidade de Hermes passou a ser substituída pelo Hinduísmo, sobretudo a partir do século XVIII, vindo o Tradicionalismo a se difundir por meio de Ordens de Cavaleiros, da Sociedade Teosófica e da Maçonaria como forma de sabedoria iniciática¹⁸, ao mesmo tempo em que se aproximando também do Taoísmo ou do Islamismo.

A consolidação dos contornos de expressão do Tradicionalismo, no entanto, só teria ocorrido no início do século XX em torno do objetivo de retomar supostas crenças e práticas transmitidas de geração em geração, desde tempos imemoriais, em organizações espiritualistas, religiosas e iniciáticas que teriam se perdido no Ocidente nos últimos quinhentos anos (Sedgwick, 2020). A civilização ocidental moderna teria aparecido na história como uma anomalia, pois seria a única a ter se desenvolvido em uma direção puramente material, cujo início coincidiria com o que é comumente chamado de Renascimento. Tal gênese teria sido acompanhada por uma regressão intelectual e espiritual, a partir da qual adviria o seu desdém

¹⁷ Um bom exemplo de obra perenialista foi produzida por Aldous Huxley (1973).

¹⁸ Ou, inversamente, os fundadores do Tradicionalismo buscaram nestas organizações formas correspondentes às suas crenças e expectativas, de forma que sempre atuaram no sentido de reformar estas associações ou denunciar quando não seguem um suposto verdadeiro Tradicionalismo.

pelas civilizações orientais e também pela Idade Média europeia. Nesse sentido, o Ocidente estaria em perigo porque teria deixado de se basear em algo mais substancial do que a superioridade industrial: na ausência de “fundações espirituais”, a civilização ocidental correria o risco de colapso e extinção através da assimilação por civilizações mais sólidas.

René Guénon, francês convertido em muçulmano, elaborou as bases de uma “filosofia perene” espiritualista, baseada na crença em uma religião original perdida (a Tradição, o cerne, ou a Tradição perene), cujos fragmentos se encontram espalhados entre valores e conceitos de diferentes religiões, principalmente as religiões indo-europeias (hinduísmo e zoroastrismo) e religiões europeias pagãs pré-cristãs. Para ele, bem como para os Tradicionalistas em geral, a história humana percorreria um ciclo de quatro idades: da idade de ouro à de prata, à de bronze e à idade sombria, até retornar à idade de ouro e retomar o ciclo (Sedgwick, 2020; Teitelbaum, 2020).

Cada idade corresponderia ao domínio de diferentes castas de pessoas: sacerdotes, guerreiros, comerciantes e escravos. A passagem de uma idade para a outra, concebida em termos de decadência, ocorreria pela mudança nos valores defendidos, dos mais imateriais (espiritualidade e honra) até os mais materiais (dinheiro e gratificação corporal). A inspiração é o sistema de castas hinduísta e uma noção de tempo fatalista e pessimista, que associa a origem, o desenvolvimento e a decadência de civilizações com a perda de espiritualidade e, por esta razão, a necessidade de conexão com valores da Tradição, ao alcance de um grupo seleto de intelectuais iniciados, capazes de compreender o ciclo histórico e preparar o mundo à passagem para o momento seguinte.

Julius Evola, por sua vez, teria conduzido o Tradicionalismo menos para os valores religiosos orientais e mais para a atuação política, tornando-se a referência mais importante desta vertente na atualidade. Seu ponto de partida é o diagnóstico da decadência socialista da Europa que remontaria à reforma religiosa da cristandade ocidental, responsável por suplantar o sistema de hierarquias, vigente até então, em favor do princípio luterano do “sacerdócio dos Crentes”, fazendo de cada um seu próprio juiz. Sua proposta, fundada na substituição da História pelo Mito, era a da revitalização de “europeus nativos”, concebidos como arianos, vistos como “seres etéreos e fantasmagóricos” de uma sociedade patriarcal originária situada no Ártico, cujas virtudes decaíram conforme migravam para o Sul e “se tornavam encarnados”. Esta visão histórico-mítica será posteriormente traduzida na forma de uma narrativa sobre as grandes migrações de um suposto grupo étnico-linguístico que estaria na origem de culturas e civilizações na Grécia antiga,

no Oriente Médio e na Ásia. Um destaque especial é concebido para a construção do Hinduísmo e da sociedade indiana com base no papel dos brâmanes. Dito de outra maneira, o sistema de castas indiano tornou-se uma das principais referências para a reorganização da Europa em bases sacro-militares. (Sedgwick, 2020; Teitelbaum, 2020).

O seu horizonte inicial, portanto, se concentrava na sociedade europeia, em um programa paradoxalmente reacionário e futurista para a formação de um “Império Pagão” europeu: uma releitura da teocracia e dos modelos aristocrático-feudal-guerreiro de organização política, contra, ao mesmo tempo, a homogeneidade e o universalismo promovidos pelo cristianismo e pelo secularismo. A modernidade, a democracia e o comunismo significavam, para ele, o período da decadência, de predominância de valores materialistas, voltados à economia, à miscigenação, ao secularismo, ao feminismo e ao hedonismo sexual. Trata-se, para ele, de uma inversão da correta ordem das coisas, que deveria afirmar o Espírito acima da Matéria; o Norte acima do Sul; o Branco acima do Negro; a Masculinidade acima da Feminilidade.

As interpretações de Guénon e, principalmente, de Evola influenciaram a cultura e a política à época do fascismo e do nazismo, mas, ao mesmo tempo, as suas visões de mundo ultrapassavam a realidade concreta dos regimes históricos existentes. Não à toa, os intelectuais ligados ao Tradicionalismo procuram, em geral, manter certa distância de cargos oficiais em governos como forma de liberdade de ação e reserva moral de condução profética para a construção do projeto de mundo que defendem (Sedgwick, 2020; Teitelbaum, 2020). Evola, por exemplo, contesta as acusações que recebe sobre sua ligação ao regime fascista e nazista (Evola, 2007, 2010). Ele se defende afirmando que, apesar dos diálogos mantidos com os meios culturais e políticos na Itália e na Alemanha¹⁹, jamais foi filiado politicamente ao fascismo ou ao nazismo, nem ocupou cargos de governo, sendo visto, muitas vezes, como uma *persona non grata*, especialmente pelos intelectuais do fascismo por suas críticas a respeito da ligação do fascismo com o catolicismo.

Mas, ao mesmo tempo, no debate sobre a questão racial, Evola tornou-se bastante próximo de Mussolini, de quem era admirador, colaborando para uma “doutrina” racial própria do fascismo italiano em comparação com a concepção

¹⁹ Na Itália ele participou da cena artística dadaísta e organizou grupos de discussão e revistas sobre política e cultura. Em 1934, um ano após a ascensão de Hitler, Evola se dirige à Alemanha. Nos círculos próximos ao partido nazista e à aristocracia alemã, Evola terá algum sucesso junto à SS (*Schutzstaffel*), grupamento de elite nazista, propondo a criação de uma ordem secreta que trabalhe para um “Império Romano-Teutônico”. A sua perspectiva, entretanto, foi vista como utópica e ele foi desestimulado a participar dos círculos ligados ao Nazismo (Sedgwick, 2020).

nazista (Evola, 2010, 1941)²⁰. A própria resposta de Evola, ao ser indagado a respeito de suas relações com o fascismo, representa um caráter ambíguo: mesmo se colocando contra os fascismos historicamente existentes, ele se define como “super” ou “suprafascista”, ou seja, ao mesmo tempo no fascismo e para além do fascismo (Evola, 2007, 2010; Wolf, 2016). Como escreverá em “O fascismo visto pela direita” (2020), esses regimes teriam cumprido parcialmente a concretização dos valores defendidos por ele, mas aliaram-se a “valores terrenos” e se corromperam: suas críticas se dirigem, sobretudo, às alianças de classe, à forma totalitária de corporativismo e ao uso sistemático da violência.

Mesmo sendo inocentado juridicamente²¹, não são poucos aqueles que o enxergam como um intelectual do fascismo, como é o caso de Thomas Sheehan (1981) e, mais recentemente, de André Guimarães Augusto (2017), para quem:

[...] [o] pensamento de Evola se enquadra na “ideologia fascista” que “se funda sobre esta base: nega radicalmente toda ideia de progresso e oferece através de um ‘milagre’” “a perspectiva da restituição do estado originário” (Lukács, 2009, p. 37). A ideologia reacionária, no entanto, não é “direcionada para a restauração de algo passado”, mas para a “instauração de algo futuro” (Lukács, 2009, p.517); não apenas assim uma filosofia de caráter reacionário, voltada para o passado é capaz de se tornar uma ideologia capaz de oferecer respostas a conflitos do presente. Deste modo, o passado na ideologia tradicionalista de Evola é um passado mítico e de caráter metafísico e está direcionado “para um modo de ser social concebido como ‘ideal’”. Evola é explícito quanto ao caráter ‘ideal’ do passado tradicionalista: “Para um autêntico conservador revolucionário, o que realmente conta é ser fiel não às formas e instituições do passado, mas aos princípios dos

20 Em *Sintesi di dottrina de la razza* (1941), Evola busca uma definição espiritual de raça, diferenciada do sentido mais comum utilizado para condenar judeus e outros povos. Para ele, os reais inimigos não seriam os judeus biologicamente definidos, mas os valores de subversão e anti-tradição. O racismo biológico deveria ser complementado ou substituído por um “racismo espiritual” a organizar a sociedade segundo princípios culturais e elitistas. A perspectiva teria agradado pessoalmente Mussolini, pois forneceria um alinhamento ideológico ao racismo germânico, ao mesmo tempo em que dele se diferenciando. Sobre a doutrina racial em Evola, Cf. Barbieri, 2021.

21 Após a 2ª Guerra Mundial, Evola continuará como um ator influente para grupos originados do fascismo italiano e, posteriormente, dos movimentos sociais e políticos da juventude. Em 1951, integrantes de um destes grupos, o *Fasci de Azione Rivoluzionaria* (FAR), serão presos sob a acusação de lutar por reestabelecer o Fascismo. Na mesma ocasião, Evola também foi preso, acusado de inspirar o grupo através dos seus escritos. Levado a julgamento, foi, no entanto, inocentado. Em sua defesa, ele afirma ser um absurdo atribuir-lhe ideias fascistas, não porque fossem fascistas, mas por representarem, no fascismo, o reaparecimento da “grande tradição política europeia de Direita em geral”, inspirada em Platão, Metternich, Bismarck ou Dante. (Evola, 1963a, p. 94; 2007).

quais essas formas e instituições têm sido uma expressão particular, adequada para um período de tempo específico e em uma área geográfica específica” (Evola apud Augusto, 2017, p.7).

Esse argumento é criticado pelos atuais defensores do legado de Evola, que reiteram as suas críticas ao fascismo, especialmente o corporativismo, o aspecto plebeu/popular e o uso excessivo da violência, defendendo haver uma grande diferença entre as experiências fascistas e nazistas e o projeto evoliano de autarquias aristocráticas reunidas em Impérios²². No entanto, apesar dessas diferenças, entendemos que o resgate da perspectiva de Lukács (2009), feita por Augusto (2017), não pode ser simplesmente descartada. Ela conserva um elemento essencial da relação não sistemática, mas flexível, entre as ideias reacionárias e o fascismo como fenômeno político. Essa visão é traduzida de uma maneira que consideramos complementar por Umberto Eco, em sua reflexão sobre o *Ur fascismo*²³ ou “Fascismo Eterno”:

O termo ‘fascismo’ adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista. Tirem do fascismo o imperialismo e teremos Franco ou Salazar. Tirem o colonialismo e teremos o fascismo balcânico. Acrescentem ao fascismo italiano um anticapitalismo radical (que nunca fascinou Mussolini) e teremos Ezra Pound. Acrescentem o culto da mitologia celta e o misticismo do Graal (completamente estranho ao fascismo oficial) e teremos um dos mais respeitados gurus fascistas (Eco, 2018, p.42-43).

Para Eco, embora todas as características²⁴ do fascismo não possam ser reunidas em um sistema, “é suficiente que uma delas se apresente para fazer com

22 No Brasil, apesar de ainda pouco expressivos numericamente, os evolianos se organizam de forma bastante ativa, como expressam o movimento Nova Resistência (<http://novaresistencia.org>), o blog Legio Victrix (<https://legio-victrix.blogspot.com/>), o blog Legião Vertical (<http://legiaovertical.blogspot.com/>), responsável pelo Boletim Evoliano (<http://www.boletimevoliano.pt.vu/>), os Cadernos Evolianos (<http://cadernosevolianos.blogspot.com/>), a Editora Ars Regia e a produção de Ranquetat Jr. (2012; 2019). A respeito desses movimentos e suas disputas com outros grupos neofascistas no Brasil, cf. Vasconcelos, 2021.

23 A utilização da expressão *Ur*, por sinal, remonta ao grupo de Ur, liderado por Evola na Itália, que congregava intelectuais místicos e próximos a ideias fascistas (Eco, 2018).

24 Eco (2018) enumera uma lista de características típicas do fascismo: 1. Culto da tradição aberto ao sincretismo; 2. a recusa da modernidade; 3. O irracionalismo do culto da ação pela ação; 4. A não aceitação de críticas – “o desacordo é traição” (p. 49); 5. Racismo; 6. O apelo às classes médias frustradas; 7. O nacionalismo e a obsessão da conspiração; 8. O sentimento de humilhação por um inimigo; 9. A recusa ao pacifismo e a afirmação da violência; 10. O elitismo; 11. O culto do herói e da morte; 12. Valorização da virilidade; 13. O “populismo quantitativo”;

que se forme uma nebulosa fascista” (p. 44). Nessa perspectiva, é possível levar a sério a própria expressão utilizada por Julius Evola como caminho para interpretar o real significado de sua filosofia: um super ou suprafascismo, alguém e além do fascismo. Ou seja, uma chave de leitura apropriada para compreender o legado da “revolução conservadora” na qualidade de fonte permanente de reinvenções do fascismo como um projeto inacabado, maior que suas formas concretas. Mas, se através da história intelectual é possível encontrar ligações entre esses diferentes grupos de autores e princípios, a atualização destas ideias no terreno histórico e sociológico é muito mais complexo.

Ancorados na perspectiva de Paxton (2007), Finchelstein (2019) e Eco (2018), podemos afirmar que a principal questão contemporânea parece ser se estamos em meio a uma “fascistização” social e política a partir dos movimentos populistas de direita ou se as formas populistas de governo encontrarão barreiras de modo a se reequilibrar como tendência moderada diante do confronto/negociação com forças opositoras. O risco de “fascistização” se origina, paradoxalmente, do fato de que a influência neoliberal sobre a democracia fez produzir uma forma de democracia elitista, de baixa participação popular, como freio à politização das massas. O sucesso desse empreendimento conduziu justamente à uma reação política frente a distância entre eleitores e representantes, com o surgimento de plataformas populistas, baseadas na mobilização do ressentimento popular contra as elites políticas, tecnocráticas e financeiras (Finchelstein, 2019; Mounk, 2019)²⁵.

Nos últimos anos, principalmente após os anos 2000, após o ataque às “Torres Gêmeas”, nos Estados Unidos, a “guerra ao terror” e a crise financeira do mercado imobiliário em 2008, o equilíbrio de tensões entre estas tendências se tornou mais favorável aos populismos de direita, que criou oportunidade para a ressurgência de correntes intelectuais cujas origens remontam à “revolução conservadora”, ao fascismo e ao Tradicionalismo²⁶ (Vasconcelos, Mariz, 2021). Esse processo pode ser

expresso por um conceito unitário de povo, que se manifesta de maneira teatralizada em sua relação com um líder-intérprete.

25 Para Finchelstein (2019), o populismo teria restringido a democracia, sem abdicar da legitimização democrática, não derivando para a forma da ditadura e no uso da violência como princípio fundamental: “[...] enquanto o objetivo do fascismo é a ditadura, procurando abolir a separação de poderes e o Estado de direito; o populismo, pelo menos na história contemporânea, quase nunca destruiu a democracia” (Idem, p.132). Ao mesmo tempo, os populismos teriam sido plurais nos seus diferentes contextos e ao longo de sua história: adotaram formas de “nacionalismo defensivo” contra o imperialismo e garantiram a expansão de direitos sociais ou se aliaram ao neoliberalismo. O populismo teria se tornado, nesse sentido, “um paradigma político autoritário definitivo — isto é, uma maneira influente de dominar o Estado na ausência de poderes fascistas”. (Finchelstein, 2019, p. 132).

26 Evidentemente, cabe reforçar que o pensamento dos revolucionários conservadores, dos nacional-revolucionários, do fascismo e do Tradicionalismo podem convergir, posto que possuem pontos em comum, mas compõem correntes intelectuais independentes, derivando para diferentes

percebido pelo modo como o paradigma do “choque de civilizações” (Huntington, 1997)²⁷ tornou-se a referência para o pensamento político-estratégico de uma geopolítica moral e civilizacional à direita nos anos vindouros, com desenvolvimentos importantes em diferentes governos, conservadores e progressistas, de diferentes países. Alguns dos principais representantes deste pensamento são Steve Bannon²⁸, Olavo de Carvalho²⁹ e Aleksandr Dugin³⁰, que vinculam-se, em diferentes graus, ao Tradicionalismo (Teitelbaum, 2020a, 2020b; Sedgwick, 2020). Na interconexão entre os três é possível discernir como o paradigma do “choque de civilizações”, sem necessariamente guardar fidelidade aos termos defendidos por Huntington, derivou para uma estratégia geopolítica civilizacional³¹ ou geoidentitária (Ferreira, Terrenas, 2016). Cada um desses atores é um vetor de iniciativas que visa reposicionar blocos de Estados-nação em um alinhamento cultural, político e econômico cujo princípio central é a retomada de movimentos políticos radicais e autoritários de direita.

Assim, paradoxalmente, o elitismo e o conservadorismo cultural e político (no sentido de recusa de mudanças democratizantes e proteção de uma civilização ou cultura) tornaram-se zonas de compatibilidade que permitiram a “captura” ou a crítica das formas restritas de democracia neoliberais pelo pensamento Tradicio-

proposições intelectuais, políticas e religiosas, a exemplo do aristocratismo radical e anti-iluminista (cf. Sternhell, 2009); de Tradicionalistas de esquerda e de direita e Tradicionalistas religiosos (cf. Sedgwick, 2020); do nacional-revolucionarismo (cf. Breuer, 1993) e, dentre estes, o nacional-bolchevismo (Vasconcelos, 2022b).

27 Após a queda do Muro de Berlim, em 1989, mas principalmente após o 11 de setembro, o seu pensamento ganhará repercussão fundamental para a política internacional dos Estados Unidos para o mundo, através da tese sobre o “choque entre civilizações”. Para Huntington (1997), os conflitos entre Estados e ideologias no século XX ocorreram no interior da própria civilização ocidental; mas, após o fim da Guerra Fria, a política internacional passou a se pautar pela interação entre a civilização ocidental e as não-ocidentais. Desde então, mesmo que os Estados-nação continuem como agentes mais poderosos, os conflitos internacionais não teriam sua explicação por razões políticas ou econômicas, mas por razões culturais entre diferentes civilizações, com linhas de batalha em países tensionados por questões étnico-religiosas.

28 Consultor e estrategista político dos movimentos de alt-right ligados a Donald Trump e ao Brexit.

29 Astrólogo, autointitulado filósofo e ideólogo do governo Bolsonaro.

30 Aleksandr Dugin é um intelectual russo, nacionalista e cristão ortodoxo, consultor informal de Putin, cuja ação política visa uma estratégia Eurasiana, unindo Rússia (aos antigos territórios soviéticos) e o Irã, contra o Ocidente e a liderança dos Estados Unidos. Tal ação tem como pressuposto um modelo totalitário de sociedade.

31 Exemplar desse refluxo da tese do “choque das civilizações” é o debate entre Aleksandr Dugin e Olavo de Carvalho. Publicado sob o título “Os EUA e a Nova Ordem Mundial” (2012), os autores se propõem a confrontar duas perspectivas que reivindicam uma interpretação Tradicionalista sobre a geopolítica após o fim da URSS e o 11 de setembro. Neste debate há uma oposição declarada entre Dugin e Carvalho, cada qual apoiando um bloco civilizacional específico: o Ocidente liderado pelos Estados Unidos e o Oriente liderado pela Rússia. Para uma reflexão mais sistemática sobre a relação entre o 11 de setembro e a geopolítica tradicionalista, cf. Vasconcelos & Mariz, 2021.

nalista, contribuindo para um processo de “fascistização”³² realizado por correntes políticas que retomam os princípios vitalista, hierárquicos e corporativistas. Algumas linhagens e ideias-força, presentes especialmente nas concepções de indivíduo, sociedade e política do liberalismo econômico e da geopolítica civilizacional ao longo dos séculos XX e XXI permitiram à “nebulosa fascista” manter-se de maneira latente e encontrar uma ancoragem ou reforço em contextos de maiores possibilidades de estruturação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo buscamos demonstrar, em primeiro lugar, como são pertinentes as análises de Polanyi a respeito de uma “essência” do fascismo como convergência entre tendências *vitalistas* e *totalitaristas*. Em continuidade com sua reflexão, traçamos paralelos e continuidades com o pensamento Tradicionalista, caracterizado pela defesa de uma história cíclica e de uma reconstrução de uma sociedade hierarquizada conforme princípios guerreiros e religiosos. O Tradicionalismo reinsere, de modo *sui generis*, o *vitalismo* e o *totalitarismo* no seio da discussão sobre os limites do fascismo, da democracia, do socialismo e da economia de mercado como modelos políticos e de sociedade: seus defensores, especialmente a partir dos escritos de Evola, recusam os “valores burgueses” e a forma política do Estado corporativista do fascismo, mas não a sua mística vitalista nem um ideal hierárquico guerreiro e religioso. Eles reivindicam, assim, uma superação dialética do fascismo, descartando aspectos considerados deletérios, mas incorporando elementos que se conjugam com o fascismo e o nazismo desde a “revolução conservadora”.

O legado do Tradicionalismo é incorporado, nesse sentido, em diferentes propostas, seja a Quarta Teoria Política de Aleksandr Dugin (2012), o Arqueofuturismo de Guillaume Faye (1998) ou o “gramscismo de direita”, “terceiro-mundista”, ecológico e pretensamente antirracista de Alain de Benoist (1986, 1982)³³. A história das ideias permite, desse modo, interligar o anti-iluminismo aristocrático e radical, a “revolução conservadora” e o Tradicionalismo não só ao fascismo do início do século XX, mas à ressurgência, nos anos 2000, de tendências neo ou

32 Nesse ponto vale ressaltar uma ambiguidade fundamental em Olavo de Carvalho, entre o apoio a movimentos protofascistas e a afirmação do valor do indivíduo, ao mesmo tempo em que a condenação explícita ao “totalitarismo soviético”. Mas a ambiguidade aparente está fundamentada em um aristocratismo de fundo “espiritualista”, que preza o valor do indivíduo não conformista e autonomista e, possivelmente, uma aprovação a “ditaduras emergenciais”, tal como o raciocínio inicial de Mises (2002) sobre o fascismo, quando embasada em movimento revolucionário-conservador com apoio dos agentes históricos fundamentais do novo momento.

33 Sobre Alain de Benoist, cf. Vasconcelos, 2022a.

protofascistas de uma Nova Direita associada ao populismo³⁴ iliberal (Sedgwick, 2020; Vasconcelos, 2021, 2022a; Vasconcelos, Mariz, 2021).

Ao mesmo tempo, indicamos que uma abordagem em termos de história intelectual é limitada se não for cruzada com uma perspectiva histórica e contextual: a ideia de uma “essência” do fascismo não pode ser estacionária; deve-se observar como o legado do fascismo foi readaptado no pós-1945 em um contexto adverso, de afirmação da democracia liberal, e como ele, hoje, passa a ser reinventado através de movimentos populistas de direita (Finchelstein, 2019). O que consideramos como núcleo ideológico do fascismo a partir de Polanyi e do Tradicionalismo deve ser analisado como passível de diferentes combinações em processos de “fascistização”, que são uma tendência nos populismos de direita, mas que não são inexoráveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEKSEEVICH, Kanaev A (2020). *Ernst Niekisch, Nacional Bolchevismo e a União Soviética*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História). São Petersburgo: Universidade de São Petersburgo.
- ALEXANDER, James (1994). The Karl Marx of Fascism. *Journal of Historical Review*, v. 14, n. 5, p. 10-18. Disponível em: <http://library.flawlesslogic.com/pareto.htm>. Acesso em 18/02/2022.
- ARENDT, Hannah (2013). *Origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- AUGUSTO, André G. (2017). Visão de mundo aristocrática e a contrarrevolução conservadora. *niepmarx.blog*. <https://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC45/mc453.pdf> (acesso em 15/02/2022).

34 Neste artigo concordamos com uma abordagem historicamente contextualizada do conceito, especialmente a partir da abordagem de Federico Finchelstein (2019), para o qual o populismo moderno seria uma forma autoritária de democracia e reformulação do fascismo no contexto das democracias do pós-guerra. Mas, assim como o conceito de fascismo, o populismo é um conceito disputado entre diferentes abordagens que resultam, muitas vezes, em perspectivas idealizadas e normativas. Jean-Werner Müller (2011), por exemplo, enxerga o populismo como resposta antidemocrática às tendências antidemocráticas da tecnocracia, sintoma de ausência de verdadeira participação cívica e forma exclusivista de política identitária perigosa para a democracia. Jacques Rancière (2013), por sua vez, ao refletir sobre as reações recentes ao “consenso oligárquico” de tecnocratas e especialistas, concebe o populismo mais como um termo de ataque e não de análise, usado para confundir respostas democráticas ao neoliberalismo com fanatismos raciais e religiosos. Já Ernesto Laclau (2005), utiliza o conceito de maneira generalista, como forma de polarização da vida política entre um povo considerado vítima de uma elite política e econômica tecnocrática. Estudando o populismo principalmente a partir das experiências de esquerda, Laclau o entende como fator de democratização, estruturante de apelos à igualdade e contra a dominação tecnocrática e elitista. Em suma: os autores simpáticos ao modelo de democracia liberal descrevem o populismo como uma patologia da democracia; aqueles que acreditam na democratização radical, enxergam no populismo uma ferramenta de contestação da distância entre representantes e representados (Finchelstein, 2019).

- BARBIERI, Cássio Guilherme (2021). Racismo, degenerescência e temporalidade. *Gavagai-Revista Interdisciplinar de Humanidades*, v. 8, n. 2, p. 73-92.
- BREUER, Stefan (1993). *Anatomie der konservativen Revolution*. Darmstadt.
- DA EMPOLI, Giuliano (2019). *Os Engenheiros do Caos*. São Paulo: Vestígio.
- DE BENOIST, Alain. Benoist (1982). Pour un “gramscismo de droite”. *Anais do Colloque National du GRECE*. Paris.
- DE BENOIST, Alain. Benoist (1986). *Europe, Tiers Monde, même combat*, Paris : R. Laffont.
- DUGIN, Aleksandr; CARVALHO, Olavo de (2012). *Os EUA e a Nova Ordem Mundial: Um Debate Entre Alexandre Dugin e Olavo de Carvalho*. Campinas: CEDET.
- DUGIN, Aleksandr (2012). *A Quarta Teoria Política*. Budapeste: Arktos Media.
- DUPEUX, Louis (1994). La Nouvelle Droite ‘Révolutionnaire-Conservatrice’ Allemande Et Son Influence Sous La République De Weimar. *Revue D’histoire Moderne Et Contemporaine*, vol. 41, no. 3, 1994, pp. 471–488. <http://www.jstor.org/stable/20529989> (acesso em 15/02/2022).
- ECO, Umberto (2018). *O fascismo eterno*. Rio de Janeiro: Record.
- EVOLA, Julius (1941). *Sintesi di dottrina della razza*. Milano: Ar.
- EVOLA, Julius (2007). Autodefesa. *Boletim Evoliano*. ano 1, n. 1, p. 19-24, 2007 [‘Autodifesa’. *L’Eloquenza*, no. 12, November–December, 1951]. <http://legiaovertical.blogspot.com/> (acesso em 25/04/2022).
- EVOLA, Julius (1989). *Revolta contra o mundo moderno*. Lisboa: Dom Quixote.
- EVOLA, Julius (2010). *The path of cinnabar. The intellectual autobiography of Julius Evola*. Londres: Arktos.
- EVOLA, Julius (2020). *O fascismo visto da direita política*. Edição Kindle.
- FAUSTO, Ruy (2017a). *O ciclo do totalitarismo*. São Paulo: Perspectiva.
- FAUSTO, Ruy (2017b). *Caminhos da Esquerda*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FAYE, Guillaume (1998). *L’Archéofuturisme*. L’Aencre.
- FERREIRA, Marcos Farias; TERRENAS, João (2016). Good-bye, Lenin! Hello, Putin! O discurso geoidentitário na política externa da nova Rússia. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 20, p. 43-78.
- FINCHELSTEIN, Federico (2019). *Do fascismo ao populismo na história*. São Paulo: Almedina.
- HOBBSAWM, Eric (1995). *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HUNTINGTON, Samuel (1997). *O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- HUXLEY, Aldous (1973). *A filosofia perene: uma interpretação dos grandes místicos do Oriente e do Ocidente*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- KLEMPERER, Klemens von (1951). Towards a Fourth Reich? The History of National Bolshevism in Germany. *The Review of Politics*, vol. 13, n. 2, p. 191-210. <http://www.jstor.org/stable/1404764> (acesso em 15/02/2022).
- KONDER, Leandro (2009). *Introdução ao Fascismo*. São Paulo: Expressão Popular.
- LACLAU, Ernesto (2005). *On populist reason*. Londres: Verso.
- LOSURDO, Domenico (2003). Para uma crítica da categoria de totalitarismo. *Crítica marxista*, p. 51-79.
- LOSURDO, Domenico (2017). “Stálin e Hitler: irmãos gêmeos ou inimigos mortais?” In: JINKINGS, Ivana (org.). *1917: o ano que abalou o mundo*. São Paulo: Boitempo.
- LUKÁCS, György (2009). “Concepção aristocrática e concepção democrática de mundo”. In: LUKÁCS, György (org.). *O jovem Marx e outros escritos de filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.
- MERLIO, Gilbert (2003). Y a-t-il eu une ‘Révolution Conservatrice’ sous la République de Weimar? *Revue Française D’Histoire Des Idées Politiques*, n. 17, p. 123-41. <http://www.jstor.org/stable/24610230> (acesso em 15/02/2022).
- MELLO, Natália N (2012). *Dirigindo o desenvolvimento político: a produção teórica e a política externa dos Estados Unidos nas décadas de 1950 e 1960*. São Paulo: Humanitas.
- MIGUEL, Luís F. (2016). *Desigualdades e Democracia: o debate da teoria política*. São Paulo: Unesp.
- MISES, Ludwig von (2002). *Liberalism in the classical tradition*. São Francisco: Cobden Press.
- MOUNK, Yascha (2019). *O povo contra a democracia – por que nossa liberdade corre perigo e como salvá-la*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MÜLLER, Jan-Werner (2011). “Getting a grip on populism”. *Dissent*. <https://www.dissentmagazine.org/blog/getting-a-grip-on-populism> (acesso em 01/06/2022)
- PAXTON, Robert O (2007). *A Anatomia do fascismo*. São Paulo: Paz e Terra.
- POGGI, Tatiana (2015). *Faces do Extremo: o neofascismo nos EUA 1970-2010*. Curitiba: Prismas.
- POLANYI, Karl. (1935). “The essence of fascism”. In: LEWIS, John; POLANYI, Karl; KITCHIN, Donald K. (orgs.), *Christianity and the Social Revolution*, Nova Iorque: Ayer Co. Pub., p. 359-94.
- POPPER, Karl (1987). *A Sociedade Aberta e Seus Inimigos*. São Paulo: Ed. Itatiaia/USP.
- PRADO, Michele (2021). *Tempestade Ideológica. Bolsonarismo: a alt-right e o populismo iliberal no Brasil*. São Paulo: Editora Lux.

- RANCIÈRE, Jacques (2013). “L'introuvable populisme”. In: BADIOU, Alain; BOURDIEU, Pierre; BUTLER, Judith; DIDI-HUBERMAN, Georges; KHIADRI, Sadri; RANCIÈRE, Jacques. *Qu'est-ce qu'un peuple?*. Paris: La Fabrique.
- RANQUETAT JR., Cesar (2012). “O pensamento de Julius Evola no Brasil”. Disponível em: <https://legio-victrix.blogspot.com/2012/05/o-pensamento-de-julius-evola-no-brasil.html>. (acesso em 25/02/2022).
- RANQUETAT JR., Cesar (2019). *Da direita moderna à direita tradicional*. Curitiba: Ed. Danúbio.
- REICH, William (2001). *Psicologia de Massas do Fascismo*. São Paulo: Martins Fontes.
- RENTON, Dave (1999). *Fascism: theory and practice*. London: Pluto Press.
- SEDGWICK, Mark (Ed.). (2020). *Contra o mundo moderno: o Tradicionalismo e a história intelectual secreta do século XX*. Belo Horizonte: Ayiné.
- SERVICE, Robert (2018). *Camaradas. Uma história do comunismo mundial*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- SHEEHAN, Thomas (1981). Myth and violence: the fascism of Julius Evola and Alain de Benoist. *Social Research*, p. 45-73.
- SPENGLER, Oswald (1986). *A decadência do Ocidente*. Brasília: Ed.UnB.
- STANLEY, Jason (2019). *Como funciona o fascismo – a política do “nós” e “eles”*. Porto Alegre: L&PM.
- STERNHELL, Zeev (2009). *The anti-Enlightenment tradition*. New Haven: Yale University Press.
- TAGUIEFF, Pierre-André (1993). Origines et métamorphoses de la nouvelle droite. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n. 40, octobre-décembre, p. 3-22. https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1993_num_40_1_3005 (acesso em 07/08/2021).
- TEITELBAUM, Benjamin R. (2020a). *Guerra pela eternidade: o retorno do Tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. Campinas: Ed. Unicamp.
- TEITELBAUM, Benjamin R. (2020b). “Guerra pela Eternidade” desvenda a base ideológica que funda a nova direita. *Jornal da Unicamp*, Campinas. <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2020/12/10/guerra-pela-eternidade-desvenda-base-ideologica-que-funda-nova-direita> (acesso em: 15/02/2022).
- TRAVERSO, Enzo (2016). Espectros del fascismo. Pensar las derechas radicales en el siglo XXI. *Herramienta*, n. 58. Buenos Aires. <https://biblat.unam.mx/pt/revista/herramienta-buenos-aires/articulo/espectros-del-fascismo-pensar-las-derechas-radicales-en-el-siglo-xxi> (acesso em 15/02/2022).
- WOLFF, Elisabetta Cassini (2016). Evola's interpretation of fascism and moral responsibility. *Patterns of Prejudice*, v. 50, n. 4-5, p. 478-94.

- VASCONCELOS, Francisco Thiago (2021). A ‘guerra cultural’ neofascista no Brasil: entre o neoliberalismo e o nacional-bolchevismo. *Revista de História da UEG*, v. 10, p. 1-28.
- VASCONCELOS, Francisco Thiago (2022a). Alain de Benoist e a Nova Direita Europeia: gramscismo de direita, revolução conservadora e fascismo cultural. *Princípios*, v. 41, n. 163, p. 208-39, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/principios.2675-6609.2022.163.009>
- VASCONCELOS, Francisco Thiago (2022b). ‘Para salvar a nação somos até capazes de comunismo’: o nacional-bolchevismo ontem e hoje. *Almanaque de ciência política*, v. 6, p. 1-34.
- VASCONCELOS, Francisco Thiago Rocha; MARIZ, Silviana Fernandes (2021). O 11 de setembro como marco simbólico do revisionismo histórico à direita: ‘guerra cultural’, elitismo e geopolítica civilizacional. *Locus: Revista de História*, v. 27, p. 72-95. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/locus/article/view/33471> (acesso em 15/02/2022).
- VAZ, João J (2018). *De Alexandria ao identitarismo: presenças gnósticas na direita radical contemporânea*. Dissertação (Mestrado). Estudos sobre a Europa da Universidade Aberta.

A identidade coletiva do slam poetry

The collective identity of the slam poetry

Caio Ruano da Silva^a 

Resumo *Slam poetry* é uma forma de poesia performática criada por Marc Kelly Smith em Chicago na década de 1980, que a partir de então ganhou adeptos em diversos locais do mundo. Essa modalidade se baseia em cinco pilares principais: poesia, performance, interatividade, competição e comunidade. Relatos desses eventos têm demonstrado a especial afeição dos poetas pela abordagem de temas sociais e políticos em seus discursos. Contudo, a literatura acadêmica produzida sobre o tema pouco tem se aprofundado na discussão do *slam poetry* como uma manifestação de cunho político. Desse modo, o presente trabalho posiciona o *slam poetry* enquanto objeto de análise da teoria política. Para isso foram visitados 14 eventos de *slam*, analisadas 40 poesias apresentadas em tais eventos e entrevistados 25 sujeitos diretamente ligados ao movimento. Como principal resultado, conclui-se que o *slam poetry* é capaz de formar comunidades emocionais nas quais seus membros lutam por uma democracia radical e plural.

Palavras-chave *Slam poetry*. Poesia. Teoria política. Democracia radical e plural.

Abstract *Slam poetry* is a form of performed poetry created in the 1980's by Marc Kelly Smith in Chicago. Since then it has gained adepts in many places around the world. *Slam poetry* is based on five pillars: poetry, performance, interactivity, competition, and community. One of its main characteristics is the particular affection of participant poets for themes regarding social and political issues. However, academic research on the topic is superficial about the discussion of *slam poetry* as a political manifestation. Therefore, the current study allocates the *slam poetry* as an object of analysis on the political theory field. In order to achieve that, 14 *slam* events were visited, 40 poems presented in such occasions were analyzed and 25 people who are part of the *slam* movement were interviewed. Results point that *slam poetry* is capable of creating emotional communities in which its members fight for a more radical and plural model of democracy.

Keywords *Slam poetry*. Poetry. Political theory. Radical and plural democracy.

^a Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), Mestre em Administração e Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

INTRODUÇÃO

“A poesia não precisa necessariamente ser densa ou obscura, ela pode ser acessível, sobre pessoas comuns ou experiências próprias, rotineiras” (Belle, 2003). Foi a partir desse conceito central que o *slam poetry* surgiu na década de 1980, em Chicago, tendo como seu principal e mais reconhecido precursor, o poeta Marc K. Smith. Desde então, a modalidade se popularizou e iniciou o que se pode chamar de um processo de internacionalização. Exemplos de outros locais (além dos EUA) com *slams* (como também é chamado) documentados pela literatura acadêmica são o Canadá (Émery-Bruneau, Pando, 2016), o Brasil (Stella, 2015; Neves, 2017), a Espanha (Cullell, 2015), a França (Poole, 2007, 2008), o Gabão (Aterianus-Owanga, 2015), o Reino Unido (Gregory, 2008). De acordo com uma matéria publicada pelo jornal *Folha de S. Paulo* (Molinero, 2019), apenas no Brasil, estima-se a existência de 210 *slams* atualmente. Mas em que exatamente consiste *slam poetry*?

Smith e Kraynak (2009), assim como Gary Max Glazner (2000), afirmam que a base do *slam* está em cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade. A poesia refere-se ao texto, à composição dos versos, à escolha dos temas. Porém, no universo literário tradicional, que Smith e Kraynak (2009) classificam como “elitista”, a ênfase no texto praticamente proíbe uma interpretação por parte de quem o declama, o que, segundo eles, gera desinteresse do público em geral por leituras de poesia. Desse modo, no mesmo nível do texto, para efeitos de avaliação no *slam*, está a performance do poeta, que consiste na sua interpretação, entonação e corporeidade.

Como ressaltado anteriormente, *slam poetry* é uma modalidade competitiva. Suas regras normalmente envolvem a declamação de textos autorais, com um limite de três minutos por apresentação, assim como a proibição do uso de qualquer tipo de acessório. Os jurados são membros da plateia selecionados antes do início dos eventos. Ao final, um campeão é declarado, e por vezes essa vitória significa a classificação para outros campeonatos (estadual, nacional e até mundial). O público é incentivado a se manifestar perante as performances (preferencialmente sem atrapalhar o artista), e a aplaudir ou vaiar as notas dos jurados de acordo com sua concordância ou discordância. A interatividade é, assim, outro fator central.

Apesar do elemento competitivo, Smith e Kraynak (2009) consideram que o *slam poetry* não é centrado no ganhador. Eles contestam torneios que pagam grandes somas de dinheiro aos vencedores e destacam o “modesto” prêmio de dez

dólares pago ao vencedor do primeiro evento¹, utilizado para pagar drinques para a segunda colocada, a quem o público também enxergou como vencedora (sabem os cientistas sociais o valor e o poder simbólico que as histórias têm dentro dos grupos). São situações como essa, somadas, que fazem com que o *slam* também seja considerado um elemento agregador, capaz de formar uma comunidade.

Essa compreensão do *slam* enquanto comunidade parece levar a outras implicações. Após realizar uma revisão de 52 artigos sobre o tema, Silva (2020) destacou que diversos pesquisadores convergem ao considerar o *slam* um espaço capaz de contribuir para a formação (e afirmação) identitária de seus participantes. Além disso, o *slam* também se configura como um local de expressão democrática, no qual normalmente ocorrem manifestações de teor político e de crítica social. Ou seja, o *slam poetry* é aparentemente um fenômeno que envolve identificação coletiva e contestação política.

Mesmo assim, observa-se que o *slam* pouco tem sido relacionado com a sociologia e com a teoria política pelos acadêmicos que o estudam. Silva (2020) aponta que grande parte dos estudos sobre *slam poetry* se encontram na área da educação e buscam analisar a utilização do *slam* como ferramenta ou objeto de ensino na área de linguagens. Por mais que se reconheça o *slam* como espaço de formação e afirmação de identidades políticas, pouco se discute sobre as características dessa identidade coletiva e seu processo de formação. Desse modo, o presente trabalho busca posicionar o *slam poetry* no debate da teoria política a partir dos seguintes problemas de pesquisa: Como se configuram as identidades coletivas nos *slams* e quais são as suas características definidoras?

O presente artigo resulta de uma pesquisa que contou com a participação de 25 entrevistados diretamente ligados ao *slam poetry* no Brasil e no Canadá. A pesquisa também contou com a observação participante em 14 eventos de *slam* nesses dois países, entre 03/04/2018 e 28/09/2019, assim como a análise de 40 poesias apresentadas em eventos realizados no Espírito Santo (Brasil). Os dados foram categorizados e submetidos à análise do conteúdo. Porém, antes da apresentação e discussão desses dados, a próxima seção é reservada à exposição da concepção de identidade que foi utilizada ao longo do trabalho.

¹ Esse é até hoje o valor pago aos vencedores do *Uptown Poetry Slam*, o primeiro *slam*, que ocorre no Green Mill Cocktail Lounge, em Chicago.

A FORMAÇÃO DE IDENTIDADES

Levando em consideração que o trabalho aqui apresentado se refere a um fenômeno contemporâneo, é possível situá-lo no que Stuart Hall (2006) irá alternadamente denominar “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. Chantal Mouffe (1993) deixa claro que há várias formas de definir e caracterizar a modernidade, mas, para ela, “a modernidade deve ser definida no nível político, pois é nessa instância que as relações sociais se formam e são ordenadas simbolicamente” (p. 11). Nesse sentido, a autora destaca a revolução democrática como o que há de mais relevante no aspecto político moderno. “Os efeitos da revolução democrática podem ser analisados nas artes, na teoria, e em todos os aspectos culturais” (p. 11). Assim, os sujeitos aqui referidos são aqueles inseridos nas contemporâneas sociedades democráticas.

Esse senso de localização é essencial para a reflexão acerca da noção de identidade, e para isso retornamos ao trabalho de Hall (2006). O autor distingue três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico; o sujeito pós-moderno. A concepção que norteia o presente estudo é aquela que diz respeito ao sujeito pós-moderno.

De acordo com Hall (2006), a identidade pós-moderna rompe com a visão de identidade unificada e estável. O sujeito é visto como uma composição de diversas identidades, até mesmo contraditórias entre si. As mudanças estruturais da sociedade não garantem a conformidade entre o subjetivo e o objetivo, de modo que “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (Hall, 2006, p. 12). A identidade é definida historicamente, não biologicamente. As identidades que o indivíduo assume são momentâneas e não necessariamente unificadas em um “eu” coerente (Hall, 2006).

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (Hall, 2006, p. 9).

Essa ideia de sujeito é semelhante à que baseia o pensamento político de Mouffe. A autora destaca a importância do Iluminismo na emergência da democracia, mas o coloca como um obstáculo atual perante a necessidade de compreender as sociedades contemporâneas a partir de uma perspectiva não-essencialista (1993). Desse modo, a compreensão da política contemporânea e a reformulação do projeto democrático em termos de uma democracia radical passam pelo abandono do universalismo abstrato do Iluminismo que acarreta a visão de uma natureza humana indiferenciada (Mouffe, 1993).

Para sermos capazes de pensar a política atualmente, e entender a natureza desses novos esforços e a diversidade de relações que a revolução democrática ainda tem que englobar, é indispensável o desenvolvimento de uma teoria do sujeito como um agente descentrado, destotalizado, um sujeito construído na intersecção de uma multiplicidade de posições subjetivas sem relações *a priori* ou necessárias [...]. A democracia radical demanda o reconhecimento da diferença – o particular, o múltiplo, o heterogêneo – de fato tudo que foi excluído do conceito abstrato de Homem (Mouffe, 1993, p. 12-13).

A autora critica a visão da democracia pautada na hegemonia liberal e, conseqüentemente, construída sob os conceitos do racionalismo, do universalismo e do individualismo. De acordo com ela, esses são conceitos plurais, construídos discursivamente e imersos em relações de poder. Assim, apenas a ruptura com tais conceitos torna possível a compreensão das múltiplas formas de subordinação que existem nas relações sociais e, conseqüentemente, possibilita a criação de um modelo que articule as diversas lutas e dificuldades da democracia, como as questões de gênero, raça, classe, sexualidade, ambientalismo etc. Mais além, essa visão ignora a dimensão conflito/decisão e o papel constitutivo do antagonismo na vida social. A autora cita Hanna Pitkin para demonstrar que, na inexistência de demandas e opiniões que rivalizam entre si, um tópico nunca entra no domínio político, pois nenhuma decisão política precisa ser tomada. É característico da própria democracia moderna impedir uma fixação final da ordem social. As fundamentações dessas críticas encontram-se enraizadas no processo de formação identitária dos grupos e na natureza pluralística do mundo social (Mouffe, 1993).

A tendência predominante no pensamento liberal se caracteriza por uma abordagem racionalista e individualista que impede o reconhecimento da natureza das identidades coletivas. Esse tipo de liberalismo é incapaz de compreender de maneira adequada a natureza pluralista do mundo social, com os conflitos que o pluralismo acarreta; conflitos para os quais jamais poderá existir qualquer solução racional (Mouffe, 2015, p. 9).

Para Mouffe (1993), toda identidade é relacional, de modo que a condição de existência para qualquer identidade é a afirmação da diferença, a determinação de algo exterior constitutivo na figura de um “outro”. Assim, no âmbito das identificações coletivas, no qual “a questão é a criação de um ‘nós’ pela delimitação de um ‘eles’, sempre existe a possibilidade de que essa relação ‘nós/eles’ se transforme em uma relação do tipo ‘amigo/inimigo’” (Mouffe, 1993, p. 2). Mais especificamente, quando o outro que era representado apenas como um modo de diferença passa a ser percebido como a negação da nossa própria identidade, uma relação de antagonismo passa a existir. Dessa forma, para a autora, a partir desse momento, qualquer relação nós/eles, seja ela religiosa, étnica, nacional, econômica ou outra se torna uma arena de antagonismo político. Como consequência, o político não pode ser restringido a qualquer tipo de instituição, ou visto como uma esfera ou um nível específico da sociedade, devendo ser concebido como uma dimensão inerente de qualquer sociedade, como algo que determina nossa própria condição ontológica (Mouffe, 1993).

A partir desses argumentos, Mouffe (2015) coloca que o objetivo central da democracia consiste em criar maneiras para que esses antagonismos inerradicáveis sejam domesticados, ou seja, que se manifestem sem colocar em risco o próprio político. Para isso as partes em conflito não devem tratar seus oponentes como inimigos que devem ser exterminados, como é característico da relação antagônica amigo/inimigo, ao mesmo tempo em que seus interesses “não podem ser tratados por meio de simples negociação ou acomodados por meio da discussão, porque, nesse caso, o elemento antagonístico teria sido simplesmente eliminado” (Mouffe, 2015, p. 18). A via pela qual o antagonismo continua sendo reconhecido, porém de forma domesticada, é o que a autora chama de agonismo.

O agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes (Mouffe, 1993, 2015). Porém, engana-se aquele que pensa que a categoria definida como “inimigo” deixa de existir.

Esta “permanece pertinente àqueles que não aceitam as ‘regras do jogo’ democrático e que a partir disso se excluem da comunidade política” (Mouffe, 1993, p. 4).

Feitas essas considerações, chega-se a uma noção do sujeito inevitavelmente político, e à formação de identidades coletivas por meio de afinidades, necessidades e interesses. Ao mesmo tempo, conforme fica explícito na noção de sujeito pós-moderno de Hall (2006), não é possível conceber o processo da formação identitária do sujeito como independente de uma comunidade com quem este interage. Esse ponto também se faz presente em diversos momentos da obra de Mouffe (1993).

Diversas correntes teóricas contemporâneas convergem ao destacar como a participação em uma comunidade linguística é o *sine qua non* da construção da identidade humana e nos permite formular a natureza social e política do homem de uma forma não essencialista (Mouffe, 1993, p. 57).

Desse modo, não pode ser retirado do processo de construção (e reconstrução) identitária a influência das interações com os espaços, mesmo que esses espaços sejam dinamicamente mutáveis e marcados por disputas. Logo, é possível avançar ao entendimento do *slam poetry* como um local ou uma prática de formação identitária, de modo que também é possível refletir acerca das posições subjetivas que são articuladas e dão forma a esse movimento, esforço encontrado na próxima seção.

SLAM POETRY: UMA COMUNIDADE EMOCIONAL EM BUSCA DA DEMOCRACIA RADICAL

A literatura produzida até o momento confirma essa pretensão de alocar o *slam poetry* como um novo espaço cultural de construção e afirmação de identidades (e.g.: Somers-Willett, 2005; Rudd, 2012). Somers-Willett (2005) destaca que uma das características mais definidoras do *slam* são as performances de identidade - em especial, a dimensão política. De acordo com a autora, performances assim são cada vez mais comuns no palco do *National Poetry Slam* (competição nacional dos Estados Unidos), sendo que performances que evocam a noção daquilo que ela chama de “identidades marginalizadas”² tendem a obter mais sucesso nesse

2 Embora seja precisamente essa a expressão utilizada pela autora, reconhece-se aqui a pertinência do comentário de um revisor deste trabalho ao apontar que à medida em que essas identidades são reconhecidas politicamente, até mesmo nos casos de serem apropriadas ou combatidas, elas deixam de ser “literalmente marginalizadas”. Entende-se, no entanto, que Somers-Willett está se referindo a diversas minorias que permanecem socialmente vulneráveis.

cenário. Em *Word Warriors*, Alix Olson, integrante do time campeão nacional dos Estados Unidos em 1998, proporciona maior clareza sobre os parâmetros identitários em questão. Sobre o *Nuyorican Slam Team* daquele ano, ela relata:

Meus colegas de time eram um revolucionário porto-riquenho, uma feminista trinitina, um cara branco bem informado sobre o socialismo e com duas mães lésbicas; nossa mentora, e líder da batalha do Nuyorican naquela época, era Keith Roach, que havia sido uma Pantera Negra. De forma descontraída eu me referia ao nosso time como Poetilização Arco-Íris. Nós ganhamos o primeiro lugar na competição do National Poetry Slam em Austin, Texas, fizemos um tour nacional com o grupo no ano seguinte; e assinamos um contrato de livro com a Soft Skull Press (*Burning Down the House*). Eu acredito que a razão pela qual obtivemos tanto sucesso como grupo foi que cada um de nós abordava nossa arte a partir de pontos diferentes baseados em nossas identidades, mas com um pathos e uma ideologia política comum (Olson, 2007, p. xiii-xiv).

Dessa forma, Somers-Willett (2005) está correta ao apontar que no *slam* a proclamação da identidade é parte crucial do sucesso e a performance é o instrumento que faz o poema soar verdadeiro ou falso para determinada plateia, de modo que a avaliação das poesias parece ser influenciada pela percepção de autenticidade entre poeta e narrativa. Nessa perspectiva, é ainda mais significativo o fato de que, ao premiar poetas pela autenticidade nas performances de identidade, o que é considerado autêntico pode ser, na verdade, construído por esse processo de recompensa (Somers-Willett, 2005). Assim, é possível pensar no próprio *slam* como uma prática que autentica certas vozes e identidades. “Resumidamente, *slams* podem gerar as próprias identidades que os poetas e o público esperam ouvir” (Somers-Willett, 2005, p. 56).

Essas considerações levantam a questão sobre quais são os posicionamentos que no *slam* formam uma possível identidade coletiva, esse “nós”, e quais seus limites constitutivos. A que e/ou a quem se opõe o *slam*? Tanto a literatura revisada quanto os dados analisados nesse estudo fornecem um direcionamento promissor em relação às respostas dessas questões.

Em Nova Iorque, Belle (2003) relatou serem recorrentes os textos sobre racismo, sexismo, violência policial, exploração e opressão da classe trabalhadora. Na França, Poole (2007) destaca que os *slams* costumam retratar muitas queixas do século XXI ao abordar temas como a violência, o consumismo, o racismo e o isolamento social. Ao analisar o contexto espanhol, Cullell (2015) afirma que

muitas vezes as poesias das batalhas de *slam* se referem à crise econômica e à insatisfação com o governo.

No cenário brasileiro, Neves (2017) observou alguns temas relacionados estritamente à política, a citar: a ditadura militar brasileira, o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, críticas ao então presidente Michel Temer e deboches direcionados ao senador Aécio Neves. Ela também destacou como temáticas poéticas constantes desses eventos as “críticas às desigualdades sociais, ao preconceito racial, à violência contra a mulher, à homofobia, à transfobia” (p. 104). Assim, os *slams* dão voz a poetas da periferia, que geralmente retratam temas de seu cotidiano nas poesias, “sempre de teor crítico e engajado, que requerem a escuta, a reflexão e a politização de seu público-ouvinte” (Neves, 2017, p. 92).

As investigações realizadas nesse trabalho também apontam para a mesma direção. A seguir serão analisadas algumas poesias apresentadas nos palcos dos *slams* no estado do Espírito Santo capazes de demonstrar que ali se replicam os mesmos temas que caracterizam os *slams* de outros locais, como São Paulo, Nova Iorque e Paris. Essa análise se inicia nos textos de Júlia Lyra e Sofia Iothi, duas poetisas que competiram, tanto nas finais do Slam Interescolar, como também no Slam ES (campeonato estadual). Em seguida, é analisado um texto de Ira, que foi o campeão dessas duas competições.

AQUI É GUERREIRA, AQUI É RESISTÊNCIA (JÚLIA LYRA)

Mulher guerreira, com sangue na veia
 Samba no pé, fé em Deus e Iemanjá;
 nesta vida de tormento, peço a Deus pra me guiar
 Segue em frente sem olhar para o lado
 Vai que talvez eu seja “olhada”, ou pior, até estuprada
 Nos julgam pela calça jeans rasgada que usamos
 só porque irá atíçar os homens?
 Boa tarde aos homens que ficam atiçados ao ver um joelho de fora!
 Estamos cansadas e queremos ser ouvidas,
 não aguentamos mais tanta injustiça
 Sexo frágil? Coitado, acha mesmo que você aguenta uma criança 9 meses na barriga?
 Sem contar o enjoo.
 Ou melhor, aguentar você mesmo na TPM,
 Menstruar todos os meses do ano e em todos eles ter tempestades de hormônios?

Trabalhar, estudar, arrumar a casa, educar,
 e quem se ferra é ela DE NOVO!
 “Caí da escada”; “me machuquei sozinha”;
 essas desculpas não dão mais, onde está o mundo de igualdade e paz?
 Todas em uma... menina, mulher, maltratada
 julgada por uma sociedade machista,
 que acha que o feminicídio é normal hoje em dia.
 Trabalha duro, corre atrás, muitas das vezes só tem a ajuda dos pais.

Mulheres, já perceberam o quão bonita é a nossa beleza?
 No dia que nós mesmas nos percebermos, seremos exaltadas... pois mulher é fortaleza,
 fervor, história, raça e cor.
 Mulher é guerreira e amorosa. Mulher é rainha e flor – Mulher é resistência.

SEM TÍTULO (SOFIA IOTHI)

Sou Joana, Dandara, Luisa, Marielle e Maria.
 Vivendo dia e noite, noite e dia mesmo que às vezes eu não sorria, lutando por um ideal.
 Ideal que em um mundo real uma menina negra e cacheada possa ser considerada normal.
 Mãe Terra, viemos do seu ventre e mesmo que eu tente não ser congruente,
 mas lutar com unhas e dentes, sentir o que mulher sente, tem uns que diminuem nossa luta.
 Nossa luta diária enfrentando machistas que querem assobiar, nos tocar, incomodar,
 nos agarrar, e tem gente querendo armar.

Mas nós mulheres também vamos estar armadas, sabe do quê?
 De papo reto e língua afiada.
 Passando por cima de todos os machos-alfa que se acham o fodão
 Por que ele tem direito e mulher não?
 Tem que andar sempre com um pano de chão e ser usada mesmo sem sentir tesão.

Meninas, promovam debates em suas quebradas, passem luz para as minas sem morada.
 Que mulheres possam alcançar de novo a presidência sem que haja golpe
 E eu peço que me solte para que eu possa alcançar o meu devido lugar.
 E eu falo para finalizar: a praça é do povo como o céu do condor do Castro,
 ou seja, pregue sua poesia na rua com muito amor.
 A rua é nossa e vamos todos ocupar

e mostrar pra esse Bozo que nós temos rap, poesia e ideia pra passar.

Só terminar: A REVOLUÇÃO VAI SER FEMININA!

Ambos os textos abordam situações de opressão, assédio e violência vivenciadas por mulheres cotidianamente. A diversidade de exemplos e o seu fácil entendimento são fatores que tornam as performances desses textos impactantes e acessíveis ao público. Hooks (2017) enaltece esse tipo de comunicação oral. Ao discorrer sobre o valor da teoria, a autora lembra que “em diversos contextos a palavra escrita tem um valor visual mínimo (...) por isso nenhuma teoria que não possa ser comunicada em uma conversa cotidiana pode ser usada para educar o público” (p. 90). De modo geral, Hooks (2017) critica teorias que são acessíveis somente a um seleto grupo e também outras questões que fazem descolar a teoria da prática. Ao refletir sobre seu ideal de teoria feminista, ela afirma:

Para mim, essa teoria nasce do concreto, de meus esforços para entender as experiências da vida cotidiana, de meus esforços para intervir criticamente na minha vida, e na vida de outras pessoas. Isso, para mim, é o que torna possível a transformação feminista. Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (necessidade de alfabetização, o fim da violência contra mulheres e crianças, a saúde da mulher, seus direitos reprodutivos e a liberdade sexual, para citar algumas) nos engajamos em um processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (Hooks, 2017, p. 97).

Hooks (2017) conclui que, entre a grande produção de textos feministas, apenas uma pequena parte da teoria feminista busca dialogar com mulheres, homens e crianças a respeito de como é possível transformar a vida por meio de práticas feministas. Para ela, o engajamento em diálogos políticos é uma prática subversiva, principalmente se tratando de mulheres negras, uma vez que esse tipo de ocorrência não é habitual em suas comunidades. No *slam*, essa teorização pela experiência, pela utilização de casos concretos não se restringe a luta feminista.

O homossexual que entra na roda pra recitar a poesia dele, da maneira dele, do jeito dele, é valorizado da mesma forma que a mulher que entra na roda para recitar a poesia dela, da luta dela, e o homem que olha a outra visão normal-

mente, do racismo se pá, ou a vergonha de ser homem várias vezes, por causa da situação atual que a gente vem vendo. Então cada um vai falando o seu (Bantu do Guetto, s.d.).

SEM TÍTULO (IRA)

E eles manipulam a história
Enquanto o museu pega fogo
Usam guarda-chuva como desculpa pra assassinar meu povo
Martin se foi, Malcolm se foi, Marielle se foi
Mas ainda estão entre nós
e desde cedo me ensinaram que eles matam quem tem voz

Quem apoia genocídio não é vítima, é cúmplice
E ao ver tanta gente apoiando a intervenção
eu digo, limpe o sangue dos inocentes da sua mão.

Essa sociedade perdeu todos os sentidos
matam quem fala, ninguém escuta ninguém, votam cegamente
E o senado tá com o nariz entupido

A dor pensada nunca vai ser maior que a dor sentida
Já que é fácil bater panela
quando durante o dia ela esteve cheia de comida

Cuidado com quem diz o que é certo e o que é errado
já que a cruz e a suástica estão andando lado a lado

Diz aí? Sem estudo como é que o moleque vai ser doutor?
Desabrigando a população e pagando auxílio moradia pra senador
Desculpa, mas é que eu sou a praga
pros boy de condomínio
que só escuta Raffa Moreira
e nunca sentiu na pele o Rafa Braga

Maria da Penha pra cada mulher de força
porque o policial que prende o agressor tá em casa batendo na esposa.

E ainda querem legalizar o porte de arma
mas eu lembro do passado
ES, Fevereiro de 2017
A polícia entrou em greve e esses tais cidadãos de bem tava saqueando os mercado
Enquanto pela cor e pela aparência perdemos nossos empregos
esse conservadorismo ainda conserva corpos negros

Eleitor do Bolsonaro, digo que conosco não se meta
já que cachorrinho do sistema não se mistura com pantera preta
Eles tremem de medo ao ver os preto se organizando
se vingança é um prato que se come frio
se foderam, a gente tá na sede porque essa vai fazer 500 anos

Humanidade, sociedade mais hipócrita
procurando água em outro planeta enquanto poluímos a nossa

É gol! E eu vejo o povo gritando
enquanto os menor viaja no ronco da moto com a própria barriga roncando
Os pés no chão e a cabeça no hall
Rico sonega imposto
e meus mano ainda são presos por causa de pinho sol.

Tanto no texto de Sofia quanto no de Ira, pode ser observada a característica recorrente no *slam* de se fazer referências a figuras históricas (Dandara, Martin Luther King, Malcolm X, Marielle Franco etc). Além disso, fatos da história recente também são frequentemente abordados, como no último texto o caso da prisão de Rafael Braga, o incêndio do Museu Nacional do Rio de Janeiro, e a greve da Polícia Militar no Espírito Santo. Desse modo, embora esteja correto o entendimento de Poole (2008) de que o *slam* lida com o presente e nos oferece retratos e sons da sociedade “em tempo real”, os dados aqui levantados apontam uma perspectiva complementar: o *slam* também realiza uma função memorial, com o intuito de que certos casos não sejam esquecidos. Isso foi recorrente nas performances observadas nos eventos brasileiros.

Muitas vezes, a base argumentativa dos poetas passa por traçar uma relação entre passado e presente, destacando a reincidência de situações que se assemelham em algum aspecto, como o assassinato de ativistas negros relatado no texto de Ira. Por fim, a poesia de Ira é um bom exemplo de como o *slam* é capaz de

evocar diversas contestações acerca de problemas sociais como o racismo, conflitos de classe, violência policial, violência contra a mulher, e degradação ambiental; chegando até questões específicas como nesse caso o porte de armas e a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência. Os *slammasters* que entrevistamos também apresentam ideologias que retratam uma confluência de forças entre causas sociais e demarcam os contornos dessa identidade coletiva formada pela comunidade do *slam*.

Pra mim, eu tenho uma filosofia de vida que quanto menor a causa, quanto menor a minoria, mais importante ela é. Tem até uma poesia que eu fiz aqui em cima do morro com um *brother*, que diz: ‘meu filho vai ser tão ignorante quanto eu, ele vai lutar por causas ainda menores do que as minhas’ (Bantu do Guetto, s.d.).

Mas aí, são essas as causas: a mulher negra, o marginalizado da periferia e a população LGBT. [...] Eu tô no meio de 64 meninas, a maioria negra e de periferia. Eu não sou negra nem de periferia. Mas é aquela causa ali que eu gosto de lutar (Dani, s.d.).

Como fica evidenciado pelas poesias, pelos excertos e por anotações oriundas da observação direta, pode-se afirmar, minimamente, que a identidade coletiva evocada pelo *slam* é esta que se engaja em uma luta antirracista, contra o sexismo e a heteronormatividade, a favor da consciência de classes e pró-ambientalista. Desse modo, essa comunidade esboça um antagonismo apriorístico às forças das quais emanam conservadorismo político e neoliberalismo econômico. Esse é o “eles” que o discurso do *slam* ataca, se utilizando, não apenas de uma argumentação “racional” na construção de suas narrativas, mas principalmente das emoções propiciadas pelo texto poético e pela performance artística. Torna-se possível, a partir de então, defini-lo como uma manifestação empírica daquilo que Mouffe (1993) teorizou como um meio para a democracia radical e plural.

Mouffe (1992) afirma que a criação de uma identidade política comum não pode mais ser concebida somente ao redor do conceito de “classe”. Para ela, o “nós” das forças democráticas radicais pressupõe reviver uma ideia de cidadania, mas que conceba um cidadão não somente como detentor de direitos políticos, como também de direitos sociais. Porém, para superar as deficiências da democracia liberal e da democracia social (e não somente conciliá-las), essa noção de cidadania precisa ir além e enfrentar “o desafio dos ‘novos movimentos’ e reconhecer ques-

tões relacionadas à ecologia, gays, etnias e outros, assim como lutas relacionadas à classe, raça e gênero” (Mouffe, 1992, p. 4).

Desse modo, para o aprofundamento da revolução democrática, Mouffe (1993) coloca como necessária a conexão entre essas diversas lutas: “tal esforço requer a criação de novas posições subjetivas que permitam uma articulação comum, por exemplo, entre antirracismo, anti-sexismo, e anticapitalismo” (Mouffe, 1993, p. 18). Para a autora, esses esforços não convergem de forma espontânea, e para estabelecer equivalências democráticas um novo “senso comum” é necessário, em que a identidade dos diferentes grupos seja transformada de maneira que suas demandas se articulem. “Não se trata de estabelecer uma mera aliança entre esses interesses, mas de modificar a própria identidade dessas forças” (Mouffe, 1993, p. 19).

É evidente que sempre haverá uma diferença ao se transpor um conceito teórico para o plano empírico, e vice-versa, quando tentamos aprisionar a realidade no universo da linguagem. Entretanto, o *slam poetry* pode ser considerado uma nova identidade dessas forças, que busca, principalmente, estabelecer o que Mouffe (1993) denominou de “equivalências democráticas” na formação de uma identidade coletiva. Desse modo, o *slam* passa a ser percebido por parte de seus participantes como um veículo não apenas destinado à democratização da arte, mas a uma democratização mais ampla por meio da arte, pois dá voz e representatividade àqueles que normalmente são silenciados.

Acho que a gente por ser da periferia, a gente pode falar sobre qualquer coisa, porque a gente passa por qualquer coisa. Mas, a gente percebe uma grande quantidade de textos sendo, dentro desses espaços, que é carregado mesmo de manifestação social. Entendeu? A voz mesmo de quem não é escutado. A informação passando para nós mesmos e através da poesia. É isso (John Conceito, s.d.).

Necessariamente as poesias do *slam* vão trazer à tona todas aquelas inquietações sociais que ninguém quer falar a respeito, os preconceitos, sabe, as chacinas, todas essas coisas que a sociedade tenta varrer para debaixo do tapete, o *slam* volta e traz isso à tona (Eloá, s.d.).

Eu defino o *slam* como a voz. A nossa voz, a minha voz, a voz de todos nós que estamos com vontade de falar alguma coisa, entendeu? Nunca tivemos voz ativa em outros lugares e ali a gente tem o momento de exposição, mas também de mostrar o que a gente pensa, e falar o que a gente acha errado. Então eu defino o *slam* mais como um grito, como uma voz que a gente tem que nos dão (Pedro, s.d.).

No entanto, se não convergem de forma espontânea, o que faz com que essas lutas se encontrem? Como se produz esse “novo senso comum”? Quais os processos ou elementos aglutinadores que produzem essa noção de equivalências democráticas presentes no *slam*?

De acordo com Somers-Willett (2005), quase toda poesia *slam* é escrita em primeira pessoa, é narrativa, busca ser compreensível *a priori* e soar autêntica em termos identitários. Isso torna plausível relacionar o *slam* com o fenômeno da formação de “comunidades emocionais”, observado por Jimeno (2010) na Colômbia. A autora observou que as narrativas de sofrimento expressas em testemunhos pessoais de vítimas da violência foram capazes de criar laços entre pessoas diversas da sociedade civil, por evocar uma ideia de “verdade” a respeito de fatos de violência.

Argumento que essa linguagem do testemunho pessoal tem efeitos políticos, na medida em que constrói uma versão compartilhada dos acontecimentos de violência da última década e serve de alicerce para uma ética do reconhecimento e para ações de protesto e de reparação, visto que é um mediador simbólico entre a experiência subjetiva e a generalização social. A natureza emocional dessa categoria torna possível, como nunca antes no país, tecer vínculos de identidade e reconhecimento entre aqueles que experimentaram a violência e o conjunto da população civil. Esses vínculos são expressos publicamente sob a forma de encenações, mobilizações e imagens compartilhadas. Assim, a linguagem do testemunho pessoal conforma comunidades no sentimento, por mim chamadas de comunidades emocionais, de moralidade, fundadas numa ética do reconhecimento (Jimeno, 2010, p. 99).

Manifestam-se com frequência no *slam poetry* os mesmos elementos observados por Jimeno (2010), a articulação de testemunhos pessoais expressos em discursos repletos de emoções, cujo intuito é conscientizar um público heterogêneo em relação a uma causa por meio da sensibilização e da empatia. Destaca-se, porém, que no caso do *slam*, embora essas performances muitas vezes tratem de fenômenos associados a violências diversas (física, emocional, psicológica etc.), os sofrimentos narrados não são restringidos a isso.

Então, uma característica do *slam* pra mim é essa quebra, mano. Porque não tem o que falar. Aquilo que você fingia não ver, não tem mais como, porque você ouviu. Tá ligado? Então, tipo, não tem pra onde correr. As pessoas ficam criando desculpas para não ver as paradas. ‘Ah, eu... eu não sabia que era assim a reali-

dade’. ‘Nossa, não tinha noção de que as pessoas sofriam e tal’. [...] Então não vai ter mais esse discurso fraco de que ‘eu não entendo a realidade das pessoas, que eu não consigo saber o que está acontecendo com o outro’, porque o outro falou. Porque essa galera, às vezes eles não colocam como primeira pessoa, colocam como terceira pessoa falando. Mas são eles, mano, é a vida deles. Estão cansados das abordagens, estão cansados dos tratamentos nas escolas, estão cansados de uma cota de coisa que eles não têm abertura pra falar. Mas isso dá abertura, saca? Então, uma potência, uma característica forte do *slam* pra mim é que ele rompe isso. Ele quebra esse negócio de quem falou que não sabia. Agora você vai saber. Você não entendeu, não? Então a gente vai falar de várias formas (Chacal, s.d.).

Pra mim o que marca no *slam* é a revolta. Às vezes não é nem só dos competidores, mas até das pessoas que assistem, exala muito sentimento. É um local que tem muito sentimento. Quando você pisa lá, é uma energia diferente. Você sente que as pessoas estão na mesma sintonia. Eles pensam como se todos tivessem o mesmo grito, no *slam*. Então, o sentimento que aquilo te dá é uma coisa muito marcante. As frases, aquilo fica cravado na sua mente. É como se fosse assim, eu vejo que a minha luta não é só a minha luta. No *slam* você começa a ver os horizontes e você também começa a abrir o seu, expandir sua visão para outras lutas [...]. As lutas costumam ser de quem é marginalizado, do povo preto, das mulheres, da luta do LGBT, que não é tão presente assim no *slam*, mas tem aparecido um pouco mais agora. Essas são as principais vozes assim, mas eu sei que ainda tem muito mais voz para aparecer. Lá em SP eu vi pela primeira vez a luta de uma pessoa surda. Tinha uma pessoa surda e muda no *slam* e isso pra mim foi surreal, foi como se eu tivesse aberto a minha visão mais uma vez. Como se a pessoa mostrasse, também tem essa luta, não é só a sua, tem muito mais. Isso para mim foi magnífico, ver outras lutas no mesmo ambiente (Ira, s.d.).

Porém, cabe ressaltar que a concordância com as lutas e pautas sociais que convergem no *slam* não necessariamente garantem um pertencimento “automático” na comunidade. Silva (2020) relata a dificuldade que teve de inserção no movimento como poeta (antes e durante sua pesquisa). Em seu caso, como demonstra inclusive o relato de um entrevistado da pesquisa, isso passou pelo fato de o poeta/pesquisador ser branco e de classe média, algo muitas vezes tratado no movimento como “o perfil do opressor”.

Mas não só tais fatores constituíram essa barreira de entrada. Silva (2020) também observou a dificuldade de outros novos entrantes, e estipulou que mesmo

que o *slam* signifique uma conjunção de forças no sentido político, no âmbito artístico ele não deixa de configurar um ambiente competitivo. Compreender o *slam* como uma comunidade implica também reconhecer a existência de rivalidades e disputas internas. Ao falar sobre o sentimento de comunidade no *slam*, outro campeão estadual do Espírito Santo forneceu o seguinte relato.

Eu sinto uma competitividade não necessária. Eu sinto isso, assim, na galera agora, atual assim, sabe? Todo mundo quer ganhar, todo mundo quer ser destaque. E eu entendo também querer ser destaque, porque isso te coloca em alguns lugares. O título te coloca, te dá mais oportunidades. Porque, por exemplo, você é o campeão estadual, eu vou te convidar para tal coisa. Se você não for... todo mundo quer crescer, né? Pra mim não é sobre isso. Eu sempre escrevi, mas eu comecei a participar do *slam* tem oito meses. Muito recente. Porque eu já tinha essa ideia da competição e não é sobre isso para mim. Mas eu entendi que para as pessoas olharem para mim eu precisava participar do *slam*. É uma questão mais de visibilidade do que o real sentimento [...]. Tem (o senso de comunidade), a galera se gosta, mas começou o *slam*, todo mundo quer ganhar. A gente é amigão até aqui. Acabou o *slam* a gente volta também a ser a amigo (Adm Jr., s.d.).

Assim, muitos podem ser os motivos que promovem o engajamento no *slam poetry*. O próprio status de “poeta” e/ou “escritor” tem sido ressignificando e exaltado, principalmente na periferia, como indicam também outras entrevistas. Como demonstra o excerto anterior, isso parece ser motivo para que poetas busquem o *slam* também como uma forma de promover suas carreiras, ou seja, a partir de um objetivo estritamente individual. Porém, ainda assim, de forma geral, os dados trazem indícios suficientes para compreender que o engajamento do público geral no *slam* também ocorre pela possibilidade de ouvir a “verdade” sobre experiências diversas. Essas consistem, tanto em experiências em que ocorrem identificações pessoais por vivências semelhantes, como também outras que não são comumente imaginadas pelo sujeito ouvinte por conta da diferença identitária que as excluem da sua realidade pessoal rotineira. O *slam* se faz dessa maneira um espaço plural de discussão pública nos termos de Iris Young (2000, p. 26), no qual “as pessoas normalmente ganham novas informações, aprendem novas experiências acerca de seus problemas coletivos, ou descobrem que suas opiniões iniciais eram fundadas em preconceito ou ignorância”. Por meio de discursos carregados de emoção o *slam*, tanto promove a representatividade, como se torna um espaço para o exercício da empatia.

Acho que foi muito bom até pro meu crescimento pessoal da questão de empatia, de você tentar entender o que a pessoa passa pela poesia, sabe. Então, o *slam* me ajudou bastante, quem eu sou, pode-se dizer assim (Victor, s.d.).

Por fim, essa compreensão do *slam* enquanto “comunidade emocional” é teoricamente compatível com a filosofia política de Mouffe, cujo conceito de cidadania pressupõe um cidadão ativo, participante de uma comunidade (Mouffe, 1992). Mouffe (2015) inclusive disponibiliza uma chave para compreender a formação dessas comunidades emocionais (embora não utilize essa denominação específica). A autora revela que o elemento faltante na teoria da democracia atual, orientada pelas vertentes liberais, se refere às paixões, sendo estas “os vários impulsos emocionais que se encontram na origem das formas de identificação coletivas” (Mouffe, 2015, p. 23). Ela não nega o impulso para a individualidade e a singularidade, mas considera que este coexiste com a propensão a se fundir com as massas. Isso não é algo pré-moderno ou destinado a desaparecer. Pelo contrário, esse desejo faz parte da estrutura psicológica humana e do processo de identificação coletiva. “Para agir politicamente as pessoas precisam ser capazes de se identificar com uma identidade coletiva que ofereça uma ideia de si próprias que elas possam valorizar” (Mouffe, 2015, p. 24). O *slam* tem realizado exatamente esse papel ao reunir em uma nova identidade coletiva uma diversidade de lutas que desafia o *status quo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *slam poetry* é um estilo criado na década de 1980 em Chicago com o intuito de (re)democratizar a poesia, que posteriormente se espalhou por diversos países do mundo, dentre eles o Brasil. Essa manifestação pode ser definida por meio de cinco elementos principais: poesia, performance, competitividade, interatividade e comunidade. Partindo do entendimento de que a adesão a essa comunidade é voluntária, compreende-se que por meio de seus eventos o *slam* tem sido capaz de criar identificações coletivas. Assim, a presente pesquisa buscou aprofundar-se no estudo dessa identidade, no intuito de desvendar quais são suas características definidoras e como se formam esses laços.

Para isso, o artigo traz uma discussão acerca de conceitos relacionados à identidade a partir das perspectivas de Mouffe (1993) e Hall (2006). Mouffe (1993) destaca que toda identidade é relacional, transitória e apresenta espaço para ambiguidades. Identidades coletivas que formam uma noção de “nós” necessariamente

precisam de um exterior constitutivo para se opor, ou seja, um “eles”. Nesse sentido, o primeiro objetivo do presente trabalho foi identificar o que forma esse senso de “nós” no *slam poetry*, assim como os “eles” a quem essa comunidade se opõe.

Os dados aqui coletados apontam que de modo geral o *slam* se engaja em uma luta antirracista, contra o sexismo e a heteronormatividade, a favor da consciência de classes e pró-ambientalista. O encontro desses posicionamentos políticos parece ser o núcleo da identificação coletiva do *slam*, que se torna então uma nova identidade coletiva dessas forças.

Porém, Mouffe (1993) destaca que essas lutas não convergem de forma espontânea, fator que leva a refletir sobre o segundo ponto deste trabalho: qual o elemento aglutinador que faz do *slam* uma comunidade? A resposta se encontra no conceito de comunidade emocional de Jimeno (2010). No *slam*, as narrativas de sofrimento expressas em testemunhos pessoais de vítimas da violência são capazes de criar laços entre pessoas diversas da sociedade civil, por evocar uma ideia de “verdade” a respeito de fatos de violência. Desse modo, conjuntamente, essas constatações permitem que o *slam* seja compreendido como uma comunidade emocional em busca de uma democracia plural e radical.

Embora as limitações geográficas do estudo (utilizando dados de apenas alguns *slams* de dois países, Brasil e Canadá) e a metodologia qualitativa aplicada não permitam generalizações empíricas, a literatura anteriormente produzida sobre o tema parece corroborar esse entendimento. A questão é que, de modo geral, essa mesma literatura não teve necessariamente o seu foco voltado para o *slam* enquanto um fenômeno político, como uma nova forma de ativismo. Logo, uma das principais contribuições do presente artigo consiste justamente na abertura dessas fronteiras. Como agenda para futuras pesquisas nesse sentido, pode-se sugerir uma investigação sobre as possíveis interações de membros do *slam* com outros grupos (movimento negro, movimentos feministas etc.). Também é possível conduzir estudos longitudinais com participantes “recém-chegados” no *slam*, a fim de aprofundar a compreensão sobre o real impacto que o *slam* tem na formação de suas identidades (políticas).

Outra contribuição do presente estudo consiste em demonstrar que o *slam* não somente fornece interpretações “em tempo real” sobre acontecimentos sociais, mas há também uma função memorial sendo exercitada. Essa questão, que também parece ter sido deixada de lado pela literatura acadêmica até então, pode se revelar um ponto de partida fértil para diversas reflexões nas áreas de linguagens, história, antropologia, dentre outras. Apenas a título de exemplo, pode-se refletir acerca das implicações de se ter no *slam* um espaço de construções narrativas da história

que independem de um crivo institucional. Pode-se pensar em uma comunidade emocional que toma as rédeas do processo de transmissão de saberes, sentimentos, personagens e acontecimentos históricos por meio da oralidade e da teatralidade. Pode-se pensar em um espaço de nascimento e/ou afirmação de mitos e mártires. Enfim, diversas oportunidades emergem em variados campos de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATERIANUS-OWANGA, Alice (2015). ‘Orality is my reality’: the identity stakes of the “oral” creation in Libreville hip-hop practices. *Journal of African Cultural Studies*, v. 27, n. 2, p. 146-158.
- BELLE, Felice (2003). The poem performed. *Oral Tradition*, v. 18, n. 1, p. 14-15.
- CULLELL, Diana (2015). (Re-)Locating prestige: poetry readings, poetry slams, and poetry jam sessions in contemporary Spain. *Hispanic Research Journal*, v. 16, n. 6, p. 545-559.
- ÉMERY-BRUNEAU, Judith; PANDO, Nydia (2016). Analyse de performances poétiques dans une joute de slam. *Language and Literacy*, v. 18, n. 1, p. 40-56.
- GLAZNER, Gary Mex (2000). *Poetry slam: the competitive art of performance poetry*. San Francisco: Manic D. Press.
- GREGORY, Helen (2008). (Re)presenting Ourselves: Art, Identity, and Status in the U.K. Poetry Slam. *Oral Tradition*, v. 23, n. 2, p. 201-217.
- HALL, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- HOOKS, Bell (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- JIMENO, Myriam (2010). Emoções e política: a vítima e a construção de comunidades emocionais. *Mana*, v. 16, n. 1, p. 99-121. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132010000100005>
- MOLINERO, Bruno (2019). Brasil tem 210 grupos de slam, diz torneio nacional de poesia falada. *Folha de São Paulo*, São Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/bruno-molinero/2019/12/brasil-tem-210-grupos-de-slam-diz-torneio-nacional-de-poesia-falada.shtml> (acesso em 08/12/2020).
- MOUFFE, Chantal (1992). “Democratic Politics Today”. In: MOUFFE, Chantal (org.). *Dimensions of radical democracy: pluralism, citizenship, community*. Londres: Verso, p. 1-14.
- MOUFFE, Chantal (1993). *The return of the political*. Londres: Verso.
- MOUFFE, Chantal (2015). *Sobre o político*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- NEVES, Cynthia Agra de Brito (2017). Slams – Letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo. *Linha D’Água*, v. 30, n. 2, p. 92-112.

- OLSON, Alix (2007). *Word warriors: 35 women leaders in the spoken word revolution*. Emeryville: Seal Press.
- POOLE, Sara (2007). 'Slambiguité'? Youth culture and the positioning of 'Le Slam' in France. *Modern & Contemporary France*, v. 15, n. 3, p. 339-350.
- POOLE, Sara (2008). Le texte, autrement. Opening the (language classroom) door to slam. *The French Review*, v. 82, n. 2, p. 293-305.
- RUDD, Lynn (2012). Just Slammin! Adolescents' construction of identity through performance poetry. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 55, n. 8, p. 682-691.
- SILVA, Caio Ruano da. (2020). *Slam poetry: poesia performática, política e educação*. Dissertação (mestrado). Vitória: Programa Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo.
- SMITH, Marc Kelly; KRAYNAK, Joe (2009). *Take the mic: the art of performance poetry, slam, and the spoken word*. Naperville: Sourcebooks MediaFusion.
- SOMERS-WILLET, Susan B. A. 2005. Slam poetry and cultural politics of performing identity. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, v. 38, n. 1, p. 51-73.
- STELLA, Marcello (2015). A batalha da poesia... o slam da Guilhermina e os campeonatos de poesia falada em São Paulo. *Ponto Urbe: revista do núcleo de antropologia urbana da USP*, v. 17, n. 1, p. 1-18.
- YOUNG, Iris Marion (2000). *Inclusion and Democracy*. Nova York: Oxford University Press.