

Nora Krawczyk
Selma Venco
(Orgs.)

Utopias e *Distopias*

em Educação
nos tempos
pós-pandemia

 **Pedro & João**
editores

Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001 em conformidade com a Portaria CAPES nº 206, de 4 de setembro de 2018

Realização:



Programa de Internacionalização
CAPES/PrInt



UNICAMP



Faculdade de
Educação

Nora Krawczyk
Selma Venco
(Organizadoras)

Utopias e distopias na educação
em tempos de pandemia

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Nora Krawczyk; Selma Venco [Orgs.]

Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 369p.

ISBN: 978-65-5869-361-1 [Digital]

DOI: 10.51795/9786558693611

1. Educação. 2. Impactos da pandemia. 3. Trabalho. 4. Produção de conhecimento. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Arte da capa: Fernanda Pestana

Revisão editorial: Anniele Freitas

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

PREFÁCIO

Narrativas em margens utópicas e distópicas

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
Coordenador geral dos programas de Pós-graduação
Faculdade de Educação
Unicamp

A escolha por abrir o Ciclo de Debates ‘Utopias e Distopias na Educação em tempos de pandemia’ em conversações com o filme *Arábia* (BRASIL, 2017) e os seus diretores, João Dumans e Affonso Uchoa, nasceu em uma das reuniões da comissão organizadora do evento. Pareceu-nos provocativa a tensão entre utopias e distopias que o filme faz emergir em meio a temáticas que as narrativas cinematográficas nos abrem à experiência entre imagens, sons e a palavra escrita.

Ganhador de cinco prêmios no Festival de Brasília de 2017, o longa metragem é, desde então, referência para importantes discussões a respeito de temas diversos; vários deles atravessaram nosso Ciclo de Debates, criando um certo tipo de paisagem de sensações que o filme espreita e as diferentes sessões do evento fizeram acontecer, em variações e diferenças.

A sinopse do filme é a seguinte: Em Ouro Preto, Minas Gerais, o jovem André encontra por acaso o diário de um operário metalúrgico, Cristiano, que sofreu um acidente e por suas memórias embarca numa jornada pelas condições de vida de trabalhadores marginalizados.

Foram muitos os atravessamentos do filme em mim. O sotaque mineiro, a paisagem da zona da mata mineira, região onde nasci, os planos sequência demorados nas montanhas e na dilatação da passagem do tempo em lugares fílmicos, imaginados e memoriais. O constante deslocamento para voltar a um ponto inicial. Esta ciclicidade das histórias de quem é ou está ‘no interior’ é fascinante para se pensar sobre as ‘margens’. Obriga o interior a se deslocar do fundo e vir à superfície, e deixar-se marge-ar.

Dentre tantos aspectos potentes do filme, a fotografia ressoou-me brutal, pois desassossegada, arranca-nos da posição de espectadores às vidas narradas na tela. Em um plano-sequência que abre a produção, com André andando de bicicleta tendo as montanhas de Minas Gerais ao fundo, num cenário rural e contemplativo, a ciclicidade da narrativa é rompida com a chegada do menino à cidade, encarando a fábrica de alumínio que há no local.

A fotografia do filme luta, o tempo todo, contra a recomposição de um sentido totalitário de querer preencher toda tela, todo espaço, e reclamar a ausência do clichê: o filme é distópico? É engajado socialmente? Retrata um país desigual sem mudanças estruturais efetivas?

As narrativas vertem-se nas memórias de Cristiano, escritas em um caderno escolar, resultante de um conjunto de forças, advindas da sua escolarização em um presídio, quando era jovem. Um caderno, as anotações de um operário contando fragmentos de sua vida.

Encantam-me as relações entre imagem, som e palavra escrita nos filmes. As cartas têm sido objetos primorosos para a apreciação entre linguagens, que conferem condições a uma imagem acontecer no cinema. Também o são os cadernos. Reencontrei-os em Arábia, ressoando pensamentos e afecções que me permitiram os encontros anteriores com Terra Sonâmbula (2007), de Teresa Prata, baseada no livro de Mia Couto, e em 'Onde fica a casa do meu amigo' (1987), de Abbas Kiarostami. O comum entre eles é a capacidade de a imagem sonhar outros mundos possíveis em que signos possam ser endereçados.

Em Arábia, quando André encontra o diário de Cristiano e as memórias povoam a tela, está é a imagem inaugural do filme. Porém não é a sua primeira imagem. É muito raro que a imagem inaugural de um filme seja a primeira a se fazer visível aos olhos do espectador; por vezes pode ser uma cortina voando na janela, que aparece ocasionalmente nos entremeios narrativos; ou uma flor encontrada dentro de um caderno, entre folhas em branco, e que encerra um filme ou o reiniciaria.

Escrever cartas, diários, narrativas memoriais de vida sem ter o tempo para aguardar as respostas. O cinema, no caso dos filmes que citei, e especialmente Arábia, endereça-nos tais signos. Pelas próprias características do cinema, as reações não lhe são enviadas como

respostas; ou seja, não se trata de um modo mais usual com que o diálogo, a conversa ocorreria.

Arábia lança-nos em um universo da partilha dos signos sem a expectativa da resposta. É um filme escritor de cartas, cujos destinatários podem ou não as responder. Nesse sentido, é um filme que revela as narrativas sobre a procura infrutífera pela utopia perdida. E ressalta que o trabalho não é mais a forma de liberação dos sujeitos a sonhar outros modos de vida, dentro da sociedade capitalista a que o filme faz referência.

É certo que não se constrói um discurso unitário sobre isso no filme. Assim como em *Metropolis* (Fritz Lang, 1928), a distopia é enovelada com uma paisagem – no caso de Arábia, mais bucólica, enquanto em *Metropolis* são as cidades utópicas com seus arranha-céus.

Parece-me também importante destacar que o encontro, por um desconhecido, das memórias escritas por alguém, e o fato de o filme *Arábia* não o salvar da morte, não trabalhar em uma perspectiva de sua redenção, é potencialmente violento para pensarmos a educação. Ou seja, como pensar sem a estruturação das relações de poder e encontrar caminhos – com as imagens e as palavras – da fuga da representação que se aninha nas identidades. E quem sabe, libertar o sujeito do homem, dar liberdade às diferenças emergirem.

As margens utópicas e distópicas dobram-se entre si e sobre as diferenças germinativas entre as imagens.

Há alguns efeitos desse movimento. Destaco a desfiguração, que são as forças violentas que agem sobre uma ideia, um conceito, mas também sobre um corpo na pintura e no cinema. Em algumas dobras, mantém-se a figuração do sujeito como substrato para o campo de forças atuar.

O sujeito não poderia sobre-viver se já considerado, per si, essência ou essencial. Não é, portanto, para fazê-lo continuar existindo como um direito virtuoso ou moralizante que o sonho utópico fenda o universo da distopia.

E, sim, afirmando tal negação da capacidade de uma humanidade perene, salvaguardada; um caos como parte constituinte de um ciclo, linhas abertas que vazam do interior à superfície, que (re)iniciam as narrativas, que povoam paisagens sonoras, imagéticas e da palavra escrita.

APRESENTAÇÃO

As equipes coordenadoras dos Projetos Print/Capes “Públicas Políticas públicas de educação, Estado e Sociedade: reverberações na formação humana” e “Práticas educativas, aprendizagens e formação de professores em diferentes contextos e linguagens” e a coordenação do Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Unicamp, movidos pelo impedimento de concretizar as atividades de internacionalização - como as missões de trabalho e visitas de pesquisadores convidados - previstas para 2020 em decorrência da pandemia, decidiu promover entre novembro e dezembro, um Ciclo de Debates *on-line*, com vistas a dar continuidade às ações em curso do Projeto.

O Ciclo de debates intitulado “Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia”, que deu o nome a esta publicação, contou com um conjunto de sessões/mesas compostas por pesquisadores estrangeiros e brasileiros participantes dos projetos PRINT.

O evento visou contribuir com a socialização e a reflexão sobre os desafios emergentes do contexto pandêmico para o campo da educação e construir novos saberes capazes de auxiliar no enfrentamento de alguns dos muitos desafios atuais e futuros da Educação.

Os pesquisadores e pesquisadoras compartilharam seus estudos e realidades em cada país de origem de modo a tecer uma análise sobre as mudanças globais produzidas neste período e indicar possibilidades para enfrentar a problemática manifesta nessa conjuntura.

Como forma de difusão dos resultados de pesquisa, propõe-se agora a elaboração de um e-book, dada a pertinência e atualidade das abordagens teóricas e empíricas empreendidas.

O livro organiza-se em cinco partes, quais sejam: **Educação e pandemia**, conta com as reflexões de Roberto Rafael Dias da Silva centradas na noção de compulsão modernizadora aplicada aos currículos no Ensino Médio no Brasil no último século; os pesquisadores espanhóis Xavier Bonal e Sheila González analisam a recente pesquisa por eles coordenada acerca dos desdobramentos do *lockdown* nos processos de aprendizagem à luz das clivagens

família e escola em Barcelona; Alexandrina Monteiro e Renato Bellotti Senicato debatem o desafio, imposto pela pandemia, sobre novas formas de ensinar e aprender. E, Selma Venco e Olinda Evangelista apresentam o oportunismo do capital, ao se valer da pandemia para impulsionar o ensino híbrido como alternativa à educação básica.

Na segunda parte do livro, **Educação superior e pandemia**, Marcelo Parreira do Amaral propõe a ideia de que o ensino superior participa de uma nova geopolítica do conhecimento vinculada à integração neste nível da educação nas imaginações e previsões de diferentes atores com o objetivo de afirmar e/ou melhorar suas posições na economia global baseada no conhecimento. Esta integração remodela e transforma suas missões e infraestruturas. Gérard Aschieri, por sua vez, aporta importantes ponderações a respeito da importância e da fragilidade dos serviços públicos na França, em tempos de pandemia, ao focalizar, particularmente, a escola e a universidade. E, por fim, Allan Kenji Seki demonstra a emergência dos grandes bancos e fundos de investimentos como partícipes do ensino superior, a partir dos anos 1990 no Brasil, nível esse convertido em capital financeiro resultando na formação de grandes oligopólios de ensino.

A terceira parte do livro, **Racismo, etnias e pandemia**, é iniciada pelo sociólogo Luiz Augusto de Campos que traz instigante análise sobre três dimensões do racismo, ora como doutrina, ora como comportamentos e atitudes irrefletidas mas, também, como estrutura social. Ainda na abordagem sobre o mesmo tema, Carlos Francisco de Moraes, aborda elementos sobre a pandemia do racismo, seu caráter histórico e permanente, mas sempre com resistências. A contribuição da pesquisadora mexicana Diana Negrin ancora-se no estudo das experiências de jovens universitários indígenas *wixarika* e sua integração no contexto das grandes cidades, cujo imaginário mexicano os consideram como parte do cenário rural e não urbano. Chantal Medaets e Edilene Alves da Silva analisam, a partir de entrevistas e observações, a realidade dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Campinas no contexto da pandemia. **O trabalho e pandemia** é representado na parte quarta do presente livro com contribuições vindas de dois pesquisadores franceses: Sabine Fortino, apresenta o conceito de trabalho emocional, ainda pouco divulgado no Brasil, e sua participação nas formas de dominação, com

sentimentos ampliados na pandemia; e, Laurent Frajerman, cuja reflexão sobre a Nova Gestão Pública remete à permanência das estruturas hierárquicas contrapostas pela ação sindical em defesa da autonomia docente. E, por fim, a quinta parte: **Alterações sociais na pandemia**, conta com as reflexões de Nora Krawczyk e Dirce Zan que, a partir de dados levantados numa pesquisa em desenvolvimento, articulam o fundamentalismo religioso, a violência policial e a pandemia. O livro se encerra com dois convites essenciais ao pensamento crítico: um, feito por Alain Patrick Olivier, com a possibilidade da crítica; e, outro, pelo diálogo proposto por Sílvia Gallo “Entre A Peste, de Albert Camus, e o avanço da “peste fascista” no Brasil contemporâneo”.

Convidamos você, leitor, leitora, a desfrutar dos inúmeros oximoros presentes nos capítulos desse livro que, assim como no filme *Arábia*, constroem belas reflexões/cenas no contexto devastador da pandemia/desigualdade social.

Desejamos boa leitura a todes!

As organizadoras

SUMÁRIO

PARTE 1: EDUCAÇÃO E PANDEMIA

1. A compulsão modernizadora na educação das juventudes no Brasil: uma crítica curricular 17
Roberto Rafael Dias da Silva.
2. O impacto do *lockdown* nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise 37
Xavier Bonal & Sheila González.
3. Efeitos e (re)existências da educação em momentos de pandemia 61
Alexandrina Monteiro & Renato Bellotti Senicato
4. Crise sanitária: a janela de oportunidade para difusão do ensino híbrido 79
Selma Venco & Olinda Evangelista


PARTE 2: EDUCAÇÃO SUPERIOR E PANDEMIA

5. Produção de conhecimento na Nova Geopolítica do Conhecimento: imaginar e transformar o ensino superior 95
Marcelo Parreira do Amaral
6. Escola, universidade e serviços públicos na França, em tempos de pandemia 119
Gérard Aschieri
7. Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018) 131
Allan Kenji Seki

PARTE 3: EDUCAÇÃO, ETNIAS E PANDEMIA

8. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica 161
Luiz Augusto de Campos

9. A audácia da caucasidade e a pandemia do racismo	193
Carlos Francisco de Morais	
10. <i>Makuyeika</i>: aquela que está em muitos lugares	219
Diana Negrin	
11. Estudantes indígenas na Unicamp e a pandemia	243
Chantal Medaets & Edilene Alves da Silva	
PARTE 4: TRABALHO E PANDEMIA	
12. O trabalho emocional: pandemia e novas reivindicações	263
Sabine Fortino	
13. Gerenciar os professores? As relações hierárquicas nas escolas da França à luz da Nova Gestão Pública	293
Laurent Frajerman	
PARTE 5: ALTERAÇÕES SOCIETAIS NA PANDEMIA	
14. Juventude apossada: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças	321
Nora Krawczyk & Dirce Zan	
15. A possibilidade da crítica em tempos de pandemia	333
Alain Patrick Olivier	
16. Pandemias: o vírus e a “peste” fascista	351
Sílvio Gallo	
Sobre as autoras e os autores	363

The background of the page is a light, warm-toned gradient, possibly a soft yellow or beige. Scattered across this background are several translucent, spherical bubbles of varying sizes. These bubbles are out of focus, creating a bokeh effect. They catch the light, showing iridescent colors like purple, blue, and pink on their surfaces. The overall aesthetic is clean, soft, and ethereal.

PARTE 1
EDUCAÇÃO E PANDEMIA

A compulsão modernizadora na educação das juventudes no Brasil: uma crítica curricular

Roberto Rafael Dias da Silva

Qual, a seu ver, a causa fundamental do insucesso quase completo das repetidas reformas que têm reorganizado o ensino secundário e superior da República, sem conseguirem fazer do ensino um verdadeiro aparelho de educação integrado no ambiente nacional e um instrumento posto a serviço da cultura do país? (AZEVEDO, 1957, p. 192).

Fernando de Azevedo, em sua obra “A educação na encruzilhada”, buscava colocar em debate os rumos da educação brasileira no século XX, recém-iniciado. A referida obra, publicada originalmente no ano de 1926, foi derivada de seu trabalho editorial para o jornal “O Estado de São Paulo”, no qual realizou um inquérito acerca dos problemas educacionais do Estado de São Paulo e do Brasil, entrevistando personalidades variadas sobre a temática. Suas preocupações democráticas levaram-no a diagnosticar determinadas problemáticas e a propor alternativas para a escola brasileira e anunciava, alguns anos antes da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a necessidade de construir um sistema educacional produto de uma política de cultura e, ao mesmo tempo, modernizar nossa compreensão da escolarização. Ao escutar para seu inquérito personalidades de diferentes áreas e vertentes de pensamento, Azevedo anunciava o século XX como o período necessário para a reflexão e a implementação de uma agenda modernizadora.

As preocupações com os mundos da ciência, da indústria e da democracia ficavam evidenciadas em diferentes partes da obra; todavia, adquirem maior potencialidade argumentativa ao se referirem ao ensino secundário. Argumentava o pensador brasileiro que “não há problema de ensino que, entre nós, tenha custado tanto a encontrar uma solução exata como o do ensino secundário” (AZEVEDO, 1957, p. 188). Experimentava-se, no início do século

XX, um sentimento de que o ensino secundário não conseguia preparar as camadas médias para os cargos dirigentes, muito menos alargava sua esfera de preocupação abrindo as oportunidades aos mais pobres.

As tensões entre uma cultura científica e uma cultura humanista apresentavam-se recorrentemente no inquérito levado adiante por Azevedo. No início do século XX, então, a principal crítica a esta etapa da escolarização era que se tratava de uma “ponte de passagem, lançada entre o ensino primário e o superior, [...] uma construção flutuante, desligada de um e de outro” (p. 262). Era fundamental, naqueles termos, colocar em discussão as finalidades e os propósitos do ensino secundário, definir sua identidade e as matérias a serem privilegiadas e a modernização das estruturas pedagógicas que fundamentavam estes cursos.

A vitalidade dos cursos secundários não dependerá, pois, do seu caráter analítico traduzido em ramificações múltiplas com vistas aos diversos cursos superiores, mas de sua eficiência cultural e de seu poder ativo de educação, do ponto de vista físico, intelectual e moral, seja qual for a atividade a que o aluno se tenha de consagrar mais tarde (AZEVEDO, 1957, p. 264).

Transcorre quase um século entre o inquérito promovido por Fernando de Azevedo, o qual sua primeira pergunta do questionário serve-nos de epígrafe para este estudo, e podemos constatar inúmeras continuidades entre aquela pesquisa e os estudos que desenvolvemos neste início de século XXI. A escolarização juvenil continua sendo alvo de permanentes reformas, ainda vislumbra-se a busca de uma identidade para esta etapa escolar e temos dificuldades para definir as disciplinas, os conhecimentos e as metodologias que devem ser selecionadas. Não resta dúvidas de que o século que nos distancia do inquérito de Azevedo permite uma ampliação das ferramentas conceituais para a interpretação desta problemática e, importante salientar, os contextos históricos, políticos e econômicos são bastante heterogêneos. No limite, no decorrer do presente estudo de natureza teórica, procuraremos descrever os modos pelos quais o Ensino Médio no Brasil, no decorrer do último século, foi movido por uma compulsão modernizadora em seus currículos. Em termos curriculares isso se traduz na multiplicação das racionalidades que orientaram as inúmeras reformas implementadas no país.

Optamos pela noção de “compulsão modernizadora” enquanto estruturante de nossas análises reconhecendo que a compulsão, em sentido cotidiano, remete-se a um desejo incontornável por realizar algo. A compulsão, em sua forma dicionarizada em língua portuguesa, é tida como uma ‘imposição interna do indivíduo na realização de determinado ato’. Sem adentrarmos no terreno psicanalítico, buscaremos caracterizar a compulsão modernizadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio, no decorrer do século XX, como uma tendência permanente em produzir reformas nesta etapa da escolarização. Inspirado na tradição dos historiadores do currículo, especialmente nas elaborações de Thomas Popkewitz, evidenciaremos as racionalidades políticas que delinearão os sistemas de reforma, optando por delinear os modos de articulação destas racionalidades por meio da análise do pensamento de dois autores que tiveram grande circulação de suas ideias e ampla influência na produção de políticas na segunda metade do século XX, quais sejam: Lauro de Oliveira Lima e Geraldo Bastos Silva.

Assim sendo, organizaremos o presente estudo em três seções. Na primeira seção descreveremos os pressupostos teóricos que orientaram a composição desta análise no âmbito de uma história do currículo. A seguir, na segunda seção, realizaremos algumas digressões históricas para compreender os modos pelos quais a referida compulsão modernizadora foi sendo descrita de variados modos pela literatura educativa que circulava em nosso país, desde a metade do último século. Por fim, desenvolveremos uma ampla abordagem analítica das contribuições de Lima (1970) e Silva (1959), sinalizando as racionalidades políticas que se engendravam no pensamento pedagógico destes autores. Desde já é importante construir uma ressalva: tais obras serão lidas em sua ambivalência, isto é, ao mesmo tempo em que impulsionavam uma compulsão modernizadora também traziam importantes contribuições para o debate acerca dos propósitos e das finalidades públicas da escolarização secundária em nosso país.

Traços conceituais para um exame das políticas curriculares e sua história

Para avançarmos na descrição da referida compulsão modernizadora na educação secundária brasileira precisamos descrever os traços conceituais que nos mobilizam para o exame das políticas curriculares e de sua história. A busca por definir determinados traços conceituais implica reconhecer a pertinência de especificar mais detalhadamente os direcionamentos de nossa crítica curricular. Com Stephen Ball (2011), em elaboração do início da década, aprendemos que “a ausência de teoria deixa o pesquisador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas e epistemológicas aprioristicamente ingênuas” (p. 92). A apresentação inicial de nossos traços conceituais favorece, sob esse prisma, com que a teoria “nos proteja de nós mesmos”, oferecendo-nos um repertório mais alargado de ferramentas conceituais e, com maior ou menor intensidade, permite-nos produzir a devida distância crítica de nossos objetos.

Ao construirmos uma história das políticas curriculares, desde uma perspectiva metodológica, assumimos a teoria como um veículo para pensar de outros modos e nos direcionar para hipóteses diferentes daquelas que estávamos utilizando ou daquelas cristalizadas em nosso campo de estudos, no caso os Estudos Curriculares.

A teoria oferece essa oportunidade, a possibilidade de desidentificação: o efeito de trabalhar “sobre e contra” as práticas predominantes de sujeição ideológica. A questão da teoria e do esforço intelectual nas ciências sociais deveria ser, nas palavras de Foucault, “minar o poder”, engajar-se na luta, revelar e descobrir o que é mais invisível e insidioso nas práticas dominantes. As teorias oferecem outra linguagem, distanciada, irônica e imaginativa (BALL, 2011, p. 94-95).

Sob esse entendimento é que, neste momento, elencaremos os três traços conceituais que orientaram metodologicamente a descrição e a análise das políticas curriculares que escolhemos colocar sob exame. O primeiro traço que precisamos destacar, na companhia de Thomas Popkewitz, é que a produção da escolarização e as ciências dela derivadas tiveram como alvo

privilegiado a administração social das individualidades e o currículo serviu para direcionar aquilo que as crianças e os jovens deveriam ser. A história do currículo assim delineada deveria descrever os sistemas de raciocínio pedagógico que eram colocados em ação, análise que poderia ser nomeada como “epistemologia social” (POPKEWITZ, 2009; POPKEWITZ, 2014).

Teorizações pedagógicas, saberes normativos e dispositivos curriculares – bem como os artefatos escolares variados – permitiriam a leitura das racionalidades políticas que orientariam a composição de um currículo em particular. Determinadas teses culturais vão se moldando em torno de uma história do currículo, ora favorecendo uma leitura sobre os temores em relação ao futuro, ora apregoando a esperança acerca do futuro da nação, por exemplo. Em outro texto, Popkewitz sintetiza esse princípio ao descrever dois focos de atenção em suas investigações.

O primeiro é a consideração das práticas de reforma escolar como modelos de administração social. Agora, a administração social de que falo não é o conjunto de práticas ou processos organizacionais formais, mas o conhecimento que ordena e disciplina a ação e a participação, isto é, o conhecimento é uma prática da administração social. O segundo (relacionado como o anterior) é o exame do sistema de “razão” na educação, gerador de princípios sobre inclusão e exclusão sociais (POPKEWITZ, 2000, p. 142).

A partir da possibilidade de descrever os sistemas de raciocínio pedagógico, o segundo traço conceitual que delineia nosso estudo diz respeito ao reconhecimento do Estado como um conjunto de práticas de governo, abrangendo diferentes âmbitos da vida (SILVA, 2015). Inspirados nos estudos foucaultianos sobre a biopolítica (FOUCAULT, 2008), para uma análise da história do currículo, vislumbramos a possibilidade de “pragmatizar” o currículo tornando-o correlato de determinadas formas de governar. Retomando o pensamento foucaultiano, poderíamos definir o Estado como “um esquema de inteligibilidade de todo um conjunto de instituições já estabelecidas, de todo um conjunto de realidades já dadas” (FOUCAULT, 2008, p. 385). Em termos metodológicos, com o filósofo, aprendemos que a análise dos micropoderes pode ser compatibilizada com as demandas pela compreensão do Estado em ação.

Para o exame das políticas curriculares e de sua história, a partir deste traço conceitual aqui destacado, conseguimos alargar o escopo de nossa abordagem.

Inicialmente, destaca-se que não se faz necessária uma diferenciação, muito comum no campo, entre políticas e práticas curriculares, na medida em que o Estado se constitui desde práticas de governo, as políticas são sempre práticas. Outro aspecto a ser destacado está na ampliação dos objetos a serem estudados. Se os regimes de governamentalidade perfazem diferentes espaços da vida pública, ao estudarmos as políticas não precisamos deixar os estudos circunscritos somente aos documentos oficiais, mas ampliá-los para um conjunto de novas práticas ligadas aos gerenciamentos, aos dispositivos de comunicação ou aos mecanismos de consumo (SILVA, 2015, p. 209).

Após delinear a busca pelas racionalidades políticas e a compreensão do Estado como um regime de governamentalidades múltiplas, neste terceiro traço conceitual buscaremos definir as políticas curriculares e contextualizá-las no âmbito do neoliberalismo. De acordo com Pacheco (2014), precisamos atentar para o reconhecimento de que o percurso da escola é “a história desta operação em torno do conhecimento” (p. 7). A operação em torno do conhecimento, em termos de uma história do currículo, configura-se na definição dos percursos de formação que serão trilhados. Sob o prisma do pesquisador, podemos definir o currículo como um projeto formativo no qual são traduzidas “a organização, seleção e transformação do conhecimento em função de um dado espaço, de um determinado tempo e de acordo com os propósitos educacionais” (PACHECO, 2014, p. 7).

À medida em que as políticas curriculares de inspiração neoliberal são intensificadas, no final do século XX, Pacheco (2018) ainda sinaliza para a necessidade de construirmos artefatos teóricos capazes de diagnosticar os projetos de formação emergentes.

Mais do que a privatização da escola pública, mesmo que o Estado continue a manter o controle sobre o currículo e a ser o motor do financiamento de uma educação obrigatória, o mercado contribui de modo marcante para supervalorização da produtividade escolar, da meritocracia competitiva e do culto ao sucesso individual. Se este é o lado do sucesso, bastante elogiado nos relatórios internacionais, o lado da qualidade das aprendizagens dos alunos e do desenvolvimento

profissional docente é deixado somente na câmara escura dos sistemas educativos, pretendendo-se ignorar que alunos e professores estão a ser transformados em sujeitos autômatos de uma burocracia orientada para a standardização dos resultados (PACHECO, 2018, p. 82).

Ao longo desta seção procuramos apresentar os três traços conceituais que, desde uma perspectiva metodológica, permitirão com que possamos descrever e analisar a nomeada compulsão modernizadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio no decorrer do século XX. O entendimento do Estado como um regime de governamentalidades múltiplas, a perspectiva de que as políticas curriculares são mobilizadas desde variadas racionalidades e a centralidade das lutas em torno do conhecimento na história do currículo foram os traços conceituais que lançamos mão nesta composição analítica. A seguir, na próxima seção, realizaremos algumas digressões acerca do conceito de modernização na pedagogia brasileira do século XX.

Cartografando a compulsão modernizadora: digressões históricas

Neste início de século XXI temos assistido a uma proliferação de reformas que se direcionam para o Ensino Médio no Brasil. A mais recente delas, que acompanha a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), diz respeito a promoção de itinerários formativos que se vinculam às áreas do conhecimento e serão escolhidos pelos próprios estudantes (FERREIRA; PAIM, 2018). Desde a década de 1990 o Estado brasileiro priorizou seus investimentos políticos nesta etapa da educação básica, evidenciando sua importância política e social. Parece se constituir como consenso a busca por reformas, seja para ampliar os movimentos de expansão (MOEHLECKE, 2012), seja para sintonizá-la com as demandas econômicas da sociedade do conhecimento (KRAWCZYK, 2011). Em termos curriculares, apregoa-se uma mudança na escola, uma “crise de audiência” ou mesmo uma “crise de identidade” desta etapa da escolarização. Cabe reiterar, todavia, que a crise adquire maior repercussão justamente no período de uma ampla democratização do acesso à população juvenil.

Mesmo que não movida exclusivamente pela lógica das reformas (ROBERTSON; DALE, 2011), apresentaremos os modos

pelos quais a escolarização juvenil no Brasil foi movida por uma compulsão modernizadora no decorrer do século XX. Antes disso, vale a pena destacar como a noção de modernização já havia sido utilizada por inúmeros historiadores que refletiram sobre a questão da educação secundária no século passado. Clarice Nunes (1980), em estudo precursor sobre a temática, reconstruiu historicamente os modos pelos quais a “modernização da escola secundária” começava a se estabelecer desde a década de 1950¹, como os movimentos de renovação do ginásio deixavam de serem pensados como um caminho para a formação cultural das futuras lideranças para abranger novas dimensões formativas.

Considerando as condições de nosso desenvolvimento econômico e o papel ideológico que a escola desempenhava, Nunes colocou sob exame duas posturas ideológicas predominantes.

[...] a primeira se funda na crença de que a modernização das instituições escolares tem sua origem no irreversível progresso da cultura, da sociedade e da humanidade; a segunda de que a escola ou suas práticas correspondem a uma necessidade natural e inerente ao funcionamento das sociedades humanas (NUNES, 1980, p. 16).

Luiz Antônio Cunha (1975), em sua clássica reflexão sobre as relações entre educação e desenvolvimento social no Brasil, evidencia os mecanismos de discriminação que atravessavam as políticas de escolarização juvenil. Pelo menos desde o final do Estado Novo (no ano de 1945), percebeu-se um processo de expansão das vagas no sistema de ensino brasileiro e movimentos sistemáticos de abertura a variados setores da população. Todavia, conforme destaca Cunha (1975), isso favoreceu com que a democratização “fosse sentida [como] progressiva ineficácia do sistema de ensino como instrumento de discriminação social” (p. 247). Ao mesmo tempo o conteúdo em que aumentavam as possibilidades de cursar o ensino secundário destacava-se também o seu caráter discriminador. As lutas políticas pela democratização, assim sendo, também apregoavam a modernização dos currículos, da educação profissional ou mesmo do acesso à universidade.

¹ Nunes (1980) sinaliza que as iniciativas pioneiras de Anísio Teixeira, na década de 1930, tiveram um papel importante nos movimentos de modernização que ocorreriam nas décadas posteriores.

Preocupações acerca da modernização da educação secundária acompanharam também os relatórios escritos pelos escritórios regionais da Unesco, com boa representatividade nos Estados brasileiros. Em nosso país, no decorrer das décadas de 1960 e 1970, obteve ampla circulação a obra “O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada”, de George Parkyn e publicada a sua tradução pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no ano de 1966. De natureza curricular, a publicação organizava-se em torno de quatro eixos, quais sejam: a evolução do ensino de segundo grau, a criação de novos sistemas e a expansão de oportunidades, a transição entre o primeiro e o segundo graus e as tendências curriculares atuais. São enfatizadas mudanças necessárias na estrutura e na organização deste nível formativo no contexto da era industrial, descrevendo a necessidade de produzir “currículos mais equilibrados” (p. 14): entre abordagens acadêmicas e científicas, entre métodos tradicionais e práticos ou entre formação geral e especializada. Tal equilíbrio visava apontar um novo perfil formativo:

No começo da era industrial, multiplicavam-se as matérias especializadas, destinadas a preparar a maioria dos alunos de 15 ou 16 anos para o progresso na indústria ou no comércio. Mas, para responder às necessidades criadas pelo desenvolvimento rápido da ciência e da complexidade crescente das técnicas industriais, era indispensável que os jovens fossem “adaptáveis”, tivessem melhor formação geral e não fossem especializados de modo demasiado, restrito, nem cedo demais; a idade da especialização foi, pois, retardada. A elaboração do currículo despertou então problemas extremamente delicados (PARKYN, 1966, p. 14).

Tanto nos estudos de Cunha (1975) e de Nunes (1980), quanto no livro de Parkyn (1966) – desde perspectivas teóricas diversas – podemos constatar os modos pelos quais a modernização da escola secundária brasileira convertia-se em um imperativo político. Movida por um conjunto heterogêneo de racionalidades políticas, a referida modernização ora buscava garantir a democratização e ampliar as oportunidades, ora ambicionava contribuir com o progresso científico e sintonizar o perfil formativo dos estudantes com a economia. Desde um prisma curricular, Souza (2008) pontuava que, no contexto brasileiro, um dos debates mais

emblemáticos vinculava-se à “passagem das humanidades para a ênfase na cultura científica e técnica” (p. 14).

Travavam-se, desde a primeira década do século passado, intensas discussões sobre as finalidades e os propósitos da educação secundária e, por esse meio, engendrava-se um “imperativo da renovação” (SOUZA, 2008, p. 24). Quais saberes seriam selecionados? Que disciplinas comporiam os currículos a serem modernizados? Jornalistas, pensadores, professores e profissionais de variadas áreas aceitavam refletir sobre os modos de escolarizar ‘a mocidade’. Na década de 1960, ainda conforme a pesquisadora, as transformações agitavam o cenário intelectual de nosso país.

marcadamente humanista que até então predominava, gozando de enorme legitimidade social, foi substituído pela cultura científica e técnica orientada para o trabalho. A mudança em relação à sensibilidade social sobre a validade das disciplinas literárias foi notável. A ênfase na utilidade prática dos conteúdos e sua funcionalidade para a vida contemporânea mudaram radicalmente as prioridades na seleção e distribuição do conhecimento no interior das escolas (SOUZA, 2008, p. 228).

No decorrer desta seção, procuramos realizar algumas digressões históricas para evidenciar os modos pelos quais a modernização da escola secundária esteve permanentemente em debate no Brasil no decorrer do último século. Por racionalidades políticas variadas, conseguimos compreender os sentidos heterogêneos vinculados à modernização, ora adquirindo um tom mais metodológico, ora revendo a própria forma organizativa deste nível de ensino. Na busca por um mapeamento destes sentidos heterogêneos, escolhemos revisitar a obra de dois pensadores que tiveram uma ampla circulação nos cursos de formação de professores para o Ensino Médio, devido a sua vasta publicação sobre a temática e sua constante presença em órgãos deliberativos. Geraldo Bastos Silva e Lauro Oliveira Lima, a seu modo, contribuíram efetivamente para a composição de uma agenda modernizadora para nosso país. Na próxima seção examinaremos as contribuições de ambos os pensadores, evidenciando suas potencialidades para pensar uma escola pública e democrática, bem como os limites que acompanham as suas elaborações.

A modernização em Lauro Lima e Geraldo Silva: agenciamentos curriculares

A modernização pedagógica intensificou-se no contexto brasileiro a partir da segunda metade do século XX. Maria Emília Prado (2008), em conhecido artigo, argumenta que “a partir da segunda guerra mundial a palavra de ordem na América Latina passou a ser mudança” (p. 19). Modernizar as relações econômicas e sociais adquiria o status de imperativo político nos estados latino-americanos daquele período. Variadas organizações internacionais, como a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), apregoavam um novo paradigma econômico – com fortes implicações educacionais – ligado ao binômio industrialização-desenvolvimento (PRADO, 2008). Mesmo que não decorra de uma influência direta, como observamos na seção anterior, a modernização projetava-se no campo educacional como uma atualização de uma agenda de novos modos de vida ligados à indústria, à ciência, à cultura moderna e à democracia.

No que tange ao ensino secundário foram inúmeros os professores que, entre os anos de 1950 e 1970, trabalharam intensamente pela reconstrução de nossa agenda educacional. A partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no ano de 1937, Anísio Teixeira agregou a sua volta um grupo de intelectuais progressistas que se destacavam em diferentes frentes de trabalho, quais sejam: a criação da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), em 1953, e a fundação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1955. Em cada uma dessas frentes encontramos a influência dos intelectuais que escolhemos analisar neste estudo: Lauro de Oliveira Lima e Geraldo Bastos Silva.

Por meio dos escritos pedagógicos de Lauro de Oliveira Lima e Geraldo Bastos Silva conseguimos mapear alguns dos sentidos de modernização que estavam em disputa na segunda metade do último século e, mais que isso, descrever os agenciamentos curriculares que ainda permeiam a construção de políticas curriculares para o Ensino Médio. Como trataremos com a relação entre o universal e o particular? Como potencializaremos dispositivos metodológicos capazes de inovar os processos de escolarização? Que conhecimentos e experiências formativas

precisam ser priorizadas para garantir a democratização? A seguir iniciaremos a análise considerando os escritos de cada um dos autores, explorando suas interseções na parte final.

Lauro de Oliveira Lima, por meio de seus manuais destinados aos cursos de formação de professores, incluindo as faculdades de Filosofia e os cursos normais, cumpriu um papel bastante significativo na disseminação de estudos sobre a educação secundária no Brasil. Inicialmente influenciado pelas variadas tendências do pensamento escolanovista, em momento posterior dedicou-se ao estudo e à difusão da obra de Jean Piaget no Brasil. Do ponto de vista político, sua atuação junto à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) permitia mapear seu intenso protagonismo intelectual, difundindo métodos, estratégias pedagógicas e modos de compreensão para a escolarização juvenil. Suas obras – com inúmeras edições e reimpressões por quase meio século – configuram-se como a materialização de uma intensa preocupação com a formação de professores para etapa de ensino.

Para fins desta seção, vamos examinar atentamente o livro “A escola secundária moderna: organização, métodos e processos”, cuja primeira edição foi elaborada entre os anos de 1959 e 1960. Neste livro, Lima (1970) compila inúmeros textos derivados de seus cursos e palestras que versavam sobre cinco grandes eixos, quais sejam: a) como estruturar a educação secundária; b) como ativar os processos escolares, promover a participação e integrar a atividade docente e discente; c) como organizar a comunidade para o trabalho educativo; d) como orientar a aprendizagem; e) como utilizar os instrumentos de verificação do rendimento escolar. Como podemos perceber cada um destes eixos estruturantes tendem a constituir um grande manual dedicado ao trabalho na escola secundária.

Considerando que sua atuação formativa ocorria na metade do século XX, os escritos do autor sugerem que estávamos diante da oportunidade de promover uma ampla renovação da educação dedicada aos jovens e adolescentes brasileiros, ultrapassando a lógica tradicional que até então predominava. Interessava ao seu pensamento distanciar-se das tendências intelectualistas e do “tecnologismo” (p. 21) das escolas profissionais defendendo – desde a introdução do livro – “uma escola média moderna [que] optará pela objetividade reflexiva da ciência” (LIMA, 1970, p. 21). Acerca do

adolescente, Lima reitera que “a adolescência, fundamentalmente, em que se constrói a cosmovisão (*Weltanschauung*) e o plano de vida (*Lebensplan*)” (p. 22). Será neste momento formativo que lidaremos com o engajamento, a visão crítica e ampliada do mundo e a construção de projetos de vida.

Antes de avançarmos, vale reiterar a atualidade deste pensamento pedagógico que – de modos variados – antecipa boa parte da agenda de preocupações curriculares de nosso século. O autor, na referida obra, chama a atenção para os desafios atinentes às mudanças no capitalismo, na ciência e na tecnologia, no mundo do trabalho e da cultura e nas subjetividades dos adolescentes. Em termos de planejar a democratização, salienta com pertinência a necessária superação da compreensão da educação média como uma “estrada real”. Em suas palavras, “não tem sido pequeno o esforço dos pedagogos idealistas para quebrar esta marca histórica” (LIMA, 1970, p. 30).

Como sinalizamos anteriormente, seu desafio encontra-se em superar a dicotomia entre áreas acadêmicas e áreas profissionais, fazendo emergir outras significações ligadas possivelmente a uma “aprendizagem criativa”.

O problema, pois, desloca-se da antinomia escola interessada-escola desinteressada, para o dilema aprendizagem criativa-aprendizagem automatizante. O que se deve combater é a estereotípi, a automatização, a falta de criatividade, a gramatiquice, a ciência feita. Não importa se a escola trabalha com livros ou com máquinas. A pergunta é: ensina-se a pensar, a criticar, a criar, ou se ensina a dar respostas estereotipadas, a fazer gestos automatizados, a aceitar fórmulas como dogmas? (LIMA, 1970, p. 34).

A modernização pedagógica defendida na obra “A educação secundária moderna”, então, supõe encontrar um equilíbrio entre as dimensões humanista e politécnica. De acordo com Lauro Lima (1970), o desafio posto estaria em aceitar os conteúdos da dimensão politécnica e os métodos da dimensão humanista. Supõe-se, assim, que os currículos escolares precisavam fortalecer outras habilidades que perfazem os diferentes saberes, tais como: “a criatividade, a socialização, a consciência crítica, a logicização e a comunicação objetiva” (p. 35).

Com a inquietação pedagógica que lhe caracterizava, bem como através da atualidade de suas preocupações, Lima irá propor

ainda nesta obra – já sob inspiração dos escritos piagetianos – que para a educação dos adolescentes o desafio encontrava-se no desenvolvimento da “inteligência operatória” (1970, p. 36). Essa forma de inteligência deveria atravessar a modernização curricular e se consolidaria em dois aspectos fundamentais, descritos a seguir.

- a) A consciência crítica, capaz de levar o jovem a enfrentar a “indústria cultural” estereotipada, massificante e conformadora (meios de comunicação de massa, eletrônicos e satelizados);
- b) A capacidade criativa, a que diferencia o homem dos “robots” cibernéticos (computadores e cérebros eletrônicos) (LIMA, 1970, p. 36).

Importante ainda reiterar que a consciência crítica e a capacidade criativa são as bases defendidas por Lauro Lima para a modernização da escola secundária. Com tais bases, o educador brasileiro entende ser possível superar a dicotomia entre o humanismo e a politecnicidade. Em termos didáticos, para o trabalho com os adolescentes, defende o uso de dinâmicas de grupo e desafios intelectuais. Objetivamente, em seu prisma, a modernização passa por um novo manejo pedagógico e outros conteúdos curriculares. A seguir, vamos buscar compreender os sentidos de modernização nos escritos de Silva (1959).

De acordo com Giseli Gatti (2011), Geraldo Bastos Silva nasceu em Maceió (AL), no ano de 1920. Em termos intelectuais, sua característica mais marcante teria sido “a presença de seu tom crítico em relação aos assuntos ligados ao ensino público, do qual sempre foi defensor” (p. 188). Silva adquiriu significativa influência política, sobretudo por meio de suas publicações vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). A obra “Introdução à Crítica ao Ensino Secundário”, originalmente publicada no ano de 1959 e que será examinada neste momento, trata-se de um texto fundador acerca das possibilidades de democratizar a escolarização secundária em nosso país.

Gatti (2011) sugere que a obra de Silva “possibilita o entendimento do surgimento desse nível de ensino no cenário educacional brasileiro e suas influências, bem como a sociedade da época se preocupava com a preparação e a formação daqueles que iriam conduzir os destinos da nação” (p. 192).

Examinando atentamente a obra mencionada podemos sinalizar que, ao redescrever a história da educação secundária, sua abordagem visa construir uma educação para a maioria,

distanciando-se do objetivo de formar “individualidades condutoras”, como se afirmava nos documentos da época. A partir da década de 1940, o Brasil experimentava um processo de gradativa ampliação no número de matrículas nesta etapa formativa. Ou seja, havia uma tendência expansiva do ensino secundário, materializada nas variadas modalidades de oferta daquele período. Havia uma demanda crescente por escolas e por espaços formativos requerida por grupos que historicamente não almejavam ocupar vagas na escola secundária.

Uma das preocupações iniciais apontadas por Silva (1959) refere-se à transição entre a escola primária e a secundária. O autor sinalizava que a ausência de processos seletivos favoreceu com que alunos mais imaturos chegassem à escola secundária, com ‘alunos improvisados’ como descrevia Lourenço Filho. De acordo com Silva, o primeiro cuidado pedagógico que precisaríamos levar em conta se refere ao distanciamento entre a democratização da escola secundária e o empobrecimento de seu alcance e seu conteúdo.

Assim, a “democratização do ensino secundário”, entre nós, em vez de representar a expansão progressiva da escolaridade formal, como prolongamento de um ensino primário crescentemente difundido e eficiente, se correlacionou com a estagnação deste último ensino ou, ao menos, com a sua insuficiência quantitativa e com o empobrecimento de seu alcance e conteúdo, em vista dos quais cada vez maior se fazia seu desprestígio (SILVA, 1959, p. 32).

Destaca-se ainda a centralidade de manter sob reflexão a questão da heterogeneidade, da evasão e da organização das matérias escolares. Para ampliar as garantias de oferta com qualidade, Silva ainda defende a necessidade de romper com a padronização e com a rigidez pedagógica, típicas de seu tempo.

A substituição da uniformidade pela flexibilidade de organização, além de necessária para abrir a possibilidade de um melhor atendimento das diferenças individuais entre os alunos, condição do preenchimento da função distributiva das escolas médias, tem uma outra vantagem potencial que é de permitir aos bons colégios e ginásios a experimentação de formas vivas e autênticas de trabalho escolar (SILVA, 1959, p. 53).

Buscando superar a lógica da preparação das “individualidades condutoras”, Silva apregoa a importância de garantir a democratização de modo que não implique em um empobrecimento da formação. A modernização curricular que se deriva dos estudos de Geraldo Bastos Silva oferece-nos a preocupação com a educação dos adolescentes – especialmente no contexto de progresso tecnológico do século em curso. Com suas contradições e ambiguidades, o pensamento do autor “tem os predicados necessários, dado o seu caráter fundamental, para o entendimento de um conjunto de ideias que fomentaram os debates e a formulação de políticas educacionais para o ensino secundário brasileiro” (GATTI, 2011, p. 202). Posteriormente, seguiremos analisando os agenciamentos curriculares que se derivam da modernização pedagógica no Brasil, examinando suas nuances contemporâneas que nos permitem apontar o advento de uma compulsão modernizadora na escolarização em nosso país.

Anotações sobre a compulsão modernizadora: inquietações finais

No decorrer do século passado, em nosso país, a modernização da educação secundária ocupou um espaço bastante representativo na agenda das preocupações políticas e acadêmicas: seja priorizando a democratização dos sistemas de ensino enfrentando a preparação de ‘individualidades condutoras’ (SILVA, 1959), seja potencializando novos modelos didáticos e de organização do trabalho escolar com foco nos estudantes (LIMA, 1970). Assistimos ao advento de um conjunto heterogêneo de racionalidades políticas que, apesar de suas controvérsias, apostavam em novos desenhos formativos para a escolarização juvenil. Todavia, com a emergência do neoliberalismo e as novas demandas formativas dele derivadas, a vontade de modernizar tornou-se cada vez mais impaciente e pouco afeita a negociação de significados com os professores e com as juventudes contemporâneas. A compulsão modernizadora conduziu-nos a uma interdição do futuro e ao advento de uma incapacidade de responder crítica e criativamente aos desafios da escola das juventudes no século XXI.

Caracterizamos a intensificação dos movimentos de reformulação curricular para o Ensino Médio, em curso nas últimas décadas, como uma compulsão modernizadora. A pressão por

desempenhos escolares, associadas aos dilemas de reposicionar os sistemas escolares em sintonia com as demandas do século XXI, favoreceu a consolidação de novas disposições formativas. Por este conceito compreendemos “os arranjos de pensamento que delinham as teorizações sobre a educação contemporânea, funcionando como molduras que formam e informam nossa percepção sobre o trabalho escolar” (SILVA, 2020, p. 9). Enquanto uma disposição formativa, em nossa percepção, a compulsão modernizadora – versão extremada da modernização pedagógica – converte-se em mera estetização pedagógica. Em outras palavras, “vemos intensificarem-se novos dispositivos de estetização pedagógica, demarcados pela personalização, pela customização e pela gourmetização dos fazeres escolares, tomadas enquanto estratégias de gestão das aprendizagens” (SILVA, 2019, p. 127-128).

Em termos curriculares, podemos diagnosticar a proliferação de soluções tecnológicas, de diagnósticos futuristas e novas agendas para os currículos do século XXI. A educação das juventudes, estabelecida neste cenário, torna-se empobrecida em suas finalidades pedagógicas e em sua incapacidade em construir horizontalidade na relação com estes sujeitos. Diferentemente do debate estabelecido por Lauro Lima e Geraldo Silva, na metade do último século XX, os debates sobre os propósitos formativos e as possibilidades de construção de uma escola mais justa e democrática tornaram-se questões cada vez menos enfatizadas. A descrição das racionalidades políticas predominantes e o deslocamento de uma agenda de modernização para uma compulsão modernizadora foi a hipótese que orientou nossos estudos atuais e desejamos que tal diagnóstico favoreça a construção de ferramentas investigativas capazes de compreender as condições educativas que experimentamos contemporaneamente.

Referências

- AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1957.
- BALL, S. Intelectuais ou técnicos? – o papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.).

Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 78-99.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FERREIRA, M.; PAIM, J. H. (Orgs.). **Os desafios do ensino médio.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GATTI, G. C. A educação secundária: perspectiva histórica e teoria de Geraldo Bastos Silva. In: HAMDAN, J.; XAVIER, M. do C. (Orgs.). **Clássicos da Educação Brasileira – volume 2.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 183-207.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011.

LIMA, L. de O. **A escola secundária moderna: organização, métodos e processos.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

NUNES, C. **Escola & dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem.** Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

PACHECO, J. A. **Educação, formação e conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, J. A. Para uma teoria curricular de mercado. In: PACHECO, José Augusto; ROLDÃO, M.; ESTRELA, M. (Orgs.). **Estudos de currículo.** Porto: Porto Editora, 2018, p. 57-88.

PARKYN, G. **O ensino de segundo grau: estudo de educação comparada.** Brasília: MEC/Diretoria de Ensino Secundário, 1966.

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

POPKEWITZ, T. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 141-169.

POPKEWITZ, T. **El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar.** Madrid: Morata, 2009.

POPKEWITZ, T. Social epistemology, the reason of “Reason” and the Curriculum Studies. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 2, p. 1-17, 2014.

PRADO, M. E. Os intelectuais e a eterna busca pela modernização do Brasil: o significado do projeto nacional-desenvolvimentista das décadas de 1950-60. **Historia Actual Online**, v. 15, 2008, p. 19-27.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a Educação em uma Era Globalizante. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 347-363, 2011.

SILVA, G. Bastos. **Introdução à crítica do ensino secundário**. Rio de Janeiro: MEC/CADES, 1959.

SILVA, R. R. Dias da. Entre a compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-12, 2020.

SILVA, R. R. Dias da. **Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA R. R. Dias da. Educação, governamentalidade e neoliberalismo: contribuições foucaultianas para o estudo das políticas de currículo. **Educação e Filosofia**, v. 29, p. 199-223, 2015.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

O impacto do *lockdown* nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise¹

Xavier Bonal
Sheila González

Introdução

A redução do contato físico tem sido a estratégia mais comum adotada pelos governos para reduzir o contágio da Covid-19, o que levou a maioria dos países a fecharem suas escolas. O *lockdown* das escolas na Espanha após o estado de alarme aprovado em 14 de março de 2020 causou um enorme impacto tanto social como educacional. Escolas e famílias precisaram reagir muito rapidamente a um novo cenário de ensino e aprendizagem sem planejamento prévio ou orientação oferecidos pelo Ministério da Educação ou pelos Departamentos Regionais de Educação. Neste contexto, algumas escolas foram capazes de se adaptar às novas circunstâncias melhor do que outras. Do mesmo modo, a estrutura e a dimensão das formas de capital das famílias produziram diferenças significativas nas oportunidades de aprendizagem para crianças de diferentes contextos socioeconômicos.

A pandemia de Covid-19 encontra-se sem precedentes em termos de seus efeitos na economia e na vida social, mas não é algo completamente novo para as escolas experimentarem períodos de fechamento. Pandemias anteriores (como a de Ebola ou Influenza), greves de professores, desastres naturais ou conflitos violentos já as forçaram a parar suas atividades anteriormente. Ambos pesquisadores e organizações internacionais estudaram os efeitos desse fechamento na aprendizagem dos estudantes e encontraram uma óbvia perda na aquisição de competências básicas, que é particularmente elevada em crianças mais desfavorecidas. É muito provável que a atual pandemia tenha um impacto dramático nas competências dos estudantes e aumente as desigualdades educativas já existentes.

Neste artigo refletimos sobre como o fechamento das escolas produz oportunidades desiguais de aprendizagem tanto no ensino

¹ Revisão técnica da tradução: Giulia Valério Anguiano Dias

formal quanto informal para crianças e jovens de diferentes contextos socioeconômicos e que frequentam diferentes tipos de escolas. Durante o *lockdown*, o tempo de instrução recebido pelos estudantes de distintos contextos sociais tem sido desigual, assim como o valor educacional das atividades desenvolvidas em casa no tempo fora da escola. A exposição à aprendizagem (formal e informal) entre as crianças de famílias de rendas mais baixas é mais suscetível a ser inferior à de seus colegas de famílias de rendas mais elevadas, o que aumenta irremediavelmente a diferença de aprendizagem já existente entre elas.

Com base nos resultados de uma pesquisa realizada durante a segunda semana do Estado de Alarme, este artigo mostra como a formação social dos estudantes e as condições de confinamento estão associadas às suas oportunidades de aprendizagem. Estas oportunidades desiguais podem, por sua vez, exacerbar as desigualdades existentes no que diz respeito à aquisição de competências e desempenho acadêmico.

O artigo está estruturado da seguinte forma. Primeiro, analisamos as evidências existentes de períodos de fechamentos escolares sobre as perdas na aprendizagem e seu impacto desigual em diferentes grupos de estudantes. A seção seguinte fornece informações sobre o contexto em que a pesquisa foi realizada e a metodologia para a análise de dados. Os principais resultados relativos às desigualdades no ensino formal e não formal são apresentados na seção seguinte, enquanto a seção final conclui e discute algumas implicações políticas dos nossos resultados.

O impacto do fechamento das escolas nas desigualdades de ensino e aprendizagem

Apesar de terem se passado apenas alguns meses desde o fechamento das escolas devido à pandemia da Covid-19, a pesquisa sobre os efeitos educacionais provenientes desse fechamento tem sido notavelmente rica. Obviamente, a maioria dos estudos existentes mede os efeitos a curto prazo do *lockdown*. É certamente muito cedo para saber se esses efeitos podem ser considerados uma perda de aprendizagem ou apenas um efeito temporário de um desuso que pode ser facilmente recuperado com a prática (COE *et al*, 2020). Para além destas evidências recentes, existem vários

estudos que se centram nos impactos da ausência escolar nos resultados da aprendizagem. Tais investigações podem nos ajudar a compreender os potenciais efeitos do atual fechamento das escolas sobre a aprendizagem e os mecanismos através dos quais as desigualdades educacionais acontecem. O absentismo, as greves de professores, as férias de verão ou conflitos violentos são algumas das razões pelas quais as escolas reduziram ou mesmo interromperam a sua atividade no passado. Essa evidência indica a existência de uma perda geral de aprendizagem, que pode ser mais ou menos grave dependendo do desempenho prévio dos alunos, suas características familiares, idade ou histórico educacional, dentre outros fatores.

O fechamento das escolas, mesmo quando oferecido o ensino à distância, normalmente implica numa redução do tempo de instrução. Estudos têm consistentemente identificado uma relação positiva entre o tempo de aprendizagem e a realização do estudante, e outros resultados educacionais (ABADZI, 2009; HANUSHEK, 2015; SCHEERENS, 2014). Assim, o tempo de instrução tem sido usado como uma representação das “oportunidades de aprender”. As variáveis que medem a exposição ao currículo parecem ter um efeito maior na aprendizagem, ainda mais elevado do que as variáveis relacionadas ao comportamento dos professores ou ao clima escolar. Uma exposição prolongada e repetida a estímulos e devolutivas foi identificada como sendo um recurso educacional fundamental. Embora as evidências não sejam sempre conclusivas (CATTANEO *et al*, 2017), a maioria dos resultados sugere que estudantes com um passado migrante e estudantes socioeconomicamente menos favorecidos aprendem mais devagar. Desse modo, eles poderiam se beneficiar de um aumento no tempo de aprendizagem mais do que seus colegas (DAHMAN, 2015; GROMADA e SHEWBRIDGE, 2016; HUEBNER *et al*, 2017). Portanto, não ir à escola reduz as oportunidades de aprendizagem para todos, mas isso é particularmente verdade para crianças de baixa renda e menos habilitadas.

O absentismo discente ou docente também pode ser entendido como uma falta de tempo de instrução. O absentismo resulta numa menor conquista acadêmica e em lacunas no desenvolvimento de competências, capacidades e comportamentos adequados para o sucesso escolar e aumenta a probabilidade de abandono escolar. Seus efeitos vão além do ambiente escolar e

podem gerar comportamentos de risco, como fumar, delinquência juvenil, alcoolismo, consumo de drogas, comportamentos sexuais de risco ou gravidez indesejada, bem como outros efeitos na idade adulta (desemprego, alcoolismo) que diminuem as oportunidades de vida para os jovens ausentes (ABADZI, 2009; COE *et al*, 2020; GONZÁLEZ MOTO, 2020).

Na Espanha, como em outros países europeus, o *lockdown* das escolas entre março e junho de 2020 está relacionado com as férias de verão, o que resultou em seis meses sem escola presencial. Estudos que comparam o progresso de aprendizagem durante o ano escolar e as férias de verão têm mostrado consistentemente que os sucessos escolares desaceleram ou declinam durante as férias de verão. Embora não haja um único acordo sobre a magnitude da perda de aprendizagem durante as férias (VON HIPPEL, 2019), está claro que este é mais severo para a matemática do que para a leitura e afeta especialmente os estudantes de séries mais avançadas (KUHFIELD & TARASAWA, 2020a, 2020b). A pesquisa ressalta ainda que esta perda não afeta todos os estudantes da mesma forma: as desigualdades educacionais entre crianças socialmente favorecidas e desfavorecidas aumentam durante estes períodos. (ALEGRE, 2016).

Para além da evidência que são as próprias alterações na organização do ano letivo normal (absenteísmo, férias de verão, tempo de instrução), existem também pesquisas que analisam os efeitos causados por fatores externos na aprendizagem dos estudantes. A literatura sobre fechamentos de escolas ligados a questões climáticas (como neve e furacões) contribui para uma melhor compreensão das potenciais consequências inesperadas desses fechamentos. A maior parte das evidências baseia-se em pequenas amostras, é geograficamente específica e refere-se a curtos períodos de pausa. No entanto, em todos os casos, estudos encontram um efeito claro sobre o sucesso escolar para cada dia de cancelamento, especialmente entre os alunos que frequentam escolas precárias ou provenientes de famílias de baixa renda (GOODMAN, 2014; KUHFIELD & TARASAWA, 2020a; MARCOTTE & HEMELT, 2008).

Greves de professores também forçam um cancelamento repentino das aulas. Greves afetam os resultados dos alunos (conquistas e repetição de ano, principalmente), reduzindo o tempo em que as crianças frequentam as escolas, mas também afetam a qualidade da escola e aumentam o risco dos alunos se envolverem

em maus comportamentos. A pesquisa também encontrou efeitos heterogêneos, sendo as crianças de famílias mais vulneráveis as mais afetadas por essas interrupções escolares (JAUME & WILLÉN, 2019).

A principal diferença entre o fechamento de escolas examinado nos estudos anteriores e o fechamento atual é que agora as escolas têm mantido, em certa medida, contato com os alunos, principalmente através do ensino *on-line*. Apesar dos esforços para manter a aprendizagem remota, muitos estudantes não tiveram qualquer acesso a ela. Os dados coletados sobre a desigualdade digital e as pesquisas desenvolvidas durante o confinamento indicam que os professores não têm conseguido se conectar a um número significativo de alunos, principalmente por causa da falta de conexão internet ou de aparelhos adequados para acompanhar o ensino à distância (KUHFIELD & TARASAWA, 2020a; VAN LANCKER & PAROLIN, 2020).

Mesmo quando capazes de se conectar, a aprendizagem à distância durante o fechamento das escolas parece ter aumentado a lacuna já existente entre os alunos de contextos socioeconômicos diferentes (COE *et al.*, 2020). Um estudo recente nas Universidades de Brown e de Harvard sobre o uso de um programa de matemática *on-line* (*Zearn*) antes e durante o confinamento mostra um declínio acentuado do progresso dos estudantes em matemática em salas de aula localizadas em endereços de baixa renda, enquanto que em endereços de alta renda não são observadas mudanças (Goldstein, 2020). Antes da pandemia da Covid-19, a aprendizagem na escola já tinha provado ser mais eficaz do que o ensino à distância. Os resultados dos alunos através do ensino *on-line* são, em média, piores em comparação à instrução presencial. As condições para uma aprendizagem à distância eficaz (boa conexão, explicações claras, assistência² e retornos) não são fáceis de alcançar: uma lacuna digital, mas também a falta de experiência entre os próprios professores para proporcionar um ensino à distância de alta qualidade, dificultam a melhoria das oportunidades de aprendizagem dos alunos (KAY, 2020). Além disso, existe agora um risco significativo de que alunos mais vulneráveis tenham menos acesso a um ensino

² A palavra “assistência”, neste trecho, substitui do texto original a palavra “scaffolding”, referindo-se à forma de ensinar que constrói lentamente o conhecimento almejado junto ao aluno, criando estratégias (chamadas “andaimes”) de acordo com sua capacidade de aquisição linguístico-cultural.

de qualidade do que seus colegas, aumentando a diferença de desempenho devido ao fechamento escolar (COE *et al.*, 2020; KAY, 2020). Se, em condições escolares normais, já foi provado que os alunos de famílias de baixa renda experimentam mais interrupções e rompimentos com a sala de aula (ABADZI, 2009; ALEGRE e BENITO, 2012), o ensino à distância de baixa qualidade pode ser entendido como um novo obstáculo à aprendizagem eficaz.

Para além da organização escolar ou das estratégias de ensino à distância desenvolvidas pelos professores, o envolvimento dos pais na aprendizagem das crianças torna-se mais importante quando a escola é substituída pela instrução domiciliar. Estudos na área da Educação demonstraram que o envolvimento dos pais e a qualidade da aprendizagem domiciliar melhoram os resultados acadêmicos. A pesquisa neste campo tem observado consistentemente uma maior realização acadêmica entre os alunos cujos pais estão ativamente envolvidos no processo educacional de seus filhos, e uma relação clara entre o engajamento nos processos de aprendizagem e a formação parental em termos de classe social ou etnia. Capacidades desiguais para ajudar as crianças com suas lições de casa e os diferentes usos do tempo familiar têm sido amplamente documentados (MEYER *et al.*, 2017; MORA & ESCARDÍBUL, 2018; OREOPOULOS *et al.*, 2006). Consequentemente, as reações da família ao confinamento escolar são suscetíveis de produzirem diferenças significativas nas oportunidades de aprendizagem para crianças de diferentes contextos sociais (BURGESS & SVIERTSEN, 2020).

Independentemente das suas causas e mecanismos, as crises anteriores tiveram um efeito mais intenso e negativo nos resultados da aprendizagem em contextos com maiores proporções de famílias desfavorecidas (BORSE *et al.*, 2011; CHEN *et al.*, 2011; IQBAL *et al.*, 2020; SADIQUE *et al.*, 2008; SHORES & STEINBERG, 2018). Pesquisas anteriores também sugerem que a perda de aprendizagem pode ter não só um efeito de curto prazo limitado, mas pode resultar em perdas cumulativas (ABADZI, 2009). Da mesma forma, outros analistas sugerem que o fechamento escolar irá aumentar a diferença de aprendizagem entre as crianças mais vulneráveis e seus colegas, até mesmo revertendo o progresso feito durante a última década para reduzir essa lacuna (COE *et al.*, 2020; VAN LANCKER & PAROLIN, 2020).

Contexto, dados e métodos

Em 13 de março, o governo catalão ordenou o fechamento de todas as escolas e faculdades devido à pandemia do coronavírus. Mais de um milhão de estudantes do ensino obrigatório foram convidados a ficar em casa. Durante as duas primeiras semanas de confinamento, o Departamento Catalão de Educação deu instruções às escolas para não fornecerem novos conteúdos curriculares, numa tentativa de conter os efeitos adversos da disparidade tecnológica sobre as desigualdades educacionais. Apesar da ordem do Departamento de Educação, algumas escolas reagiram rapidamente às novas circunstâncias e começaram a aplicar estratégias de aprendizagem à distância. Outras escolas pararam completamente suas atividades. Entre estes dois extremos, houve uma série de reações e respostas.

Entre os dias 26 e 30 de março, após duas semanas de fechamento das escolas e antes do governo espanhol ordenar um *lockdown* mais restrito, realizamos uma pesquisa *on-line* para famílias com crianças de 3 a 18 anos de idade. O questionário foi dirigido a famílias com crianças matriculadas no ensino pré-escolar (crianças com idades entre 3 e 5 anos), no ensino primário (6 a 12 anos), no ensino *secundário inferior* (12-16 anos) e no ensino *pós-secundário* acadêmico-profissional (16 a 18 anos).

A pesquisa incluiu 78 itens e um número variável de sub-perguntas filtradas para tornar o questionário adaptável ao contexto do entrevistado. O questionário incluía dois conjuntos principais de perguntas. Em primeiro lugar, um grupo de itens para caracterizar as diferentes condições sociais, espaciais e tecnológicas em que crianças e famílias tinham para responder à demanda de *lockdown* (tais como o tamanho da moradia, falta de espaços ao ar livre, acesso à internet, disponibilidade de dispositivos digitais). Em segundo lugar, questões para avaliar as oportunidades de aprendizagem das crianças na educação formal (contato com os professores, frequência e tipos de atividades, retorno fornecido pelas escolas), na educação informal (usos do tempo, atividades da família, apoio na realização das tarefas escolares) e nas práticas de educação não-formais domiciliares (participação nas lições de casa, tipos de atividades e formas de participação). Além disso, o questionário incluiu variáveis para caracterizar as condições sociais e econômicas dos entrevistados, tais

como a estrutura familiar, o tipo de educação parental, renda familiar, origem étnica, gênero e situação de trabalho.

Foi utilizado um breve estudo-piloto para testar o questionário. Devido ao momento excepcional, o estudo-piloto foi conduzido por meio de uma estratégia informal: dez famílias com crianças de diferentes idades e históricos escolares foram convidadas a responder ao questionário. A versão final do questionário após o teste-piloto foi distribuída através de vários canais de comunicação (Twitter, Facebook e WhatsApp). Esta estratégia ajudou-nos a melhorar a sua visibilidade entre os diferentes grupos sociais, bem como a reduzir o enviesamento da amostragem ligado aos diferentes usos das redes sociais (BLANK, 2017). Mobilizamos também contatos estratégicos nas áreas mais desfavorecidas para chegar às famílias com menor probabilidade de responderem a questionários *on-line*.

Um total de 79.668 pessoas clicaram no *link* para a pesquisa, aproximadamente 58.000 começaram a respondê-la e mais de 40.000 famílias a completaram. Após a exclusão de alguns entrevistados devido a diferentes razões (respostas incompletas, crianças fora da idade do escopo da pesquisa, famílias que não vivem na Catalunha), a amostra final incluiu informações de cerca de 35.419 famílias e 59.167 crianças entre 3 e 18 anos. Como esperado, os pais de alta renda e alto nível escolar foram a maioria representativa. Devido ao confinamento e à urgência da coleta de dados, não fomos capazes de complementar a pesquisa *on-line* com outras estratégias, tais como telefonemas ou entrevistas cara-a-cara. Optamos por usar uma “ponderação por não-resposta” para aproximar a amostra da distribuição populacional. Avaliamos a amostra pelo nível de escolaridade como uma variável chave de diferenciação social e cultural e como uma fonte confiável e precisa de dados de censo. A Tabela 1 apresenta a amostra ponderada e não ponderada.

Tabela 1. Amostra ponderada e não ponderada

	Amostra (N)	Amostra (%)	População (%)	Peso (fator)	Amostra Ponderada (N)
Ensino compulsório	2387	6,74	27,4	4,1	9916
Ensino pós-secundário	9911	27,98	33,0	1,2	11689
Ensino superior	23121	65,28	39,6	0,6	13813

86% dos entrevistados eram mulheres, 89,3% viviam com pais heterossexuais, 9,6% com um só parente e 1,1% com casais homossexuais. A maioria das famílias era composta por quatro membros (53%), por três membros representando 27% da amostra e 16% possuíam cinco ou mais membros.

A distribuição de amostras de acordo com as variáveis escolares reflete muito bem a distribuição entre os setores público e privado nas escolas. Na Catalunha, a proporção de crianças na idade escolar obrigatória que frequentam escolas públicas é de 68% (69,9% na nossa amostra), enquanto 29% dos estudantes frequentam escolas privadas subsidiadas (27,5% na amostra) e apenas 2% estão matriculados em escolas privadas independentes (2,6% na amostra). A amostra também é bem equilibrada em relação à idade das crianças, com uma ligeira maioria representativa de alunos mais jovens.

A análise dos dados foi organizada dividindo a informação em três bases de dados diferentes, de acordo com diferentes unidades de análise. Em primeiro lugar, uma "base de dados da composição familiar" inclui informações sobre todos os membros que vivem juntos durante o confinamento. Em segundo lugar, uma "base de dados dos estudantes" recolhe as informações sobre todas as atividades de aprendizagem de crianças dos 3 aos 18 anos de idade. Por último, a "base de dados sobre as atividades pós-escolares" contém informações sobre cada atividade extracurricular realizada antes e depois do fechamento. Algumas subamostras foram construídas para realizar análises específicas. Neste artigo, apresentamos alguns dados baseados em subamostras por idade ou série em que as crianças estão matriculadas.

Das condições de aprendizagem às oportunidades de aprendizagem: alargando a distância social

Nesta seção, refletimos os dados sobre diferenças sociais nas condições de aprendizagem das crianças e seu impacto nas oportunidades de aprendizagem durante o confinamento. As desigualdades no capital econômico e cultural entre as famílias condicionam as oportunidades de aprendizagem dos alunos por diferentes meios, que incluem as respostas da escola ao confinamento, o acesso aos equipamentos digitais e as possibilidades de apoio parental na aprendizagem. A seção analisa a forma como

estes fatores são determinantes para as desigualdades nos três domínios de aprendizagem.

Condições de aprendizagem no domicílio: diferenças sociais e tecnológicas

As condições de aprendizagem em casa diferem com base em variáveis diferentes. O espaço físico ou o acesso a dispositivos tecnológicos têm impacto nas condições de aprendizagem das crianças.

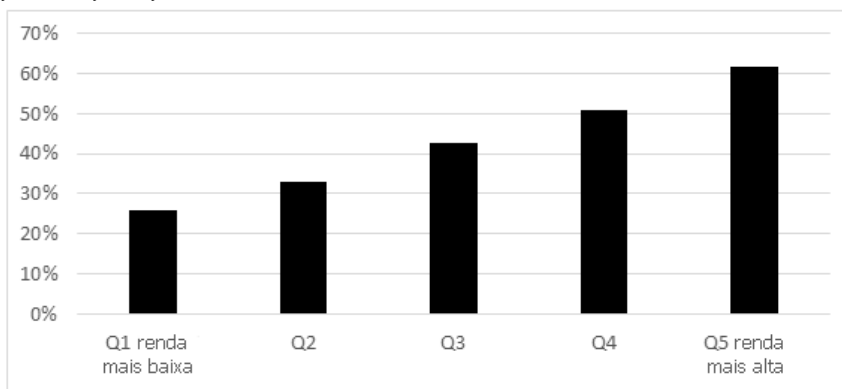
Nossa pesquisa incluiu perguntas sobre o tamanho da casa e dos espaços ao ar livre disponíveis como indicadores das condições físicas de confinamento. A maioria das casas de famílias em *lockdown* tem uma varanda ou outros espaços externos. No entanto, existem diferenças significativas entre os residentes dependentes do tamanho do município (centros urbanos têm menos espaços ao ar livre), e outros indicadores sociais, como a realização educacional parental. Por exemplo, 13% das famílias com um adulto com escolaridade obrigatória não têm espaços ao ar livre, ao passo que este é apenas o caso para 4% das famílias em que pelo menos um adulto possui um diploma universitário. Da mesma forma, 45% das famílias mais pobres tinham menos de 80 metros quadrados, uma porcentagem que se reduz para 14% no caso do quintil de renda mais rico.

Os alunos também têm condições de conectividade diferentes e oportunidades desiguais de acesso a dispositivos tecnológicos para darem continuidade ao trabalho escolar. Uma vez que só podíamos implementar uma pesquisa *on-line*, não pudemos mensurar a real extensão da disparidade digital. Dados do Departamento de Educação do governo catalão estimam que existem aproximadamente 55.000 crianças em idade escolar sem conexão à internet (VALLESPÍN, 2020), o que situaria a desigualdade digital entre 10% e 15% de todas as crianças no sistema educacional. A nossa pesquisa revela que 3,5% da amostra tinha apenas uma conexão via celular ou nenhuma conexão sequer. A maioria das famílias tem acesso a uma ligação de alta velocidade. No entanto, existem diferenças importantes no que diz respeito às "possibilidades de uso" da tecnologia. Por exemplo, 15,3% dos entrevistados declararam terem acesso a um único dispositivo em casa ou ter acesso apenas pelo celular. Calculamos o número de dispositivos por pessoa e descobrimos que em 56% dos casos há menos de um

aparelho por pessoa. A divisão digital também pode ser expressa por meio do acesso a dispositivos baseados na composição do núcleo familiar. Assim, em 12% dos combinados familiares com duas crianças, só existe um dispositivo disponível; nos de três crianças, 32% têm dois dispositivos ou menos; e nos de três crianças, 48% têm menos de três dispositivos.

O acesso à tecnologia depende do nível de renda da família. Enquanto nas famílias Q1 25% têm acesso a apenas um dispositivo, esta porcentagem é de apenas 4% nas famílias Q5. Enquanto em 20% do Q1 existem quatro ou mais dispositivos, no Q5 esta proporção é de 54%. Tendo em conta o tamanho do agregado familiar, 71% das famílias no Q1 não têm um dispositivo por pessoa. Entre as famílias do Q5, O número de agregados familiares com menos de um dispositivo por cabeça é reduzido a 37%. A figura 1 mostra a proporção de agregados familiares para cada quintil de renda que têm acesso a um ou mais dispositivos por pessoa. As diferenças são ordenadas por rendimentos, com um fator de desigualdade de 2,5 entre o Q5 e o Q1.

Figura 1. agregados familiares com pelo menos um dispositivo digital por pessoa, por quintis de rendimento



Além disso, o impacto desigual da crise na situação de trabalho dos pais altera também as condições sociais e psicológicas para garantir um processo de aprendizagem adequado. A nossa pesquisa revelou que 13% dos adultos estavam desempregados antes do *lockdown* e 80% estavam trabalhando em tempo integral. Quando perguntamos sobre o impacto da crise de Covid-19 na sua situação

de trabalho, percebemos mudanças drásticas: 23% dos entrevistados indicaram que tinham perdido o emprego. Dos que trabalham, apenas 21,5% vão para o trabalho "normalmente". O restante trabalha de casa, com o mesmo horário ou com um horário mais flexível (a maioria deles, 39%). Uma porcentagem de 17% dos que ainda trabalham considera que é provável que percam o seu emprego. Dos que estão ou ficam desempregados, 50% sabem que têm direito a seguro-desemprego, enquanto os outros 50% sabem que não têm esse direito ou não sabem responder.

Trabalho escolar e oportunidades de aprendizagem

Nossa pesquisa incluiu perguntas sobre quanto tempo as crianças investiam no trabalho escolar todos os dias, quão frequente era o contato com a escola e seu tutor, quantas vezes recebiam aulas on-line, se tinham que fazer lições de casa específicas, e quantas vezes essas tarefas eram revisadas e devolvidas a elas. Tendo em vista a intensidade de todas estas tarefas, conseguimos compor um índice de Oportunidades Para Aprender (OPA). Os indicadores foram normatizados e as frequências foram agregadas para compor o índice, que variou entre 0 e 100. Este índice só foi observado para crianças entre 10 e 18 anos, uma vez que tarefas escolares ou ensino *on-line* era mais improvável para as mais novas.

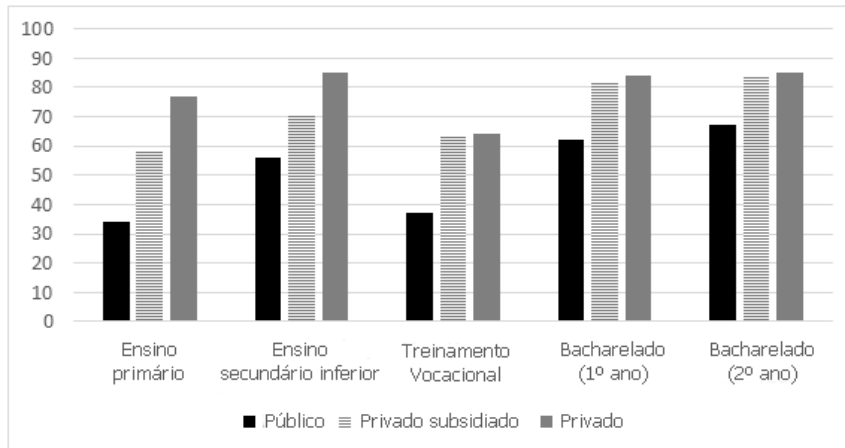
Uma proporção de 28,3% dos alunos tinha um índice igual a 0, o que significa que dedicavam menos de uma hora por dia a tarefas escolares, quase não tinham comunicação com tutores, e não tinham lições de casa para fazer ou para serem revisadas. No outro extremo, 7,7% dos alunos tinham uma OPA máxima de 100, o que significa que dedicavam mais de quatro horas por dia ao trabalho escolar, tinham contato frequente com seus professores, e recebiam retorno frequente sobre suas tarefas. 80,2% de todos os alunos entrevistados tinham um índice OPA abaixo de 60 pontos.

Curiosamente, a pontuação OPA foi positivamente relacionada a uma série de variáveis. Ter maior acesso a dispositivos digitais, estar matriculado em cursos mais avançados (os alunos mais velhos tinham uma OPA mais alta), ser nativo ou ter maior renda eram todos os fatores associados com maiores pontuações OPA. As escolas privadas, ambas independentes e privadas-subsidiadas, tinham pontuações OPA significativamente maiores do que as escolas públicas. Há razões que

explicam esta diferença. O Departamento de Educação do governo catalão anunciou que as duas primeiras semanas após a aprovação do estado de alarme seria um período não-letivo. Um número significativo de escolas públicas não desenvolveu tarefas escolares durante estas duas semanas, aguardando novas instruções do Departamento de Educação. Apesar deste anúncio, as escolas privadas subsidiadas e independentes não cessaram a sua atividade docente. Uma das explicações plausíveis desta diferença reside na dependência econômica dos custos dessas escolas. Estas tiveram que continuar prestando serviços aos seus clientes, apesar das circunstâncias excepcionais.

A figura 2 mostra como o índice OPA é distribuído diferentemente entre os setores escolares para diferentes níveis educacionais. O número revela fortes diferenças entre o setor escolar para estudantes matriculados nos últimos anos do primário e para os do ensino secundário inferior. A figura mostra também como os estudantes de Educação Vocacional e Treinamento (EVT) têm o OPA mais baixo do ensino pós-obrigatório.

Figura 2. Oportunidades de aprendizagem (índice OPA), por setor escolar e nível de ensino³



O índice OPA também estava claramente relacionado ao nível de escolaridade dos pais e com a renda familiar. Por exemplo, 49% das crianças pertencentes às famílias do quintil mais rico tinham um

³ Nesta figura toda a nomenclatura e a ordem do sistema educacional catalão foram mantidas, apesar de traduzidas para o português.

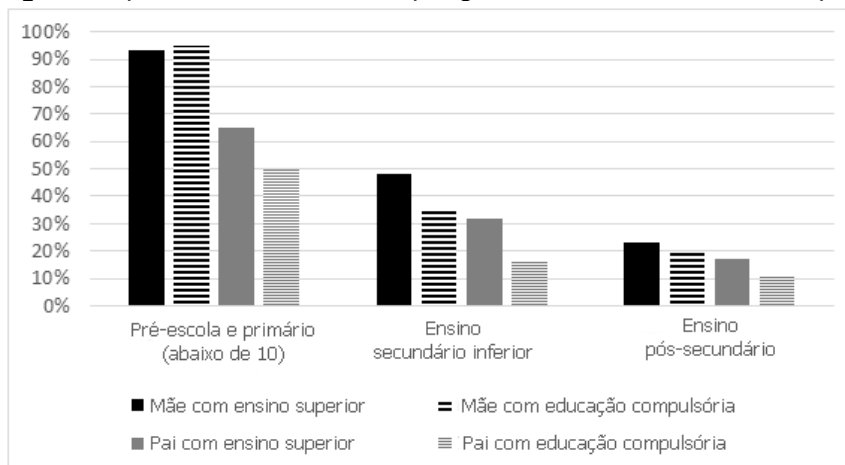
índice OPA igual ou superior a 80 pontos. Esta porcentagem diminuiu para 33% no caso do quintil mais pobre.

O papel das famílias no processo de aprendizagem

A ausência de escolaridade aumenta a importância das famílias como substitutos dos professores no processo de aprendizagem. Nossa pesquisa incluiu perguntas sobre se adultos na família ajudaram os estudantes em suas tarefas escolares. Um primeiro resultado notável aparece em termos de gênero: 79% das mães afirmaram que apoiavam seus filhos a fazerem o trabalho escolar, enquanto apenas 43% dos adultos homens fazem.

Como esperado, o apoio da família é maior no caso das crianças mais novas. A figura 3 mostra que no ensino primário o apoio das mães com educação obrigatória é bastante comparável ao das mães com capital educacional superior. No entanto, no ensino secundário inferior as diferenças aumentam drasticamente: apenas 35% das mães com escolaridade obrigatória ajudam com os trabalhos de casa, valor que aumenta para 48% no caso das mães mais instruídas. O apoio às tarefas escolares no ensino pós-obrigatório diminuiu para porcentagens próximas a 20% para todos os grupos.

Figura 3. Apoio às tarefas escolares, por gênero e nível educacional dos pais



Existem várias razões pelas quais o apoio ao trabalho escolar não é fornecido. Estas razões são notavelmente diferentes

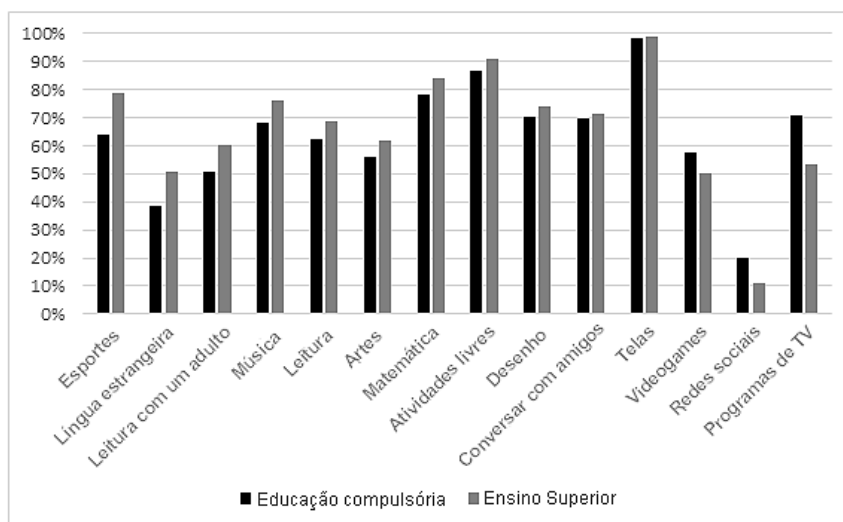
dependendo do nível de instrução dos pais. Nos agregados familiares com crianças do ensino secundário inferior, 92% das famílias com um diploma universitário que não dão apoio para estudar argumentam que a criança não precisa dele. Esta razão é dada apenas por 69% dos entrevistados daqueles agregados familiares com apenas o ensino obrigatório. Neste caso, a falta de conhecimento é considerada uma razão significativa para não dar apoio (28%), uma proporção que é reduzida para 2% para os pais com um diploma universitário. As diferenças no capital cultural refletem-se, portanto, na capacidade e nas possibilidades das famílias de ajudarem as crianças nas suas tarefas escolares.

Além disso, o capital cultural e as práticas informais cotidianas da família têm efeitos nas experiências de aprendizagem e nas oportunidades das crianças. Curiosamente, as atividades de aprendizagem informal podem ser avaliadas em condições ideais devido ao confinamento, o que maximiza o tempo de interação entre os membros da família. A figura 4 revela que nesses agregados familiares com crianças entre os 3 e os 8 anos de idade, existem três atividades em que as diferenças sociais são especialmente acentuadas. Em primeiro lugar, acompanhar as crianças na leitura é muito mais frequente em famílias com capital cultural elevado: 59% das famílias com estudos universitários respondem que as crianças entre os 3 e os 8 anos leem com um adulto todos os dias. Esta porcentagem é de apenas 37% no caso das famílias com escolaridade obrigatória. Em segundo lugar, as diferenças também são visíveis nas práticas informais de língua estrangeira. Um total de 44% das famílias com estudos universitários responde que a prática da língua estrangeira é feita diariamente ou vários dias por semana, enquanto esta prática é realizada por 36% das famílias com educação obrigatória. Em terceiro lugar, as atividades esportivas são praticadas várias vezes por semana por 81% das famílias com diplomas universitários e apenas por 66% nas famílias com estudos obrigatórios.

Em contraste, outras atividades são mais frequentes entre famílias com menor capital cultural. O mais relevante é jogar videogames. 37% das famílias com educação obrigatória relatam que crianças em idade pré-escolar jogam videogames todos os dias ou várias vezes por semana. Esta porcentagem é apenas de 21,5% no caso das mães com estudos universitários. As diferenças também são muito significativas na frequência de programas educacionais de

TV (52% das mães com educação obrigatória com crianças em educação pré-escolar fazem isso todos os dias contra 30% das mães com estudos universitários), e no acompanhamento e realização de atividades educacionais disponíveis nas mídias sociais. Numa situação tão extrema de ausência escolar, parece que as famílias com menos capital cultural utilizam mais recursos externos para apoiar as atividades de aprendizagem dos seus filhos, enquanto que as famílias com mais capital cultural estão mais confiantes nas suas capacidades de responder às necessidades de aprendizagem das crianças.

Figura 4. Práticas informais entre os filhos de 3 a 8 anos de idade pelo nível de escolaridade da mãe



No caso das crianças mais velhas, observam-se as mesmas diferenças, embora a diferença aumente nas atividades musicais e outras atividades artísticas e seja menos acentuada nos videogames.

Desigualdades nas atividades pós-escolares

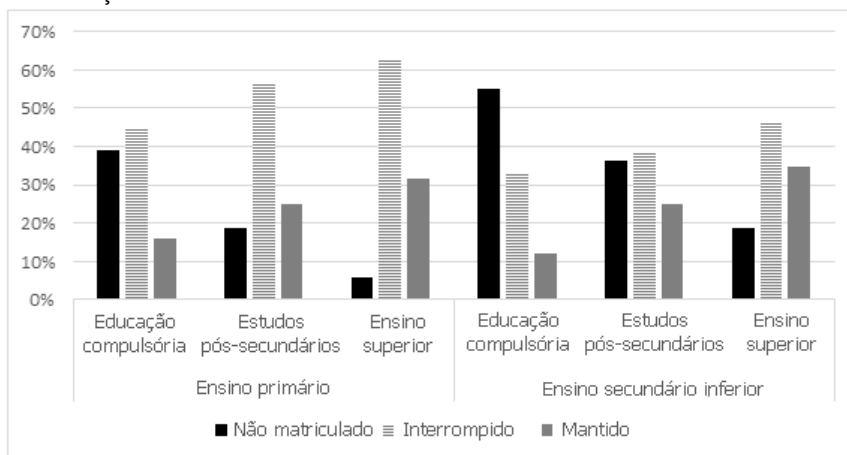
A participação em atividades pós-escolares é uma fonte de oportunidades de aprendizagem diferencial para crianças de diferentes origens socioeconômicas (BRADLEY e CONWAY, 2016; GONZÁLEZ MOTO, 2016; LAUER *et al.*, 2004; POTTER e MORRIS, 2017). A nossa pesquisa comparou se as crianças participaram em

uma ou mais atividades pós-escolares antes e depois do início do confinamento. Os efeitos da Covid-19 nesta área também aumentaram a disparidade entre as crianças socialmente favorecidas e as crianças desfavorecidas.

Antes do *lockdown*, as atividades pós-escolares eram mais frequentes para os estudantes matriculados no ensino primário, em especial para as crianças cujas mães tinham um diploma universitário (66%) em comparação com as crianças de famílias cujas mães tinham apenas ensino compulsório (43%). Esta polarização aumenta particularmente para as crianças matriculadas no ensino secundário inferior (81% contra 45%). O capital cultural e econômico das famílias está também associado ao número de atividades pós-escolares em que as crianças participam. Por exemplo, para as famílias com dois filhos no ensino secundário inferior, o número médio de atividades pós-escolares para famílias com elevado nível de instrução foi de 3,3 em comparação ao de 1,5 das famílias com baixo nível de instrução. Os esportes, as línguas estrangeiras e as práticas artísticas foram as atividades pós-escolares mais frequentes. Por nível de renda, os estudantes pertencentes ao quintil de renda Q1 foram mais representados em atividades esportivas e educação compensatória, enquanto as crianças dos quintis mais ricos foram maioria representativa em práticas de língua estrangeira e atividades musicais pós-escolares.

Como esperado, a maioria das atividades pós-escolares (70%) foram interrompidas durante o *lockdown*. No entanto, as desigualdades econômicas e culturais também são visíveis na probabilidade de manter atividades pós-escolares apesar do confinamento. A figura 5 mostra que as crianças de famílias com baixo nível educacional tiveram menor participação em atividades pós-escolares antes do *lockdown* e foram menos capazes de continuá-las após o fechamento das escolas do que as crianças de famílias com níveis educacionais mais elevados.

Figura 5. Atividades pós-escolares antes e depois do fechamento, pelo nível de instrução da mãe



Há duas razões principais para entender esta diferença após o fechamento das escolas. Em primeiro lugar, as famílias com capital econômico e cultural mais elevado seguiram atividades mais suscetíveis a se continuar (atividades artísticas, línguas estrangeiras) do que as atividades mais comuns praticadas por famílias com capital inferior (esportes). Em segundo lugar, a interrupção voluntária das atividades pós-escolares foi também mais elevada entre as famílias com menor capital cultural e económico, devido às dificuldades em fazer face aos custos em tempos de crise. Por exemplo, as atividades de educação compensatória – que poderiam ser seguidas *on-line* – foram voluntariamente interrompidas por 25% das famílias que anteriormente as seguiam. Esta interrupção voluntária foi particularmente elevada entre as crianças cujos pais atingiram o ensino obrigatório (80%) em comparação com aqueles cujos pais tinham um diploma universitário (62%).

Conclusões

Apesar de as escolas terem feito esforços para manter as atividades de aprendizagem durante o *lockdown*, nossa análise reflete desigualdades significativas quanto à exposição à aprendizagem escolar, dependendo de características familiares (renda, nível de escolaridade) e características escolares (nível

educacional, setor escolar). A ausência de escola neutraliza os altos benefícios da socialização na educação infantil para as crianças mais vulneráveis. Também dificulta os processos de orientação e acompanhamento, que são especialmente importantes para os estudantes adolescentes em seus estudos, trabalho e transições de vida. Além disso, a desigualdade digital e as diferenças visíveis quanto ao acesso a dispositivos tecnológicos entre os estudantes deixaram algumas crianças e jovens sem opções para se conectarem à aprendizagem durante pelo menos três meses e, muito provavelmente, durante seis meses.

As desigualdades para manter a aprendizagem escolar não são as únicas existentes. A nossa análise mostra que as famílias com um nível de educação mais baixo têm menos recursos e conhecimento para ajudar seus filhos com tarefas escolares. Estas limitações tornam-se mais agudas quando o apoio da escola é reduzido, e as exigências para o trabalho autônomo do aluno aumentam. Da mesma forma, o capital cultural e econômico familiar também influencia a adoção de práticas de aprendizagem informal cotidianas mais ou menos alinhadas com a lógica escolar, o que facilmente aumenta as diferenças de oportunidades de aprendizagem e familiaridade com o que é considerado conhecimento válido. As atividades pós-escolares têm também sido mantidas entre crianças de famílias mais ricas, aumentando também as desigualdades iniciais nesta área.

Em suma, se o sistema escolar pré-Covid tinha limitações significativas na sua capacidade de eliminar desigualdades sociais, o fechamento de escolas durante o período de *lockdown* coloca enormes desafios para o desenvolvimento de políticas eficazes para compensar as perdas e as desigualdades de aprendizagem. O confinamento escolar não afetou todas as crianças da mesma forma, e serão necessários recursos materiais e humanos significativos para garantir que as crianças mais vulneráveis possam recuperar o atraso. Será necessário um plano de emergência educacional com objetivos sociais e educacionais para recuperar as habilidades socioemocionais e cognitivas das crianças. Os custos individuais e sociais da não-intervenção podem ser demasiado elevados, injustos e desiguais. É da responsabilidade dos Estados garantir o direito à educação nestes tempos difíceis.

Referências

ABADZI, H. Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. **World Bank Research Observer**, vol. 24, n.2, p. 267–290. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>. Acesso em: 08/05/2020.

ALEGRE, M.Á. **Are Summer Programs Effective In Improving Learning And Educational Outcomes In Students?** Barcelona: Ivalua-Fundació Jaume Bofill, 2016. Disponível em: http://www.ivalua.cat/documents/1/05_07_2016_10_24_36_Summer_programs_Whatworks_03_.pdf. Acesso em: 08/05/2020.

ALEGRE, M.Á; BENITO, R. Climas y (sobretudo) culturas escolares: cómo se explican y qué permiten explicar. In: GÓMEZ-GRANELL; P. MARI-KLOSE(?). **Familia y Relaciones Intergeneracionales: un Espacio de Oportunidades para la Educación de los Hijos e Hijas**. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà, 2012.

BLANK, G. The digital divide among Twitter users and its implications for social research. **Social Science Computer Review**, vol. 35, n. 6, p. 679–697, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0894439316671698>. Acesso em: 08/05/2020.

BORSE, R.; BEHRAVESH, C.; DUMANOVSKY, T.; ZUCKER, J.; SWERDLOW, D.; EDELSON, P. ; MELTZER, M. Closing schools in response to the 2009 pandemic influenza a H1N1 virus in New York City: **Economic Impact On Households**. **Clinical Infectious Diseases**. 52(SUPPL.1), p. 168–172, 20011. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/cid/ciq033>. Acesso em: 08/05/2020.

BRADLEY, J.L.; CONWAY, P. F. A dual step transfer model: Sport and non-sport extracurricular activities and the enhancement of academic achievement. **British Educational Research Journal**, vol. 42, n. 4, p. 703–728. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/berj.3232>. Acesso em: 08/05/2020.

BURGESS, S.; HENRIK SIEVERTSEN, H. The impact of COVID-19 on education. **VOX, CEPR Policy Portal**. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>. Acesso em: 08/05/2020.

CATTANEO, M.; OGGENFUSS, Ch.; WOLTER, S. The more, the better? The impact of instructional time on student performance. **Education Economics**, vol. 25, n.5, p. 433–445. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1315055>. Acesso em: 08/05/2020.

CHEN, WC.; HUANG, A.; CHUANG, JH.; CHIU, ChCh.; KUO, HS. Social and economic impact of school closure resulting from pandemic influenza A/H1N1. **Journal of Infection**, vol. 62, n. 3, p. 200–203, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jinf.2011.01.007>. Acesso em: 08/05/2020.

COE, R.; WEIDMANN, B.; COLEMAN, R.; KAY, J.; CLARK, A.; ELLIS-THOMPSON, A.; GNANAPRAGASAM, A.; GRASSIAN, T.; HIGGINS, S.; KELLY, Ch.; MADGWICK, H.; MORGAN, S.; PARRY, L.; ROBERTS, S.; SADLER, K.; SONNEMAN, J.; STEVENSON, J.; TILLOTSON, S.; VAN POORVLIET, M.; ZAMAM, M. **Impact of School Closures on the Attainment Gap**. London: Education Endowment Foundation, 2020.

DAHMAN, S. How Does Education Improve Cognitive Skills? Instructional Time versus Timing of Instruction. **SOEP — The German Socio-Economic Panel Study at DIW Berlin**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.2630179>. Acesso em: 08/05/2020.

GOLDSTEIN, D. Research Shows Students Falling Months Behind During Virus Disruptions. **The New York Times**, 5/12/2020. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2020/06/05/us/coronavirus-education-lost-learning.html?smid=tw-share>. Acesso em: 08/05/2020.

GONZÁLEZ MOTOS, S. **What impact do after-school activities have on children's and youngsters' learning?** What Works in Education? Barcelona: Ivàlua- Fundació Jaume Bofill? 2016.

GONZÁLEZ MOTOS, S. **Are programmes to combat school absenteeism effective?** Barcelona: Ivàlua- Fundació Jaume Bofill? 2020.

GOODMAN, J. Flaking out: Student absences and snow days as disruptions of instruction time. **NBER Working Paper Series**, vol. 20221), 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.3386/w20221>. Acesso em: 08/05/2020.

GROMADA, A.; SHEWBRIDGE, C. Student Learning Time: A Literature Review. Student Learning Time: A Literature Review. **OECD Education Working Papers**, n. 127, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-098285-4.00004-2>. Acesso em: 08/05/2020.

HANUSHEK, E. Time in Education: Introduction. **Economic Journal**, 125(588), F394–F396. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/eoj.12266>. Acesso em: 08/05/2020.

HEUBNER, M.; KUGER, S.; MARCUS, J. Increased instruction hours and the widening gap in student performance. **Labour Economics**, vol. ou n.?, 47, p. 15–34, 2017.

IQBAL, S.; AZEVEDO, J. P.; GEVEN, K.; HASAN, A.; PATRINOS, H. We should avoid flattening the curve in education – Possible scenarios for learning loss during the school lockdowns. **Education for Global Development**. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/we-should-avoid-flattening-curve-education-possible-scenarios-learning-loss-during-school>. Acesso em: 08/05/2020.

JAUME, D.; WILLÉN, A. The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina. The long-run effects of teacher strikes: Evidence from Argentina. **Journal of Labor Economics**, 37(4), 1097–1139. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/703134>. Acesso em: 08/05/2020.

KAY, J. **Remote Learning**. Rapid Evidence Assessment. London: Education Endowment Foundation. 2020.

KUHFELD, M.; SOLAND, J.; TARASAWA, B.; JOHNSON, A.; RUZEK, E. Projecting the potential impacts of COVID-19 school closures on academic achievement. **NWEA Research**. 2020a. Disponível em: <https://www.nwea.org/research/publication/projecting-the-potential-impacts-of-covid-19-school-closures-on-academic-achievement/>, 2020a. Acesso em: 08/05/2020.

KUHFELD, M.; TARASAWA, B. The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement. **NWEA Research**. 2020b. Disponível em: <https://www.nwea.org/research/publication/the-covid-19-slide-what-summer-learning-loss-can-tell-us-about-the-potential-impact-of-school-closures-on-student-academic-achievement/>. Acesso em: 08/05/2020.

LAUER, P. ; MOTOKO, A. WILKERSON, S.; APHORP, H.; S.; MARTIN-GLENN, M. **The Effectiveness of Out-of-School-Time Strategies in Assisting Low-Achieving Students in Reading and Mathematics: A Research Synthesis**. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. 2004. Disponível em: <http://sspw.dpi.wi.gov/files/sspw/pdf/ostfullsum.pdf>. Acesso em: 08/05/2020.

MARCOTTE, D. & HEMELT, S. Unscheduled School Closings and Student Performance. **Education Finance and Policy**, 3(3), 316–338. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1162/edfp.2008.3.3.316>. Acesso em: 08/05/2020.

MEYER, F.; MEISSEL, K. & MCNAUTHGON, S. Patterns of literacy learning in German primary schools over the summer and the influence of home literacy practices. **Journal of Research in Reading**, vol. 40, n.3, p. 233–253. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12061>. Acesso em: 08/05/2020.

MORA, T. & ESCARDIBUL, JO. O. Home Environment and Parental Involvement in Homework During Adolescence in Catalonia (Spain). **Youth and Society**, 50(2), 183–203. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0044118X15626050>. Acesso em: 08/05/2020.

OREOPOULOS, P. ; PAGE, M. & STEVENS, A. The intergenerational effects of compulsory schooling. **Journal of Labor Economics**, vol. 24, n.4, p. 729–760. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/506484>. Acesso em: 08/05/2020.

POTTER, D. & MORRIS, D. Family and Schooling Experiences in Racial/Ethnic Academic Achievement Gaps: A Cumulative Perspective. **Sociological Perspectives**, vol. 60, n.1, p. 132–167. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0731121416629989>. Acesso em: 08/05/2020.

SADIQUE, Md.; ADAMS, E. & EDMUNDS, W. Estimating the costs of school closure for mitigating an influenza pandemic. **BMC Public Health**, vol. ou n.? 8, p. 1–7. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-8-135>. Acesso em: 08/05/2020.

SCHEERENS, J. **Effectiveness of Time Investments in Education**. Enschede: Springer, 2014.

SHORES, K. & STEINBERG, M. The Impact of the Great Recession on Student Achievement: Evidence from Population Data. **CEPA Working Paper**, p. 17-09. 2018. Disponível em: <http://cepa.stanford.edu/wp17-09>. Acesso em: 08/05/2020.

VALLESPIN, I. Educació detecta 55.000 famílies sense ordinador o sense connexió per poder seguir les classes a distància. **El País**, 2020. Disponível em: https://cat.elpais.com/cat/2020/04/08/catalunya/1586359707_283384.html. Acesso em: 08/05/2020.

VAN LANCKER, WV. & PAROLIN, Z. COVID-19, school closures, and child poverty: a social crisis in the making. **The Lancet Public Health**, vol. 5, n. 5): e243-e244. 2020. Disponível em: [doi:10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0). Acesso em: 08/05/2020.

VON HIPPEL, P. Is summer learning loss real? **Educationnext.Org**, p. 8–14. 2019. Disponível em: <https://www.educationnext.org/is-summer-learning-loss-real-how-i-lost-faith-education-research-results/>. Acesso em: 08/05/2020.

Efeitos e (re)existências da educação em momentos de pandemia¹

Alexandrina Monteiro
Renato Bellotti Senicato

Introdução

A educação escolar tem sido palco de muitas discussões. Se por um lado há um consenso de que, dependendo das propostas que o organizam, o espaço escolar pode gerar novas formas de vida, mais livres e autênticas; por outro pode também potencializar forças mercadológicas, corporativas e midiáticas que atendam aos anseios de uma educação voltada, por exemplo, para a formação de um sujeito condicionado exclusivamente do/para o trabalho. Esse contexto faz emergir um movimento dicotômico no qual um aspecto coloca-se na condição de subordinação do outro. Romper com esse processo visando um modo outro de se construir o campo escolar torna-se um grande desafio. É nesse campo de forças entre discursos a favor do ensino público e outros a favor da sua privatização, além das defesas por um ensino moralizante, que o ano letivo de 2020 se iniciou no Brasil.

É notório o desmonte das políticas públicas educacionais bem como os retrocessos pelos quais temos vivenciados desde o golpe parlamentar jurídico-midiático (MORAES, 2018) ocorrido em 2016 no Brasil. Em especial a educação tem sofrido golpes dos mais diversos tipos. Interesses econômicos e discursos moralistas e preconceituosos ocupam uma agenda cujos efeitos se refletem num forte desmantelamento sofrido pelo Ministério da Educação durante a gestão do ex-ministro Abraham Weintraub (e de seus antecessores pós 2016), cujo mandato teve como um dos focos denegrir a imagem das Universidades Públicas, rebaixando a importância do ensino e da pesquisa. Foi nesse nefasto contexto que fomos atravessados pela pandemia da Covid-19, com desdobramentos que

¹ Esse artigo foi parcialmente publicado na Revista Latinoamericana de Etnomatemática. Vol.13 N.1(2020) com o título *Educación (matemáticas) en tiempos de pandemia: efectos y resistencias*

ressaltaram e ampliaram as diferenças sociais, econômicas e culturais de nosso país.

De maneira abrupta e sem qualquer planejamento prévio, nós, professores e alunos, fomos deslocados espacialmente de nossas costumeiras salas de aula para as salas e quartos de nossas casas. Como se não bastasse, nos vimos diante do desafio de rapidamente nos submetermos a novas formas de conviver, ensinar e aprender. A impotência dessa situação e a insegurança sobre o que fazer e como encaminhar as atividades acadêmicas levou muitos de nós a tentar reproduzir o ambiente de sala de aula num contexto virtual.

Mas, como encaminhar uma aula que reflita sobre diferentes práticas sociais, que privilegie a interação entre os alunos e entre alunos e professores? Como manter proximidade frente ao distanciamento **socioespacial**? É possível pensar em educação escolar sem um espaço comum que alunos e professores circulem e interajam? Poderíamos até advogar a favor das aulas remotas, afinal não são isentas de interação, nesse caso, a questão é: que tipo de interação podemos construir nesse ambiente virtual? Imaginemos alunos e professores cujos encontros só aconteceram por esse meio virtual: que tipo de vínculos puderam estabelecer?

O desafio posto é pensar sobre como esse acontecimento que emerge com a pandemia, nos deslocando social e espacialmente, pode ser potente para promover uma participação política capaz de gerar novas formas de governo da vida. Trata-se de buscar novos sentidos de existência, modos outros de ensinar e aprender. Enfim, como produzir novos desejos, novas singularidades que escapem do poder da máquina neoliberal que mesmo diante da pandemia investe num modo de vida contemporâneo performático? Como criar **re-existências**? Não pretendemos abordar esse desafio buscando respostas-receitas, mas sim, problematizar esse contexto que ainda vivemos. Estamos no olho do furacão! Frente a isso, ao desvio do caminho que se impõe como ímpeto, parece necessário fazer alguns outros desvios, que exigem outras questões e levantam outras demandas para não correremos o risco de sermos superficiais ou viscerais em demasia.

A pandemia é uma situação com impacto social mundialmente abrangente em que somos atravessados por algo de fora sem que possamos ter qualquer controle precisamos nos reinventar. Os modos de vida que até ontem estavam estabilizados são

(des)organizados e somos nós que precisamos nos reorganizar e criar modos outros de caminhar. Ousamos aqui afirmar que esse súbito impacto a que estamos submetidos é o que o filósofo Guilles Deleuze denomina por acontecimento. Em seu texto **A Lógica do Sentido** Deleuze (2009) argumenta que:

o evento [acontecimento] é eternamente o que acabou de acontecer e o que acontecerá, nunca o que acontece (p. 141) E, continua (...) o evento em si [...] contorna todos os presentes (p. 177), mas, de fato, ele não tem presente (p. 79) - somos levados a reconhecê-lo para sempre. Não como essências imutáveis: mas, como o que se torna ilimitado na infinita linha reta do Aión, tempo eternamente gasto, eternamente vindouro, infinitamente divisível (p. 77). (...) Assim, com Lewis Carroll, "Alice não cresce sem encolher e vice-versa" (p. 9). Porque tornar-se alto é simultaneamente tornar-se mais alto do que você era e tornar-se menor do que você se torna. (DELEUZE, 2009 apud SASSO, 2003, p. 141-142).

A potência dessas passagens é que elas nos permitem compreender a possibilidade de um outro modo de pensar aquilo que nos acontece, fugindo de uma lógica de causa e efeito. Trata-se de olhar para o que acontece priorizando aquilo que nos afeta, suas singularidades. No caso da pandemia que estamos vivenciando, a experiência do confinamento e do fechamento de todas as escolas, cujas aulas tiveram que ser repensadas a partir do uso de recursos tecnológicos, nos mobilizou de tal forma que certamente além de nos proporcionar uma experiência inesquecível (positiva ou negativamente) também tem a potência de nos levar a criar e a nos reinventarmos.

Diante disso, o que nos interessa discutir são alguns dos efeitos da pandemia, que tem provocado tanto no acirramento de movimentos racistas, como exacerbado as diferenças sociais e econômicas da população, mas também tem potencializado e ampliado a criação de redes de solidariedade. A falta do outro tem se estabelecido. A importância dos professores tem sido reconhecida pelas famílias que agora precisam acompanhar as atividades escolares dos filhos mais de perto.

No campo educacional, professores passam a buscar os mais diferentes meios para atender seus alunos e estes tentam acompanhar essa jornada, mas nem sempre isso é possível ou

simples. A questão é que um acontecimento com dimensões globais afeta a todos, mas de maneira bem diferente, não apenas pelas diferenças e singularidades de cada um, mas também pelas condições sociais, econômicas, raciais e de gênero.

Para desenvolver essas reflexões dividimos o texto em três partes. Após esta introdução discutimos as engrenagens neoliberais que sustentam as propostas políticas e educacionais contemporâneas e possíveis desdobramentos frente a pandemia. Em segundo lugar problematizamos alguns desdobramentos para a educação. Por fim, discutimos linhas de resistências e de re-existências.

Engrenagens neoliberais: desdobramentos frente a pandemia

É preciso começar nossa reflexão lembrando que estamos em pleno século XXI. Num momento em que, ao menos acreditávamos vivenciar de forma mais acentuada a redemocratização de um país que se libertava de um período de ditadura militar. Mas, de repente nos vemos diante de uma onda revestida por perspectivas fascistas, que avança em retrocesso e autoritarismo e nos perguntamos: Como isso aconteceu? Nos vemos diante de uma política educacional conservadora e moralista e nos perguntamos: Por que isso aconteceu? Não bastasse, tais fatores, nos vemos diante de uma pandemia: O que está acontecendo?

Longe da pretensão de respondermos a essas questões, acreditamos ser importante destacar alguns dos princípios neoliberais que povoam as relações econômicas, culturais e políticas estendendo-se e se potencializando em todas as arenas da vida social e, nesse sentido, também marcando a vida escolar, o campo educacional.

Dardot e Laval (2016) destacam que o neoliberalismo predomina mais do que nunca como um sistema normativo “capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos, das empresas e, para além deles, de milhões de pessoas que não têm necessariamente consciência disso”. Frente a isso, esses autores questionam: como essas políticas neoliberais com efeitos devastadores vem se desenvolvendo há mais de trinta anos sem encontrar resistências? A resposta que eles apresentam é a de que

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma da nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (...) ele define certa norma de vida (...). Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada (...) ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, (...) ínsita o indivíduo a conceber a si mesmo como uma empresa. (DARDOT & LAVAL, 2016 p. 18).

Nessa perspectiva, o neoliberalismo pode ser entendido como um conjunto de dispositivos que tem por objetivo garantir o princípio universal da concorrência em que a disputa incessante “garante” a vitória ao mais forte, mas essa vitória tende a ser um elemento perigoso pela sedução provocada. Sentir-se vitorioso passou a ser uma grande meta do mundo atual. Tal posicionamento é corroborado, por exemplo, com o grande número de livros de autoajuda com essa temática, além das grandes investidas econômicas e pessoais em avaliações sistêmicas seguidas de *ranking*. Passamos a ser ativistas ou hiperativistas no trabalho. Parece desonra dizer não, impor limites.

É dentro dessa engrenagem que a educação e a saúde são bombardeadas por discursos que não param de ressaltar suas limitações e problemas através de análises simplistas que sugerem que o problema está na má qualidade do trabalho e formação dos gestores e funcionários além da má distribuição de verbas e corrupção, entre outros. Na educação, os *rankings* das avaliações sistêmicas centradas em conteúdos não se cansam de indicar a fragilidade da qualidade da educação escolar sem analisar as condições materiais e sociais de trabalho.

O movimento discursivo da máquina neoliberal não se cansa de sucatear as instituições escolares com uma equação bem simples: limita os recursos estruturais e salariais – basta ver o número de escolas com carteiras quebradas e empilhadas no fundo das salas de aula, pátios pequenos, refeitórios escuros para economizar energia, além dos problemas de limpeza, que foi um dos primeiros setores a serem terceirizados. O objetivo é manter uma escola com

funcionários descontentes e professores sobrecarregados com casos em que alguns, para garantir um salário razoável, chegam a assumir uma carga horária de até 60 horas semanais.

É necessário destacar o que talvez seja mais devastador no campo educacional: é o custo, não somente prático e direto, mas também subjetivo, pago pelos docentes por esse descuido estrutural. Os baixos *rankings* – como já citamos – desconsideram essas condições de trabalho e o discurso mais recorrente é o da desqualificação da formação docente e a incapacidade de gestão dos profissionais da educação.

Nesse caos os discursos enfatizam *slogans* como o de que “as escolas públicas são ruins”, “professores da rede pública são mal formados”, “bons professores procuram escolas particulares”, entre outros. Esses são discursos que abatem a alma dos profissionais que dia após dia são desqualificados e desautorizados em suas funções no seu ambiente de trabalho. Professores que muitas vezes optam pelo ensino público por convicção e princípio.

Mas esses discursos desqualificadores não emergem ao acaso, eles justificam projetos de privatização que são “vendidos” como solução desses supostos problemas. Ou seja, **vende-se** a ideia de que **Ongs** e **Institutos** organizados por banqueiros, empresários, advogados e economistas são muito mais competentes para administrar e gerir as escolas. Até a escolarização em casa, o *HomeSchooling*, tem entrado nesse pacote discursivo. Fabrica-se uma crise, indica-se o vilão e prescreve-se a solução através “da necessidade de privatização”, acompanhada de propostas de educação à distância. Aos pais o discurso é de que seus filhos passarão a estudar numa escola “particular” paga pelo Estado – por exemplo, pelo sistema de vouchers - e por essa razão acreditam que seus filhos terão uma educação de melhor qualidade.

O modelo privado de escolarização defendido para as classes populares apresenta uma dupla dimensão: por um lado ela seria utilitarista no que se refere ao saber – pois sua principal função é a formação do sujeito produtivo que atenda às necessidades empresariais e garanta uma população capaz de consumir; por outro, deve ser regida por uma relação mercantil ou deve ao menos imitar o modelo do mercado de modo a garantir que a despesa educativa, e não mais investimento educacional, seja rentável. (DARDOT & LAVAL, 2016).

A defesa desse modelo não é algo isolado. Ela faz parte de uma constelação desenhada por instituições internacionais como OMC, OCDE, Banco Mundial, FMI, Comissão Europeia, a partir das quais, avaliações sistêmicas são produzidas e aplicadas de modo a garantir dados estatísticos que validam os discursos e que contabilizam a distribuição de recursos. Mas como isso se relaciona com a Codiv-19?

Desdobramentos em tempos de pandemia

O modelo neoliberal abre seus tentáculos frente a pandemia e a urgência em se organizar aulas de forma remota. Mesmo diante do grande número de pessoas morrendo e de uma situação totalmente inesperada, o foco das escolas tem sido garantir as aulas para cumprir os programas e calendários. Professores e professoras tiveram que criar e buscar meios que pudessem atender a essa situação. Diante da abrupta mudança, acreditou-se ser possível transpor o modelo de aula presencial para uma plataforma virtual, mas logo se percebeu a impossibilidade dessa transposição.

Paralelamente a essa necessidade das escolas em atenderem seus os alunos de forma remota, diversas empresas se mobilizaram a organizar e a disponibilizar recursos e soluções, que foram analisadas e validadas pelos grandes institutos e algumas ONGs educacionais e colocadas em prática por algumas secretarias educacionais. Aulas televisionadas ou por rádio foram algumas das alternativas encontradas, uma vez que se percebeu que uma grande parte da população não tem acesso a internet, muito menos computadores ou *tablets*.

Assim, fomos atropelados por recursos tecnológicos que rapidamente foram disponibilizados sem muita discussão, reflexão e participação daqueles que são diretamente envolvidos no problema. A **escola-laboratório** passa a conviver com propostas que carecem de debates e problematizações. O perigo desse processo é o fortalecimento do discurso sobre o “novo normal”, que para a educação parece incluir o uso da educação remota. Ou seja, parece haver uma certa conivência em oficializar esse modo de trabalhar, pelo menos em parte, sobretudo no que depender da viabilização da carga horária curricular. Discussão que já vinha acontecendo e se acelerou com a pandemia. Frente a isso é necessário destacar um

estudo sobre os efeitos da pandemia no ensino médio brasileiro, realizado por Zan e Krawczyk, no qual as autoras afirmam que:

(...) Com o passar do tempo e diante da constatação da impossibilidade de retorno presencial das atividades, muitos dos sistemas públicos passaram a adotar atividades a distância, o que provocou um crescimento do setor de tecnologia educacional e deu maior visibilidade às desigualdades de acesso à educação dos jovens brasileiros: há escassez de acesso aos meios digitais; faltam condições adequadas em casa para os estudos; adoecem os familiares; agravam-se as condições econômicas de sobrevivência, em decorrência da perda do trabalho de seus mantenedores ou o dos próprios alunos”. (ZAN & KRAWCZYK, 2020, p. 1).

Deste modo, como promover a educação em tempos de pandemia sem considerar a diversidade social, política, cultural e econômica do conjunto do povo brasileiro? Que saberes trabalhar com os estudantes num momento desses? Qual o currículo em tempos de pandemia? Que saberes importa nesse momento? Como pensar em continuidade dessa prática educacional em larga escala diante das diversidades das condições econômicas que estão se aprofundando com essa crise?

Pessoas morrem, gráficos e curvas são analisados diariamente, taxas de mortalidade são discutidas, procedimentos de higiene e cuidados como o uso de máscara são notícias recorrentes. Netos não podem visitar avós, alguns filhos não podem visitar seus pais. Crianças ficam confinadas em casa, muitas vezes sem qualquer acesso a internet que lhes permita acompanhar as aulas. Os colegas estão distantes. Os passeios, os parques, o parque da escola, o lanche.... onde estão? E, do outro lado, gestores preocupados em garantir o cumprimento do currículo, como a prova do ENEM etc.

Esse frenesi por cumprir as metas estabelecidas – ao menos em parte, já que passamos por uma pandemia - é resultado de uma engrenagem que nos força a garantir os propósitos estabelecidos pelos planejamentos pedagógicos. Não se trata aqui de sermos contrários aos planejamentos, a questão é que se busca colocar em prática ou executar o máximo possível de um planejamento pensado numa condição escolar totalmente diferente.

A pesquisa “Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica”, realizada pela Fundação Carlos

Chagas (2020) com 14 mil docentes da Educação Básica entre os dias 30 de abril e 10 de maio, buscou compreender suas percepções acerca do processo de escolarização em tempos de pandemia. A pesquisa destaca que os professores se desdobraram para buscar recursos e formas de atender aos estudantes que integram a Educação Básica. Atividades tais como a utilização de novos recursos para as aulas, participação em cursos à distância, participação em reuniões pedagógicas à distância e a prestação de apoio e suporte às famílias dos alunos configuram um aumento na demanda de trabalho registrada em média por 75% dos participantes da pesquisa. A pesquisa aponta ainda que na percepção desses docentes a aprendizagem piorou em 50%; e que a depressão/ansiedade por parte dos alunos aumentou em 54%. Assim é evidente que estamos diante de um acontecimento impactante. Não tem como passarmos por essa experiência sem nos abalarmos.

Entretanto, para além desse quadro avassalador, a pandemia talvez possa nos levar a explorar outros aspectos do campo educacional. Afinal, fomos atirados diante do desafio de pensar sobre: **que modos de ser professor essa condição de confinamento nos convoca?** Como nos manter em conexão com os alunos? Que saberes devemos ensinar? Como ensinar sem “lousa e giz”? Que aspectos do programa devemos priorizar, é possível pular etapas? Como pensar essas questões frente ao distanciamento socioeconômico que de forma avassaladora nos afronta? Precisamos considerar os efeitos dessa pandemia.

A pandemia parece ter nos convocado a um exercício de pensamento. Precisamos pensar sobre a educação sob outras perspectivas. Mas o que significa esse exercício de pensamento?

Manoel de Barros (2002) afirma: “Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas”. Talvez seja **preciso ser outros para dançar com(o) as borboletas...** mas, fazer isso é sair do espaço demarcado, é explosão, significa dançar no compasso de outros sons, outros timbres, é fugir dos modelos que refletem *o* e *sobre* o já conhecido, é rodopiar sem direção, recusando-se os modelos investigativos cujos trajetos são planejados antecipadamente nos levando exatamente onde se esperava chegar. E, não foi isso que fez a pandemia? Ela não nos levou para um outro lugar, para um lugar que modelos e trajetos planejados parecem não fazer sentido?

Trata-se assim de pensarmos por outra via e buscar por um exercício de pensamento que vise construir outras subjetividades docentes. Talvez seja preciso *ser outros...* escapar das amarras da burocracia, resistindo às capturas da instituição, dos modelos de formação das verdades instituídas. Precisamos escapar das amarras institucionais. Mas é possível escapar? Como sair? Precisamos possibilitar a construção de dobras que articulem a relação do sujeito consigo mesmo, que possibilitem a proliferação do exercício de pensamento. Mas retornamos à pergunta: o que isso significa? O que significa pensar? Sobre isso, Deleuze diz que

Pensar é viajar. [...] o que distingue as viagens não é a qualidade objetiva dos lugares, nem a quantidade mensurável do movimento – nem algo que estaria unicamente no espírito – mas o modo de espacialização, a maneira de estar no espaço, assim como pensar ... (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 190).

Pensar é viajar... viajar na e pelas intensidades que nos afetam. Assim, **viajar** é mais que deslocar, é uma ocupação. São os modos, os movimentos de ocupação que importam. É o como ocupar. Pensar é romper fronteiras. Mas o que isso significa?

Em “Diferença e Repetição”, Deleuze (2006) nos alerta para a compreensão de que a partir do pressuposto de que pensar é algo natural e que todo mundo pensa, se presume que todos saibam implicitamente o que significa pensar. Nesse sentido, o filósofo considera que

A forma mais geral da representação está, pois, no elemento de um senso comum como natureza reta e boa vontade (Eumodoxo e ortodoxia). (...). Neste sentido, o pensamento conceitual filosófico tem como pressuposto implícito uma Imagem do pensamento, pré-filosófica e natural, tirada do elemento puro do senso comum. Segundo esta imagem, o pensamento está em afinidade com o verdadeiro, possui formalmente o verdadeiro e quer materialmente o verdadeiro. E é sobre esta imagem que cada um sabe, que se presume que cada um saiba o que significa pensar. (DELEUZE, 2006, p. 129).

É nessa perspectiva de inspiração platônica, em que o pensar é compreendido como uma ação que naturalmente exercemos pois pensamos por que reconhecemos, porque articulamos o conhecido. É nessa perspectiva do senso comum que rapidamente se supôs que

bastava ligar os computadores, *tablets* ou celulares para acompanhar as aulas que se guiam em alguns casos pelas listas de exercícios sempre tão “iguais”. Afinal, ao fazer repetidamente a resolução desses exercícios semelhantes o estudante estaria supostamente aprendendo. Por isso precisamos pensar sobre essa experiência.

Em outro livro, escrito em companhia de Guattari e intitulado “O que é a Filosofia?” os autores alertam para o fato da não naturalidade do ato de pensar, ou seja,

Pensar [...] é um exercício perigoso. [...] é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa. [...] não pensamos sem nos tornarmos outra coisa, algo que não pensa, um bicho, um vegetal, uma molécula, uma partícula, que retornam sobre o pensamento e o relançam (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 58-59).

Destarte, o pensamento não é algo natural que ocorre a todo o tempo. Não emerge de uma mente operatória da qual emanam ideias, princípios etc. Para Deleuze o pensamento acontece com o encontro de signos que nos afetam, que potencializam nosso corpo e mobilizam ativamente sua própria atividade como marca de afetação. Desse modo, aprender seria “tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2006, p. 238). A pandemia não nos colocou nesse lugar?

Nesse mesmo sentido, recorreremos a Gallo (2012) quando afirma que

[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo. [...] isso se dá porque se aprender é relacionar-se com signos, eles, como problemas, pedem uma resposta e esta é sempre singular, inovadora. Cada um reage aos signos de uma maneira; cada um produz algo diferente na sua relação com os signos, o que equivale a dizer que cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. (GALLO, 2012, p. 8)

A pandemia talvez esteja nos proporcionando um exercício de pensamento por meio dos tensionamentos frente as práticas docentes que até então estávamos confortavelmente ou não realizando. O impacto frente a necessidade de inventarmos algo novo, a exigência de nos reorganizarmos com outras dinâmicas

exige coragem, coragem para pensar, para se arriscar. É preciso riscar e arriscar a pensar de modo outro. Como nos inspira Manoel de Barros: É preciso usar mais borboletas!

Considerações finais ou *viajar com borboletas*: linhas de resistências e de re-existências

Figura 1. KUSH, V. (2000). *Partida do navio alado*. (óleo sobre tela).



Agosto 21, 2020. de:

<https://lightlaughlove.files.wordpress.com/2012/07/dali-1.jpg>

Vasconcelos (2005) afirma que para Deleuze o conceito de imagem dogmática do pensamento possui três teses essenciais, a saber: (i) a do pensador que ama o verdadeiro e crê só dizer verdades; (ii) a do inatismo da ideia, do *a priori* dos conceitos, afinal nesta perspectiva pensar é um ato natural de uma faculdade, assim, ao sujeito só basta pensar verdadeiramente e; por fim, (iii) a tese que garante o procedimento metodológico como ação suficiente para se pensar **bem**, para se pensar de forma verdadeira. Cabe aqui destacar, sem exageros, que no campo da matemática, por exemplo, muitos dos discursos atendem a essas três prerrogativas. Diante disso, em geral, o ensino da matemática tem se comprometido com a garantia da transmissão de uma suposta verdade universal exigindo uma prática docente em que o modelo comunicado não seja corrompido, bem como que modelos desviantes, considerados uma cópia apenas na aparência – um simulacro –, sejam eliminados. É preciso viajar segundo as cartas náuticas, as bússolas, e os mais variados equipamentos que garantam o percurso e o lugar da

chegada. Mas diante da pandemia, adentramos em outros mares sem nossas cartas náuticas.

Repensar a educação a partir dessa experiência produzida pela pandemia nos leva a pensar não apenas sobre como trabalhar no período de quarentena, mas também sobre o quanto podemos fazer diferente quanto retornarmos para as salas de aula. É preciso refletir sobre o quanto as aulas presenciais não estavam sendo ofuscadas por névoas que nos distanciavam ou produziam uma visão deturpada de nossos alunos e de seus familiares.

Talvez, nós professores, precisemos retomar os princípios básicos da educação e voltar a cuidar do outro, permitir que as asas das borboletas nos indiquem seus rumos e assim, pensar os saberes e as experiências de aprender com menos amarras e com mais aventura. Precisamos escutar mais nossos alunos e suas famílias. Conhecer mais os contextos em que estamos inseridos. Pensar a escola não apenas como uma instituição estatal, mas como a instituição da população que dela precisa e deve participar como parceira e não como consumidora.

Talvez seja mais interessante pensarmos em linhas de resistências e de re-existências que operem por **composições** com variações que possibilitem improvisações, como o fazem tão bem os músicos de *Jazz*. Trata-se de considerar a docência como uma experiência de sensibilidade e de pensamento que se compõe no coletivo, diferente da imagem daquele que apenas professa uma verdade. Talvez precisemos ser mais um músico arranjador matemático do que um matemático [que se torna] professor.

Segundo Gallo (2008), o exercício de **deslocar** conceitos se difere e não se limita à ideia de **transposição**, pois, ao serem deslocados, os conceitos sofrem alterações e precisam ser modificados. Desse modo, o **deslocamento** é um exercício, uma provocação que exige um pensar outro, que cria outras possibilidades. É nesse sentido que ele propõe quatro deslocamentos baseando-se em alguns conceitos da Filosofia da Diferença para o campo educacional da filosofia, o que nos parece potente para pensar também outros campos do saber como, ou seja:

pensar a filosofia da educação [a matemática, a física, ...] na perspectiva criativa (...); pensar uma Educação menor, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles [Deleuze e Guattari]; (...) uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do

currículo e da organização educacional; por fim, uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “sociedades de controle” para os problemas educacionais contemporâneos. (GALLO, 2008, p. 54 – [escrito nosso]).

Mas como isso pode nos ajudar a pensar a educação escolar? Mas o que isso significaria? Seria exercitar o pensamento, discutir e explorar o deslocamento conceitual a partir da filosofia da diferença, conforme proposto por Gallo (2002). Trata-se então de propor o caminho das incertezas, das multiplicidades, **de trocar a zona controlada pela zona das trincheiras**. Enfim, explorar outras possibilidades.

Em “tratado de nomadologia”, Deleuze e Guattari (1997) discutem dois conceitos muito potentes para essa discussão, tratam-se da ciência régia e ciência nômade. Para eles a ciência régia é aquela estabelecida – uma ciência maior, cujo discurso possui certa linearidade e que visa a verdade ou o reconhecimento dela. Visa justificar fenômenos por meio de verdades que são construídas por métodos que prezam pela experimentação, observação entre outros recursos. Mas, para além desse pensamento organizado pelo método científico, há também o pensamento nômade cujo tratamento à ciência se distancia desse modelo canônico. Esse modelo se caracteriza pelo fluxo (pois é hidráulico); pelo devir. No pensamento nômade, “há toda uma contingência de deformações, transmutações, passagem ao limite, operações onde cada figura designa um ‘acontecimento’, muito mais que uma essência” (DELEUZE & GUATTARI, 1997).

Nesse mesmo sentido Ramos e Brito (2018) afirmam que, o pensar nômade instala-se nas singularidades do acontecimento, que acontece por meio daquilo que um objeto pode emitir como problema para movimentar o pensamento.(...) No nomadismo pensar não é um ato natural. Pensar, no nomadismo, por meio dos acontecimentos é tornar o pensamento a quase-causa do que se produz em nós, o que mostra todo o esplendor impessoal e pré-individual que algo ou alguma coisa desperta. (...) É toda uma “poética de viver”, pois, não há como explicar as relações que se estabelecem quando algo ou alguma coisa dá ao pensamento o que pensar ou ao corpo o que sentir e experimentar (...) Desta forma, o pensamento nômade nada cria, nada movimenta sem sua carga de provocação, de força com os encontros e com os signos. De onde vem essa carga? Das forças

moventes do fora que estão em conexão com o pensamento. (...) Portanto, a ciência nômade é, por natureza, conquistadora, ocupa território, sem, contudo, apropriar-se dele, sem preenchê-lo. (RAMOS & BRITO, 2018, p. 22-23).

O desafio pela busca de novos territórios, da exploração do pensamento nômade, se reforça com essa experiência da pandemia. A relação professor-aluno na proximidade com o contexto e com as condições de vida das famílias requer abrir novos horizontes, navegar por outros mares, respirar outros ares. Mais do que nunca, nos parece relevante a pesquisa de campo, o cuidado com outro, o respeito pela diferença e a valorização dos pensamentos fluídos. Porém é necessário não nos enveredarmos para a recusa da ciência. A ciência nômade não é a negação da ciência, mas a afirmação da possibilidade de modos outros de pensar. Negar a ciência é negar também a possibilidade do pensamento nômade.

Mas, abrir espaços para um pensamento nômade nas aulas de: filosofia, matemática, história, física; implica em também rever o lugar do professor e de sua relação com seus alunos. Nesse sentido retornamos a Gallo (2002), que defende a necessidade do trabalho coletivo do professor com sua classe. Um trabalho de cumplicidade, que permite ao grupo manifestar suas singularidades e assim permitir diversas conexões. E assim, esse pensador defende a prática docente na perspectiva de um professor militante, que para ele

(...) não seria necessariamente aquele que anuncia a possibilidade do novo, mas sim aquele que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo. Nesse sentido, o professor seria aquele que procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria de seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores. Mesmo em situações em que os alunos não são nem um pouco miseráveis do ponto de vista econômico, certamente eles experimentam uma série de miséria outras. O professor militante seria aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. (GALLO, 2002, p. 171)

Nesse sentido, o impacto da pandemia poderia nos resgatar do negativismo e da incessante busca por promover certa normalidade

e nos libertar para navegar com as borboletas, abandonando as ilusórias certezas da terra firme pelas incertezas das marés. Mas por quê? Porque o controle, o previsível, a reprodução do modelo nos sufoca, nos impede de pensar, no sentido deleuziano do termo. Trata-se de buscar elementos que possam provocar o pensamento. Em *Proust e os Signos*, Deleuze (2003) argumenta que “as verdades permanecem arbitrárias e abstratas enquanto se fundam na boa vontade de pensar. Apenas o convencional é explícito”. É o poeta. Assim terminamos com o um poema do poeta Manoel de Barros, de seu livro *Retrato do artista quando coisa*:

*A maior riqueza do homem
é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.*

Referências

- BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002
- DARDOT, P. , LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo. Boitempo, 2016.
- DELEUZE, G. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G., & GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica** [pesquisa publicada online]. Disponível em < <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-noticia/fcc-divulga-resultados-iniciais-de-pesquisa> > Acesso em 16.mai.2021.

GALLO, S. Em torno de uma Educação Menor. **Educação e Realidade**, 27(2), 169-178, 2002.

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

GALLO, S. **As Múltiplas Dimensões do Aprender...** Conferência apresentada no Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo. Florianópolis, Brasil, 2012

KUSH, V. **Partida do navio alado**. (óleo sobre tela). Agosto 21, 2020. Disponível em <<https://lightlaughlove.files.wordpress.com/2012/07/dali-1.jpg>> Acesso em 16.mai.2021.

MORAES, R. O golpe de 2016: suas raízes e perspectivas da resistência. In KRAWCZYK, N., LOMBARDI, J.C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a Educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018.

RAMOS, M. N. C.; BRITO, M. R. As linhas que tecem o aprender e o ensinar em ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. (Belo Horizonte), Belo Horizonte , v. 20, e2726, 2018 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100202&lng=en&nrm=iso>. access on 16 May 2021. Epub Apr 16, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172018200105>.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400007&lng=en&nrm=iso>. access on 16 May 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000400007>.

ZAN, D., KRAWCZYK, N. **Educação e Juventude sob Fortes Ameaças**. Disponível em <http://www.anped.org.br/news/educacao-e-juventude-sob-fortes-ameacas-colaboracao-de-texto-por-dirce-zan-unicamp-gt-03-nora> Acesso em 16.mai.2021.

Crise sanitária: a janela de oportunidade para difusão do ensino híbrido¹

Selma Venco
Olinda Evangelista

Introdução

O presente capítulo visa debater alguns desdobramentos à educação básica pública decorrentes da pandemia, particularmente no que diz respeito ao ensino realizado a distância (EaD) e denominações assemelhadas¹. Um desses desdobramentos, a opção pelo ensino híbrido, apareceu, no Dia do Professor de 2020, sob a forma da Associação Nacional de Educação Básica Híbrida (ANEBHI) e seu indébito *slogan* “um novo mundo nos espera”. Alheia às mais de 400.000 mortes (maio, 2021) no Brasil e ao nosso vergonhoso 1º. lugar no pódio internacional dos mortos por Covid-19, segundo informações de Calil (2020), a Associação continua a difundir o ensino híbrido como solução durante e após a pandemia.

Nesse cenário de grave crise sanitária, amplamente considerada um verdadeiro genocídio, que obrigou parte da população a manter o distanciamento social, os poderes públicos decidiram – entre outras medidas adotadas em 2020 – manter aulas remotamente e ou com entrega de tarefas em papel a serem cumpridas em casa pelos estudantes. A tomada de tal decisão, pondera-se, desconsiderou a profunda desigualdade social no país e naturalizou o ensino a distância como se o acesso à internet e aos equipamentos necessários para sua concretização fossem universais a estudantes e docentes; ignorou-se que toda prontidão deveria voltar-se aos cuidados com saúde e as alterações da dinâmica de vida familiar. Um dos resultados de tais ações descoordenadas foi a violação do direito à educação. Tais decisões vieram acompanhadas de apelo indigno a docentes, diretores e supervisores da educação básica para rápida adaptação frente à situação, ferindo os princípios de uma gama de profissionais descrentes

¹ Versão mais restrita desse capítulo foi publicada em outubro de 2020. Cf. Crise sanitária e legado educacional: a cilada do ensino híbrido - *Universidade à Esquerda* (universidadeaesquerda.com.br).

do improviso criado, uma vez que tal saída não se constituía em “educação”, mas simplesmente em um preenchimento do tempo de crianças e jovens. Foram inúmeras as declarações de professores veiculando a insatisfação com a solução pragmática (SEPE-RJ, 2020; ARAGÃO, 2020); após um ano de experiência dessa solução, os alertas então emitidos permanecem válidos.

Grande parte da mídia cumpriu um papel espúrio e optou por dois caminhos: de um lado, mostrou “docentes-heróis” atravessando rios, andando quilômetros para levar lição às casas dos estudantes, mas ocultou a atuação do Estado que, com raras exceções, não conferiu apoio e estrutura para a execução de algum plano, ademais inexistente; de outro, propagou a ideia que os professores das escolas públicas não queriam, de fato, trabalhar, discurso recorrente no senso comum e em parte da mídia sobre o funcionalismo público adepto ao “não trabalho”. Contrariamente, considera-se aqui a função pública como um fator de igualdade e cuja existência deveria garantir a efetividade dos direitos de cada cidadão, trabalhando para o interesse geral da população. O Estado deve ter, ou deveria, como lema romper com ações que promovam a desigualdade social (VENCO; SOUSA, 2021).

EaD e ensino híbrido: soluções à educação ou aumento da lucratividade?

A expansão da modalidade de Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior cresceu de modo exponencial no Brasil a partir de meados da década de 2000, especialmente nas escolas privadas; em 2017 eram 1,7 milhão de graduandos nessa modalidade (BRASIL. MEC, 2017). O discurso da democratização do acesso ao ensino superior, caro aos governos do PSDB e do PT, ocultou a sede de lucratividade das empresas e o avanço da vaga neoliberal. Por outro lado, em pesquisa recente sobre formação de professores, Seki et al (2017), após análise de dados coligidos nos microdados do Censo da Educação Superior (INEP, 2003-2015), concluíram que as matrículas em licenciaturas em 2015 chegaram a 61,7% na esfera privada, mas em maior escala nas escolas com fins lucrativos. Justamente no âmbito da formação docente o maior crescimento foi na modalidade EaD. Em 2015, 44,4% das matrículas em licenciaturas cabiam ao curso de Pedagogia, das quais em torno de 80% eram

oferecidas em EaD. A síntese desse movimento, que envolve a oligopolização de escolas superiores, resultou, entre 2003 e 2015, num crescimento de apenas 10% em matrículas presenciais contra 993% sob a forma EaD. O que assinalamos, pois, é que as formas remotas de ensino eram dominantes na formação docente mesmo antes da pandemia; a “janela de oportunidades” que então se escancarou foi de dupla natureza: a EaD poderia invadir, em tese com legitimidade, as Universidades públicas e também avançar contra a Educação Básica, posto que o discurso vigente afirmava não haver alternativas.

O exemplo oriundo dos Estados Unidos, em 2000, ilustra a análise: a Universidade de Columbia, fundada em 1754, firmou contrato com empresa de ensino a distância permitindo o uso do seu logo na produção da UNext. David Noble alertava, há vinte anos, a “ingênua ignorância em relação à história de sua universidade” (2000, s.p.). O historiador, de certa forma, levantou o véu da produção na EaD e destacou as relações e condições de trabalho dos que nela atuavam: contratos para produção do material sem direitos autorais, contratação de apresentadores e aos denominados “tutores” – reconhecimento nominal que não são docentes – resgatou-se o pagamento por peça (MARX, 1985, p. 135) cuja essência remete à intensificação do trabalho:

Dado o salário à peça, é naturalmente do interesse pessoal do operário empregar a sua força de trabalho tão intensivamente quanto possível, o que facilita ao capitalista uma elevação do grau normal da intensidade. É igualmente do interesse pessoal do operário prolongar o dia de trabalho, porque assim o seu salário diário ou semanal. Ocorre assim a reação já descrita em relação ao salário por tempo, independentemente do fato de o prolongamento do dia de trabalho, mesmo quando o salário à peça permanece constante, encerrar em si e por si um abaixamento do preço do trabalho.

Sobre isso Noble (2000) afirma que a EaD abriga profissionais mal remunerados e com vínculo precário de trabalho e aguarda sua substituição por máquinas. Lembremos aqui o caso da rede educacional Laureate, que usou *software* de inteligência artificial para corrigir, no lugar dos professores e clandestinamente, avaliações dos discentes. Com a incorporação de ‘robôs’ na

avaliação, muitos professores foram demitidos (CAUSA OPERÁRIA, 2020).

As análises críticas, certamente, não fazem sentido para os apoletas da EaD e do ensino híbrido. Jânio Diniz, CEO da Ser, afirma sem constrangimento:

Para você ter ideia, no nosso caso, a gente esperava atingir a metade da nossa base de alunos em mais de cinco anos de EAD. Esse ano é o primeiro ano que a gente está captando mais alunos de EAD do que presencial. O ensino presencial puro não vai existir. Vai ser o ensino híbrido e o digital (DANTAS, 2021, s.p.).

No Brasil, os avanços da EaD ultrapassaram as barreiras do ensino superior e lograram alcançar a educação básica, como dito. Em tempos recentes, o Governo Temer, pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), expandiu a EaD para a Educação Básica; e, na sequência, o Governo Bolsonaro, pela Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, do Ministério da Educação (MEC), elevou o antigo percentual de 20% da carga horária dos cursos para 40% na modalidade de EaD (BRASIL, 2018). Em outras palavras, as condições legais para a expansão do ensino híbrido estavam dadas antes da pandemia, desconsiderando as inúmeras teorias do campo da educação que ressaltam as limitações dessa forma remota de escolarização na qual a relação humana e a construção coletiva do conhecimento são rifadas.

Certamente o drama da crise sanitária foi um acontecimento oportuno para o florescimento das formas ‘mediadas pela tecnologia’, para a ‘alfabetização digital’ de vastos contingentes docentes e discentes, as quais serão permanentes. Este cenário de verdadeira comoção frente a milhares de mortos em todo o mundo foi – e está sendo – usado por empresários para concretizar um sonho antigo, acalentado e adiado por diversas razões pelos governos neoliberais: a implementação do ensino a distância na educação básica, item do plano de governo de Jair Bolsonaro.

Em abril de 2020, quando a defesa das atividades remotas estava em seu auge e em fase de implementação, Priscila Cruz – Presidente do Todos pela Educação – vaticinou: primeiro, aderiríamos às atividades remotas, pois estávamos numa emergência; segundo, numa ‘transição’, avaliaríamos o legado do processo emergencial; terceiro,

incorporaríamos esse legado, não explicitado, o ensino híbrido (TPE, 2020). E logo nasceu a referida ANEBHI.

Como tantas outras fundações e afins, essa também se autodeclara como “associação sem fins lucrativos cujo objetivo principal é contribuir para o desenvolvimento da educação híbrida em **todas as etapas e modalidades da educação básica**” (ANEBHI, 2020, s.p. , grifos nossos). Como esse objetivo não pode, ainda, realizar-se sem a mediação humana, ou seja, sem professores e professoras, a mesma associação providenciará

[...] a formação e o desenvolvimento dos profissionais da educação para que se apropriem das pesquisas, das metodologias e tecnologias que contribuem para a melhoria da qualidade da educação básica por meio do ensino híbrido, disseminando conhecimentos advinhos (sic!) das boas experiências nacionais e internacionais de educação híbrida. (ANEBHI, 2020, s.p.)

Seguindo a lógica das novas estratégias de intervenção do capital, esse Aparelho Privado de Hegemonia (APH), em andamento desde julho de 2020, produziu, com seus parceiros, o ‘consenso’ da urgente e necessária implantação do ensino híbrido na escolarização básica, com vistas a melhorar a qualidade da sua oferta. Nasce, assim, um APH próprio, advindo de outras experiências de seus integrantes como a Fini & Fini Educare (F&F Educare)², que ocupa a presidência na pessoa de Maria Inês Fini³, da RL Consultoria

² Cf. <https://www.facebook.com/finieducare/>.

³ Doutora em Ciências - Educação, Pedagoga, Professora e Pesquisadora em Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Social e do Trabalho, Especialista em Currículo e Avaliação, com experiência em Gestão Educacional na Educação Básica e Superior. Fundadora da Faculdade de Educação da UNICAMP, onde atuou de 1972 a 1996, exercendo cargos como docente, pesquisadora e funções administrativas e de representação. De 1996 a 2002 no INEP/MEC, foi Diretora de Avaliação para Certificação de Competências sendo responsável pela criação e implementação do ENEM e do ENCCEJA e foi Diretora do PISA no Brasil. De 2003 a 2006, desenvolveu e coordenou projetos para a implantação de Sistemas de Avaliação em larga escala para sistemas de ensino, prefeituras e secretarias de estado da educação. De 2007 a 2010, criou e coordenou o Projeto São Paulo Faz Escola, responsável pela reestruturação do currículo e do sistema de avaliação SARESP da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da Revista Meta: Avaliação (CESGRANRIO). Reitora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Diretora Pedagógica da F&F Educare desde 2003; membro do Conselho Editorial da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

Educacional⁴ e do Instituto Casagrande⁵, vice-presidência da novel associação na figura de Renato Casagrande⁶.

A trajetória profissional da presidente a insere na cúpula da política educacional nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso e com assento em organismos internacionais e nacionais, além de instituições financeiras e APHs, ditadores do pragmatismo e da ampla privatização da educação.

O que é a ANEBHI?

A organização F&F Educare – Sociedade de Estudos Avançados em Educação e Desenvolvimento – foi criada pelas irmãs Maria Inês e Maria Eliza Fini, em 2003, em Campinas/SP, e se jacta de reunir “educadores, profissionais, consultores e executores com significativo

(CESGRANRIO), consultora da Fundação Roberto Marinho, da Abril Educação em 2014 e 2015; Diretora Pedagógica do Grupo SLMandic, Campinas/SP, de 2012 a 2014. Foi Coordenadora do Comitê Deliberativo do Observatório da Educação da FEAC de Campinas de 2013 a 2016. Foi membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP e Consultora ad-hoc da FAPESP e do Banco Mundial. De maio de 2016 a 2019 foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Foi membro do Comitê Gestor da BNCC de 2016 a 2018. Membro do Conselho do Todos pela Educação desde 2017. Membro do Movimento pela Base desde 2016. Membro do Conselho Científico da Abave desde 2018.

⁴ Cf. <https://rlconsultoriaeducacional.com.br/>.

⁵ Cf. <http://institutocasagrande.com/>.

⁶ Membro do Conselho Superior de Gestão da Universidade, Assessor da Reitoria, Pró-reitor de Planejamento e Avaliação, Pró-reitor Acadêmico de Graduação e Professor dos cursos de Pós-Graduação da Universidade Positivo, entre 2007 e 2011. Membro do Conselho Superior de Gestão, Diretor Geral da Mantenedora, Diretor Geral da Faculdade, Diretor Geral do Colégio, Diretor Administrativo e Financeiro, Coordenador Pedagógico e Professor de Pós-Graduação, Graduação e Educação Básica do Grupo OPET, de 1990 a 2007. Assessor da Secretária de Educação, Chefe do Departamento da Educação Profissional, Chefe Adjunto do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, entre 1986 e 2000. Coordenador da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional (Renageste-PR), Diretor do Colégio Presidente Lamemha Lins, Coordenador Pedagógico e Professor de Educação Básica, entre 1986 e 2000. Sócio, fundador e Presidente do Instituto Casagrande. Doutorado em Educação. Mestre e bacharel em Administração. Licenciado em Matemática. Mentoring & Coaching. Presidente da Alleanza Brasil (datações inexatas). Entre seus clientes constam prefeituras municipais, instituições privadas de Educação Básica e Superior, sindicatos de escolas privadas, UNDIME, Institutos, editoras, Hoper Educação, Kroton, INEP, UNESCO, MEC, IFSC, Microsoft, Senac.

histórico acadêmico e larga experiência em desenvolvimento de projetos educacionais inovadores”. A despeito de longa, a citação literal que segue é ilustrativa da gama de serviços oferecidos às escolas públicas e privadas, em todos os níveis e modalidades:

[...] criação e habilitação jurídica de faculdades e escolas de ensino médio e profissional, elaboração de currículos de especialização para a formação de professores e gestores, currículos de cursos de graduação, pós-graduação e ensino fundamental e médio em todas as disciplinas, produção de material didático para professores, alunos e gestores; currículos de educação infantil, concepção de cursos de especialização presenciais e a distância; propostas para atendimento em educação especial, e criação de sistemas próprios de avaliação, revisão e elaboração de currículos para prefeituras, estados, escolas e sistemas de ensino público e privado e organizações sociais; promove a capacitação e treinamento de recursos humanos (docentes, equipes técnicas e gestores) para a Educação, nas áreas de Avaliação Educacional, Avaliação Institucional, Avaliação de Gestão do Currículo, Gestão Administrativa de escolas em geral, particulares ou oficiais, em todas as disciplinas e áreas de conhecimento da educação básica, do ensino médio e da educação especial; elaboração de diretrizes para avaliação de cursos de graduação e de programas de ensino; revisão e elaboração de materiais didáticos para docentes e alunos em diferentes disciplinas; elaboração, coordenação, consultoria e desenvolvimento de projetos sobre ensino profissionalizante e em educação especial, e cursos para a formação de profissionais para a área de educação especial. Oferece também assessoria jurídica preventiva e judicial especializada em direito educacional, bem como a edição e publicação de livros, revistas e cadernos especializados na área da Educação, em geral; e a realização de congressos, seminários, conferências e colóquios educacionais. [...] Trabalhos originais relacionados à avaliação em larga escala de projetos até então inéditos no Brasil, dentre eles a elaboração de Matrizes de Referência Curriculares para a Avaliação dos SAEB, ENEM e ENCCEJA; Desenho e consolidação de Banco de Dados para itens, análises e armazenamento de resultados das avaliações da Educação Básica; Elaboração de metodologia específica para calibração de itens; concepção de itens e de provas para avaliação de Competências e Habilidades; elaboração de questionários de levantamento de fatores associados ao desempenho dos alunos – perfil socioeconômico, familiar, características das escolas, das condições de ensino, da gestão escolar e hábitos de estudos dos estudantes e modelos especiais de

relatórios pedagógicos com resultados diretos para o Planejamento Educacional (F&F EDUCARE, 2020).

O conjunto de ações promovidas pela F&F leva à constatação que seu enfoque deriva dos anos de atuação como diretora pedagógica inserida no aparelho de Estado, com acesso a informações substanciais para compor seu portfólio de produtos.

A RL Consultoria Educacional, sediada em Campinas/SP, se apresenta como “grupo de especialistas renomados de todas as áreas do conhecimento *experts* em elaboração de currículo, avaliação e formação de profissionais da educação” (RL CONSULTORIA EDUCACIONAL, 2020). Integram a equipe diretora Ricardo G. M. de Almeida, Lana P. Crivelaro M. de Almeida e Ronaldo Barbosa; todos com passagem por instituições privadas de Ensino Superior, sobressaindo-se as relações com a área tecnológica e de *marketing*. Ademais, tanto Lana Almeida como Ronaldo Barbosa ligam-se à Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Sua carteira de produtos também é vasta, destacando-se a elaboração de propostas de implementação de ensino híbrido – com metodologias ativas – para a educação básica e a superior e projetos de formação docente⁷.

O Instituto Casagrande anuncia que sua “equipe é composta por profissionais com larga experiência e reconhecimento na gestão de instituições públicas e privadas, todos mestres e/ou doutores na área da educação e gestão” (2020, s.p.), para os quais o fundamental é “contribuir significativamente para o desenvolvimento sustentável das organizações educacionais, por meio da gestão e do desenvolvimento de seus talentos, tendo como foco a produção de resultados de qualidade, visando a satisfação das instituições e das pessoas” (2020, s.p.). Seu presidente, Renato Casagrande, se autodefine como “referência nacional na formação de professores, gestores e na geração de resultados para instituições educacionais (públicas e privadas)” e “especialista em Liderança Educacional e em Recursos Humanos, Gestão Educacional, *Mentoring & Coaching*”. O Diretor Executivo, Ronaldo Casagrande, é “pesquisador em Inteligência Artificial para Educação do Futuro”

⁷ São seus clientes escolas básicas e instituições de ensino superior privadas. Seus parceiros são Dotz e Efigie Educação e Cultura, instituição que organiza programas acadêmicos internacionais de curta duração, entre outros. Da equipe diretora fazem parte Lara Crivelaro e Maria Inês Fini.

e “especialista em Educação do Amanhã” (INSTITUTO CASAGRANDE, 2020).

A página da ANEBHI oferece informações que permitem acompanhar sua trajetória recente, meados de 2020 e inícios de 2021, e os interesses que defende. Em janeiro desse ano começou um Ciclo de Mesas Redondas sobre temas emergentes tendo em vista difundir “as contribuições” do ensino híbrido e mostrar sua larga aplicação em: habilidades socioemocionais; áreas do conhecimento do ensino fundamental; ensino médio; EJA; ensino profissionalizante; alfabetização; educação infantil; literatura; arte e ‘experiências meritórias’. Fazem parte da construção dessa racionalidade três artigos publicados na página da autoria de Guiomar Namó de Mello⁸, Fernando Leme do Prado⁹ e José Francisco Soares¹⁰. As credenciais

⁸ Conselheira da ANEBHI na Diretoria de Desenvolvimento e Formação/Câmara Temática Áreas de Conhecimento. Fez Pedagogia na USP-SP, mestrado e doutorado em educação na PUC-SP e pós-doutorado na Universidade de Londres. Fez carreira acadêmica na PUC-SP, foi pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, Secretária Municipal de Educação de S. Paulo, especialista em educação no Banco Mundial e no BID, em Washington DC, e diretora executiva da Fundação Victor Civita. Como membro do CNE, foi relatora das DCNs do ensino médio de 1997 e como membro CEE-SP vem há alguns anos atuando na reformulação curricular dos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior públicas estaduais e municipais do estado. Palestrante e consultora de desenvolvimento curricular e de programas de formação de professores para educação básica, participou no MEC da elaboração da BNCC e da Base Nacional de Formação docente (BNC). Entre 2019 e 2020 foi consultora do CNE na elaboração das novas DCNs de Formação de Professores. Atualmente é consultora da Kroton, na área de formação de professores em nível superior, da SOMOS na área de currículo e avaliação da educação básica, e do Colégio Pentágono, SP, para a implementação da reforma do ensino médio e preparação dos professores para o ensino híbrido (MELLO, 2020).

⁹ Diretor de Educação Profissional da ANEBHI - Doutor em Educação (PUCSP), Mestre em Educação (UNICAMP), Licenciado em Matemática, Física e Pedagogia; Ex-Presidente da Associação Nacional da Educação Tecnológica – ANET; Membro do Fórum de Educação Profissional do Estado de São Paulo (Prado, 2020).

¹⁰ Conselheiro da ANEBHI – Diretoria de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação – Câmara temática de Avaliação. Doutor em Estatística pela University of Wisconsin – Madison e pós-doutor em Educação pela University of Michigan – Ann Arbor. É professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi o primeiro presidente eleito da ABAVE- Associação Brasileira de Avaliação. Em 2011 e 2012 recebeu, respectivamente, da ABAVE e da Fundação Bunge homenagem formal pelas suas contribuições na área de avaliação educacional. Foi presidente do INEP de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016 e do Conselho Nacional de Educação, entre 2016 e 2020, onde foi um dos relatores da Base Nacional Comum Curricular. Participou do Conselho Técnico do INEE –

apresentadas pelos autores são expressivos dos argumentos que desenvolvemos nesse texto: todos têm formação elevada, todos passaram por Aparelhos Privados de Hegemonia e todos compõem a diretoria da ANEBHI; Mello e Soares têm em comum a passagem pelo Aparelho de Estado em diversas funções, a atuação em organizações multilaterais, como BID, OCDE e BM; Mello dedica-se mais à formação docente e Soares à avaliação. Dispensa dizer que Mello compôs o grupo de intelectuais orgânicos do PSDB, junto com outras figuras importantes da ANEBHI.

A síntese ora tecida visa chamar a atenção para o avanço de novas formas organizadas de privatização da escola pública. A dinâmica biográfica dos sujeitos envolvidos na referida Associação é amplamente conhecida por estudiosos das políticas educacionais, cujas opções políticas culminaram na educação padronizada, ainda que em contextos heterogêneos e de significativa desigualdade social. A precariedade das relações de trabalho entre docentes atestada pelo Censo Educacional, cuja média nacional remete a mais de 40% de professores temporários nas redes públicas de ensino, o avanço da participação de atores privados na oferta, gestão e currículo da educação básica (GREPPE, 2020), entre outras ações, evidenciam o espectro dos problemas os quais precisamos enfrentar.

Considerações não finais

É urgente recuperar processos históricos para não perder de vista as determinações que permitiram a proliferação de estratégias de punção do fundo público e dos fundos de existência de docentes e discentes, prestidigitadas como ‘consecução de qualidade de ensino’. O fim da ditadura empresarial-militar trouxe à tona a voz de movimentos sociais, de pesquisadores e pesquisadoras calados pela repressão, mas também germinaram os ideais neoliberais iniciados por Fernando Collor, na virada da década de 1990, e concretizados pelos governos federal, com Fernando Henrique Cardoso, e estaduais ligados ao PSDB, nos anos seguintes.

Instituto Nacional de Evaluacion Educativa do México e foi consultor do BID e da OECD para questões de avaliação educacional. Sua atuação acadêmica está concentrada no estudo de medidas de resultados educacionais, cálculo e explicação do efeito das escolas de ensino básico e indicadores de desigualdades educacionais (SOARES, 2020).

Em São Paulo, desde o governo Mario Covas, entre 1995 e 2000, as mentoras da educação – à frente, Guiomar Namó de Mello – aportaram gradativamente o gerencialismo e os princípios neoliberais à escola pública. Reunindo credenciais acadêmicas e partidárias, transitaram por vários governos, sempre próximas às esferas de poder público federal e em alguns estados, pregando a racionalidade econômica, propagando a ideia do Estado oneroso e ineficiente e a solução thatcheriana da política de resultados que, compreendemos, gerou o empobrecimento e a banalização do conhecimento. Para tal política contribuíram imensamente no interior de aparelhos de Estado, no Banco Mundial, na OCDE, no BID, nos institutos de consultorias, nas publicações, nas editoras e nos cursos para formação docente.

Se nesse momento de tragédia nacional, em que se anuncia mais 400 mil perdas de vidas em função da pandemia o Brasil, empresas e Aparelhos Privados de Hegemonia, a exemplo da ANEBHI, lançam *inovação* e aproveitam o vácuo intencional de políticas públicas para oferecer soluções educacionais a estados, municípios e escolas. No caso em discussão, a mensagem é clara: elegê-la como referência de excelência nas estratégias para ocupação deste nicho de mercado *aquecido* pela crise sanitária: a Educação Básica pública. Por que não seriam eficazes para edificar o ensino híbrido nesse âmbito? Os principais nomes presentes no lançamento da ANEBHI, fiéis ao pensamento neoliberal e cada vez mais próximos ao Governo Bolsonaro, nunca saíram da esfera estatal, *locus* privilegiado de onde projetam e implementam políticas educativas públicas e privadas em conjunto com os APHs que integram ou com os quais colaboram. Estavam no seu lançamento Emilio Munaro, vice-presidente do Instituto Ayrton Senna; Ivan Siqueira, conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE); Cláudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV); Ricardo Henriques, diretor-executivo do Instituto Unibanco; Antônio Gois, diretor da Associação de Jornalistas de Educação (JEDUCA); Alice Andrés, coordenadora do Movimento pela BNCC; Cecília Motta, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Márcia Bernardes, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SP); Izabel L. Pessoa, secretária de Educação Básica do MEC; Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do CNE, também

intelectual orgânica do PSDB; Mozart R. Neves, conselheiro do CNE; Carlos Lenuzza, diretor de EaD da CAPES, e a onipresente Guiomar Namó de Mello. A este grupo devemos prestar atenção, pois está diretamente ligado aos rumos que a educação básica tomará durante e após a crise sanitária.

As tentativas de produção de consenso, particularmente entre educadores e setores da administração estatal, em torno do ensino híbrido pela ANEBHI, miram não apenas a intervenção nas políticas para a educação básica nos entes federados, como também eliminar seus oponentes e controlar possíveis conflitos na área. Trata-se, portanto, de terceirizar a educação e delegar a empresários e empresárias o poder de deliberar sobre a formação de futuros cidadãos e cidadãs, de trabalhadores e trabalhadoras. Duas pontas aqui se juntam num laço infeliz: enquanto as escolas, das creches ao ensino superior, são obrigadas a implementar o ensino híbrido e alterar substantivamente suas relações de trabalho, no plano da formação os aspirantes ao magistério são instados ao mesmo processo. Como se sabe, a maior parte da classe trabalhadora é formada por licenciados no Curso de Pedagogia que cumpre a triste marca, como referido, de ter mais de 80% de suas matrículas em EaD!

Esse movimento marcará fundamente nossa história e muito custará ao país, sob todos os pontos de vista.

Referências

ANEBHI. **Sobre**. 2020. Disponível em: <<http://anebhi.com/sobre>>. Acesso em: 17 out. 2020.

ARAGÃO, É. País, professores e médicos são contra volta às aulas sem controle da pandemia. **APEOESP**. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2020/pais-professores-e-medicos-sao-contra-volta-as-aulas-sem-controle-da-pandemia/>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto no. 9.057**, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Nº 100, sexta-feira, 26 de maio de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 2.117**, de 6 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>>. Acesso em: 17 out. 2020.

CALIL, G. **Para variar, seguimos com mais de 30% das mortes mundiais**. 2.4.2020. Disponível em: (20+) Facebook. Acesso em: 4 abr. 2021.

CAUSA OPERÁRIA. **Rede Laureate volta a ser denunciada por uso de robôs**. 2020. Disponível em: <Rede Laureate volta a ser denunciada por uso de robôs - Diário Causa Operária (causaoperaria.org.br)>. Acesso em: 26 fev. 2021.

DANTAS, R. Entrevista: O ensino presencial não vai mais existir, afirma CEO da Ser Educacional. **Money Times**. 01/04/2021. Disponível em: Entrevista: “O ensino presencial não vai mais existir”, afirma CEO da Ser Educacional – Money Times. Acesso em: 5 abr. 2021.

FINI&FINI EDUCARE. **Sobre**. 2020. Disponível em: <<https://www.facebook.com/finieducare/about>>. Acesso em: 17 out. 2020.

GREPPE. **Mapeamento da inserção do setor privado nas redes estaduais de educação**. 2020. Disponível em: <https://www.greppetec.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao>. Acesso em: 5 fev. 2021.

INSTITUTO CASAGRANDE. **Sobre**. 2020. Disponível em: <<http://institutocasagrande.com/sobre/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v.1

MELLO, G. N. de. **Nota técnica sobre ensino híbrido**. Disponível em: <Nota Técnica Sobre Ensino Híbrido – Anebhi, 2020>. Acesso em: 26 fev. 2021.

NOBLE, D. Ensino a distância, lucros e mediocridade. **Le monde diplomatique**, 2000. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/ensino-a-distancia-lucros-e-mediocridade/>>. Acesso em: 3 fev. 2021.

PRADO, F. L. **Educação Híbrida e os cursos técnicos de nível médio**. Disponível em: <Educação Híbrida e os cursos técnicos de nível médio – ANEBHI>. Acesso em: 26 fev. 2021.

RL CONSULTORIA EDUCACIONAL. **Sobre nós**. 2020. Disponível em: <<https://rlconsultoriaeducacional.com.br/sobre-nos/>>. Acesso em: 17 out. 2020.

SÃO PAULO. JUCESP. Ficha Cadastral Completa. NIRE: 35217246370. 19 de outubro de 2020.

SEPE-RJ. Professores se posicionam contra o ensino à distância durante quarentena. **Brasil de Fato**. Disponível em: <<https://www.brasildefatorj.com.br/2020/05/06/opinioao-professores-se-posicionam-contr-o-ensino-a-distancia-durante-quarentena>>.

Acesso em: 5 fev. 2020.

SEKI, A. K.; SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. A formação docente superior: hegemonia do capital no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 447-467, jul./dez. 2017.

SOARES, J. **Um novo ciclo de inovação na avaliação educacional é necessário**. Disponível em: <Um novo ciclo de inovação na avaliação educacional é necessário. – ANEBHI>. Acesso em: 26 fev. 2021.

TPE. **Diálogos com CNE: educação frente à pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_fXleFT1k4Y&feature=youtu.be>. Acesso em: 17 out. 2020.

VENCO, S., SOUSA, F. O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade? **Revista Educación, Política y Sociedad**. Vol. 6, nº. 1. Espanha: 2021.

The background of the page is a soft, light-colored gradient with several translucent, iridescent soap bubbles floating around. The bubbles vary in size and focus, creating a dreamy and ethereal atmosphere. The text is centered over this background.

PARTE 2
EDUCAÇÃO SUPERIOR E PANDEMIA

Produção de conhecimento na Nova Geopolítica do Conhecimento: imaginar e transformar o ensino superior

Marcelo Parreira do Amaral

Introdução

A ideia de que vivemos em sociedades de conhecimento global e economias baseadas no conhecimento, ou de que os sistemas produtivos atuais constituem uma indústria 4.0, ganha cada vez mais força como característica da sociedade contemporânea, com consequências diretas e indiretas para as ordens políticas, econômicas e sociais. Nesse contexto, o ensino superior – em termos de missões de inovação, pesquisa e educação – foi colocado no centro das atuais discussões sobre o futuro das sociedades modernas. Em discursos globalizados sobre o tema, a **inovação** é celebrada como a panaceia para todos os tipos de sociedade e problemas econômicos de nosso tempo; a *pesquisa* é igualmente considerada como tendo papel decisivo na solução de problemas atuais e no prenúncio de um futuro brilhante, com mais riqueza e bem-estar para todos os cidadãos; à **educação** é atribuída a tarefa de formar indivíduos com habilidades e competências consideradas como essenciais para a inovação, mas também com atitudes e disposições que possam garantir a contínua inovação e o crescimento econômico.

O interesse político de alto nível acompanha esse movimento, colocando a geração de conhecimento no centro dos futuros planejamentos. Exemplo disso são as estratégias da União Europeia (EU) em criar uma economia global do conhecimento, mais competitiva e tornar-se uma União da Inovação, tanto nas políticas nacionais de inovação de nações concorrentes como nas estratégias empresariais de (novos) participantes no mercado. Nesse contexto, as instituições de ensino superior, sendo os principais espaços de produção de conhecimento, tornaram-se uma espécie de *idée fixe*, um *topos* constante nos planos do capitalismo voltado ao conhecimento e de como devem contribuir para a inovação e o crescimento econômico. O ensino superior (ES) é central para pôr em prática essa visão e considerado como o principal *lócus* de

produção tanto do conhecimento (proprietário – como no caso de patentes, inovações de todos os tipos etc.), de ambientes de aprendizagem inovadores, e, também, de capital humano e subjetividades associadas que vão impulsionar a inovação.

Este capítulo propõe a ideia de que o ensino superior, neste contexto, participa de uma **nova geopolítica do conhecimento** ligada à integração do ensino superior nas imaginações e previsões de diferentes atores com o objetivo de afirmar e/ou melhorar suas posições na economia global baseada no conhecimento. Esta integração, como propõe o capítulo, não só leva a uma (re) imaginação do futuro da ES, em termos de servir ao capitalismo voltado ao conhecimento, mas também remodela e transforma suas missões e infraestruturas. O capítulo, em primeiro lugar, introduz uma perspectiva geopolítica que pode auxiliar a compreender e deliberar sobre as implicações dos desenvolvimentos atuais que moldam o ensino superior. Aqui discute-se o tema da geopolítica e duas diferentes vertentes sobre uma (nova) geopolítica do conhecimento, que oferecem uma perspectiva conceitual para avaliar a relevância e as implicações dos atuais desenvolvimentos. Em segundo lugar, ao tomar uma perspectiva global, o capítulo apresenta dois conjuntos distintos de contextos que moldam as transformações contemporâneas no ensino superior. Para começar, a integração do ensino superior nos projetos de regionalismo global é analisada em termos da relevância desses contextos políticos, como um plano de fundo para os desenvolvimentos no campo; a seguir, voltamos o olhar para a emergente Indústria Global de Educação (IGE), que também influencia nas transformações do ensino superior. Na terceira seção, discutimos exemplos de como as transformações atuais no ensino superior podem ser melhor entendidas, a partir de um olhar geopolítico. Considera-se a criação de centros de educação internacional pelos estados, em busca de uma melhor posição nos circuitos econômicos globais e, também, a falta de um lugar para o futuro (imaginado) do ensino superior, apoiado na análise de um projeto que visa alterar o porvir do ensino superior: o Projeto Minerva.

A seção seguinte apresenta e discute a geopolítica como uma lente para examinar as transformações do ensino superior, antes da análise mais detalhada de dois conjuntos que o transformam.

Uma *nova* geopolítica do conhecimento?

A geopolítica é definida como representativa da “luta pela hegemonia em lugares e espaços” (PETERSEN, WEHRMANN 2015, s/p). Ela remete à influência de fatores como a geografia (física e humana), a economia e a demografia/população na política, e em particular as políticas externas, de um país (OED, 2020). Ou seja, centra-se tanto no poder político como no espaço geográfico. O termo pertence a uma longa e controversa história, dada a sua ligação com ideologias coloniais e imperiais. A visão ortodoxa da geopolítica serviu muitas vezes como justificativa para a agressiva expansão do nazismo alemão, que levou o mundo à catástrofe da Segunda Guerra Mundial. Assim, acabou desaparecendo do vocabulário político do pós-guerra até ser repopularizada por conselheiros políticos estadunidenses e, em especial, por Samuel P. Huntington no controverso “Choque de civilizações” (1996).

Na tradição das relações políticas internacionais, a geopolítica refere-se aos objetivos estratégicos do Estado, focando-se principalmente na expansão territorial e no controle de recursos naturais e nas populações, de acordo com os objetivos estatais. Apenas mais recentemente estudiosos expandiram-na de forma a incluir a produção política e cultural e considerar atores que estão além do Estado (PETERSEN; WEHRMANN, 2015)¹.

Baseando-se nos recentes desenvolvimentos intelectuais na geografia humana e política, alguns pesquisadores alinhados à perspectiva da geopolítica crítica (ver KUUS, 2017) analisam as suposições geográficas e construções discursivas que moldam a política mundial (AGNEW, 2003, 1999). Segundo eles, “a espacialidade não se limita à territorialidade”, sendo necessária atenção à política de espacialização “da política internacional e da sua representação como um ‘mundo’ caracterizado por determinados tipos de lugares” (KUUS, 2017, p. 2). Em sua tentativa de iluminar e explicar essas práticas, a geopolítica crítica expandiu essa noção clássica, com vistas a abarcar os esforços dos “Estados dominantes e seus estratos sociais preponderantes em subjugar o espaço – para controlar territórios e/ou os fluxos interativos através dos quais os espaços terrestres modernos são produzidos” (AGNEW;

¹ Sobre isso ver também KUUS, 2017

CORBRIDGE, *apud* MOISIO, 2018, p. 3). Essa conceituação inclui aspectos territoriais relacionais e discursivo-semióticos, e volta-se à forma com que a ordem geopolítica é construída e estabilizada, não apenas por controle territorial, mas também por discursos e criação de significados. Também problematiza pressupostos estatistas ao incorporar outros atores que não países no estudo de fenômenos geopolíticos. Em suma, a geopolítica pode então denotar aspectos territoriais, relacionais e discursivos dos imaginários políticos, nos quais o mundo se tornou uma rede global de cidades, regiões, centros ou zonas econômicas (livres) que impulsionam a acumulação intensiva de conhecimento no século XXI².

Com efeito, apesar de o discurso público e a retórica política atuais se referirem à geopolítica como menos preocupada com a concorrência territorial, os interesses nacionais e a segurança, estes aspectos ainda permanecem claramente subjacentes ao planejamento estratégico de políticas públicas. A bem da verdade, enquanto a competição entre nações interestadual por territórios e “esferas de influência” é constantemente ignorada e relegada a um passado anterior à era da globalização e às políticas neoliberais, noções de geopolítica clássica ainda são comuns em debates políticos contemporâneos – a exemplo da anexação russa da Crimeia, os políticos e a mídia interpretaram o fato como um ato da velha geopolítica, estratégia pertencente ao século XX³. Acontecimentos recentes, como o Brexit ou as guerras comerciais entre os EUA e a China, também são exemplos da geopolítica do poder. Embora debates políticos e acadêmicos muitas vezes caracterizem a geopolítica nos termos de uma mudança de um antigo poder territorial da sociedade industrial para um de poder relacional, em rede, de “centros e fluxos” (MOISIO, 2018, p. 7) da sociedade do conhecimento, este capítulo argumenta que essas duas noções são constitutivas da evolução atual e que o jogo de poder na política ainda está operante nestes casos. Um exemplo disso foi a recente Parceria Econômica Regional Abrangente (RCEP, no inglês), assinada entre os dez membros da Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), e com a China, Japão, Coreia do Sul, Austrália e Nova Zelândia. Embora os discursos sobre a conectividade global de fluxos

² Sobre isso ver MOISIO, 2018

³ Sobre isso ver MOISIO, 2018.

abertos e sem obstáculos no livre-comércio internacional sejam destacados nas justificativas do acordo, tanto a estratégia política da China para a alternativa Parceria Transpacífica (TPP, que excluiu a China) quanto as políticas de regionalismo econômico global dos Estados signatários foram fundamentais para o sucesso da RCEP (ver também ASEAN 2020).

Uma segunda vertente da discussão acerca da geopolítica do conhecimento data dos anos 1990 e início dos anos 2000, e desenvolveu-se em meio a debates críticos e pós-coloniais sobre o papel do conhecimento na ordem mundial (DUSSEL, 1993; MIGNOLO, 2002; 2003). Aqui, a geopolítica do conhecimento se refere tanto ao papel dos projetos filosóficos quanto aos paradigmas epistemológicos na estabilização de uma ordem social e política do mundo (ocidental, imperialista) – insinuando, assim, o papel da ciência/conhecimento em projetos geopolíticos (ortodoxos). Mais recentemente, o debate passou a incluir imaginações conceituais e práticas (projetos) de libertação social e construção de um pluriverso (ESCOBAR, 2018; REITER, 2019).

A partir dos anos 1990, vários estudiosos começaram a se referir à “geopolítica do conhecimento” para criticar o que alguns caracterizavam como uma “crítica eurocêntrica da modernidade”. Enrique Dussel (1993), por exemplo, foi um dos críticos mais expressivos da pós-modernidade. Para ele, uma crítica pós-moderna da modernidade era necessária e importante, mas não suficiente. Em seu livro *Postmodernidad y Transmodernidad* (1999), ele faz uma crítica feroz do que ele e mais tarde outros estudiosos denominariam “geopolítica do conhecimento”. Eles a viam como “organizada em torno da diversificação, através da história, das diferenças coloniais e imperiais” (MIGNOLO, 2002, p. 59) A diferença colonial e imperial revela a diferença absoluta entre colonizadores e colonizados. Para esses estudiosos, a colonização está relacionada não só com a expansão planetária do capitalismo, como críticos do eurocentrismo já apontaram, mas também foi vista em essência ligada a uma epistemologia específica, bem como a formas de saber e existência que sustentaram e estabilizaram uma articulação espacial do poder (em outras palavras, a colonialidade), que, por sua vez, silenciou epistemologias alternativas, formas de saber e existência. De acordo com Walter Mignolo (2002, p. 59), a expansão global do capitalismo ocidental também implicou a expansão da epistemologia Ocidental

(ibid.), e, por fim, das ciências sociais; por esta razão, este grupo de estudiosos buscava mais a descolonização das ciências sociais do que uma “maior abertura” dessas ciências, como defendida pela famosa comissão sobre a Reestruturação das Ciências Sociais, financiada pela Fundação Calouste Gulbenkian (COMISSÃO GULBENKIAN, 1996). Como aponta Mignolo, uma simples abertura das ciências sociais somente as manteria como um empreendimento acadêmico planetário (2002, p. 64). Enfim, esta vertente do debate centrou-se no papel do conhecimento – particularmente, em epistemologias que legitimaram formas específicas de conhecer e existir que privilegiaram alguns grupos em relação a outros e ajudaram a estabilizar uma ordem espacial (ocidental). Isso está muito alinhado às mais recentes discussões sobre as epistemologias do “Sul” ou de “Mosaico” (CONNELL, 2007; 2019) ou a argumentos usados para a construção de um pluriverso (ESCOBAR, 2018; REITER, 2019) que visa a um melhor equilíbrio de diferentes ontologias, epistemologias e metodologias (não europeias), e, assim, contraria as ordens de conhecimento hegemônicas.

No contexto dessa discussão, o capítulo defende a ideia de uma *nova* geopolítica do conhecimento que implica a integração da produção de conhecimento no ensino superior no posicionamento estratégico dos Estados, regiões e empresas em circuitos de competitividade econômica global. A inovação, a capacidade de pesquisa e a educação são, portanto, determinantes para o êxito da concorrência econômica global. As instituições de ensino superior tornaram-se fundamentais na imaginação do capitalismo voltado ao conhecimento e na forma como podem contribuir para a inovação e o crescimento econômico, garantindo assim uma posição segura na economia global. O ensino superior é tido como o principal *lócus* de produção tanto do conhecimento (proprietário), como no caso de patentes, inovações de todos os tipos etc., como de ambientes de aprendizagem inovadores e de capital humano e subjetividades associadas que podem impulsionar a inovação (ver também MOISIO & KANGAS, 2016). Em termos geopolíticos, educação e pesquisa são atualmente vistas como *ativos* que desempenham papel central na geração de valor e vantagens comparativas nas cadeias de valor transnacionais de competitividade global (ver MOISIO, 2018). Vale lembrar que, neste contexto, o conhecimento refere-se principalmente a três coisas: a) “o papel das ideias e inovações

relacionadas na geração de valor na cadeia produtiva”; b) “as tentativas de mercantilizar o conhecimento [...]”, incluindo os processos de “produção de conhecimento por especialistas, profissionais, acadêmicos e atores institucionais” e c) ; “referem-se [...] à incessante coleta de dados sobre o desenvolvimento e desempenho das comunidades políticas como economias baseadas no conhecimento” (MOISIO, 2018, p. 9)

Afinal, enquanto nos antigos debates a geopolítica do conhecimento referia-se principalmente aos paradigmas epistemológicos e projetos filosóficos de hegemonia social/política, as atuais discussões sobre “geopolítica da economia baseada no conhecimento” são claramente absorvidas em discursos, tecnologias de governança, práticas oportunistas e formação de sujeitos que constituem um conceito vago neoliberal chamado de “sociedade do conhecimento” ou “economia do conhecimento”.

Ao referir-se a uma **Nova Geopolítica do Conhecimento**, este capítulo chama a atenção para a necessidade de considerar a política de espacialização da política internacional do ensino superior, incluindo suas práticas materiais e discursivas. Aqui a perspectiva geopolítica permite uma linha prolífica de pensamento para examinar como se dá atualmente a integração da produção de conhecimento e do ensino superior em imaginações estratégicas e planejamentos de diversos atores. A partir desse ponto de vista, podemos analisar as implicações para a inserção da educação superior em projetos político-econômicos e deliberar sobre as implicações para o setor em geral, e particularmente para as atividades acadêmicas e trabalho dos pesquisadores. No caso deste último, parece fundamental aproveitar os *insights* da crítica pós-colonial sobre o papel da ciência (social) na estabilização de uma ordem mundial colonial e questionar o impacto do sistema de conhecimento em constante mudança (ver: PARREIRA DO AMARAL, 2019). Além disso, além de fornecer ferramentas conceituais para uma sólida crítica dos projetos hegemônicos e ideologias neoliberais relacionadas, trabalhos mais recentes sobre o tema, como, por exemplo, o recente *Designs for the Pluriverse* (2018) de Arturo Escobar, convida-nos à reflexão sobre como projetos intelectuais pluriversais podem questionar e ser uma imaginação contra-hegemônica, abrindo assim novos caminhos para pensar em alternativas possíveis. Com efeito, é crucial analisar os contextos atuais e derrubar a retórica generalizada de que “não há alternativa”. A seção

a seguir discute brevemente dois contextos em que a transformação do ensino superior é considerada urgente e inevitável.

Transformar o ensino superior: redenção e sobrevivência

Esta seção discute dois exemplos em que o ensino superior se tornou central na imaginação política e econômica do futuro. Primeiramente, uma breve discussão sobre o ensino superior e regionalismos globais mostra que ele está sendo incorporado em imaginações e estratégias político-econômicas na Europa. Em segundo lugar, a recém-criada Indústria Global de Educação (IGE) acaba sendo solo fértil para fundamentações econômicas e iniciativas de transformação do ensino superior em todo o mundo. Vistos em conjunto, esses dois aspectos sustentam contextos políticos e ideológicos para aqueles interessados em transformar o ensino superior.

Regionalismos globais relacionam-se a projetos de integração política e econômica regional de países em diferentes blocos mundiais. Embora as regiões possam ser vistas como fenômenos em níveis particulares e globais, a maioria dos trabalhos conceituais sobre regionalismo centravam-se em blocos, enfatizando relações espaciais e geográficas e interdependência mútua entre nações. Com a intensificação da globalização, desde a década de 1980, o tema tem sido discutido em termos de mudança da ordem mundial contemporânea com quase todos os 193 estados membros integrando um ou outro projeto regional – por exemplo, a União Europeia (UE), o Tratado Norte-Americano de Livre-Comércio (NAFTA), a Associação das Nações do Sudeste Asiático (ASEAN), a União Africana (UA), a Comunidade do Caribe (CARICOM), a Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC), a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da União das Nações Sul-Americanas (UNASUL).

O regionalismo visa criar, manter ou modificar a ordem de uma região mundial através de um projeto ou política formal de desenvolvimento institucional. É estimulado por ideias, valores e objetivos políticos, econômicos e sociais específicos, bem como por estratégias que inscrevem e associam os Estados participantes num conjunto comum de ideias e projetos políticos e/ou econômicos. Em geral, enquanto a pesquisa sobre o regionalismo até não muito

tempo atrás era principalmente concentrada na integração econômica e política,⁴ estudos mais recentes passaram a dedicar mais atenção a aspectos geopolíticos, culturais e funcionais e enfatizar a natureza multidimensional dos fenômenos, incluindo o inter-regionalismo como padrão de interação entre o mundo de projetos regionais (cf. SÖDERBAUM, 2016). A educação e, particularmente, o ensino superior só mais recentemente se tornaram objeto de estudo no regionalismo global.

O trabalho acadêmico no campo da educação, baseado na literatura sobre o regionalismo, inicialmente focou-se no estudo do impacto de várias organizações regionais na educação, principalmente em organizações lideradas pelo Estado (ver: DALE, ROBERTSON 2002). Por exemplo, argumentava-se que, ao se explorar as diferentes formas e propósitos, as dimensões do poder (*hard* ou *soft power*), a natureza direta ou indireta de seus efeitos, os processos e meios de influência sobre o sistema educativo, bem como os escopos de organizações internacionais, seria possível discernir as consequências sociais, econômicas e políticas para a educação. Robertson et al. (2016) aprofundaram essa perspectiva de investigação e desenvolveram uma vertente de investigação regionalista, particularmente relacionada com o ensino superior. Os autores salientam a importância da construção tanto da(s) região(es) como do(s) projeto(s) de Ensino Superior de organizações internacionais como a UE, o Mercosul, a ALBA, NAFTA ou APEC, argumentando:

que cada uma dessas organizações opera em um espaço geográfico “regional” construído (por exemplo, “Ásia-Pacífico” ou “América Latina”), e que tais regiões são a criação deliberada dos governos nacionais cedendo alguma autoridade e soberania para os órgãos responsáveis por orquestrar e mediar seu desenvolvimento, e que estes regionalismos globais diferiam uns dos outros. Estas diferenças não foram apenas o resultado do tipo de enfoques na forma das

⁴ Ver Haas (1958), texto pioneiro do tema da integração regional a partir de uma perspectiva funcionalista. Nos estudos da Integração Europeia, por exemplo, o regionalismo tem sido amplamente debatido em termos de um novo tipo de cooperação entre países que se centrou em processos integrativos entre grupos de interesse, burocracias e partidos políticos. Regionalismo significava aqui principalmente um desenvolvimento que surgiu de forças endógenas, bem como de efeitos de *spillover* da integração econômica que levou à unificação política (ver também: NYE, 1968).

relações econômicas, mas também porque a dinâmica política, cultural e histórica mediava a natureza de suas formas institucionais e outras relações sociais. (ROBERTSON *et al.*, 2016, p. 1)

Esta reconceitualização da pesquisa, ao simplesmente analisar o impacto do trabalho de organizações internacionais/supranacionais sobre a educação, para entender o papel dos projetos de educação em imaginar e construir o bloco regional em si, deslocou a atenção do papel da educação superior na construção discursiva do regionalismo global propriamente dito para novas formas de inter-regionalismo, que aludiam à competição global, às implicações e ao impacto do ensino superior, um setor em que evoluiu muito nos últimos vinte anos (ROBERTSON *et al.* 2016). Em suma, o regionalismo global gera o contexto em que o ensino superior se tornou pilar central das imaginações geopolíticas regionais e, também, os contextos políticos em que essas ideias se tornam realidade. A pesquisa sobre o tema nos permite analisar diversos – e concorrentes – projetos, processos e, ainda, as políticas de projetos regionalistas globais em diferentes continentes (ROBERTSON *et al.* 2016; VERGER & HERMO, 2010; JULES 2012; 2015; TIKLY, 2017). Exemplos de análises de projetos regionais no ensino superior são encontrados, por exemplo, em quatro esquemas regionais na América do Sul (PERROTTA, 2016), na Aliança Bolivariana para os povos de Nossa América – Tratado de Comércio dos Povos (Alba-TCP) (MUHR, 2010), ou em políticas inter-regionais entre a Ásia e a Europa (ROBERTSON, 2008).

Em outros artigos, discuti o papel e o impacto do projeto regionalista europeu na pesquisa em educação (ver PARREIRA DO AMARAL, 2019). Tal como foi discutido, a maior parte das políticas relativas à ciência, à educação e à formação foi concebida nos últimos vinte anos, após a resolução dos conselhos da eu de se tornarem a economia baseada no conhecimento mais competitiva do mundo. Muito brevemente, foi defendida a ideia de que a educação e a pesquisa foram incorporadas em imaginários econômicos europeus, como no caso da Europa 2020 ou nas Estratégias da *Innovation Union*. Em especial, as implicações para a pesquisa no domínio da educação tornaram-se mais visíveis no atual *Horizon 2020 Research Framework Programme* da União Europeia. Enquanto pesquisas anteriores incluíam um plano de financiamento

para as Ciências Sociais e Humanidades (CSH), o novo programa estipulado para a pesquisa em CSH pode ser visto como transversal e totalmente integrado às prioridades e aos objetivos das estruturas de pesquisa e inovação da União – até recentemente chamados de “desafios da sociedade”, e agora como “missões” no novo programa *Horizon Europe*, com início em 2021 (ver: EC, 2020). Essa integração de todos os programas no *Horizon 2020* não só alterou a anterior estrutura disciplinar e temática dos programas de financiamento, no sentido de um apoio a estudos que lidem com intervenções estratégicas e tecnocráticas e soluções instrumentais, como também agravou as divisões disciplinares hierárquicas e criou tensões nas CSH. Essa incorporação da investigação num quadro voltado ao simples alcance de metas geopolíticas da União Europeia afetou não só sua relação com a política, mas também teve importantes implicações para a governança epistêmica, bem como para a epistemologia social da educação (cf. PARREIRA DO AMARAL, 2019; ver também: NORMAND, 2016).

Outro contexto para as transformações atuais da educação superior relaciona-se ao surgimento e à expansão do que a literatura denominou Indústria Global da Educação (IGE), na tentativa de compreender a crescente (inter)penetração das práticas educativas, oferta, pesquisa e política a partir de racionalizações econômicas – poupar recursos (*economization*), “marketização”, privatização, mercantilização, financeirização (VERGER *et al.* 2016; PARREIRA do AMARAL *et al.* 2019; ver também THOMPSON & PARREIRA do AMARAL 2019; VERGER *et al.* 2016, p. 3) Acadêmicos apontaram para uma “nova [...] concepção da educação como um setor cada vez mais globalizado e gerido por organizações privadas”. O financiamento acadêmico no contexto da IGE abriu caminho para uma releitura (ver: SIMONS *et al.* 2009) da globalização da educação, o que, para muitos, tem assumido significado diferente, indicando nova faceta desse desenvolvimento: a educação tornou-se um empreendimento econômico em si, no qual os mais diversos atores buscam produzir, trocar e consumir bens e serviços educacionais, muitas vezes tendo por base o lucro (VERGER *et al.* 2016, p. 4). Como contexto para aqueles envolvidos na imaginação e reimaginação, reforma e transformação da educação (superior), a IGE se apresenta como “composta por seus próprios conjuntos de

processos, sistemas de regras e forças sociais, que interagem na produção, oferta e demanda de serviços e bens educacionais”. (*ibid.*)

A pesquisa sobre o IGE tem se voltado até agora a desvendar e compreender esses processos e forças, teorizando assim a complexidade, diferentes manifestações e funcionamentos (VERGER *et al.*, 2016); além disso, tem-se tentado compreender as fundamentações e lógicas de ação, bem como os modos de operação dos atores, o que permite a avaliação do impacto crescente dessas plataformas, coligações e conexões de diferentes agentes (ver: PARREIRA do AMARAL, THOMPSON, 2019). Por fim, o IGE revela as racionalizações, o interesse e os processos envolvidos na construção e promoção de imaginários educacionais de inovação e modernização, que exigem a substituição ou ruptura dos sistemas educativos como os conhecemos. O IGE pode ser visto como um aspecto central da dimensão global da educação no presente, composto de mútuas racionalizações, lógicas e modos de operação, e também, de maneira mais crítica, dos conceitos construídos com base na prevalência de critérios econômicos que passaram a permear a reforma e reestruturação da educação no mundo.

Tanto a integração da educação superior nos regionalismos globais e a expansão de uma educação global da indústria geraram bases teóricas, políticas e paradigmas ideais (ver: JESSOP, 2008) para a imaginação e construção da educação superior, e que podem levar a uma transformação substancial do campo. Ao vincular a discussão anterior à perspectiva geopolítica sugerida para análise das transformações do ensino superior, a próxima seção apresenta e discute brevemente dois projetos para remodelar e recriar o ensino superior antes da discussão que encerra o capítulo sobre as implicações desses acontecimentos para o campo.

(Re)imaginar e (re)construir o ensino superior

Esta seção apresenta e discute dois exemplos distintos de como o ensino superior foi inserido na imaginação geopolítica dos blocos/países e no mundo dos negócios. A ideia é que uma perspectiva geopolítica permite visões produtivas e perspicazes para entender melhor como (re)imaginar e (re)construir o ensino superior.

Centros internacionais de ensino superior

O termo *International Education Hubs* (IEHs, ou “Centros Internacionais de Educação”) foi cunhado em meio a debates sobre novas formas de internacionalização do ensino superior; de fato, esses centros são vistos por alguns como “o mais recente desenvolvimento [...] representando uma configuração mais ampla e estratégica de atores e atividades, construindo e incluindo muitas das recentes no ensino superior transfronteiriço” (KNIGHT 2014a, p. 84). Uma forma predominante de IEH é um “centro de nível nacional em um país que está se estabelecendo como um centro atrativo e reconhecido de atividades de educação, formação, produção de conhecimento e inovação” (KNIGHT 2014b, p. 5). De uma perspectiva geopolítica, a inovação pode ser relacionada a diferentes tipos de projetos político-econômicos que buscam ligar mais estreitamente sistemas de ensino superior a demandas econômicas para se ter competitividade estrutural e mais inovações em uma economia voltada ao conhecimento.

Há diferentes modelos de IEH na literatura – centros de estudantes, talentos ou conhecimento/inovação (ver: KNIGHT, 2014c) - que caracterizam diferentes abordagens e estratégias na formação do ensino superior. Os **centros de estudantes** são projetos que visam “ampliar o acesso aos estudantes do ensino superior, modernizar e internacionalizar as instituições de ensino superior nacionais, elevar o perfil do sistema de ensino superior do país e gerar receitas provenientes do afluxo de alunos estrangeiros” (KNIGHT, LEE, 2014, p. 31). Um **centro de talentos** tem o propósito de “expandir a oferta de trabalhadores qualificados, contribuir para um serviço e/ou economia do conhecimento, aumentar a competitividade econômica e melhorar a qualidade e relevância da força de trabalho” (*ibid.*p. 32). Um **centro de conhecimento/inovação** “centra-se na produção e aplicação de novos conhecimentos com potencial de utilização comercial [...]” e vai muito além do ensino superior para incorporar “pesquisas conduzidas por parcerias públicas e privadas e pelo sector empresarial” (*ibid.*: 33f). Vários IEHs foram criados durante os últimos anos, principalmente no Leste Asiático e Oriente Médio, com a intenção de se tornarem destinos globais preferidos para o ensino superior e a capacidade de pesquisa – por exemplo, em Hong

Kong (MOK & BODYCOTT, 2014), Emirados Árabes Unidos (HALSEY, FOX, AL SHAMISI, 2014; ERFURTH, 2019), e Singapura (SHIDU *et al.*, 2014; ERFURTH, 2019).

Muito além de representar simples estratégias de internacionalização, esses centros são, acima de tudo, projetos geopolíticos que sinalizam um rearranjo das relações entre Estado, economia, sociedade e educação superior em determinados territórios selecionados (e além), ligando o desenvolvimento do ensino superior e a governança à concorrência global. Além disso, como Erfurth aponta, eles exemplificam a mudança do papel do próprio Estado: o deslocamento do monopólio do Estado no patrocínio/oferecimento na educação para uma extensão e fortalecimento de seu papel regulatório como um intermediador (ver: ERFURTH, 2019). De fato, como parte de projetos político-econômicos de grande escala, a organização da educação superior enredou-se em interconexões globais de concorrência, cooperação e conflito, com implicações para as políticas de educação superior e governança. Considerar essa ligação à concorrência global é importante porque as racionalizações para administrar o ensino superior está, sem dúvida, transformando categorias sociais ou educacionais (tais como acesso, acessibilidade econômica, equidade, qualidade, mobilidade, pesquisa livre/aberta, ou *open research*, progresso etc.) para categorias econômicas, como a geração de receita, a produção de pesquisas e conhecimento patenteáveis, não abertos, bem como a competitividade econômica.

Examinar os IEHs a partir de uma perspectiva geopolítica nos ajuda a entender como os diferentes níveis – local e global – estão inter-relacionados uns com os outros e constituem espaços discursivos globais, mas também espacializar metas (econômicas) específicas de países/atores em termos de sua participação e posição na economia global do conhecimento.

Construção da universidade intencional: Projeto Minerva

O segundo exemplo é a recente iniciativa na Califórnia que propôs renovar o ensino superior, criando uma nova configuração institucional a partir do zero. O Projeto Minerva é uma universidade *on-line* de prestígio fundada pelo empresário e ex-CEO da *Snapfish* Ben Nelson. A expectativa tem sido alta, desde o início,

principalmente em relação à criação do “currículo universitário mais criterioso da história americana” (NELSON, 2018, p. xviv), que possa servir como modelo para outras instituições em todo o mundo, sendo de indiscutível excelência e capaz de proporcionar uma experiência educativa mais ampla, que não é possível nem mesmo em universidades como Harvard, Cambridge, Oxford ou outras instituições renomadas. O Projeto Minerva nasceu em setembro de 2010 em São Francisco, EUA, e impressiona a velocidade com que se desenvolveu, chegando a uma instituição de ensino superior credenciada e operacional. Apenas pouco mais de quatro anos se passaram antes de conseguirem o financiamento de US\$ 25 milhões da Benchmark Capital, ou como Nelson coloca, “a mais respeitada empresa de investimento do momento” no Vale do Silício (NELSON, 2018, p. xxi, tradução nossa), assim como o primeiro funcionário contratado, o primeiro grupo-piloto de alunos e o primeiro grupo de alunos matriculados em programas quatro anos. Este rápido desenvolvimento é compreensível quando se considera a vasta rede de pessoas altamente influentes envolvidas no empreendimento – políticos, ex-reitores, renomados acadêmicos, especialistas em marketing e relações públicas e empresários (ver: NELSON, 2018 para uma visão geral).

Em parceria com um membro da *Claremont Colleges*,⁵ Keck Graduate Institute, o Minerva baseia-se em infraestrutura institucional compartilhada e disponível para construir um negócio eficiente e modelo operacional. Não tem *campus* nem edifícios, nem salas de aula, ou pistas de atletismo e outras instalações desportivas. Todas as aulas são *on-line* através de tecnologia digital desenvolvida para o projeto.

O Minerva surgiu de duas ideias básicas que justificam uma mudança radical no ensino superior. Nas palavras do Diretor Acadêmico, Stephen Kosslyn, e do CEO do Minerva, Ben Nelson: “Primeiramente, estamos diante de uma terrível escassez, intersetorial e global de líderes eficazes, [...] [e em segundo lugar] a

⁵ A *Claremont Colleges* é um consórcio de instituições privadas de grande prestígio fundado por congregacionalistas em Pomona, Califórnia, em 1925 e foi inspirado pelo modelo da Universidade de Oxford. O consórcio oferece aos estudantes e às instituições parceiras serviços administrativos e operacionais e coordenação com o objetivo de reduzir custos através da oferta de serviços compartilhados. Ver: <https://services.claremont.edu/> [acesso em 4 jan., 2021].

educação, e especificamente o ensino superior, deve ter papel crítico na resolução desse problema” (KOSSLYN & NELSON, 2018a, p. 5). O objetivo do projeto é reinventar o ensino superior e “dar aos alunos as ferramentas cognitivas necessárias para terem sucesso após a graduação” (*ibid.*, p. 1), além de chegar a posições de liderança em um mundo globalizado em constante mudança. Entre essas ferramentas cognitivas estão “quatro competências essenciais: pensamento crítico e criativo, comunicação eficaz e interações efetivas” (*ibid.*, p. 9) em torno das quais os currículos e programas são construídos com base em uma ciência da pedagogia de aprendizagem e tecnologia digital (ver: FOST *et al.*, 2018).

O projeto identifica e propõe soluções para quatro problemas comuns enfrentados pelo ensino superior: relevância, custos, eficiência e acesso.

□ **Relevância:** o diagnóstico mais comum é que, apesar de completarem os estudos, os graduados não estão preparados para a vida. Para lidar com esse problema, os programas centram-se no assim chamado **conhecimento prático**, com o objetivo de dar aos alunos “ferramentas intelectuais para que possam se adaptar a um mundo em mudança e alcançar seus objetivos” (KOSSLYN & NELSON, 2018a, p. 7, tradução livre). A proposta não é capacitar estudantes para um trabalho específico, mas para que eles sejam bem-sucedidos em empregos anteriormente inexistentes. Além disso, “um modelo internacional híbrido e residencial, em que os alunos têm aulas no computador, mas mantém a convivência, conhecendo diferentes cidades pelo mundo” (KOSSLYN & NELSON, 2018a, p. 8, tradução livre nossa) pretende colocar os alunos em contato com diferentes culturas e deixá-los preparados para lidar e trabalhar em diferentes contextos sociais.

□ **Custos elevados:** a questão das mensalidades muito elevadas é resolvida pela redução radical dos custos de grandes infraestruturas, manutenção e administração. Em geral, a maior parte do pessoal é deixada de fora, não há departamentos acadêmicos e, portanto, não há secretários, chefes de departamentos e equipes etc. A mensalidade da graduação para o ano acadêmico 2020-2021 é de \$ 14.450.00, e o custo total estimado para o ano é de \$27.950.00 (\$31.900 somente o quarto ano), mais cerca de \$5.000.00 para despesas do dia a dia; isso equivale a aproximadamente um terço das universidades renomadas dos EUA,

segundo o argumento. Apesar disso, há menos de 20 alunos por classe, e serviços estudantis ainda são oferecidos, como programas de aprendizagem experiencial, orientação, apoio à saúde mental, serviços residenciais, e um subsídio de vida (KOSSLYN & NELSON, 2018a, p. 7, tradução livre; ver também MINERVA, 2020a).

□ **Eficiência:** taxas de desistência são vistas como as principais questões na eficiência da educação. Aqui a solução do projeto é desenvolver um programa baseado em descobertas da ciência do aprendizado, e dar atenção personalizada por meio de monitoramento, a chamada “*aprendizagem plena ativa* [...] [e uma] sala de aula radicalmente invertida” (KOSSLYN & NELSON, 2018a, p. 11), ênfase no original, tradução nossa). Isso significa que todas as aulas e trabalhos são assistidas e feitos em casa, com a possibilidade de obter apoio de outros alunos e do professor durante a aula. Além disso, há um programa de autodesenvolvimento baseado em nuvem, Active Learning Forum (ALF), que contém ferramentas especiais, “como pesquisas de opinião, votações, edição colaborativa, e a capacidade de criar rapidamente grupos de discussão, de várias maneiras” (*ibid.*, p. 12). É usado também para monitorar e coletar dados de desenvolvimento individual.

□ **Acesso:** a principal questão é que, globalmente, os estudantes mais qualificados não podem se dar ao luxo de frequentar uma instituição renomada. Nesse ponto o Minerva se propõe a aceitar todos os estudantes qualificados sem basear a admissão em categorias étnicas, de gênero ou demográficas. Os estudantes que não podem pagar a mensalidade “recebem uma combinação de trabalho-estudo, empréstimos modestos e bolsa” (*ibid.*, p. 8).

A reimaginação do ensino, como mostra o Projeto Minerva, é generalizada e radical– “pressionar o botão de *reset* da educação ensino superior”, como sugerem seus idealizadores, para “resolver os problemas do mundo”. O projeto se coloca na posição de atuar “pelo bem do mundo” (NELSON *et al.*, 2018, p. 377) e pretende ser um “livro de metarreceitas” com uma “lógica sistêmica, design institucional orientado por primeiros princípios, e um processo iterativo inflexível com o qual podem ser construídos novos modelos de educação” (*ibid.*, tradução nossa). Por trás dessa grande expectativa, não é coincidência que o epônimo do projeto seja não apenas conhecido como a deusa romana da sabedoria e deusa dos

poetas e professores, mas também o da guerra tática.⁶ Em termos de prática discursiva, a publicação de um livro marcando o projeto aproxima-se de um compromisso missionário para reformular o futuro do ensino superior (KOSSLY & NELSON, 2018b).

Embora a faixa de operação do Projeto Minerva ainda seja pequena e a expansão mostre-se bastante restrita até agora devido a vários fatores (não só a mobilidade internacional em tempos de pandemia), o principal impacto potencial desse empreendimento é, além da imaginação transformadora do futuro do ensino superior, uma estrutura institucional e design bem elaborado, vistos por muitos como uma inovação necessária – particularmente, a "sala de aula radicalmente invertida" e a tecnologia digital que promete reduzir custos e ter alta qualidade/eficiência. A perspectiva geopolítica permite-nos também deliberar sobre a espacialização do projeto que, localizado nos Estados Unidos, visa transformar "o mundo", apresentando-se assim sem um local físico e, ao mesmo tempo, interligando cidades globais (São Francisco, Buenos Aires, Berlim, Londres, Hyderabad, Seul e Taipei), em sua imersão global integrada no currículo (MINERVA, 2020b).

Conclusão

Este capítulo propõe que uma perspectiva geopolítica é útil para a melhor compreensão das transformações em curso na educação superior em nível global. Apresentamos e discutimos duas vertentes de investigação que debate o tema da geopolítica do conhecimento; primeiramente, a recente discussão sobre a geopolítica da administração de recursos voltada ao conhecimento que se aproveita da evolução intelectual nas disciplinas de geografia; em segundo lugar, um debate originário da crítica pós-colonial do papel do conhecimento e da epistemologia na ordem mundial. Em conjunto, essa perspectiva foi estabelecida para tratar do surgimento de uma **Nova Geopolítica do Conhecimento**, na qual atualmente o ensino superior faz parte das imaginações estratégicas e cálculos de diversos atores – de regiões globais, países, até empresas.

⁶ Minerva também adorna o Selo do estado da Califórnia. A referência aqui não é apenas à deusa da sabedoria e conhecimento, mas também ao fato de que a Califórnia nunca foi um território antes de se tornar um estado, uma alusão a como Minerva nasceu já adulta do corpo de Júpiter (ver: APEL, 2020).

Central para a discussão está a compreensão de sua função como um imaginário de um futuro preferido que produz narrativas específicas e sustenta paradigmas políticos particulares, bem como projetos institucionais que estejam alinhados com o capitalismo global de conhecimento intensivo. Em termos geopolíticos, ensino superior e pesquisa são vistos como **ativos** que desempenham papel central na geração de valor e de vantagens comparativas nos imaginários da competitividade global e nas cadeias de valor e concorrência transnacionais, prometendo assim uma vantagem comparativa em relação ao aprimoramento da sua posição na economia global.

Do ponto de vista da Educação Internacional e Comparativa, esse fenômeno é preocupante pois revela a crescente complexidade da política da educação superior, que produz efeitos potencialmente imprevisíveis e transformadores por meio da interação entre “global” e “local”, discursivo e material. No contexto da pesquisa sobre educação global, uma perspectiva geopolítica propicia a oportunidade de estudar as intrincadas relações que constituem espaços discursivos globais, ao mesmo tempo atendendo aos interesses e do jogo de poder dos regionalismos globais, estados-nação e empresas competindo por um lugar na economia global voltado ao conhecimento. Uma das razões para essa preocupação está ligada não só às novas relações do ensino superior com a sociedade, o Estado e a economia, mas também com as profundas consequências e implicações para a educação superior e as infraestruturas de pesquisa, políticas e governança. Além disso, a perspectiva geopolítica aqui sugerida nos ajuda a levantar questões como a imaginação geopolítica e as implicações para o papel e validações da ciência e da educação; as implicações destas para a ciência social e pesquisa educacional em termos de epistemologia ou governança epistêmica; os ambientes de aprendizagem, bem como locais e modos de produção de conhecimento; as subjetividades arquetípicas que serão produzidas – inovação, empreendedorismo, conexão – e as tecnologias governamentais implementadas e, não menos importante, as implicações desses acontecimentos para os indivíduos em geral, e particularmente para as carreiras acadêmicas, inclusive seu impacto sobre as condições de trabalho acadêmico pessoal.

Referências

- AGNEW, J. Mapping Political Power beyond State Boundaries: Territory, Identity, and Movement in World Politics. **Millennium: Journal of International Studies**, v. 28, p. 499–521, 1999.
- AGNEW, J. **Geopolitics: Re-visioning World Politics**. 2ª ed. London: Routledge, 2003.
- APEL, T. Minerva. **Mythopedia**, 2020. Disponível em: <https://mythopedia.com/roman-mythology/gods/minerva/>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.
- Summary of the Regional Comprehensive Economic Partnership Agreement. **Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)**, 2020. Disponível em: <https://asean.org/summary-regional-comprehensive-economic-partnership-agreement/>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.
- CONNELL, R. **Southern Theory**. Cambridge: Polity, 2007.
- CONNELL, R. Meeting at the End of Fear. In BERND, Reiter. **Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge**. Durham: Duke UP, 2019.
- DALE, R.; ROBERTSON, S. The Varying Effects of Regional Organisations as Subjects of Globalisation of Education. **Comparative Education Review**, v. 46, p. 10–36, 2002.
- DUSSEL, E. Eurocentrism and Modernity (Introduction to the Frankfurt Lectures). **Duke University Press**, *Boundary 2*, v. 20, n. 3, p. 65–76, 1993.
- DUSSEL, E. **Posmodernidad y transmodernidad: diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo**. Universidad Iberoamericana: Plantel Golfo Centro, 1999.
- ERFURTH, M. International Education Hubs as Competitive Advantage: Investigating the Role of the State as Power Connector in the Global Education Industry. In PARREIRA DO AMARAL, M.; STEINER-KHAMSI, G.; THOMPSON, Ch. **Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.
- ESCOBAR, A. **Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds**. Durham and London: Duke University Press, 2018.
- European Commission (EC). **Missions in Horizon Europe**, 2020. Disponível em: https://ec.europa.eu/info/horizon-europe/missions-horizon-europe_en. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

FOST, J.; LEVITT, R.; KOSSLYN, S. Fully Active Learning. In STEPHEN, M. Kosslyn; Ben Nelson. **Building the Intentional University** – Minerva and the Future of Higher Education. Cambridge: The MIT Press, 2018.

GEOPOLITICS. In Oxford English Dictionary: The definitive record of the English language. **OED**, 2020. Disponível em: <https://www.oed.com/view/Entry/77807?redirectedFrom=geopolitics#eid>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

GLOBAL EXPERIENCE. **Minerva**, 2020. Disponível em: <https://www.minerva.kgi.edu/global-experience/>. Acesso em: 04 em jan. de 2021.

GULBENKIAN Commission on the Restructuring of the Social Sciences. **Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences**. Stanford: Stanford UP, 1996.

HAAS, E. **The Uniting of Europe: political, social, and economical forces, 1950-1957**. Stanford, CA.: Stanford University Press, 1958.

FOX, W.H.; Al Shamisi, S. United Arab Emirates education hub: A decade of development. In KNIGHT, Jane. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models**. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

HUNTINGTON, Samuel. **Clash of Civilizations**. New York: Simon & Schuster, 1996.

JESSOP, B. A cultural political economy of competitiveness and its implications for higher education. In JESSOP, Bob; FAIRCLOUGH, Norman; WODAK, Ruth. **Education and the Knowledge-Based Economy in Europe**. Rotterdam et al.: Sense Publishers, 2008.

JULES, T. **Neither World Polity nor Local or National Societies**. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2012.

JULES, T. Educational Regionalization and the Gated Global: The Construction of the Caribbean Educational Policy Space. **Comparative Education Review**, v. 59, n. 4, p. 638–665, 2015.

KNIGHT, J. Introduction. In KNIGHT, Jane. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models**. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

KNIGHT, J. Understanding education hubs within the context of crossborder education. In KNIGHT, J. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models**. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

KNIGHT, J. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models.** Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

KNIGHT, J.; LEE, J. An Analytical Framework for Education Hubs. In KNIGHT, Jane. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models.** Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

KOSSLYN, S.; NELSON, B. Why We Need a New Kind of Higher Education. In KOSSLYN, S.; NELSON, B. **Building the Intentional University – Minerva and the Future of Higher Education.** Cambridge: The MIT Press, 2018.

KOSSLYN, S.; NELSON, B. **Building the Intentional University – Minerva and the Future of Higher Education.** Cambridge: The MIT Press, 2018.

KUUS, M. Critical Geopolitics. In **Oxford Research Encyclopedia of International Studies**, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190846626.013.137>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

MIGNOLO, W. The Geopolitics of Knowledge and the Colonial Difference. **The South Atlantic Quarterly**, v. 101, n. 1 p. 57–96, 2002.

MIGNOLO, W. Globalization and the Geopolitics of Knowledge: The Role of the Humanities in the Corporate University. **Nepantla: Views from South**, v. 4, n. 1, p. 97–119, 2003.

MOISIO, Sami; KANGAS, A. Reterritorializing the global knowledge economy: an analysis of geopolitical assemblages of higher education. **Global Networks**, v. 16, n. 3, p. 268–287, 2016.

MOK, Ka Ho J.; BODYCOTT, P. Hong Kong: The quest for regional education hub status. In KNIGHT, Jane. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models.** Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

MUHR, T. Venezuela and the ALBA: Counter-hegemonic regionalism and higher education for all. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 611–627, 2010.

NELSON, B. Preface. In KOSSLYN, Stephen; NELSON, Ben. **Building the Intentional University – Minerva and the Future of Higher Education**, Cambridge: The MIT Press, 2018.

NELSON, B.; KOSSLYN, S.; KATZMAN, J.; GOLDBERG, R.; CANNON, T. Afterword: For the Sake of the World. In KOSSLYN, Stephen; NELSON, Ben. **Building the Intentional University –**

Minerva and the Future of Higher Education. Cambridge: The MIT Press, 2018.

NORMAND, R. **The Changing Epistemic Governance of European Education: The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?** Switzerland: Springer, 2016.

NYE, J. **International Regionalism: Readings.** Boston: Little, Brown and Company, 1968.

PARREIRA DO AMARAL, M. Embedding Education Research in the European Economic Imaginary? In PARREIRA DO AMARAL, M.; STEINER-KHAMSI, G.; THOMPSON, C. **Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

PARREIRA DO AMARAL, M., THOMPSON, C. Conclusion: Changing Education in the GEI—Rationales, Logics, and Modes of Operation. In PARREIRA DO AMARAL, M.; STEINER-KHAMSI, G.; THOMPSON, C. **Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

PARREIRA DO AMARAL, M.; STEINER-KHAMSI, G.; THOMPSON, C. **Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement.** Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

PERROTA, D. Regionalism and Higher Education in South America: A Comparative Analysis for understanding Internationalization. **Journal of Supranational Policies of Education**, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/5665>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

PETERSEN, M.; WEHRMANN, D. **Geopolitics.** In InterAmerican Wiki: Terms - Concepts - Critical Perspectives, 2015. Disponível em: www.uni-bielefeld.de/cias/wiki/g_Geopolitics.html. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

REITER, B. **Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge.** Durham: Duke UP, 2019.

ROBERTSON, S. 'Europe/Asia' Regionalism, Higher Education and the Production of World Order. **Policy Futures in Education**, v. 6, n. 6, p. 718–729, 2008.

ROBERTSON, S.; OLDS, K.; DALE, R.; ANH DANG, Q. **Global Regionalisms and Higher Education: Projects, Processes, Politics.** Cheltenham: E Elgar, 2016.

SÖDERBAUM, F. **Rethinking Regionalism**. London and New York: Palgrave, 2016.

SIDHU, R.; HO, K.-C.; YEOH, B. Singapore: Building a knowledge and education hub. In KNIGHT, J. **International education hubs: Student, talent, knowledge/innovation models**. Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014.

SIMONS, M.; OLSSSEN, M.; PETERS, M. **Re-Reading Education Policies: A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century**. Rotterdam et al.: Sense Publishers, 2009.

THOMPSON, C.; PARREIRA DO AMARAL, M. Introduction: Researching the Global Education Industry. In PARREIRA DO AMARAL, M.; STEINER-KHAMSI, G.; THOMPSON, Ch. **Researching the Global Education Industry – Commodification, the Market and Business Involvement**. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2019.

TIKLY, L. The Future of Education for All as a Global Regime of Educational Governance. **Comparative Education Review**, v. 61, n. 1, p. 22–57, 2017.

TUITION & FEES. **Minerva**, 2020. Disponível em: <https://www.minerva.kgi.edu/tuition-aid/tuition-fees/>. Acesso em: 04 de jan. de 2021.

MOISIO, S. **Geopolitics of the Knowledge-based Economy**. London and New York: Routledge, 2018.

VERGER, A.; HERMO, J. The Governance of Higher Education Regionalisation: Comparative Analysis of the Bologna Process and MERCOSUR Educativo. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 105–20, 2010.

VERGER, A.; LUBIENSKI, C.; STEINER-KHAMSI, G. **World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry**. New York: Routledge, 2016.

Escola, universidade e serviços públicos na França em tempos de pandemia¹

Gérard Aschieri

A pandemia na França demonstrou a importância dos serviços públicos e sua capacidade de resposta, mas igualmente ressaltou sua fragilidade, consequência de um extenso período de políticas neoliberais, no qual a redução de recursos tem sido acompanhada pelo desenvolvimento de modelos de gestão inspirados no setor privado.

Para melhor compreendê-la, alguns apontamentos são necessários.

Os serviços públicos na França: uma história e diversas especificidades

A maioria dos países tem estabelecido, com diferentes modalidades e campos de intervenção, formas de apoio ao interesse público que escapam às regras da livre concorrência e do mercado e que podemos denominar “serviços públicos”. Na França, entretanto, essas formas combinam certas particularidades que podem ser resumidas esquematicamente em três pontos.

Em primeiro lugar, os serviços públicos são resultado de um passado marcado pela constituição e crescente fortalecimento de uma administração cada vez mais responsável por encarregar-se do interesse comum além dos interesses do soberano. Eles assumiram uma nova dimensão com a Revolução de 1789 e a proclamação dos Direitos do Homem e do Cidadão e, posteriormente, com o estabelecimento gradual da República - e os princípios que os governam estão intimamente ligados a ela.

Juristas do final do século XIX e início do XX teorizaram esses princípios, que continuam em vigor: os serviços públicos são responsáveis pelo interesse público e por esta razão devem garantir a igualdade de tratamento, a continuidade da ação pública, assim como sua adaptabilidade.

¹ Revisão Técnica da tradução: Selma Venco

Outra característica: esses serviços públicos são prestados majoritariamente por pessoal com o estatuto de funcionário público, definido por lei e não por contrato. A ideia é que funcionários públicos estejam a serviço do interesse geral e, como tal, devem ter assegurada sua independência perante pressões políticas, religiosas ou econômicas, ou mesmo da arbitrariedade administrativa; e isto só é conseguido pela lei, expressão da vontade geral, enquanto no contrato é o acordo entre duas partes que estabelece a regra. Embora no início do século XX esses funcionários públicos estivessem estritamente subordinados às instruções de sua hierarquia e possuísem menos direitos do que funcionários do setor privado, após a Segunda Guerra Mundial o estatuto aprovado em 1946, confirmado e expandido em 1983, transformou-os de “sujeitos” a “cidadãos”, de modo a garantir ao funcionalismo todos os direitos previstos no preâmbulo da Constituição votada em 1946. O objetivo era encontrar um equilíbrio entre direitos e a satisfação das necessidades do serviço público: o funcionário público “cumprir as instruções de seu superior”, enquanto exerce sua própria responsabilidade. Ele tem também direitos, incluindo a liberdade de expressão, o direito sindical, a direito de negociação, o direito à greve (exceto em casos especiais como policiais ou guardas prisionais), o direito de ser consultado, por meio de seus representantes eleitos, sobre decisões relativas à carreira e à organização dos serviços. Ao mesmo tempo, a função pública contém obrigações específicas às quais o funcionário público deve responder, como a neutralidade, o secularismo, a continuidade do serviço público, a adaptabilidade, a igualdade de tratamento, a obrigação de se dedicar à sua função. O princípio da carreira garante sua independência, mas também a implementação dessas obrigações graças à separação entre categoria e emprego: ele tem direito a uma carreira independentemente do seu emprego - e de quem quer que seja seu supervisor ou a administração da qual depende; caso perca o emprego, o funcionário mantém seu título, o que lhe permite obter outro emprego correspondente a essa função. Em contrapartida, o funcionário público deve aceitar qualquer cargo correspondente à sua categoria onde seja necessário, mesmo que esse cargo não corresponda aos seus desejos ou restrições pessoais, como sua residência.

Por fim, uma característica final é a cobertura dos serviços públicos, como demonstra o tamanho da força de trabalho da função pública e seu escopo de intervenção: cerca de 5,4 milhões de pessoas,

ou seja, 20% dos funcionários, são regidos pelo status de funcionário público e trabalham em serviços estatais (incluindo educação e universidades), bem como em autoridades locais e hospitais públicos. Trata-se, desde o estatuto de 1983, de uma função pública de três níveis, com: o capítulo 1, que define os direitos e obrigações comuns a todos; o capítulo 2, que contém as disposições específicas para os funcionários públicos do Estado; o 3, destinado aos funcionários e autoridades locais; e, o capítulo 4, voltado aos funcionários públicos da saúde. A esses números devem ser adicionados os de empresas públicas, ou seja, empresas do Estado, como a SNCF² ou La Poste³, que também prestam serviço público. Como escreveu Anicet Le Pors, ex-ministro responsável pelo atual *status* dos funcionários públicos, “os serviços públicos não são, portanto, uma realidade conjuntural, mas estrutural”⁴ e ocupam lugar essencial na sociedade francesa, constituindo a espinha dorsal do que tem sido chamado de “Estado social”, tal como surgiu do Programa Nacional de Resistência no final da Segunda Guerra Mundial. É um elemento fundamental para o acesso efetivo aos direitos.

A ofensiva neoliberal

Obviamente esta situação, de um setor tão importante que escapa às leis do mercado, é difícil de suportar para a ideologia neoliberal e durante anos as políticas elaboradas pelos vários governos buscaram minar tanto os serviços públicos quanto a função pública, auxiliados pela política da União Europeia para a qual qualquer exceção ao princípio da livre concorrência deve ser devidamente justificada e que tem sido lenta em reconhecer progressivamente os méritos dos serviços públicos.

A ofensiva foi antes de tudo ideológica: os funcionários públicos foram acusados de serem privilegiados e os serviços públicos de serem arcaicos, escleróticos e, portanto, ineficazes, longe da “agilidade” agora exigida pelas empresas e pessoas.

² *Société Nationale des Chemins de fer Français* (Sociedade Nacional de Trens da França, em tradução livre, empresa ferroviária estatal responsável pela exploração: a) comercial dos serviços de transporte ferroviário de pessoas e mercadorias, b) e manutenção da rede férrea nacional francesa. (N.R.T.)

³ *La Poste*, empresa estatal responsável pelo serviço de correios na França.

⁴ “La primauté du service public” em *Travailler Au Futur* nº 3

Ela ganhou, então, um caráter financeiro: em nome da redução dos déficits e da ideia de que era essencial limitar os encargos fiscais para impulsionar a economia, foi dada ênfase ao custo dos serviços públicos, esquecendo-se de que eram investimentos rentáveis para o futuro e negligenciando o custo da ausência desses serviços públicos para a sociedade. Isto levou: a cortes no financiamento, ao congelamento da remuneração dos funcionários públicos, cujo poder aquisitivo diminuiu significativamente, e a uma redução do número de empregos.

Um dos temas recorrentes das políticas implementadas foi a redução do número de funcionários públicos, mas esta tangenciou a realidade das necessidades e, ao final, a redução foi muito mais limitada do que o anunciado. Entretanto, como ao mesmo tempo as necessidades aumentaram, não só devido ao aumento da população, mas também à ampliação dos problemas aos quais a sociedade era confrontada (necessidade de elevar o nível da educação, aumento da pobreza, necessidades de saúde...) essas reduções de pessoal ou simplesmente a recusa em aumentá-lo colocaram os serviços públicos sob tensão e os fragilizaram, aumentando as dificuldades e carga horária dos funcionários. É o caso particularmente da educação, da saúde ou dos serviços sociais, em suma, de todos os setores onde mulheres e homens trabalham com a matéria humana.

A situação da universidade é exemplar neste aspecto: como escreve o Conselho Econômico Socioambiental (CESE) em recente parecer, “a transição para a autonomia e as responsabilidades e competências ampliadas (RCE, 2021) não garantiu às instituições dotações básicas suficientes (...) O aumento do número de estudantes (20% desde 2012) não resultou em orçamento suplementar, ao contrário, por exemplo, de países como a Dinamarca, que tecem um cálculo baseado no número de alunos”⁵. De fato, ao conceder ampla autonomia às universidades, o Estado lhes outorgou um orçamento global que não evoluiu, segundo as necessidades de acolhimento do número crescente de estudantes e, em particular, daqueles oriundos das classes populares que exigiram um esforço de gestão adicional; ora, como as doações não

⁵ Contribuição do CESE ao projeto de lei sobre programação de pesquisa 22/09/2020

acompanham sequer a evolução salarial, as universidades são obrigadas a arbitrar entre as necessidades e, muitas vezes, a preencher apenas uma parte das vagas de professores para poder pagar outras despesas. Assim, a despesa média por estudante passou de 12.340 euros, em 2009, para 11.470, em 2018. Além disso, o financiamento por editais à apresentação de projetos tornou-se cada vez mais importante em detrimento das dotações principais, forçando equipes a gastar cada vez mais tempo preparando candidaturas para responder a essas convocatórias.

No nível escolar (educação básica) esta política resultou essencialmente em remanejamentos entre setores: assim, a decisão de promover a duplicação de turmas no primeiro ano do ensino fundamental foi financiada pela redução dos recursos de colégios e *lycées*⁶, mesmo com o aumento do número de alunos neste setor. O outro resultado foi salarial: os professores franceses estão agora entre os com pior remuneração entre os países desenvolvidos.

Esta política de restrição orçamentária também tem consequências para os hospitais, descrito pelo CESE, em outro parecer votado no início de outubro de 2020, da seguinte forma: “Esta longa prática de subinvestimento, (...), pesa de forma considerável nos hospitais. A restrição financeira tornou-se o principal critério, aquele que decide não só investimentos e financiamentos, mas também a organização dos serviços, o número de estabelecimentos, sua reestruturação, as carreiras. O número de leitos, a redução de pessoal e a não reposição de funcionários ausentes tornaram-se as variáveis de ajuste em detrimento da missão dos profissionais hospitalares, contradizendo assim sua ética. Estes fenômenos também têm consequências, que não devem ser negligenciadas, sobre a qualidade do atendimento de certos pacientes”⁷.

Há muitos outros exemplos sobre como essas escolhas financeiras impactam a capacidade dos serviços públicos em atender às necessidades da população e, assim, garantir o acesso efetivo aos direitos a todos. O princípio de igualdade que os governa é minado, pois são as áreas mais pobres ou periféricas as que mais sofrem com tais

⁶ O ensino secundário na França é dividido em duas instituições: os *collèges* (equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil) e os *lycées*. No primeiro, o ensino dura quatro anos; no segundo, a duração depende do tipo de *lycée*. No *lycée* geral e técnico, o ensino dura três anos; no *lycée* profissional, o ensino tem duração de dois a três anos, dependendo da certificação escolhida pelo estudante. (N.T.)

⁷ L'Hôpital au service de droit à la santé 13/10/2020.

políticas. Na área da saúde, por exemplo, muitos hospitais e maternidades foram fechados em áreas rurais e pequenas cidades, forçando os pacientes a realizar longas viagens para serem atendidos.

Um dos argumentos apresentados para justificar o desaparecimento de certos serviços locais é o desenvolvimento de serviços digitais. Todavia, isso é esquecer que nem todos têm a mesma facilidade de acesso à tecnologia, seja por falta de equipamentos ou pelo chamado analfabetismo digital, que afeta particularmente as populações mais desfavorecidas.

Esta redução dos recursos é acompanhada pelo abandono de setores inteiros dos serviços públicos: as missões de alguns são remetidas ao mercado e submetidas à concorrência ou mesmo privatizadas, especialmente no âmbito da União Europeia, que limita o serviço público a um serviço mínimo básico – como o das telecomunicações ou do transporte ferroviário; outros são gradualmente abandonados e remetidos a associações, cujo financiamento também é condicionado a editais de projetos - e diz respeito particularmente a todo campo da ação social.

Além dos cortes orçamentários, as políticas neoliberais sobre serviços públicos são caracterizadas pelo desenvolvimento da lógica da Nova Gestão Pública. Este modelo foi lançado e, sobretudo ampliado, quando se teorizava sobre a impossibilidade de maior financiamento dos serviços públicos. Trata-se de introduzir na gestão de serviços públicos e de pessoal abordagens inspiradas no setor privado, baseadas na concorrência de serviços e entre funcionários, e às vezes com as empresas privadas; e na gestão por objetivos, muitas vezes financeiros, atribuídos aos serviços e seus agentes, ou por meio de editais. Com tais práticas se desenvolvendo no lugar do respeito a princípios (como a igualdade de tratamento) e procedimentos.

Este tipo de gestão dos serviços públicos se articula a um questionamento velado da estrutura da função pública, consagrado em lei recente de agosto de 2019, na qual a denominada “transformação” da Função Pública. Ao mesmo tempo em que afirma a manutenção do status, busca esvaziá-lo gradualmente de seu conteúdo.

Esta abordagem pode ser resumida em torno de alguns eixos principais. O primeiro é o desenvolvimento de contratos em detrimento de empregos estatutários; já no estatuto de 1983, disposições permitiam a contratação de não titulares para atender

necessidades específicas e, apesar da lei, os gestores frequentemente abusaram do estatuto, particularmente devido à falta de vagas permanentes em número suficiente: por exemplo, há 25% de docente não concursados no ensino superior e na pesquisa científica; e 19,8% no serviço público como um todo. Mas a lei aprovada em 2019 foi além: um de seus objetivos declarados é “ampliar o acesso a contratos”; especificamente, a lei introduziu uma forma de contrato por missão, como no setor privado. O princípio consiste em um contrato com duração limitada, regulada pelo tempo da missão ou do projeto: ele termina não em uma data pré-determinada, mas quando o projeto é concluído. Trata-se de um trabalho cuja sustentabilidade é particularmente frágil, uma vez que vinculado a um elemento externo sobre o qual o contratado tem controle parcial e foge às regras europeias, as quais previam que um Contrato com Duração Determinada (CDD) que exceda 6 anos deve ser transformado em um Contrato de Duração Indeterminado (CDI).

O segundo eixo consiste em dar maior margem de manobra à gerência local na gestão de carreiras e recrutamento: nesta perspectiva, a lei enfraquece as garantias coletivas dos agentes públicos e, em particular, reduz o papel dos órgãos consultivos, nos quais são representados por funcionários eleitos para opinar sobre a evolução das regras estatutárias, sobre condições de trabalho e saúde, sobre o funcionamento e organização dos serviços públicos e sobre medidas individuais de carreira. O objetivo é dar maior espaço à arbitrariedade e, assim, colocar agentes cada vez mais em uma situação de dependência e fragilidade em relação a seus superiores e em competição com seus colegas.

No entanto, a precariedade nas relações de trabalho nunca foi garantia de eficiência, muito menos nos serviços públicos que enfrentam desafios e problemas cada vez mais complexos e que, portanto, precisam de pessoal estável, para trabalhar em conjunto a longo prazo, para garantir a sustentabilidade da ação pública. Tornar os servidores cada vez mais dependentes das chefias e submetê-los a situações de competição entre si, coloca em xeque o princípio da carreira, mina o princípio da autonomia e da igualdade de tratamento, e contradiz as necessidades do trabalho coletivo, essencial em serviços públicos modernos e eficazes.

O choque da pandemia

É neste contexto que a França foi atingida pela pandemia, longe de acabar, mas destaco aqui o período de março a outubro de 2020. Em meados de março, o governo decretou quarentena em todo o território, e terminou em meados de maio. Durante este período, os serviços públicos mostraram sua flexibilidade e adaptabilidade, entretanto, também, seus pontos fracos resultantes da política aqui descrita. A população acertadamente expressou sua gratidão aos servidores públicos, ao mesmo tempo em que se mostrou particularmente crítica à gestão governamental. Os hospitais, e especialmente os hospitais públicos, já sob pressão em tempos normais, enfrentaram o fluxo de pacientes graves, reorganizando-se rapidamente para abrir leitos de UTI adicionais, cooperar uns com os outros, trocar informações e prestar cuidados em condições difíceis. Mas isto ocorreu frente a uma dedicação incondicional que exauriu o quadro de funcionários e convocou todos os profissionais disponíveis (estudantes de medicina ou enfermagem, aposentados entre outros) em condições precárias. Tal medida provocou uma enorme onda de simpatia por parte da população - todas as noites às 20 horas, ouvia-se aplausos dos moradores confinados.

Escolas e universidades foram fechadas e os funcionários foram solicitados a garantir a “continuidade pedagógica”, por meio do ensino remoto sem qualquer preparação ou formação para este tipo de ensino e sem ter recebido o equipamento necessário, ou mesmo instruções ou acompanhamento, por parte de seus superiores. Esta garantia deu-se em escala massiva, improvisada, com professores usando seus próprios equipamentos. Tal “continuidade pedagógica” foi feita de modo gradual, muitas vezes em condições semelhantes a um “faça você mesmo”, despendendo muito tempo e energia por dos professores, mas era real. Os próprios exames foram organizados de modo gradual. Além disso, foi organizado um serviço de acolhimento em salas de aula, com professores voluntários para os filhos de profissionais da saúde, para que estes pudessem continuar trabalhando.

Evidentemente, estas condições não proporcionaram o mesmo ensino que o presencial, sendo os alunos e estudantes com maiores dificuldades (dificuldades escolares e sociais) os mais afetados, especialmente porque nem todos possuíam computadores ou

condições de moradia que lhes permitissem manter contato com seus professores e estudar em casa. O ministério estimou que 8 a 10% dos alunos desistiram, ou seja, perderam contato com os professores, mas isto é apenas uma estimativa de embasamento incerto, e é provável que os danos tenham sido maiores. No entanto, o ministério não estabeleceu nenhum meio de avaliá-los e, sobretudo repará-los quando as aulas fossem retomadas. Além disso, tentou, sem grande sucesso, compensar a perda de uma série de matérias, particularmente educação física e esportiva e nas disciplinas artísticas, recorrendo às associações durante o verão, um teste para fazer avançar o antigo projeto de terceirizar tais matérias e removê-las da lista de disciplinas obrigatórias fornecidas pela escola, remetendo-as para associações ou profissionais da área sociocultural, pagos pelas comunidades locais.

De modo geral, e apesar de algumas falhas, uma forma de atividade tem sido mantida, em condições precárias, em todos os setores dos serviços públicos graças ao comprometimento dos funcionários que se adaptaram apesar da falta de recursos e, muitas vezes, da ausência de instruções claras.

Ao final do período de quarentena, a preocupação do governo foi promover a recuperação econômica e muito menos aprender com o papel e as fraquezas dos serviços públicos. Um plano de 100 bilhões de euros foi lançado, mas voltado quase exclusivamente para empresas. Apenas o setor hospitalar recebeu medidas financeiras, que foram importantes, porém insuficientes. De fato, após esta crise, o governo não podia mais ignorar as demandas de longa data dos funcionários da saúde, em um movimento de protesto que já dura mais de um ano. Iniciaram-se negociações e 6 bilhões prometidos, particularmente para aumentar os salários, mas este aumento foi apenas parcial: os sindicatos exigiram €300 a mais, mas obtiveram apenas €180. A questão do investimento em hospitais públicos, o abandono da política de rentabilidade imediata, bem como o problema dos equipamentos hospitalares ou de abertura de leitos adicionais para lidar com uma possível segunda onda foram largamente evitadas. Alguns gestores locais anunciaram até mesmo a continuação dos cortes de empregos previstos antes da crise. Apenas o financiamento para abrir novos leitos nos serviços de emergência, em caso de necessidade, foi anunciado; e um treinamento rápido foi iniciado para permitir que 7.000 enfermeiros

interviessem nos serviços de terapia intensiva. Cujo impacto vimos no momento que o país sofreu uma segunda onda na pandemia.

Além disso, o governo foi incapaz de implementar a política de “testar, rastrear, isolar” que permitiria evitar uma nova fase de contaminação. Relegando os testes aos laboratórios privados, o estado sequer tentou regular a oferta e a demanda, criando uma enorme confusão, com filas de várias horas para realizar os testes e atrasos consideráveis na obtenção dos resultados, que muitas vezes chegavam tarde demais para serem úteis. Ao contrário dos serviços públicos, a “mão invisível” do mercado mostrou sua ineficiência.

Em relação às escolas, a preocupação do governo foi assegurar que o maior número possível de alunos fosse acolhido, para que seus pais pudessem trabalhar. Mas ao invés de criar empregos para dividir as salas de aula, ou para desenvolver as instalações (junto às autoridades locais, que na França são responsáveis pela construção e manutenção das instalações escolares), o governo contentou-se apenas em atenuar os protocolos de saúde, para que fossem compatíveis com a situação. E embora as negociações sobre a remuneração dos funcionários tenham apenas começado, as somas previstas são largamente insuficientes para compensar o atraso em comparação a outros países desenvolvidos; além disso, não foram criados postos adicionais para atender às necessidades. A redistribuição entre setores está sendo feita, despindo alguns (*lycées* e colégios) para vestir mal a outras escolas. Um jornal satírico geralmente bem informado (o *Canard Enchaîné*) afirmou, inclusive, que o Presidente da República recusou qualquer ideia de dedicar recursos adicionais para criar postos de trabalho na educação, alegando que a escola não era útil à recuperação econômica. Não apenas nada foi feito para compensar os atrasos causados pela epidemia e para retificar o nível dos alunos negligenciados, mas, enquanto a pandemia entrava novamente em ascensão e muitos especialistas afirmavam que o vírus circulava cada vez mais nos colégios e *lycées*, o Ministro da Educação nada fez, contentando-se em negar a realidade e afirmar que tudo estava sob controle.

O cenário foi mais ou menos o mesmo para a universidade: nenhum outro meio foi disponibilizado, enquanto o número de alunos aumentou em cerca de 50.000, inclusive porque a anulação

das provas do *baccalauréat*⁸ devido à pandemia aumentou significativamente a taxa de aprovação deste exame, que permite o ingresso no ensino superior. O Ministério da Educação Superior e Pesquisa alegou ter criado 30.000 vagas adicionais, mas sem aumentar o número de professores. As universidades, por outro lado, não receberam orientações sobre como lidar com o recomeço da epidemia. Elas precisaram fazer o possível com recursos insuficientes. Observou-se que o reinício da epidemia havia começado com jovens, e particularmente os universitários, mas em lugar de tomar medidas fortes relativas às universidades, se limitaram simplesmente em criticar as festas estudantis.

A lei de financiamento de pesquisa, atualmente em debate no Parlamento, é um exemplo da cegueira das políticas neoliberais. Esta lei já estava em preparação antes da pandemia e o texto apresentado ao Parlamento não aprendeu com o ocorrido, nem com os desafios tais como as alterações climáticas; em particular, o texto ignora a importância e as necessidades das pesquisas dinâmicas e audaciosas. As somas previstas estão muito abaixo do necessário para que o financiamento da pesquisa pública possa cumprir as metas europeias, e permanecem as mesmas: nada foi previsto para a pesquisa pública nos 100 bilhões de euros do plano de recuperação. O CESE, por exemplo, considera necessário investir 6 bilhões de euros até 2021⁹; contudo, o projeto prevê 5 bilhões em 10 anos. Além disso, cria empregos precários ou que fogem às regras da Função Pública (com as chamadas cadeiras de excelência e contratos de projeto). Embora a política de financiamento por meio de convocatórias tenha impedido, por exemplo, o desenvolvimento de pesquisas sobre o Corona vírus antes do surgimento do SARS-Cov 2, o projeto mantém a prioridade dada a este modelo de financiamento. O projeto também não prevê nenhum financiamento adicional para missões de ensino e difusão do conhecimento produzido nas universidades. A proposta está prestes a ser adotada apesar dos protestos da grande maioria dos pesquisadores e acadêmicos.

⁸ É o exame aplicado ao final do *lycée* que permite aos alunos ingressarem no ensino superior. Diferentemente do vestibular no Brasil e mais semelhante ao ENEM. Todavia, o *baccalauréat* é também o exame aprobatório para concluir o ensino médio. (N.T.)

⁹ Contribuição do CESE ao projeto de lei de programação da pesquisa 22/09/2020

Conclusão

As políticas de serviços públicos, incluindo escolas e universidades, continuam, portanto, na mesma linha. Esta contradição entre essas políticas e as reais necessidades e expectativas tanto dos usuários quanto dos funcionários contribui para minar a confiança nos serviços públicos e, por vezes, coloca seus defensores em posição difícil.

Devemos perder a confiança diante desta situação e dessas cegueiras? Creio que não. Como escreve Anicet Le Pors:

O neoliberalismo reteve os axiomas da teoria neoclássica nascida na segunda metade do século XIX (concorrência perfeita, extrema divisibilidade, informação supostamente completa, Estado mínimo, flexibilidade de fatores etc.) bastante inadequados para lidar com os problemas das sociedades do século XXI e muito menos para orientar as escolhas públicas atuais na França e no mundo. O neoliberalismo é um arcaísmo (2020, s/p) ¹⁰.

E a pandemia nos mostrou isso. Por outro lado, ela também revelou o papel essencial da solidariedade, do compromisso com o comum, do combate à desigualdade, ou seja, valores que irrigam os serviços públicos e motivam seus agentes. De modo geral, quando olhamos para as necessidades da sociedade e para os desafios que enfrentamos - a necessidade de coesão social, a luta contra as desigualdades, a necessidade de educação e formação, a necessidade de proteção e gestão dos bens comuns, desde o solo e a biodiversidade até a cultura e a informação, os desafios da tecnologia digital e da mudança climática, etc. -, vemos que atendê-las requer formas de gestão coletiva, solidária e democrática, o que exige serviços públicos e funcionários públicos que gozem de um conjunto de direitos e obrigações. Esta é a verdadeira modernidade.

Naturalmente não é apenas afirmando isto que seremos capazes de frustrar as ofensivas que o serviço público enfrenta, mas estar ciente disso é uma condição decisiva para travar as lutas necessárias.

¹⁰“ La primauté du service public” em *Travailler Au Futur* n° 3

Apontamentos sobre a financeirização do ensino superior no Brasil (1990-2018)

Allan Kenji Seki

Introdução

Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar.

Marcelo Cordeiro, da Fiducia Asset Management
(ERTHA; PEROZIM, 2007)

A emergência dos grandes bancos, fundos de investimentos e investidores profissionais (e outros investidores institucionais) como os principais articuladores dos processos de captação e direção da finança no Ensino Superior brasileiro tem início nos últimos anos da década de 1990¹. Desde então, fundos e bancos de investimentos adentraram nas instituições de ensino superior, ganhando espaço nos conselhos de administração e nos destinos das mantenedoras e mantidas.

Em meados dos anos 2000, ocorreu um aumento no volume total de capitais estrangeiros oriundos dos países de capitalismo central na economia brasileira. Essa disponibilidade de capitais monetários para a colocação financeira foi impulsionada pela crise mundial do capitalismo, combinada com a perspectiva de rentabilidade de curto e médio prazos oferecida pelas economias latino-americanas, na esteira da elevação dos preços internacionais de produtos primários naquele período²: minérios (principalmente de ferro e seus concentrados); óleo bruto de petróleo (e suas frações,

¹ O texto é resultado da tese de doutorado defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), intitulada: “Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)” (SEKI, 2020), com financiamento da CAPES (CAPES-D5) e CAPES/PDSE - Código de Financiamento 001 (Processo: 88881.361943/2019-01). Nesta tese defende-se que a datação do processo de financeirização deve ser revista, contemplando a participação já em 1997/1998 do Banco Oportunidade no Grupo Pitágoras.

² Em especial nos primeiros anos da década de 2000, conforme demonstram Lélis, Cunha e Linck (2007) e Prates (2007).

além de minerais betuminosos); sementes (soja, café, milho); açúcar (de cana, beterraba e sacarose pura); carnes (aves e bovinos, principalmente); couro etc. E, além destes, pela possibilidade de inserção nos espaços de ampliação das relações de privatização e mercadorização das políticas sociais (previdência, saúde, educação, segurança), com a vantagem adicional de participação do fundo público nacional.

Como resultado, o processo iniciado em 1997/1998, de entrada de fundos de investimentos nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, foi sensivelmente alargado no contexto da crise mundial do capitalismo de 2007/2008, e suas ondas subsequentes (especialmente 2011 e 2014). E do entrelaçamento entre os capitais financeiros, internos e estrangeiros, e as empresas de ensino superior, emergiram as gigantescas corporações de ensino que dominam hoje a educação brasileira: Kroton/Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional, Unip, Ânima, Laureate e Cruzeiro do Sul³, para citar algumas, que hoje dominam as matrículas no ensino superior e espraiam-se em todos os campos educativos, das creches à pós-graduação.

Esse processo de inundação de capitais monetários disponíveis para colocações financeiras ocorreu em todos os campos da política social, porém, na educação temos um caso bastante significativo pela escala de concentração e centralização de capitais de ensino em curto espaço de tempo. Quando alcançam a educação superior, em meados dos anos 2000, esses capitais encontram já avançados processos de privatização e mercantilização do ensino, orquestrados com vigor desde, pelo menos, meados dos anos 1960 (cuja referência lógica é o entrelaçamento entre os dirigentes das IES privadas e a direção política do regime empresarial-militar). Portanto, a reorganização da lógica e do sentido do ensino superior para converter as IES em verdadeiras plataformas de valorização de capitais monetários foi bastante catalisada. Nesse contexto, a privatização deixou suas roupagens precedentes e se reconfigurou, assumindo um novo éthos que cumulou todas as contradições

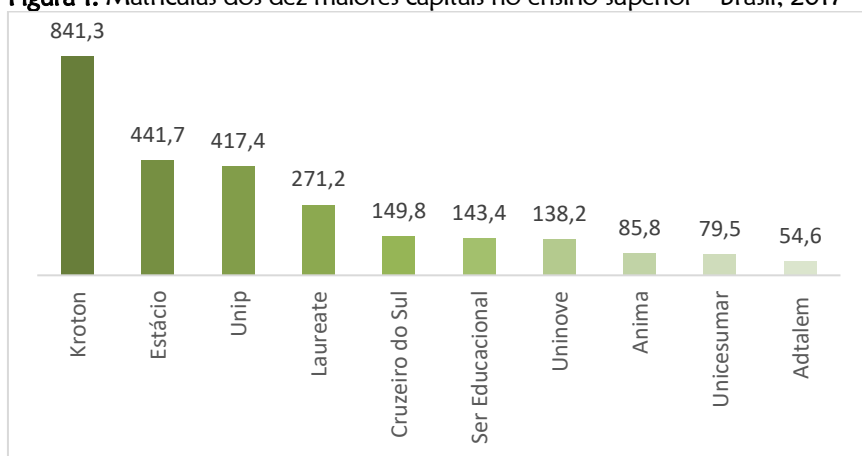
³ O grupo de capitais representados pelo Cruzeiro do Sul vem apresentando crescimento anual de instituições, mantenedoras e alunado bastante significativo, com resultados brutos de receitas crescentes e deverá ser o próximo grande capital de ensino com ações negociadas na bolsa de valores de São Paulo, a B3, com sua oferta pública de ações podendo ser prevista para 2021, mesmo no contexto da crise social agudizada pela pandemia do Covid-19.

criadas anteriormente numa forma extremamente complexa de emaranhamento econômico que reúne aparelhos privados de hegemonia, tais como sindicatos patronais, organizações não governamentais, associações, representações de classe; as ações propriamente Estatais e uma miríade de organismos econômicos, tais como seguradoras, bancos, fundos de investimentos, corretoras, bolsas de valores e assim por diante.

A concentração e centralização de capitais no ensino: a formação dos oligopólios

A massa de capitais monetários disponibilizados nas IES possibilitou o acionamento de numerosas fusões e aquisições de empresas, principalmente (mas não exclusivamente) mantenedoras e instituições de ensino. Os resultados desse processo podem ser percebidos na Figura 1, a seguir, na qual se constata que apenas dez grandes capitais já dominavam, em 2017 (BRASIL, 2017), aproximadamente 42,7% do total de matrículas do ensino superior privado (equivalente a mais de 2,5 milhões de estudantes). Para se ter um efeito de comparação: apenas cinco deles (Kroton, Estácio de Sá, Unip, Laureate e Ser Educacional) concentravam, à época, mais estudantes do que todas as IES públicas brasileiras (BRASIL, 2017).

Figura 1. Matrículas dos dez maiores capitais no ensino superior – Brasil, 2017



Fonte: Elaboração própria, com dados da Hoper Educação (HOPER, 2018) e dos Microdados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2017).

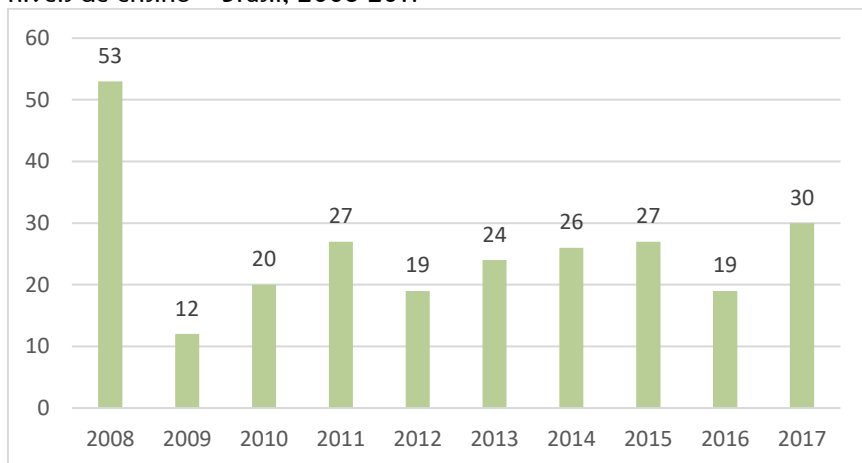
Não é exagero, portanto, afirmar que o Ensino Superior privado no Brasil se transformou quase que por inteiro e vivemos hoje em sua fase de oligopólios e, conseqüentemente, tempos nos quais a participação destes nas políticas para toda a educação (das instituições privadas às públicas, das creches às universidades) imperam⁴. A concentração de matrículas que a figura anterior apresenta decorre de mais de uma década de completa redefinição do cenário da educação privada, com particular peso nas relações entre as corporações, as mantenedoras e as IES mantidas.

Dentre essas relações, a principal se deu no crescimento que chamamos de inorgânico, ou seja, aquele que decorre da incorporação, da compra ou da fusão entre empresas educacionais. Esse processo ocorreu em ritmo acelerado a partir do final dos anos 1990, e, a partir da metade dos anos 2000, predominou como modalidade de expansão da atividade capitalista no Ensino Superior brasileiro. Segundo os dados da KPMG (2017)⁵, ocorreram 257 operações desse tipo, entre 2008 e 2017, na educação brasileira, em todos os níveis (Cf. Figura 2).

⁴ Isto fica patente na recente querela em torno da Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020), que dispunha sobre o retorno às aulas presenciais em meio a deterioração da crise sanitária do Covid-19 no Brasil. Em diversas entrevistas o Ministro da Educação do governo Jair Bolsonaro (2018-2022), afirmou ter consultado as instituições de ensino antes da publicação da normativa, porém as únicas instituições consultadas foram as grandes mantenedoras privadas: “O presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Celso Niskier, também defendeu que o MEC homologue o parecer. Segundo ele, o ministro Milton Ribeiro se mostrou favorável às sugestões apresentadas, exceto ao Artigo 31 do parecer, pois dá um prazo muito longo para a continuidade das aulas remotas” (VERDÉLIO, 2020, p. 1).

⁵ A KPMG é uma empresa de prestação de serviços de auditoria contábil, taxações, consultoria de gestão estratégica, financeira e assessoramento para fusões, aquisições, reestruturações e terceirizações. A empresa pública trimestralmente um relatório de monitoramento das fusões e aquisições no Brasil e desde 2008 monitora o mercado educacional.

Figura 2. Total de fusões e aquisições no setor educacional, em todos os níveis de ensino – Brasil, 2008-2017



Fonte: Elaboração própria, com dados da KPMG (2017, p. 19).

Os dados apresentados pela KPMG⁶ são alarmantes para aqueles que se ocupam da construção de uma educação comprometida com o conhecimento. Porém, nossa investigação⁷, que se deteve sobre os documentos apresentados por quatro (Cf. Figura 3) dos grandes capitais de ensino atuantes no Brasil depositados na Comissão de Valores Mobiliários (CVM)⁸, constatou que esses dados estão subcontabilizados. Apenas quatro capitais (Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima) foram responsáveis por 77 e não 72 aquisições,

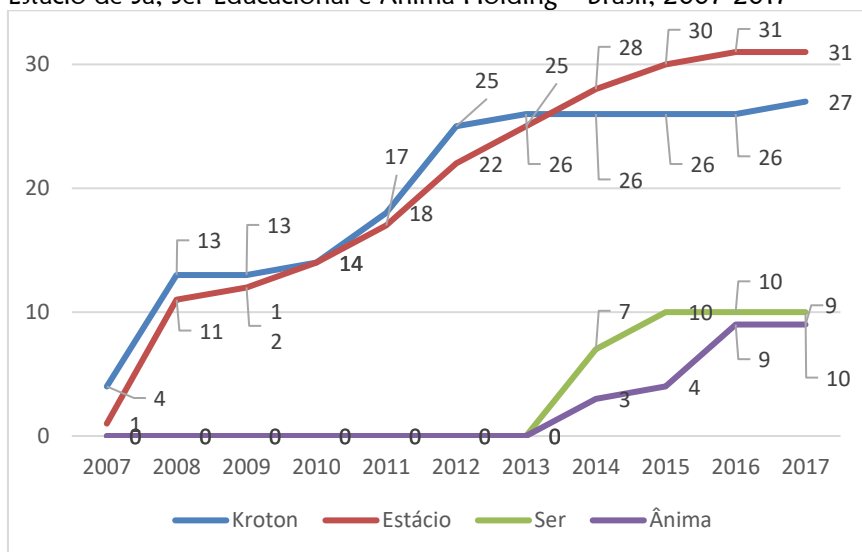
⁶ A KPMG foi criada em 1987 a partir da fusão da Peat Marwick International (PMI) e da Klynveld Main Goerdeler (KMG). A KPMG é uma das maiores empresas de prestação de serviços de consultorias, que incluem auditorias fiscais, gestão de riscos e serviços de aconselhamentos.

⁷ A análise compreende os documentos entregues pela Kroton S.A., Estácio de Sá Participações S.A., Ser Educacional S.A. e Ânima Holding S.A. para a CVM, no período de 2003 a 2017. No total foram reunidos 2.939 documentos: 1.044 da Kroton (2003-2017), 1.103 da Estácio de Sá Participações S.A. (2007-2017), 396 da Ser Educacional S.A. (2013-2017) e 396 da Ânima Holding S. A. (2013-2017). Desse conjunto, 1.481 documentos serviram de base para as análises sobre as fusões e aquisições das companhias.

⁸ A CVM é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Economia, criada em 1976, com sede no Rio de Janeiro (RJ) e é o principal órgão de regulação, fiscalização e disciplinamento do mercado financeiro brasileiro. A CVM tem poder normativo sobre todas as operações referentes ao mercado de valores mobiliários, inclusive a supervisão sobre fundos de investimentos, corretoras e sobre as bolsas de valores.

entre 2007 e 2017. Isso representa uma movimentação equivalente a cerca de R\$ 8,30bilhões⁹ (Cf. Figura 3).

Figura 3. Total acumulado de Fusões e Aquisições realizadas pela Kroton, Estácio de Sá, Ser Educacional e Ânima Holding – Brasil, 2007-2017



Fonte: Elaboração própria, com documentos da Kroton Educacional S. A., Estácio de Sá Participações S. A., Ser Educacional S. A. e Ânima Holding S. A. entregues à CVM (2003-2017).

O fluxo crescente de capitais monetários captados pelas instituições de ensino, convertidas agora em holdings internacionais – seja através de grandes somas de empréstimos, da oferta pública de ações nas grandes praças financeiras no Brasil e no exterior (principalmente em Nova York) ou de aportes diretos dos fundos e bancos de investimentos –, teve como consequência também a alteração substancial das formas de propriedades e de operação dessas empresas de ensino. Suas estruturas corporativas, aparelhos informacionais, sistemas de comunicação e toda a tecnologia disponível estão hoje orientadas para a maximização dos resultados líquidos da companhia, isto é, para que sejam multiplicadas as somas

⁹ Em valores de novembro de 2020, corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo Especial (IPCA-E). É importante destacar que cerca de 4% das operações de fusões e aquisições não tiveram seus valores revelados nos documentos entregues à CVM.

pagas aos acionistas sob a forma de juros sobre capital próprio, juros sobre debêntures, dividendos sobre lucro líquido e receitas oriundas das negociações (especulativas) sobre os contratos financeiros.

O trabalho docente em tempos de oligopolização do ensino superior

Por detrás das centenas de relatórios financeiros, estratégias de negociação de ações nos mercados de capitais e de maximização dos valores para os proprietários de direitos de saques dessas empresas, estão ocultos os sujeitos de carne e osso das atividades de ensino: os professores e trabalhadores auxiliares, os verdadeiros produtores de riqueza, e os estudantes e suas famílias esperançosos de dimensões mais amplas de relações com o conhecimento e de melhores expectativas de futuro. A forma social do capital portador de juros, então, mostra sua enorme força de fetichização.

Esses sujeitos são chamados aos documentos dos capitais de ensino (Cogna, Estácio de Sá, Ser Educacional, Ânima) como dados de eficiência de performance das companhias na captura e retenção de alunado e na maximização do volume de matrículas em relação ao número de docentes.

Não é por outra razão que as fusões e aquisições, adornadas nas folhas dos grandes jornais de investimentos como positivas aos acionistas e controladores desses grandes capitais, implicam, por regra, em frequentes demissões em massa de professores. Como denunciado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo (SIMPRO-SP), em junho de 2018,

[...] a Anhembi Morumbi demitiu quase 100 professores, a FAM cortou 70 - o que corresponde à metade do corpo docente. Na FMU, foram despedidos 66. Os cortes são ainda mais preocupantes se os considerarmos como continuidade de um processo de demissão em grande escala iniciada em 2017 e que deve se repetir no final do ano. (SIMPRO-SP, 2018, p. 1).

Em 2017, as demissões tiveram destaque em todas as faculdades e universidades subsidiárias dos oligopólios de ensino no Brasil. A Estácio de Sá (UNESA), por exemplo, anunciou a demissão de 1.200 professores num processo de reposição de quadros, ou seja: esses professores foram demitidos e, em seguida, foram realizadas

contratações de igual número de docentes. O objetivo era quebrar a coluna vertebral do plano de carreira da própria empresa, demitindo professores com maior tempo de casa e maior grau de titulação para contratar novos professores por menor remuneração, sem adicionais por formação ou bonificação por tempo de permanência na empresa.

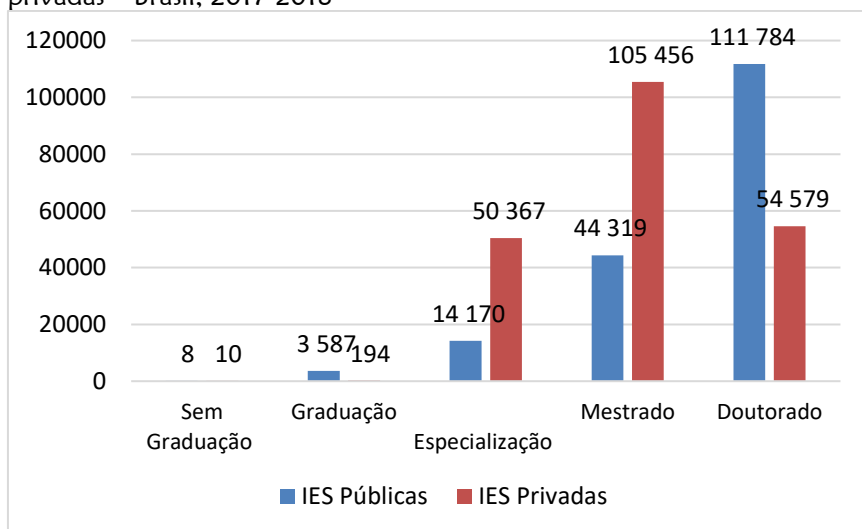
A Estácio alegou que possuía muitos professores com títulos de doutorado em seu quadro de pessoal e que precisaria reduzir esse número para manter sua sustentabilidade econômica. A folha de pagamentos representava, à época, 40% de sua receita, muito próxima da média do setor (41%), mas muito distante dos resultados obtidos por aquela que é tida mundialmente como a referência em termos de eficiência de mercado, a Kroton (atualmente denominada Cogna Educação). Para efeitos de comparação, em 2017, a Kroton dispendeu apenas 19,8% de sua receita com salários (AMORIN, 2017), metade da média do setor, um nível de exploração da força de trabalho docente bastante alarmante. O mesmo foi realizado por outras empresas como a Anhembí que, em dezembro de 2018, anunciou que demitiria todos os professores mais antigos das suas instituições de ensino para iniciar 2019 com uma folha de salários reduzida (SIMPRO-SP, 2018).

Nota-se, portanto, como a situação dos docentes no Ensino Superior privado se deteriorou muito com a formação dos oligopólios, situação sensivelmente mais grave nas grandes cidades do país. Nos dias que correm, tornou-se fator de risco para os professores o simples fato de conquistar uma maior titulação acadêmica (mestrado/doutorado), levando alguns a evitar a pós-graduação *stricto sensu* ou, ainda, a realizá-la em razão de seus íntimos interesses no estudo e na pesquisa, mas esconder os títulos acadêmicos das instituições nas quais trabalham em razão do temor de que seus nomes logo venham a figurar nas listas de demissão. Evidentemente, a situação é extremamente vantajosa para os capitais de ensino que podem contar com professores com maior tempo de estudo, titulação e formação em pesquisa, sem com isso ter que remunerá-los de forma correspondente. Para os professores, os sacrifícios são gigantescos. A formação oculta implica em defender teses e dissertações sem afastamento do trabalho e, uma vez conquistados os títulos, lhes serem negados salários correspondentes.

No longo prazo, na medida em que esse regime sobre a força de trabalho docente se generaliza em todo o setor privado, as

pressões em favor da compressão salarial se tornam a regra e extirpa a formação e o estudo como partes essenciais do magistério. Os efeitos dessa política podem ser facilmente notados na comparação entre a formação acadêmica informada pelas IES privadas e pelas públicas no Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018), no qual nota-se a concentração de professores com especialização ou mestrado no ensino mercantil¹⁰.

Figura 6. Número de professores por títulos acadêmicos nas IES públicas e privadas – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018).

Entretanto, esses sacrifícios de formação, estudos e remuneratórios não parecem capazes de afastar o perigo do desemprego aos docentes do ensino superior. Como os planos de cargos e remunerações dessas empresas de ensino elevam a remuneração salarial dos professores de acordo com o período de permanência, o risco de demissões aumenta com o tempo de casa e muitos professores são recém-contratados apenas para cobrir

¹⁰ Esses dados devem ser considerados com cautela, visto que nas IES privadas as funções administrativas ou de pesquisa aparecem frequentemente separadas e exercidas por trabalhadores distintos, enquanto nas IES públicas o ensino, a pesquisa, a extensão e algumas funções da administração universitária são exercidas em regra pelo professor.

demissões de professores mais antigos. Não raro, as mesmas pessoas são demitidas e contratadas novamente no piso do plano de carreira em intervalos pequenos de meses. Para os capitais oligopólicos, é uma vantagem a mais que sejam proprietários de vasto número de instituições de ensino, restringindo a capacidade de negociação da força de trabalho.

Esses perigos que assombram os professores são acrescidos àqueles inerentes à expressão de controvérsias dentro de empresas privadas, nas quais inexistem proteções políticas capazes de assegurar a liberdade de pensamento, de expressão e de liberdade de cátedra. Expressar controvérsias e críticas ao modelo político-pedagógico, ao trabalho ou, até mesmo, de realizar o exercício da crítica intrínseca ao fazer docente, na fase dos oligopólios, pode pôr fim à carreira no magistério.

Esses professores são considerados como aqueles que “não vestem a camisa da empresa”. E essa ameaça aumenta consideravelmente quando aquilo que o trabalhador expressa, pode ser identificado como algum tipo de aproximação sindical. Via de regra, quanto mais próximo se está das portas do sindicato, mais próximo se está da “porta da rua”. O que vale igualmente para todos os demais funcionários desses grandes capitais, sempre que a oferta de força de trabalho é regionalmente abundante o suficiente para torná-los facilmente substituíveis¹¹. Não por acaso, o mercado financeiro e as entidades representativas do Ensino Superior privado ficaram extremamente entusiasmadas e trabalharam ativamente pela aprovação da reforma trabalhista levada a termo pelo governo Michel Temer (2016-2018), bem como com a reforma da previdência social, aprovada no governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Entre os aspectos mais salutares (do ponto de vista desses capitais), estavam as medidas de desoneração das obrigações

¹¹ Nesse sentido, os professores das IES privadas que se encontram no interior do país encontram circunstâncias que podem ser consideradas até muito menos precárias que seus pares nas grandes cidades. Essa situação, contudo, tende a ser atacada pelos oligopólios pela expansão que eles mesmos vêm promovendo, com dinheiro público, nos cursos de pós-graduação nas regiões interioranas ou com políticas de expansão do ensino à distância em cursos de graduação e pós-graduação. Nossa hipótese é a de que estamos em um período de transição e a monopolização do Ensino Superior privado tende crescentemente a ampliar e a equalizar as preciedades das relações de trabalho por todo o sistema.

trabalhistas, a flexibilização dos contratos de trabalho e a redução dos custos relativos às rescisões trabalhistas.

A análise dos dados sobre a docência no Ensino Superior brasileiro explicita alguns dos efeitos desses movimentos nos capitais de ensino sobre o trabalho nas IES e as perspectivas colocadas para o magistério superior nacional. Enquanto a relação aluno-professor nas IES públicas, em 2018, foi de 11 alunos para cada professor, nas privadas essa taxa salta para 30 alunos por professor (BRASIL, 2018).

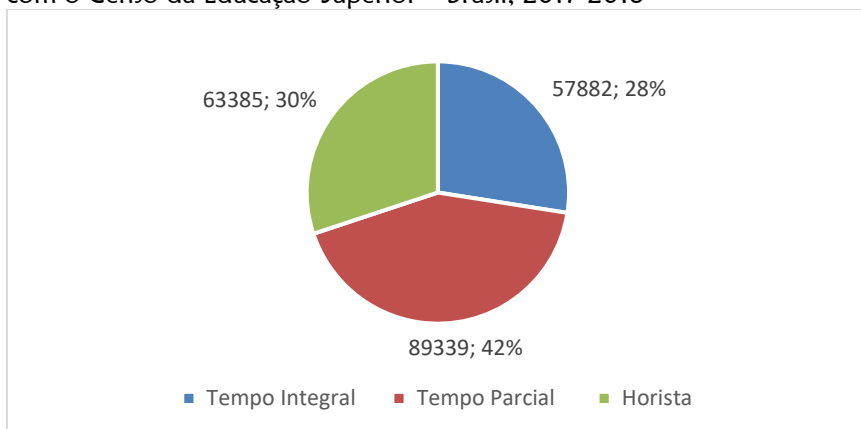
Esses números são alarmantes para aqueles que defendem as especificidades da docência no magistério superior. Além das atividades de ensino, os professores universitários são responsáveis por uma série de outras atividades indispensáveis como a pesquisa e a extensão, funções definidoras do modelo institucional da universidade brasileira. E, ademais, existem outras funções administrativas e de organização acadêmica que partilham tempos significativos na jornada de trabalho, tais como a participação em laboratórios, grupos e seminários de pesquisa ou a organização de eventos e encontros acadêmicos. Vale lembrar que essa taxa não expressa o número real de estudantes distribuídos por turmas, sendo tão somente a média aritmética de alunos matriculados na instituição dividido por docentes – as turmas são compostas normalmente por algumas dezenas de vezes essa taxa.

Essas são algumas das razões pelas quais mesmo uma taxa de 11 alunos por professor (existente nas IES públicas em 2018), para efeitos de análise da política educacional, deve ser considerada bastante alta para análise da média. E, portanto, uma taxa superior a 30/1 seria, concretamente, uma sentença à deterioração das condições de exercício do magistério. Isso indica teoricamente o que se constata na realidade do trabalho dos professores nas IES privadas, parcelas sempre maiores de funções docentes são externalizadas – a começar pela pesquisa e pela extensão, inexistentes na maioria dessas instituições. Para além dessas, a que se chamar atenção para a tendência de automação de atividades de trabalho que deveriam ser próprias da docência, como o planejamento educacional, a avaliação da aprendizagem, a escolha e a preparação dos materiais de ensino ou o acompanhamento coletivo e individualizado dos estudantes. Essas tarefas têm sido o objeto de terceirizações crescentes, seja pela distribuição desses

papeis para empresas contratadas ou subsidiárias da corporação, ou pela introdução das tecnologias educacionais (edtechs).

A percepção dessas situações se agrava quando observamos que os professores das privadas estão sujeitos a regimes de horas de trabalho que não possibilitam sua dedicação exclusiva à docência: 72% dos professores das IES privadas estão contratados sob regimes parciais ou são horistas – um exército de 152,7 mil professores.

Figura 7. Regime de contratação de professores das IES privadas de acordo com o Censo da Educação Superior – Brasil, 2017-2018



Fonte: Elaboração própria, com dados do Censo da Educação Superior (BRASIL, 2018).

Não nos parece exagerada a hipótese de que, para os capitais, nenhum professor individualmente tem importância. A singularidade que seria precípua ao magistério tem sido progressivamente esvaziada pelos processos dirigidos de padronização acadêmica. Assim, o planejamento, materiais didáticos, ementas e avaliações são elaborados nas matrizes. O professor assemelha-se, então, ao operário que vê seu trabalho subsumido diante das esteiras de produção. Mas ao invés de automóveis ou máquinas, o que passa diante de si são esteiras de alunos que devem se captados e retidos, visto que são eles pagadores das taxas e mensalidades ou, então, as chaves para as matrículas sob financiamento estudantil. O que realmente parece ter lugar nos corações e mentes dos dirigentes dessas empresas são os relatórios contábeis das companhias apresentados trimestralmente aos acionistas. Para estes, as contribuições filosóficas, artísticas e

científicas de professores e estudantes são absolutamente indiferentes frente a materialidade do dinheiro.

Nada do que é humano conta, a não ser como massa a ser explorada (sejam os professores que vendem suas forças de trabalho ou os estudantes e suas famílias que pagam pelas mensalidades). O único sujeito que interessa nessas companhias é o proprietário dos títulos sobre o capital, justamente esse que demanda a cada trimestre a elevação da precificação de seus ativos na bolsa de valores e a maior distribuição possível dos lucros sob a forma de proventos (juros e dividendos).

O poder da finança nas políticas de ensino superior

É esse o principal objetivo que fecunda o espírito dos conselhos de administração dessas empresas no capitalismo do nosso tempo. Toda a gramática das relações se transforma, a começar por um vocabulário estranho a educação: ativos, ações, *units*, lucro líquido, juros, dividendos, *holding*. A conjugação temporal substitui os calendários letivos, operando na lógica e na temporalidade da finança capitalista, com seus calendários trimestrais de resultados contábeis. Aceleram-se, por isso mesmo, os ajustes de gestão, que passam a submeter os fundamentos organizativos e pedagógicos, inclusive nas salas de aulas, às necessidades imediatas de resultados a serem apresentados ao mercado. Não há como preservar em primeiro plano, portanto, o desenvolvimento das forças científicas, artísticas e culturais e o impacto disto na educação nacional, como um todo, será de largo alcance se esse processo não for revertido por aqueles que defendem à educação pública nacional e as suas tarefas históricas.

Isto porque, existindo os grandes oligopólios de ensino, toda a educação tem sua dinâmica substantiva alterada por essas dinâmicas. Isso se nota, por exemplo, pelas crescentes pressões para que as instituições públicas adequem seus currículos e padrões de atividades de pesquisa e de extensão às demandas imediatas do mercado, isto é, da acumulação de capitais ou, ainda, pela incorporação massiva de tecnologias educacionais que surgem da fusão entre os capitais financeiros e as os capitais de empresas de tecnologias. E a profusão de relações dos capitais no seio da grande imprensa e a profusão de entidades representativas de seus interesses de classes fazem com que

a própria percepção social seja objeto de ferrenhas disputas sobre quais os métodos e métricas à esquadrihar os processos educacionais – com o objetivo persistente de apresentar o ensino privado como se fosse comparável à educação pública e afirmar, peremptoriamente, que esta última é ineficiente e desconectada da realidade (entre outras perfídias).

Essa capacidade de reduzir o problema educacional brasileiro no esquadro dos métodos burgueses de conceber a formação advém, dentre outros fatores, da organização e do entrelaçamento dos capitais que têm se caracterizado cada vez mais por uma unidade *interna* (proporcionada pelos bancos e fundos de investimentos que concentram em suas carteiras capitais de uma miríade de empresas de todos os setores econômicos, nacionais e estrangeiros) e *externa* (a associatividade burguesa que se expressa na criação de incontáveis organizações corporativas, federações e sindicatos patronais que, combinadas, estabelecem – contra aqueles que defendem a educação pública – um poder político e econômico com dimensões muitas vezes mais largas que nas décadas precedentes).

É notável o modo como, ao mesmo tempo em que se expandem as redes de associações corporativas dos capitais de ensino, suas mantenedoras e os capitais monetários disponíveis para colocações nessas empresas de ensino, cresce também a capilaridade dos investidores institucionais nos diversos setores da economia e da vida social. Eleva-se do poder político e econômico desses agentes em seus embates frente ao campo do trabalho e em suas modalidades de socialização. Esses capitalistas passam a condensar, pelas ações em suas carteiras, acesso ao conhecimento sobre o funcionamento minucioso dos livros contábeis de dezenas ou centenas de empresas espalhadas nos diversos departamentos da economia nacional. Não se trata, portanto, de *lobby* (controverso conceito que procura explicar apenas uma fração da relação entre capital e os agentes políticos), nem tão somente da união direta entre funcionários do Estado e de empresas de ensino: a forma social do capital portador de juros e de rentabilização dos capitais fictícios se espalha e se alonga, ao ponto de que seus métodos tendem a englobar por todos os lados o campo da produção e da reprodução social concentrando enorme poder econômico. Isso lhes possibilita intervir na dinâmica da economia de forma muito mais precisa e determinante e foi um ponto central a mover os processos de fusões

e aquisições no ensino superior brasileiro, especialmente entre 2003 e 2012 pois o conhecimento interno dos fluxos de caixa das diversas empresas do setor aumenta a acurácia das intervenções políticas e econômicas que levam às pequenas e médias instituições à venda para os oligopólios.

Por detrás dessas teias profundas de relações capitalistas estão os muito concretos e *nada fictícios* processos de exploração do trabalho que subjazem às instituições de Ensino Superior cujas consequências são de largo alcance para as formas de consciência, de socialização do conhecimento e para o futuro das novas gerações. O trabalho não desaparece, ao contrário. Por todos os lados, encontramos a força de trabalho espraiada e estirada no funcionamento desses capitais de ensino: o que muda são as formas de existência tradicionais desse trabalho, incluso o trabalho docente. Em lugar do professor e das categorias clássicas, uma miríade de funções vem para dividir funções ou substituir tarefas: técnicos de ensino, comissionados de vendas, agentes de retenção de alunos, auxiliares educacionais, tutores, avaliadores, aplicadores de testes, programadores, técnicos de infraestrutura de redes, engenheiros de redes e sistemas, estatísticos – a lista é interminável. Trata-se de uma massa significativa de trabalhadores premida pela massificação, planificação e padronização de processos na educação e sua transformação em atividade **fabril**¹². Em suma, pela subsunção real de suas atividades aos capitais que agora dominam o Ensino Superior.

É nesse sentido que a financeirização do Ensino Superior não faz desaparecer processos que chamamos tradicionalmente de mercadorização e privatização da educação, mas os repõem diante de uma conjuntura de articulação ampliada desses propósitos. Especialmente forte é essa imbricação dos capitais e sua capacidade de ação quando se trata de realizá-los no âmbito do Estado. Vimos, por exemplo, a forma como esses capitais produziram diversas ações sob a insígnia de atividades estatais, supostamente, em favor da “democratização do ensino”, tal como nos programas sociais de inclusão que serviram, sobretudo, para justificar transferências de fundos públicos para esses capitais. Democratização, aliás, que serviu como emblema sob o qual os capitais financeiros buscaram articular

¹² Nos referimos principalmente como a padronização das atividades e subsunção do trabalho docente às tecnologias de comunicação e informação comparecem, ainda que metaforicamente, como um processo de fabrilização do ensino.

de modo desfigurado as demandas da própria classe trabalhadora para reapresentá-las de modo absolutamente vantajoso às suas próprias condições de oligopolização: quanto mais se ampliavam tais programas sociais, menos os trabalhadores dispunham com efetividade da educação almejada e menores se tornavam suas forças sociais diante do agigantamento dos oligopólios. Como resultado, a educação nacional enfrenta hoje oponentes cuja força social é inédita, mesmo quando se compara com o estreitamento de laços entre a ditadura empresarial-militar (1964-1988) e os capitais de ensino.

Essa força social não se nutre apenas de laços com agentes de governo, mas de uma escolha política produzida no âmbito das relações que constituem o Estado pela privatização da educação. Como vimos, em torno de 75% dos estudantes frequentam escolas superiores privadas no Brasil. Essa escolha pode ser vista na destinação de volumes cada vez mais largos do orçamento público a elas, seguida de seu par inseparável: restrições diretamente proporcionais no orçamento destinado às instituições públicas e nas consecutivas legislações e normatizações que procuram atender e privilegiar os interesses dos capitais de ensino¹³.

É evidente que a educação não está acima da luta de classes e isso indica que sua própria forma depende das relações de forças que se enfrentam a todo momento no campo de suas determinações. Os trabalhadores, quando existem como classe social, constituem potenciais sujeitos históricos capazes de resistir às incursões dos capitais no campo de seus direitos e até mesmo, arrancar conquistas. Mas, nesse sentido, as estratégias de lutas que se limitam aos aspectos tangentes das relações de produção capitalistas, como aquelas limitadas à forma jurídica, são impotentes. A experiência histórica demonstra que todas as regulações legais e normativas obedecem, ainda que com algum grau de autonomia, às lógicas do padrão de acumulação em vigor em cada fase histórica: a forma jurídica do direito é uma das primeiras barreiras a serem derrubadas quando as condições de valorização do capital não se apresentam em franca expansão e esgota-se o curto espaço de barganhas e concessões aos

¹³ Nessa linha, temos desde as legislações que concedem vantagens e facilidades para a autorização de cursos, abertura de vagas e *campi* até aquelas legislações que jamais existiram, tais como a proibição de capitais estrangeiros nas instituições de ensino nacionais ou a restrição ao ensino a distância como forma privilegiada de formação da força de trabalho.

trabalhadores. É um dado da realidade que os direitos legais sejam, portanto, transitórios e dependam eles próprios de relações de forças entre as classes num terreno bastante desfavorável às garantias fundamentais e complementares, visto que a produção das leis e das normas nunca é diretamente acessível à classe trabalhadora – mas o é para a sociedade burguesa, com maior ou menor grau de intimidade a depender da centralidade que cada uma de suas frações ocupe no bloco dirigente.

No caso da educação superior, a ausência de regulamentações constitui apenas um dado a mais, neste sentido, e evidencia o fato de que o processo de privatização da Educação Superior não se qualifica como restrito a apenas alguns governos, ainda que estes tenham suas especificidades, pois trata-se de uma política de Estado. Em toda a história da Educação Superior, nenhum governo permitiu a o trâmite de legislações que buscassem regulamentar limites aos capitais estrangeiros no Ensino Superior brasileiro, fosse com a proibição dessas colocações de capital ou com sua limitação a um percentual máximo de participação. Da mesma forma, não houve e não há nenhuma ação de qualquer governo no sentido de proibir a participação de fundos e bancos de investimentos nas instituições de ensino; ou, ainda, determinações normativas que obrigassem os órgãos da administração pública a criar, manter e divulgar índices de concentração de matrículas e instituições pelos capitais.

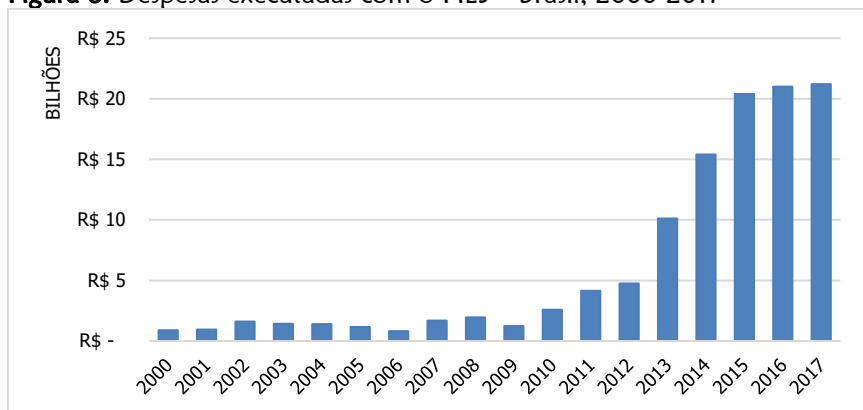
Ao invés de limites à atuação dos capitais na educação, o que se forjou no Estado foram estratégias de formação e difusão de consensos contraditórios de que os interesses dos capitais de ensino poderiam assemelhar-se às necessidades históricas dos trabalhadores em termos de acesso às universidades. Nesse sentido, programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁴ e o Programa Universidade Para Todos (Prouni)¹⁵ que, apesar de suas importâncias

¹⁴ O FIES foi estabelecido no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e substancialmente ampliado nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). O programa criou um fundo de financiamento para os estudantes nas IES privadas, nos quais o Tesouro Nacional se responsabilizava pela emissão de Certificados do Tesouro Nacional em nome das mantenedoras e assegurava a cobertura parcial dos riscos do financiamento como forma de ampliar o número de estudantes matriculados nas IES privadas.

¹⁵ O Prouni foi criado, em 2004, ainda no primeiro mandato do governo Lula da Silva (2003-2010), por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004). O objetivo do programa era o de oferecer bolsas de estudos

para os estudantes e suas famílias individualmente, distanciaram-se das demandas históricas dos sindicatos e movimentos da educação que defendem a ampliação das matrículas através da expansão das instituições públicas. Essas políticas, ao se vincularem a uma face social, na realidade permitiram incorporações de dívidas privadas, a securitização das mantenedoras, a redução do risco financeiro dos grandes capitais de ensino, a ampliação das matrículas por meio de endividamento estudantil e transferências de riquezas públicas para o fundo de acumulação privado pelos grandes capitais. Para ilustrar, a Figura 8, a seguir, apresenta os volumes financeiros executados com o FIES a partir do Orçamento Público Federal¹⁶.

Figura 8. Despesas executadas com o FIES – Brasil, 2000-2017



Fonte: Elaboração própria, com dados dos relatórios de gestão do FIES. Cf. Seki, 2020.
Nota: valores de março de 2018, corrigidos pelo IPCA-E.

Neste sentido, chaves discursivas parecem ter jogado um peso importante nesse movimento: (1) a crise das IES privadas na virada dos anos 1990 para os anos 2000 e (2) o argumento sobre a democratização do Ensino Superior. A primeira permitiu elidir quais

para estudantes oriundos de famílias de baixa renda¹⁵ em instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Essas bolsas poderiam ser totais, ou seja, com a cobertura do total dos custos das mensalidades ou parciais (50%), em cursos sequenciais ou de graduação. Para as IES, o Prouni previa a obrigação de oferecerem “no mínimo, uma bolsa integral para cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados”. Em troca, o Estado oferece isenções tributárias equivalentes (BRASIL, 2004, p. 1).

¹⁶ A discussão sobre o papel desses programas nas transferências de riquezas do fundo público para os capitais é complexa, essa discussão foi objeto da tese de doutorado referida. CF. Seki (2020).

eram as frações de instituições que efetivamente estavam em situação financeira difícil naquele período (as pequenas e médias IES comunitárias, filantrópicas ou instituições tradicionais) e as raízes desse quadro. Procurou-se justificar dessa forma a incorporação das dívidas privadas contra o Tesouro Nacional, além da criação, manutenção e ampliação dos gastos fiscais em favor das mantenedoras. Enquanto isso, um intenso processo de autofagia no Ensino Superior preparava o terreno para a construção e consolidação dos oligopólios: a compra das pequenas e médias instituições pelos grandes capitais e suas consequentes “reestruturações” – eufemismo para as demissões em massa de professores e outros trabalhadores, para o aligeiramento e flexibilização dos cursos, precarização dos currículos, padronização das atividades de ensino, de gestão etc. Resultou dessa autofagia, ademais, uma das organizações mais importantes desses capitais – a ABRAES – encarregada de disputar o mercado e inviabilizar o sucesso das escolas menores.

Embora seja correto dizer que a Educação Superior no Brasil se restringe a parcelas muito reduzidas dos jovens e adultos em idade para tal, esse fato foi apropriado pelos capitais e pelos governos para justificar programas com caráter social que de modo obliterado beneficiavam principalmente os verdadeiros sujeitos do Ensino Superior brasileiro atual, os bancos e fundos de investimentos. Esse argumento procurou articular a situação de “crise do setor privado” com vistas a lhe conferir um sentido de oportunidade, a ser realizada pelos capitais de ensino com suas supostas ofertas excedentes de vagas. Afinal, se existiam tantas IES à beira da falência e com tamanha ociosidade de vagas e, por outro lado, ampla massa de estudantes ansiosos por uma oportunidade no Ensino Superior, o Estado teria que ter a **responsabilidade social** de transformar **essas vagas em matrículas públicas nas IES privadas**. Nas palavras de Fernando Haddad, ministro da educação no governo Lula da Silva e Dilma Rousseff (de julho de 2005 até janeiro de 2012):

Uma das características dessa gestão foi justamente não cair no dogmatismo e superar clivagens estereotipadas. Na verdade, essas coisas não se conflitam [investimentos no setor público e bolsas no setor privado]. A realidade é um pouco mais complexa e exige estratégias diversificadas. Um país que tem tanto por fazer não pode

dispensar uma estratégia em proveito da outra. Temos que fazer tudo que for necessário, não dá para esperar. (AGÊNCIA BRASIL, 2010).

Por outro lado, o dos estudantes e suas famílias, esse argumento teve por expressão o endividamento massivo de jovens, levados a aderir aos financiamentos estudantis, públicos e privados. Isso retirou dessas famílias parcelas significativas de seus fundos de vidas, as quais foram transferidas para os capitais financeiros colocados nos gigantes do ensino. Muitos desses estudantes se endividaram sob a perspectiva de obter melhores remunerações no mercado de trabalho com a certificação ofertada por esses capitais de ensino. É assim que, por mais distante que possa parecer a relação entre o endividamento massivo da juventude em contratos de financiamentos públicos ou privados de ensino e os capitalistas monetários que transformaram os oligopólios em plataformas de rentabilização de seus capitais às custas desses estudantes, os efeitos políticos, sociais e econômicos desses processos são muito concretos.

Se o discurso da democratização foi vital, outros argumentos foram brandidos em continuação: as IES públicas foram pintadas com tintas de **elitistas, ineficientes e antidemocráticas**. Buscavam, assim, obliterar o fato de que as universidades públicas nunca gozaram de uma real autonomia universitária para expandir cursos, vagas, unidades acadêmicas ou construir infraestrutura física (prédios, equipamentos, maquinários e instrumentos) sem a necessária dotação orçamentária determinada em lei. As universidades públicas somente se expandem quando a política do Estado abre espaço para tanto. Vale lembrar que a expansão da Educação Superior, em sentido robusto (e não apenas do ensino), é uma demanda histórica de educadores e faz parte da defesa dessas instituições e de seus papéis históricos.

Esse discurso que vinculava a crise das IES privadas a uma oportunidade de democratização do acesso ao ensino foi repetido à exaustão por órgãos oficiais, entidades empresariais e organismos multilaterais (principalmente pelo Banco Mundial), além das entidades de trabalhadores e estudantes que, de forma direta ou indireta, corroboraram a expansão privada. Algumas delas, com o argumento propalado pelos capitais e governos, consentiram com políticas que beneficiavam esses capitais, ainda quando as despesas fiscais poderiam ter sido colocadas nas IES públicas e expandido de

forma permanente vagas nas universidades¹⁷. Essas ilusões, por certo, não podem persistir. As expectativas democratizantes apresentadas como se fossem convergentes aos interesses dos capitais de ensino, às quais alguns setores da classe trabalhadora podem ter se agarrado, não sobrevivem a uma análise acurada do cenário atual, seja pelos resultados históricos produzidos ou pelos elementos de continuidade que estão em operação, como por exemplo a partir da instituição do, assim chamado, Novo Regime Fiscal (NRF)¹⁸, determinado pela Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016a), que estabeleceu rigorosos limites para as despesas primárias¹⁹ de forma individualizada por cada um dos poderes da União.

Antes mesmo da implementação do NRF, os contingenciamentos ao orçamento federal destinado à educação foram contundentes. Como argumentamos neste trabalho, esses ajustes se intensificam ainda em 2013/2014 e começam a ganhar fôlego com a nomeação de Joaquim Levy, no segundo mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff (2011-2016). Não obstante, seguindo o curso da destinação dos gastos orçamentários, é notável que o Estado está determinado a assegurar as condições políticas e econômicas para a rentabilização dos capitais no Ensino Superior em franco detrimento das instituições públicas – nas quais o **privatismo** anda de braços dados com os ataques desmoralizantes perpetrados contra as universidades públicas pelo Estado²⁰.

¹⁷ Esse é o caso da União Nacional dos Estudantes (UNE), durante os anos 2000 e 2010, por exemplo, cujas pautas políticas expressam profundas contradições com relação às reivindicações históricas da entidade.

¹⁸ De acordo com a Emenda Constitucional, o NRF terá vigência no período entre 2017 e 2037, durante o qual o crescimento da despesa pública primária não poderá ultrapassar o patamar das despesas primárias de 2016 acrescido do reajuste inflacionário. Ou seja, na prática houve o congelamento do gasto real ao nível da despesa primária de 2016, estabelecendo um teto constitucional sobreposto às imposições vinculativas da Constituição federal de 1988 e em outras leis ordinárias.

¹⁹ A despesa primária (em inglês, *primary expenditure*; em francês, *dépenses primaires*), também definida como “despesa não financeira”, corresponde à despesa efetiva sem contabilizar juros e outros encargos da dívida pública. Ou seja, é o conjunto de gastos públicos que possibilita a oferta real dos serviços públicos à sociedade, deduzidas as despesas com juros e demais encargos de financiamento por meio de dívidas. A despesa primária pode ser de natureza obrigatória ou discricionária.

²⁰ É evidente que esses ataques ganharam maior objetividade sob o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), no qual seus ministros da Educação (com destaque para Abraham Weintraub) se notabilizaram pela difusão de inverdades e insultos à

É também nesse quadro que podemos falar de um associativismo do capital que pode ser medido em pelo menos duas frentes que esboçam as linhas de seu poder político e econômico. A primeira é o da articulação que se estabelece nas frentes de uma constelação de lutas políticas e culturais de entidades e associações – os aparelhos privados de hegemonia – associadas para produzir consensos necessários no interior do setor privado de ensino, opor diferentes frações, produzir discursos e propagandas de convencimento, fazer concessões e até mesmo forjar uma espécie de benfeitoria burguesa²¹. Essas são algumas das dimensões de uma luta social intensa e velada e, contudo, perfeitamente situada no plano da luta de classes, da conformação ideológica e da guerra de posições. Acobertadas pela distorção do conceito de “sociedade civil”, tais organizações emergem para apresentar seus interesses particulares burgueses como se fossem necessidades de toda a sociedade.

A segunda frente se conforma por um tipo de associativismo que decorre da aglomeração de capitais monetários oriundos de diferentes bases de capitais funcionantes e que se concentram como disponibilidades financeiras nas mãos de bancos, fundos e seguradoras. Ao lado dessa conjugação dos capitais, surge uma miríade de capitalistas que dividem e subdividem funções técnicas de organização da captação, colocação e distribuição de liquidez nos diferentes espaços das economias nacionais e internacionais.

Os bancos e fundos são agentes privilegiados nesse caso, pois conseguem fazer uma medida precisa da economia por meio de suas posições nas indústrias, comércio e suas relações com subsidiárias e fundos. Não por acaso são eles os grandes agenciadores das fusões

comunidade acadêmica e, especialmente, aos professores das universidades federais. Contudo, esses ataques nunca deixaram de ser aplicados desde, pelo menos, o regime empresarial-militar instaurado com o golpe de 1964. Vale lembrar como as organizações estatais, a exemplo do Ministério Público Federal, da Polícia Federal, das Polícias Militares dos estados ou dos parlamentos das assembleias legislativas, em todo o país jamais deixaram de proferir ataques sistemáticos contra essa instituição sempre que dela emanaram expressões de pensamento e práxis críticas.

²¹ Isto se percebe pelas organizações não governamentais (ONGs) criadas e mantidas por grandes oligopólios de ensino a fim de simular uma espécie de filantropia burguesa e que, na realidade, atuam a pleno vapor no arco de aparelhos privados de hegemonia para legitimar e estabelecer consensos em favor desses capitais, dissuadindo críticas e buscando convencer a classe trabalhadora de que os interesses capitalistas seriam os interesses de toda a sociedade.

e aquisições no Ensino Superior: prospectando mercados, inspecionando livros contábeis, mantendo funcionários nas posições-chave dos Conselhos Administrativos. Assim, toda uma trama é criada, determinando uma forma de associativismo burguês própria ao predomínio da finança.

Essas duas formas – a associação de capitais e a constelação de aparelhos privados de hegemonia – configuram, para nós, uma proposição didática que tem o objetivo de ressaltar essas duas características que nos parecem relevantes para se pensar os caminhos e as estratégias de lutas por uma educação comprometida com a socialização do conhecimento e a emancipação de nossa classe. Essas formas, conjugadas, expressam a dimensão agigantada daqueles que se colocam hoje como adversários no caminho de uma educação em sentido substantivo. Isso nos leva a propor que aqueles que lutam por uma educação em seu sentido profundo, de formação humana, cultural, de socialização do conhecimento mais elevado produzido e sistematizado pela humanidade, nunca enfrentaram um adversário tão bem organizado para a luta social quanto os capitais de ensino atualmente colocados no Brasil.

Mas esse enfrentamento, que depende de um diagnóstico profundo da situação atual e sobre como chegaram até aqui, precisa ainda se confrontar com questões metodológicas fundamentais. Estaria o Estado abrindo mão de definir o que deve ser a Educação Superior nacional? Ou seria um certo conceito de Estado e de *coisa pública* aquilo que está se esvaindo?

À guisa de conclusão

O quadro que apresentamos poderia contribuir com a percepção de que a educação, aos olhos dos capitais monetários, não teria especificidades alinhadas às suas estratégias. Como a epígrafe no início do trabalho quer fazer acreditar, “Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar” (ERTHA; PEROZIM, 2007, p. 1). **Contudo, ao nosso ver, a educação não está sendo secundarizada em detrimento da acumulação e centralização de capitais, pelo contrário, ela deitou seu lugar na cena principal.** Esses capitais estão plenamente amparados na certeza de que podem ajustar a formação da força de trabalho às formas de consciência e aos requisitos

técnicos pragmáticos do atual padrão de acumulação capitalista, inculcando valores – sobretudo morais – que lhe são próprios, nessa fase histórica. Para nós, esse é um dos reflexos do elevado grau das lutas sociais de nosso tempo presente, ainda que estas apareçam como se fossem respostas difusas aos problemas imediatos da política ou da produção ou como se fossem apenas projetos autônomos de organizações não governamentais (ONGs)²² e outros aparelhos privados de hegemonia. E, sobretudo, ainda que a aparência seja a de que essas lutas seriam apenas do terreno político, entre governos ou frações de agentes do poder político, quando, em realidade, estão perfeitamente situadas na agudização da luta de classes que advém do chão da produção capitalista.

Temos visto, por exemplo, como a formação de professores para atuar na Educação Básica foi um alvo mais afetados pelo processo de mercantilização sob o predomínio da finança. Os cursos de licenciaturas estão na base sob a qual as grandes IES privadas expandem suas matrículas e o resultado é que mais de 68% de todos os novos professores formados no Ensino Superior saem das instituições privadas; 56% destes, dos cursos na modalidade a distância como preparação inicial do professor (EVANGELISTA *et al.*, 2019). Os professores têm a particularidade de que seus trabalhos estabelecem mediações entre centenas de crianças e jovens e o conhecimento filosófico, artístico e científico. O domínio de suas formações tem, portanto, um alcance muito mais amplo, incluindo seus futuros alunos, as escolas e as famílias de trabalhadores.

É alarmante constatar, também, que o agigantamento da atuação desses capitais no nível superior transborda a passos largos em direção à Educação Básica. A Cogna Educação (Kroton), por exemplo, realizou a compra da Saber e da Somos Educação, instituições dedicadas às escolas básicas, das creches ao ensino médio. Além das escolas, aceleram a aquisição de editoras e sistemas

²² Uma explicação importante: “O termo ‘Organização da Sociedade Civil’ (OSC) representa apenas a forma mais recente de fazer referência àquelas entidades antes denominadas ‘Organizações Não Governamentais’ (ONG)” (Ipea, 2020). OSCIP: “É a titulação prevista em lei conferida somente “às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, cujos objetivos sociais tenham pelo menos uma das finalidades (...) tais como, promoção da assistência social, promoção gratuita da educação, defesa, preservação e conservação do meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável, entre outras” (Lei nº 9.790/1999)” (Ipea, 2020).

apostilados de ensino e começam a produzir *softwares* e sistemas informatizados a serem fornecidos para escolas públicas e privadas. Essa é uma das razões apontadas para a reconfiguração da antiga Kroton, transformada na *holding* Cogna Educação – composta pela Kroton, dedicada ao Ensino Superior; pela Platos, orientada para a prestação de serviços às instituições de Ensino Superior; pela Saber, atuante no Ensino Básico; e pela Vasta e Somos, especialista na venda de serviços para escolas de Ensino Básico. Essa reorganização é um indício dos direcionamentos preparados pelos capitais para as próximas décadas, alcançando por todos os lados a formação das novas gerações²³.

Ao ser privilegiada a educação, esses capitais demonstram que pretendem **calibrar** a formação humana às necessidades da produção e da reprodução capitalistas de nosso tempo presente. O capital assume, então, uma capilaridade de intervenção sobre a formação da cultura espalhando suas raízes por todos os lados: nas IES particulares, nas escolas privadas, na gestão escolar, nos livros didáticos, nas apostilas, nas avaliações de larga escala, nos sistemas informatizados, nas plataformas de ensino, nos materiais pedagógicos – a lista parece-nos infundável.

Tudo isso mostra que o capital assumiu para si a tarefa de ser ele próprio o educador e forjar os corações e mentes de um futuro que não caiba fora dos limites muito estreitos das sociedades capitalistas. Este é um campo no qual não cessam e novas questões de pesquisa: acerca do trabalho docente nessas empresas transformadas em plataformas de rentabilização de capitais; o futuro do ensino e da pesquisa no Brasil; as novas pedagogias preparadas e (de modo gelatinoso) difundidas nos livros didáticos, nos materiais de apoio e na formação de professores por esses oligopólios.

É certo que essas corporações consideram a educação como uma mercadoria e a negociam com o Estado, outras empresas, com as famílias trabalhadoras. Colocam para funcionar todo um sistema de créditos e de seguradoras que aumentam suas cestas de serviços

²³ Em notícia recente, o atual ministro da Economia, Paulo Guedes, anunciou, em discurso no Fórum Econômico Mundial em Davos, “que o governo deve apoiar um ‘gigantesco’ programa de *vouchers* para educação na primeira infância como parte de sua agenda para o combate à desigualdade” (VEJA, 2020). Percebe-se, pois, que ainda há possibilidades de avanço do capital sobre a educação, assim como das iniciativas do aparelho do Estado para ampliá-las.

obrigando os estudantes a contratá-las. Movimentam todos os tentáculos dos mercados financeiros, entrelaçando-se aos capitais monetários disponíveis nos bancos e fundos de investimentos. Devastam as IES menores, em especial as comunitárias e as transformam em instituições plenamente mercantis. Portanto, a educação é um negócio para o capital, mas não apenas; paralelamente, ela é importante pelas suas características específicas na formação humana, na ciência e na cultura nacional. A educação não é secundária. O capital engloba cada vez mais todas as dimensões da vida social, espalhando-se para quase todos os campos de expressões da criatividade, do pensamento e do fazer humano. Delineia-se que o capital se atribui a tarefa de ser o educador, porque o Estado é o educador²⁴. Qual o conteúdo substantivo do Estado, então? Como defender como horizonte de lutas a mera defesa da **coisa pública**?

Os desafios parecem-nos enormes. É preciso estudar por todos os meios e pelas mais variadas técnicas e fontes para desvendar as pistas que revelem a lógica subjacente a esse gigante que se aproxima e cuja fome é insaciável. Para tanto, não basta vontade, é preciso que sejamos também rigorosos quanto às estratégias políticas historicamente definidas para nossas lutas a fim de que possamos revisar os caminhos políticos que seguimos e que nos trouxeram até este estado de coisas. Por vezes, ao acreditarmos na autonomia de nossas vontades, fomos tragados por políticas que cheiravam como se fossem medidas democratizantes e, no entanto, ajudamos a alimentar o monstro que agora é forte, repleto de tentáculos e está prestes a nos abocanhar.

Esperamos que o trabalho modestamente contribua para revelar certas nuances da natureza desse Estado, o cujo qual certas frações de trabalhadores pensam poder alcançar e controlar como se fosse um espaço neutro ou apenas um instrumento de classe (seja por ilusões nefastas ou pela sedução que o poder provoca). Não podemos ter mais nada a compartilhar com estes sujeitos, nossa esperança está na história do povo brasileiro e de suas lutas. Esta história, que muitas vezes permeada por motivos de belezas, de solidariedades e de generosidades fraternas, é aquela que encontramos oculta no avesso dos livros didáticos. É nessa história

²⁴ Em contiguidade à hipótese do **Capital-educador**, discutida por Evangelista (2017) e Evangelista *et al* (2019).

que confiamos para acreditar que será possível vencer as ilusões políticas que nublam nosso horizonte nas últimas décadas e nos recolocarmos nas trilhas de um destino livre para nossa classe, ou seja, livre para toda a humanidade.

Referências


- AMORIN, L. **O que as demissões da Estácio revelam sobre o setor**. 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2QG8IFe>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Microdados do Censo da Educação Superior**. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3mF8nzc>>. Acesso em: 4 mar. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Ministério da Educação. **Sinopse do Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: <http://bit.ly/2NoWldG>. Acesso em: 1 nov. 2019.
- BRASIL. **Portaria nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/37JXXdx>. Acesso em: 23 dez. 2020.
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Medida Provisória nº 213, de 10 de Setembro de 2004**, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2MO9zjb>>. Acesso em: 22 de jun. 2018
- ERTHA, J. M.; PEROZIM, L. **O ensino vai à bolsa**. 2007. Disponível em: <http://bit.ly/2Kvs9Lu>. Acesso em: 14 out. 2007.
- HOPER EDUCACIONAL (Brasil) (Org.). **Análise Setorial da Educação Superior Privada – Brasil**. 11. ed. Foz do Iguaçu: Hoper Educacional, 2018.
- KPMG. **Fusões e Aquisições 2017: 4º Trimestre**. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2rqUOUG>. Acesso em: 7 maio, 2018.
- LÉLIS, M. T. Caputi; CUNHA, A. Moreira; LINCK, P. O choque nos preços das commodities e a economia brasileira nos anos 2000. **Brazilian Journal of Political Economy**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 427-448, set. 2019.
- PRATES, D. Magalhães. A alta recente dos preços das commodities. **Revista de Economia Política**, v. 27, n. 3, p. 323-344, set, 2007.
- SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018)**. 2020. 437 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação (Ppge), Centro de Ciências da

Educação (Ced), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2020.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO – SINPRO-SP. **Em reunião, professores denunciam selvageria de mantenedoras**, 2018.

Disponível em: <http://bit.ly/2QlaXrM>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VERDÉLIO, A. **Ministro debate com entidades retorno das aulas presenciais: entidades do ensino superior querem a revogação de portaria do MEC**. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3hi7rQj>. Acesso em: 23 dez. 2020.

The background of the page is a soft, light-colored gradient with numerous translucent soap bubbles floating around. Each bubble is slightly out of focus and contains a faint, distorted reflection of a person's face, suggesting a collective or shared experience. The overall mood is ethereal and contemplative.

PARTE 3
RACISMOS, ETNIAS E PANDEMIA

Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica¹

Luiz Augusto Campos

Introdução

Embora o racismo seja encarado como um dos principais males da modernidade, o estudo de suas causas, dinâmicas e consequências ainda esbarra em obstáculos metodológicos e teóricos. Isso reflete não apenas a natureza do fenômeno, cuja expressão pública costuma ser interdita na maior parte do globo, mas também a pluralidade de definições analíticas para o termo. A carga política embutida no conceito e a sua dependência em relação a acepções contextuais do que é entendido por “raça” são dois fatores que também dificultam o seu emprego como uma categoria analítica. Como resultado, vivemos um momento em que quase todos reconhecem que o racismo permanece operando de forma efetiva no mundo, mas poucos são capazes de identificar claramente suas dinâmicas (TAGUIEFF, 2001).

A despeito disso, a literatura especializada permanece buscando uma definição de racismo capaz de transformar os significados toscamente articulados no senso comum em uma categoria analítica que permita investigá-lo empiricamente. Quando analisamos as teorias sociológicas dedicadas a explicar como ele opera, três abordagens se destacam. A primeira delas entende o racismo como um fenômeno enraizado em ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideias que atribuem uma inferioridade natural a determinados grupos com origens ou marcas adstritas específicas. Por essa perspectiva, o adjetivo “racista” só pode ser atrelado a práticas que decorrem de concepções ideológicas do que é raça. A segunda abordagem, por seu turno, concede uma precedência causal e semântica às ações, atitudes, práticas ou comportamentos preconceituosos e/ou discriminatórios na reprodução do racismo. Para essa postura analítica, as práticas racistas prescindem

¹ Texto originalmente publicado na Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol.32, n.95, 329507. Epub Aug 07, 2017. ISSN 1806-9053. <http://dx.doi.org/10.17666/329507/2017>.

de ideologias articuladas e, portanto, as ideias deixam de ser o elemento definidor do racismo. Por fim, a terceira abordagem crê que o racismo teria assumido características mais sistêmicas, institucionais ou estruturais nos dias atuais. Embora práticas e ideologias sejam dimensões importantes do fenômeno, são as estruturas racistas os princípios causais fundamentais que devem ser investigados.

Os defensores de cada um desses enquadramentos costumam apresentar críticas pertinentes aos outros dois, dificultando a conciliação dos três. Aqueles que grifam a dimensão ideológica do racismo, por exemplo, argumentam que nenhuma prática discriminatória pode ser rotulada como “racista” sem referência ao conteúdo das ideias que a motiva (MILES & BROWN, 2004, p. 84). Isso valeria igualmente para as abordagens sistêmicas, porque só seria possível discernir estruturas racistas de outros tipos de estrutura fazendo alusão às ideologias que as engendraram (FREDRICKSON, 1999, p. 70). Já aqueles que compreendem o racismo mais como um conjunto de atitudes ou ações destacam o caráter irrefletido de grande parte das práticas discriminatórias contemporâneas (PAGER & SHEPHERD, 2008, p. 182) e o fato de que, em última análise, o racismo se reproduziria por causa das reações de indivíduos cujos comportamentos discriminatórios dispensam formulações cognitivas claras (BLANK, DABADY & CITRO, 2004, p. 55). Por sua vez, os autores que enfatizam as formas institucionais, sistêmicas ou estruturais chamam a atenção para o papel que a posição subalterna dos grupos racializados nas sociedades tem na reprodução do racismo (BONILLA-SILVA, 1997). Assim, seria difícil rotular como “racistas” práticas ou ideologias sem efeitos ou causas estruturais concretas (FEAGIN, 2006, p. xii).

Note-se, contudo, que essas três abordagens não são propriamente escolas de pensamento ou correntes teóricas. Os autores e autoras que se dedicam ao tema raramente conseguem se manter fiéis a uma dessas qualificações do racismo, mesclando princípios de duas ou mais dessas abordagens. Suas divergências são mais de ênfase do que ontológicas, expressando mais formas diferentes de “enquadrar” (ENTMAN, 1993, p. 52) os elementos que compõem o fenômeno do que realidades distintas. Em outros termos, mais do que caracterizar o fenômeno descrevendo-o de formas diametralmente opostas, essas abordagens teóricas se

distinguem ao atribuírem a um desses três elementos (ideologias, atitudes e estruturas) poderes causais superiores.

Baseado nessa constatação, este artigo revisa e analisa essas três abordagens para sugerir que as divergências entre elas nascem de perspectivas parciais de um mesmo fenômeno e que uma visão mais completa dele depende de uma integração analítica das dimensões ideológica, prática e estrutural. Recorremos às contribuições do realismo crítico para propor uma teoria tridimensional do racismo, que o enxerga como um fenômeno complexo, ligado àquilo que Roy Bhaskar (1998b) chama de “uma realidade social ontologicamente estratificada”¹.

Nada obstante, antes de desenvolver o argumento é importante fazer três esclarecimentos. Em primeiro lugar, o interesse deste trabalho repousa em apenas uma das “faces” do conceito sociológico de racismo. Usualmente, as definições para o termo costumam classificar o racismo como um tipo de fenômeno ligado a uma determinada dimensão do social (doutrinas, ideias, ideologias, atitudes, ações, práticas, sistemas, estruturas, instituições etc.), caracterizado por produzir ou se basear em uma determinada assimetria, vista como natural ou essencializada e, de algum modo, relacionada com alguma noção histórica do que vem a ser “raça”. Em total acordo com Guimarães, acredito que o racismo é uma forma “bastante específica de naturalizar a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais”, e que, portanto, “cada racismo só pode ser compreendido a partir de sua própria história” (GUIMARÃES, 1999, p. 11-12). Daí ser impossível definir a segunda face do conceito de racismo sem fazer referência a contextos históricos específicos, em que a noção de raça ou correlatas assumem significados igualmente particulares. Isso não implica, porém, que não possamos estabelecer um quadro socioteórico que oriente as investigações sobre a questão, isto é, que tente capturar as dimensões sociais fundamentais envolvidas no fenômeno. Sem um quadro como esse, a conclusões a que chegam as investigações sociológicas sobre o racismo

¹ Uma proposta semelhante a essa foi levada a cabo por Bob Carter em seu livro *Realism and racism* (2000). Todavia, mais do que uma teoria realista crítica do racismo, Carter constrói uma teoria realista crítica da “raça”, preocupado em demonstrar que o conceito pode ser usado de forma realista sem, contudo, endossar visões biologizantes.

permanecerão contraditórias e conciliáveis, replicando mais as discordâncias sobre a ontologia do social do que sobre as dinâmicas empíricas detectadas. Dado o foco na primeira face do conceito, ou seja, nas dimensões sociais potencialmente envolvidas pelo racismo, não exploraremos aqui questões relacionadas com a delimitação histórica ou contextual do conceito de raça. Como destaca Andreas Hofbauer (2006, p. 43), essas controvérsias envolvem desde perspectivas restritivas, que condenam a aplicação do conceito de raça a qualquer contexto exterior à modernidade ocidental, até definições dilatadas, que não reduzem a raça a definições biologizadas e estendem o conceito para muito antes da modernidade ou mesmo para outras culturas ditas “pré-modernas”. Tal debate ecoa, em grande medida, redefinições da segunda face do conceito de raça, haja vista que quanto mais geral for a definição para sua segunda face, mais fenômenos pretéritos podem ser denotados pelo termo.

Em segundo lugar, ao propor uma leitura realista crítica do racismo, este texto relega a um segundo plano orientações teóricas sobre o tema que condenam de antemão ao fracasso qualquer tentativa de se atribuir aos fenômenos sociais uma ontologia definida. Grande parte da bibliografia dedicada à temática insinua que ela é própria da “pulsão” realista, própria da modernidade, uma das fontes fundamentais do racismo (FOUCAULT, 2005; BAUMAN, 1989). De fato, o naturalismo realista, hegemônico no cientificismo do fim século XIX e início do século XX, parece ser a fonte primordial das ideologias racistas com efeitos políticos e sociais desastrosos. Contudo, isso não quer dizer que todo tipo de realismo dependa ou leve a juízos essencializantes do social. Voltaremos a esse ponto na penúltima seção. Mas é importante esclarecer, desde já, que uma das principais vantagens heurísticas do realismo crítico é a premissa de que é possível e – em alguma medida, necessário – tratar os fenômenos sociais como reais para que suas determinações indesejadas possam ser substituídas ou modificadas (BHASKAR, 2009).

Em terceiro lugar, o foco deste artigo recai sobre uma bibliografia estadunidense e europeia, mormente anglo-saxônica. Embora o campo de estudos sobre a questão racial no Brasil seja um dos mais produtivos e plurais das ciências sociais, as discussões sobre o conceito de racismo são mais recentes aqui (GUIMARÃES, 2004, p. 24-26). Isso reflete não apenas a predominância no início do

século XX da visão freyreana das relações raciais, segundo a qual o racismo seria exógeno à formação nacional, mas também as articulações conceituais de sociólogos reconhecidos por denunciarem a existência de preconceito no Brasil. Florestan Fernandes, por exemplo, hesitou em chamar de racismo os preconceitos de cor ou raciais que identificava no país. Ele via o preconceito no Brasil como expressão da subalternidade moral dos ex-escravos, sobrevivência anacrônica, porém operante, ainda na sociedade competitiva (FERNANDES, 2007). Foi somente na década de 1970 que “racismo” assumiu o estatuto de categoria analítica, na sociologia de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, mas, ainda assim, sem grandes explorações teóricas. Como corrobora Antonio Sérgio Guimarães, talvez o primeiro sociólogo brasileiro a refletir criteriosamente sobre o conceito, “se os estudos sobre o racismo no Brasil avançaram em termos empíricos, seu crescimento deu-se sobre bases teóricas que, até os dias de hoje, não estão bem assentes na sociologia” (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

O argumento deste artigo está estruturado em cinco partes, à exceção desta. As três primeiras discutem com mais detalhe os três enquadramentos do racismo contemporâneo: a primeira se debruça sobre os potenciais e limites das abordagens que enfatizam a dimensão ideológica, a segunda analisa as teorias que focam na dimensão prática, e a terceira resenha algumas teorias que realçam a dimensão estrutural. A quarta seção resume as contribuições sociológicas do realismo crítico, proposto por nomes como Roy Bhaskar e Margaret Archer, que nos ajudam a integrar os potenciais de cada um desses enquadramentos em uma teoria tridimensional do racismo. A última seção discute algumas decorrências dessa abordagem tridimensional para a compreensão do racismo.

A precedência das ideologias

O próprio sufixo “ismo”, tradicionalmente utilizado para indicar doutrinas e crenças, já sugere que o termo “racismo” surgiu para denotar uma ideologia (BONILLA-SILVA, 1997). É nesse sentido que a expressão começa a ser utilizada a partir da década de 1920 e conceituada em termos acadêmicos na década de 1940. Em um trabalho pioneiro no uso do neologismo, Ruth Benedict definiu racismo como “o dogma segundo o qual um grupo étnico está

condenado pela natureza à inferioridade congênita e outro grupo está destinado à superioridade congênita” (BENEDICT, 1945, p. 87). Já na década de 1960, Pierre Van Den Berghe o conceituou como “um conjunto de crenças de que diferenças orgânicas, genéticas transmitidas (reais ou imaginadas) entre grupos humanos estão intrinsecamente associadas com a presença ou a ausência de certas habilidades ou características socialmente relevantes” (VAN DEN BERGHE, 1967, p. 11).

No entanto, essas primeiras definições não reduziam a sociologia da questão racial a uma análise do racismo enquanto crença. É comum encontrar nos autores desse período uma diferenciação terminológica que reservava o termo “racismo” às ideologias raciais e lidava com as práticas racistas a partir das noções de “preconceito” e “discriminação”. Nesse bojo, Michael Banton definiu racismo como “uma doutrina na qual o comportamento humano é determinado por características herdadas estáveis derivadas de estoques raciais separados e que possuem atributos distintivos e são considerados usualmente como mantendo uma relação de superioridade e inferioridade uma com a outra” (BANTON, 1970, p. 18), algo que seria diverso dos preconceitos, como “generalizações emotivas de percepções prévias”, e da discriminação no sentido de “tratamento diferencial” (BANTON, 1967, p. 8-9).

Robert Miles talvez seja o autor com críticas mais incisivas a essa fluidez conceitual, defendendo uma definição de racismo como ideologia de um modo mais explícito. Em um texto assinado com Malcom Brown, Miles propõe que o racismo deve ser entendido como “uma ideologia que é caracterizada pelo seu conteúdo [...] que assevera ou presume a existência de ‘raças’ separadas e discretas, e atribui uma avaliação negativa de uma ou algumas dessas ‘raças’ putativas” (MILES & BROWN, 2004, p. 84). Logo, ambos não enxergam o racismo como uma ideologia, mas também conferem a esta dimensão uma precedência causal sobre os preconceitos e discriminações (*Idem*, p. 9). Vale destacar, todavia, que o conceito de “ideologia” utilizado por Miles e por grande parte dos teóricos desse enquadramento se distingue de correlatos como “doutrina”, “conjunto de crenças” etc. Tomando a palavra de empréstimo do marxismo, especificamente de Gramsci, Miles entende “ideologia” mais como um conjunto vulgar de significados do senso comum, algo sem uma estrutura lógica que incluiria em seu interior elementos como estereótipos raciais e representações relativamente

desestruturadas e incoerentes (MILES, 2004). Há um claro eco aqui da teoria da socióloga francesa Colette Guillaumin, para quem “racismo não pode ser reduzido nem a uma teoria racista, nem a uma prática racista. [...] Como uma ideologia, o racismo é opaco, inconsciente do seu próprio significado” (GUILLAUMIN, 1972, p. 71). Essas duas definições extraem de um certo marxismo não apenas a noção de ideologia como “conhecimento vulgar e assistemático”, mas também o sentido fundamental de “falsa consciência”. Nos termos de Miles e Brown, “a noção de que a humanidade é dividida entre ‘raças’ biológica ou somaticamente determinadas é falsa? O racismo representa os seres humanos de modo distorcido? [...] A resposta a todas essas questões é afirmativa. O racismo é uma ideologia em todos esses sentidos” (MILES & BROWN, 2004, p. 8).

Mesmo autores mais atentos ao papel das práticas e estruturas racistas esposam um enquadramento semelhante quando afirmam essa primazia das ideologias. George Fredrickson, por exemplo, é sensível à necessidade de “examinar a relação entre aspectos culturais – atitudes racistas, crenças e ideias – e estruturas e políticas de dominação racial” (FREDRICKSON, 2002, p. 153). Mas ainda assim, ele assevera que sem a presença de “ideias e crenças”, em alguma medida conscientes, “nós não teríamos como distinguir o racismo do classismo, etnocentrismo, sexismo, intolerância religiosa, etarismo ou qualquer outra maneira de alocar vantagens diferenciais ou prestígio a categorias de pessoas que variam, ou parecem variar, em algum aspecto importante” (*Idem*, p. 153). Justamente por isso, nenhuma sociedade poderia ser taxada de racista no “sentido completo do termo [...] se as diferenças de status resultantes forem justificadas em bases não raciais – como parte de uma crença generalizada na hierarquia social, por exemplo” (FREDRICKSON, 1999, p. 70). Isso não quer dizer que fatores psicológicos mais assistemáticos não tenham tido um papel importante em, por exemplo, disseminar o racismo nos Estados Unidos, mas apenas que eles não seriam suficientes para uma teoria do racismo que queira explicar sua variabilidade situacional (FREDRICKSON, 1988, p. 205).

Mas talvez seja exatamente essa primazia da ideologia, mais ou menos consciente e intencional, que constitua a principal fraqueza desse enquadramento. A própria ênfase em uma acepção de ideologia mais frouxa, capaz de abarcar crenças e estereótipos relativamente desestruturados, já insinua duas complicações:

primeiro, o caráter eminentemente prático do racismo e, segundo, a importância dos efeitos estruturais em sua definição. Em relação ao primeiro ponto, o próprio Fredrickson reconhece que, na contemporaneidade, “o racismo tende a perder o significado original [de doutrina] e se tornar um sinônimo de padrões de ação que servem para criar ou preservar relações desiguais entre grupos raciais” (FREDRICKSON, 1999, p. 71). Como veremos na próxima seção, o fato de tais padrões de ação serem habitualmente inconscientes, automáticos, reativos e irrefletidos torna temerário considerá-los fenômenos meramente ideológicos.

Em relação ao segundo ponto, alguns críticos destacam que estruturas sociais podem continuar tendo consequências racistas mesmo quando as ideologias que as engendraram já estão descreditadas. A dificuldade em lidar com essa “inércia sistêmica do racismo” (FEAGIN, 2006) fica particularmente evidente nos próprios comentários de Miles e Brown sobre o conceito de “racismo institucional”. Essa expressão foi cunhada para reivindicar que qualquer ação, sistematicamente prejudicial a um grupo racial, seria racista “independentemente se tal reivindicação é ou não justificada por uma motivação refletida ou ideológica para a ação (ou inação)” (MILES & BROWN, 2004, p. 71). Discutiremos o conceito de racismo institucional mais à frente. Por ora, basta apenas antecipar que, para esses autores, essa aceção seria inflacionada na medida em que permitisse categorizar como racista qualquer lesão impelida a um grupo racializado sem levar em conta o viés racial de suas motivações (*Idem*, p. 75). Por outro lado, porém, Miles e Brown reconhecem que ideologias racistas inspiraram a criação de instituições (leis, políticas públicas, práticas padronizadas etc.) que podem continuar discriminando sem que permaneçam sendo justificadas por discursos explicitamente racistas. Eles admitem que a noção de racismo institucional seja aplicada a essas circunstâncias “onde o racismo está entronizado em práticas excludentes ou em discursos formalmente não racializados” (*Idem*, p. 112), mas alertam que, ainda assim, “nos dois casos, é necessário demonstrar a influência determinante do racismo [como ideologia]” (*Idem, ibidem*).

Ora, ao admitir que condutas discriminatórias nem sempre expressam suas bases ideológicas – o que sempre deixa alguma margem para que se pense que elas são motivadas por ideias não racistas (BONILLA-SILVA, 2006) – Miles e seus parceiros põem em

perigo o princípio basilar de sua teoria, qual seja, o de que o racismo é primordialmente uma ideologia. Ademais, tratar o racismo como um fenômeno eminentemente ideológico, ou conceder uma proeminência causal às crenças, também possui algumas consequências para a política e para a militância antirracistas. Vale lembrar que a busca por uma acepção delimitada e rigorosa de racismo é motivada basicamente por uma agenda política, preocupada com a punição legal: “enquanto definir racismo possa parecer pedante e fora de moda, é algo concretamente conectado com o debate político e moral” (MILES & BROWN, 2004, p. 3-4). Porém, não são propriamente as ideologias que se busca punir, mas as condutas delas derivadas ou por ela motivadas. Novamente, as práticas individuais e institucionais parecem ter maior relevância na realidade concreta do que ideias propriamente ditas.

Além disso, ao considerar as ideologias racistas expressões da ideia de raça, cria-se uma equivalência entre racismo e racialismo, isto é, entre práticas que subordinam grupos racializados (racismo) e a mera mobilização discursiva do termo “raça” (GUIMARÃES, 1999, p. 27). Por conseguinte, qualquer mobilização do termo é tachável de racista (MILES e BROWN, 2004, p. 91), seja feita por sociólogos que reconhecem sua “existência” como constructo social, seja feita por atores políticos que utilizam a categoria para organizar um dado movimento social (movimento negro, por exemplo).

Por outro lado, a própria Colette Guillaumin já notava, no início da década de 1980, que simplesmente parar de falar em raça não representaria uma superação de todos os séculos nos quais a categoria estruturou as relações sociais. Apesar de ela ter sido uma crítica voraz a qualquer uso do termo, reconhecia: “reivindicar que uma noção tão presente no vocabulário da sociedade, tanto no seu modo de organizar o mundo quando na sua história política e humana, pode ser negada desse modo é uma posição paradoxal porque o que é negado tem uma existência de facto” (GUILLAUMIN, 2003, p. 106). Tais teóricos aparentemente enfrentam uma grande dificuldade em entender a possibilidade de se lidar com uma acepção sociológica e não biológica de raça, com a ideia de que existem instituições racistas capazes de estruturar a existência de determinados agentes ao ponto de eles se tornarem categorias sociais tão “reais” quanto as classes, por exemplo.

A precedência das práticas

O que distingue o enquadramento centrado nas ações, atitudes e práticas é o peso conferido à discriminação e aos preconceitos raciais como mecanismos causais de reprodução do racismo *vis-à-vis* o papel desempenhado pelas ideologias, crenças ou desvantagens estruturais. Nessa abordagem, o termo “preconceito” não assume apenas um significado cognitivista, próximo do que temos chamado até aqui de “crença” ou “ideologia”. Ao contrário, “preconceito” é quase sempre definido como “uma atitude que, como outras atitudes, tem [...] um componente conotativo (por exemplo, uma predisposição comportamental a agir negativamente em relação ao grupo alvo)” (DOVIDIO *et al.*, 2010, p. 5). O foco nessa concepção mais atitudinal de racismo tem suas origens ainda nos anos de 1930, quando uma série de autores começa a destacar o papel que processos psicológicos inconscientes têm na formação dos preconceitos e nas consequentes ações discriminatórias (WIEVIORKA, 1995, p. 22). Revisar toda essa bibliografia transcenderia o objetivo deste texto². Entretanto, é possível destacar dela dois elementos marcantes.

Em primeiro lugar, considera-se que as ações e práticas discriminatórias têm precedência quando se pretende compreender ou mensurar o racismo existente em nossas sociedades. Não se ignora o papel das crenças na produção ou reprodução da discriminação racial, somente que as primeiras não possuem consequências sociológicas relevantes se não se traduzirem em práticas discriminatórias. Por esse prisma, por mais completo que um estudo de ideologias racistas seja, ele nunca seria capaz de elucidar os mecanismos interacionais que constituem a discriminação em si.

Em segundo lugar, entende-se que tais atitudes são muito mais emotivas, irracionais e reativas e, por isso, nem sempre possuem uma ideologia identificável como causa. Novamente, isso não implica que ações discriminatórias, intencionalmente racistas, tenham deixado de existir, mas apenas que os motores da discriminação racial vão além delas. Como destacam Pager e Shepherd (2008, p. 182), “a discriminação pode ser motivada por preconceitos, estereótipos ou

² Para uma ideia da magnitude de uma empreitada como essa, ver Dovidio *et al.* (2010).

³ Resumos mais aprofundados do realismo crítico podem ser encontrados em Hamlin (2000), Collier (1994) e Vandenberghe (2013).

racismo [enquanto ideologia], mas a definição de discriminação não presume nenhuma causa subjacente”. De modo semelhante, Blank, Dabady e Citro entendem a discriminação racial não somente como todo “tratamento diferencial com base na raça que cria desvantagens para um grupo racial”, mas, sobretudo “o tratamento com base em fatores outros inadequadamente justificados para além da raça que cria desvantagens para um grupo racial (efeito diferencial)” (BLANK, DABADY & CITRO, 2004, p. 55). Presume-se, assim, que a preexistência de crenças racistas não é sequer o critério definidor das discriminações raciais, já que elas podem “incluir decisões e processos que podem não ter em si nenhum conteúdo explicitamente racial, mas que têm consequências ao produzirem ou reforçarem desvantagens raciais” (PAGER & SHEPHERD, 2008, p. 182).

Essa concepção de racismo “sutil” ou “implícito” destaca o papel de inúmeras condutas reativas e irrefletidas para a reprodução das atitudes discriminatórias. Blank, Dabady e Citro (2004, p. 60) tipificam quatro exemplos de racismo que demonstrariam a autonomia entre crenças/ideologias raciais dos preconceitos/discriminações raciais. Eles chamam de preconceito indireto, por exemplo, os comportamentos discriminatórios que são justificados apelando para as características secundárias pelo grupo-alvo, como quando indivíduos evitam negros por considerarem que eles costumam ser pobres. Nesse caso, uma discriminação aparentemente classista é, a rigor, um preconceito racial indireto. Outro exemplo são as chamadas respostas automáticas, atitudes racistas que refletem uma reação emotiva, impelida por ansiedades e afecções inconscientes e ligadas a imagens negativas da negritude bem rudimentares. Um terceiro tipo de atitude racista, mais ou menos descolada das ideologias, é a orientação ambígua, quando o foco da reação racista recai mais na autopreservação do agente discriminador do que na aversão ao grupo do discriminado. Um exemplo disso é o fato de determinados transeuntes modificarem seus trajetos para evitar interações com grupos “potencialmente perigosos”, categorizados com base no fenótipo. Já a orientação ambivalente se refere ao tratamento diferenciado conferido aos membros de um mesmo grupo racial. Tal orientação seria uma forma de escamotear a aversão a determinados membros de um grupo pela empatia por outros membros. Em todos esses casos, o

papel das ideias e crenças racistas é mínimo se comparado com atitudes quase irracionais ou reações irrefletidas.

Note-se que a definição da discriminação como prática faz com que essa literatura dê uma enorme importância a discussões metodológicas preocupadas com a formulação e aplicação de técnicas de pesquisa capazes de capturar tais atitudes. Em uma revisão das técnicas mais utilizadas por essa bibliografia, a socióloga Devah Pager (2006) identifica cinco métodos dominantes empregados para “mensurar” a discriminação: estudos de percepção, sondagem de atitudes, análises estatísticas, experimentos de laboratório e experimentos de campo. Cada um deles se “aproxima” do objeto estudado em graus variados e, sobretudo, possui potenciais particulares de generalização e inferência. Estudos de percepção e sondagem de atitudes costumam ser extensivos e, por isso, permitem inferências mais amplas. Por outro lado, eles não acessam as práticas discriminatórias “de fato”, apenas as supostas predisposições que as engendram. Análises estatísticas, por seu turno, seriam pródigas em demonstrar existência de discriminação ao documentarem desigualdades raciais controlando variáveis socioeconômicas (PAGER, 2006, p. 72). Entretanto, padecem da mesma limitação dos dois primeiros métodos: não elucidam como a discriminação funciona de fato. Segundo Pager, somente os estudos experimentais e semiexperimentais (laboratoriais e de campo) seriam capazes de observar *in loco* as dinâmicas discriminatórias, mas a artificialidade e dificuldades de replicação dessas técnicas limitam sobremaneira suas inferências (*Idem*, p. 76).

O curioso desses estudos de discriminação é que eles parecem enfrentar uma grande dificuldade em “purificar” as ações e práticas discriminatórias a serem observadas dos fatores propriamente ideológicos. Por serem baseadas na opinião das pessoas, as sondagens de atitudes e os estudos de percepção sofrem uma enorme influência das ideologias ou crenças correntes e, portanto, seus resultados podem manifestar mais o caráter racista ou antirracista da ideologia dominante de um dado grupo do que um preditivo de práticas discriminatórias (LAPIERRE, 1934). Como estudar as práticas racistas pelas declarações dos indivíduos se muitos deles têm “preconceito de ter preconceito”, para usar a expressão colhida em campo por Florestan Fernandes (2007, p. 29)? Apesar de esse tipo de empecilho não se apresentar de maneira tão flagrante

nas outras técnicas mencionadas por Pager, vale frisar que a busca por uma definição “objetiva” e “pura” de discriminação racial dificulta metodologicamente tais estudos em vez de viabilizá-los. Se a discriminação racial, na sua conceituação clássica, é reduzida a ações individuais relativamente independentes das crenças (ALLPORT, 1979), as técnicas que conseguem observar tais ações enfrentam obstáculos consideráveis em realizar a conexão de sentido que permitiria categorizá-las como “discriminações raciais”. Analogamente, as técnicas para mensurar as desigualdades de oportunidades entre grupos raciais dificilmente elucidam a lógica das ações que as engendram, mas justamente seus efeitos estruturais. Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, investigadores pioneiros no emprego de técnicas estatísticas de mensuração das desigualdades de oportunidades entre brancos e não brancos no Brasil, sempre destacaram os limites dessas técnicas, que permitem apenas inferir a existência de racismo e não o observar (GUIMARÃES & HASENBALG, 2006, p. 260).

Aqueles que englobam na ideia de racismo até mesmo práticas descoladas de crenças ou ideologias também são frequentemente acusados de essencializarem a ideia de “grupos raciais”. Se o racismo existe mesmo quando ele é motivado por “fatores outros inadequadamente justificados para além da raça” (BLANK, DABADY e CITRO, 2004, p. 55), o prejuízo aos grupos ditos “raciais” torna-se o critério definidor do racismo. Contudo, tal critério seria tautológico na medida em que esses “grupos raciais” não são nada mais do que categorias sociais racializadas por ideologias e práticas racistas. Ignora-se, assim, que as ações discriminatórias não só prejudicam determinados grupos, mas contribuem, em seu conjunto, para a sua produção na qualidade de grupos raciais (OMI & WINANT, 2015, p. 23).

Outro problema desse enquadramento é que ele promove uma invisibilização do papel que estruturas sociais desiguais têm na extrapolação perceptiva que caracteriza todo preconceito. Quase todas as quatro formas de racismo sutil citadas por Dovidio *et al.* (2010) extrapolam percepções indiciais e rudimentares. Nesse processo de categorização, os estereótipos raciais têm a função de antecipar rapidamente comportamentos e administrar as expectativas em relação aos outros. Como essa antecipação e administração de expectativas se serve de algum conhecimento

desses “outros” – difícil de ser reavaliado a cada relação social –, os estereótipos assumem uma função eminentemente prática ao radicalizarem ou exagerarem percepções toscas da realidade. Daí o papel que a preexistência de desigualdades estruturais tem nas construções desses estereótipos. Como os próprios autores notam, “trabalhos recentes também exploram como a estrutura social afeta o conteúdo específico dos estereótipos. [...] Em particular, as pessoas inferem as características de grupos baseadas nos papéis sociais que eles ocupam” (DOVIDIO *et al.*, 2010, p. 7). Mas, embora se reconheça o papel de uma estrutura social racista na produção ou reprodução dos preconceitos e discriminações, continua-se insistindo no ponto que o racismo é essencialmente um tipo de disposição ou conduta prática.

Por fim, as teorias atitudinais do racismo suscitam alguns dilemas políticos. Em muitas democracias modernas, as recomendações antirracistas dessa abordagem foram traduzidas em leis que equalizaram o racismo a atos de discriminação racial (SOLOMOS, 1993, p. 76). Ainda que tais leis tenham uma importância inegável, elas acabaram por reduzir as legislações antirracistas a atos localizados, de difícil observação e punição. Ao analisar a legislação na Grã-Bretanha prévia aos anos de 1990, Solomos corrobora esse diagnóstico quando afirma que:

Evidências de pesquisa sobre o tratamento conferido aos imigrantes negros e seus descendentes mostram que nós deveríamos estar preocupados não somente com atos de discriminação, mas também com processos de discriminação. Processos são estabelecidos, de forma rotineira e sutil; só ocasionalmente um ato de discriminação individual se torna visível dentro desses processos e só intermitentemente pode um ator individual ser identificado como responsável pela exclusão de outras oportunidades legítimas (SOLOMOS, 1993, p. 77).

Algo semelhante é notado por Antônio Sérgio Guimarães em relação à legislação antidiscriminatória brasileira, afirmando que a ênfase da nossa legislação em separar atos discriminatórios de discursos racistas criou um paradoxo legal.

[...] o que chama a atenção na Lei 7.716 [que criminaliza o racismo] e na sua interpretação, tal como feita pelos Juízes de Direito em suas

sentenças, é que o ato de racismo era conceituado como limitando-se a um ato de segregação e de exclusão. [...] Ora, o problema consiste exatamente no fato de que tais formas de discriminação segregacionista são residuais no mundo atual e, quando exercidas, o são de modo sutil, disfarçando-se o motivo racial sob alguma transnomação ou tropo (GUIMARÃES, 1998, p. 36).

Enfatizar o papel dos atos discriminatórios na reprodução do racismo leva a estratégias legais focadas na tipificação desses atos e na prescrição de punições para eles. Mas se tais atos são costumeiramente intangíveis, sutis, indiretos, automáticos, ambíguos e ambivalentes, como então identificá-los? Em suma, ao focar sobretudo atos e práticas de exclusão ou segregação, a legislação brasileira também possui um problema semelhante àquele destacado por Solomos.

A precedência das estruturas

Da mesma maneira que o enquadramento do racismo como prática emerge quando as principais ideologias racistas caem em descrédito após a Segunda Guerra Mundial, os conceitos estruturalistas, institucionais ou sistêmicos de racismo surgem quando as práticas cotidianas racistas tornam-se intangíveis. O paradoxo desse terceiro momento das teorias do racismo está no contexto atual, em que uma ampla condenação das ideologias e práticas racistas convive com a reprodução das desigualdades econômicas, políticas e culturais entre diferentes grupos racializados. É nesse contexto enigmático que sociólogos como Eduardo Bonilla-Silva questionam “como é possível ter esse tremendo grau de desigualdade racial em uma nação [como os Estados Unidos] onde a maioria dos brancos afirma que a raça não é mais relevante?” (BONILLA-SILVA, 2006, p. 2).

Antes de comentarmos esse enquadramento, é preciso ter em mente que muitos autores falam em “sistemas raciais”, “racismo estrutural” ou “racismo institucional” sem, entretanto, esposarem uma visão sistêmica do racismo. Michael Banton e John Rex, por exemplo, dizem-se interessados no papel do racismo nos distintos “sistemas sociais” (BANTON, 1967, p. 4-5, 63-69 e 117-119) ou em como um tipo de “relação racial” reflete condições ditas “estruturais” (REX, 1986), mas raramente isso quer dizer que o

racismo seria em si uma realidade sistêmica ou estrutural. Suas teorias estão centradas nos modos como o racismo se torna uma função dos contatos entre sistemas sociais diversos e não uma propriedade intrínseca a eles.

Ao contrário dessas concepções, as teorias do racismo que enfocam estruturas, sistemas e instituições enxergam tais mecanismos, não apenas como incentivos potenciais de conflitos entre grupos raciais, mas como os princípios causais que engendram o racismo em si. Isso não significa que ideologias e práticas não importem, somente que elas têm um papel subsidiário ou secundário. Quando Joe Feagin, por exemplo, interpreta a história dos Estados Unidos à luz da ideia de “racismo sistêmico”, ele não ignora o papel das ideologias raciais na sua conformação, mas não as encara como os motores principais do racismo naquele país. Para ele, tais ideologias funcionariam como discursos criados para justificar e legitimar o sistema racista e não propriamente como suas causas primordiais (FEAGIN, 2006, p. 90).

Stokeley Carmichael e Charles Hamilton, cunhadores da noção de “racismo institucional”, argumentam de modo semelhante quando chamam a atenção para o fato de que existe um tipo de racismo, relativamente independente das ideologias e atitudes individuais, que possui uma relevância primária nas relações sociais.

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam crianças negras, esse é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando na mesma cidade – Birmingham, Alabama – 500 bebês negros morrem cada ano por falta de uma alimentação adequada, vestimenta, dormitório e facilidades médicas adequadas, e milhares além desses são destruídos ou fisicamente, emocionalmente ou intelectualmente mutilados por causa das condições de pobreza e discriminação na comunidade negra, isso se dá em função do racismo institucional (CARMICHAEL & HAMILTON, 1969, p. 6).

Foi inspirado nesses dois militantes estadunidenses que o juiz inglês William Macpherson recomendou a adoção de uma acepção institucional de racismo por parte do Estado britânico. Em um relatório sobre as falhas da ação policial que levaram ao assassinato do jovem negro Stephen Lawrence, Macpherson recomendou a culpabilização da polícia como instituição e uma redefinição legal

do racismo para abarcar toda “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de suas cores, cultura ou origem étnica” (MACPHERSON, 1999).

Não obstante as nuances, todas essas definições conferem alguma precedência e autonomia relativas aos sistemas/estruturas/instituições racistas. Como corrobora Bonilla-Silva, “ainda que processos de racialização estejam sempre incrustados em outras estruturações, eles adquirem autonomia e têm ‘efeitos pertinentes’ no sistema social. Isso significa que o fenômeno que é codificado como racismo e é visto como uma ideologia que paira sobre nós tem, a rigor, uma fundação estrutural” (BONILLA-SILVA, 1997, p. 469). O autor não descarta os efeitos das ideologias e práticas racistas, mas defende que elas são uma das partes de sistema social racializado, “termo que faz referência à sociedade nas quais os níveis econômico, político, social e ideológico são parcialmente estruturados pelo posicionamento dos atores em categorias raciais ou raças” (*Idem, ibidem*).

A precedência dos sistemas sobre as ideias ou mesmo atitudes se justifica, para esses autores, na medida em que discursos racistas sem efeitos estruturais não podem ser considerados plenamente racistas. Citando novamente Bonilla-Silva: “do meu ponto de vista, podemos falar em ordens racializadas somente quando um discurso racial é acompanhado por relações sociais de subordinação e predomínio entre raças” (*Idem*, p. 473). Outra discordância desses aportes sistêmicos em relação às perspectivas mais próximas da noção de ideologia tem a ver com os efeitos inerciais de instituições racistas. Como vimos, autores como Robert Miles e Malcom Brown vislumbram a possibilidade de que instituições formadas no passado a partir de ideologias raciais continuem tendo efeitos no presente mesmo quando essas ideologias de origem desaparecem. No entanto, eles asseveram que elas só podem ser classificadas como racistas caso se consiga conectar seus efeitos presentes com suas motivações ideológicas pretéritas (MILES & BROWN, 2004, p. 71). Para autores como Feagin, contudo, essa “amnésia ideológica” de uma instituição não é um caráter residual do racismo moderno, mas o contrário: ela é uma das condições que faz com que sistemas racistas reproduzam seus princípios básicos mesmo quando grandes avanços antirracistas parecem ter ocorrido (FEAGIN, 2006, p. 34-36).

Mas se as visões estruturalistas/sistêmicas do racismo têm esse e outros méritos, elas quase sempre pecam em clareza. A noção de “sistema racista” proposta por Faegin, por exemplo, abarca tantos elementos – “enquadramento racista, ideologia racista, atitudes estereotipantes, emoções racistas, hábitos e ações discriminatórios e instituições racistas extensivas, desenvolvidas durante séculos pelos brancos” (*Idem*, p. xii) – que se aproxima mais de um aglomerado de fenômenos do que de um conjunto orgânico e ordenado deles. A afirmação vale também para Bonilla-Silva, que ora trata a ideologia como parte das estruturas racistas, ora fala em “estrutura ideológica” (BONILLA-SILVA, 1997, p. 474), como se a ideologia fosse, ela própria, uma estrutura. Não por acaso, suas obras mais recentes dão mais espaço ao conceito de uma “nova ideologia racista que se diz cega às diferenças de cor [*color - blind*]” (BONILLA-SILVA, 2006, p. 4) do que à noção de estruturas racistas.

A principal dificuldade dessas concepções holísticas de racismo está no fato de elas serem analiticamente limitantes e ajudarem pouco a identificar as relações causais que conformam uma estrutura racista. A rigor, não é possível qualificar automaticamente como racista uma estrutura social simplesmente porque ela estabelece posições desiguais para determinados grupos racializados. Imaginemos, por exemplo, uma estrutura social perfeitamente desigual em termos raciais, na qual todos os privilégios estão concentrados por um grupo claramente identificável (brancos, por exemplo), enquanto todos os membros de outro grupo (negros, por exemplo) ocupam claramente posições subalternas, algo próximo de contextos escravocratas pretéritos. Mesmo nessa hipótese, a divisão racial pode ser reproduzida por motivações não racistas, baseadas em ideologias elitistas ou classistas, por exemplo. Aliás, é justamente por isso que a maior parte das pesquisas sobre as desigualdades de oportunidades entre brancos e não brancos no Brasil busca separar os efeitos atribuíveis à origem de classe daqueles atribuíveis à pertença racial (OSÓRIO, 2008).

Ao inflacionar o conceito de racismo, transformando-o em um “sistema-mundo-global”, Balibar e Wallerstein (1991) também incorrem nesse tipo de confluência sistêmica. Por consequência, a transformação do racismo, ou mesmo sua superação, passam a ser atreladas a uma enorme luta antissistêmica, cujos alvos ou dinâmicas estão longe de ser claros. Destarte, a luta antirracista ganha pouco

em termos de orientação política desses arcabouços analíticos. É curioso notar que os autores mencionados nesta seção se aproximam analiticamente, mas se distanciam quando observamos suas posturas políticas. Stokeley Carmichael foi um dos maiores militantes do movimento Black Panther e Black Power, tendo defendido táticas revolucionárias durante a maior parte de sua vida. Já Bonilla-Silva sempre se colocou na posição de sociólogo e analista, furtando-se, até bem recentemente, a manifestar suas opiniões pessoais sobre políticas antirracistas. Em um dos raros momentos em que ele lida com a questão, suas recomendações para a luta antirracista são surpreendentemente voluntaristas, como “cultivar uma grande parte dos brancos antirracistas a desafiarem os sentidos *color-blind* dos brancos a partir de dentro” (BONILLA-SILVA, 2006, p. 229). Problema semelhante acomete Feagin, que encerra um de seus livros reconhecendo que a mudança do sistema racista estadunidense “é de fato apenas um sonho, mas mesmo um sonho parcialmente realizado procurado agressivamente por todos aqueles comprometidos com a democracia real seria muito melhor do que o presente fundamentalmente opressivo” (FEAGIN, 2006, p. 324).

O antirracismo nutrido pelas visões sistêmicas ou estruturalistas do racismo pode adquirir qualquer forma (revolucionária, reformista, voluntarista) porque é difícil deduzir dessas teorias uma orientação prática para a luta contra o racismo. Isso se dá não somente porque o racismo é empacotado em uma unidade sistêmica totalizante, dentro da qual há pouco espaço para contradições que estratégias antirracistas podem explorar, mas também porque há uma constante redução das práticas às estruturas. Ao criticarem a redução do racismo às práticas e ações discriminatórias em prol de uma visão sistêmica, esses teóricos minam as próprias bases das ações antirracistas individuais ou coletivas.

Os três enquadramentos resenhados apresentam distintos potenciais e limitações, tanto no plano analítico quanto político. É digna de nota, porém, a existência de uma certa complementaridade entre eles. Conferir precedência causal às ideologias é uma forma de diferenciar o racismo de práticas discriminatórias igualmente hierarquizantes e naturalizantes como sexismo, etarismo etc. No entanto, quanto mais se reduz o racismo a um conjunto de ideias, menos se enxerga o papel atual de práticas irrefletidas na sua reprodução. Por conta disso, a concepção atitudinal de racismo foi

profícua ao jogar luz sobre condutas discriminatórias cada vez mais sutis e implícitas. Por outro lado, ao tentar localizar nas práticas um referente objetivo para as teorias do racismo, a abordagem centrada nas atitudes termina por adotar uma concepção estrita demais do que é racismo. É justamente aqui que as noções sistêmicas de racismo ganham relevo, pois apontam para a objetividade dos efeitos racistas das instituições e estruturas, mesmo que eles não sejam imediatamente visíveis.

O que se segue pretende demonstrar que os potenciais de cada uma das três abordagens resenhadas podem ser coadunados caso as integremos em uma teoria tridimensional do racismo. Tal integração, entretanto, não deve diluir a especificidade ontológica de cada uma dessas dimensões. Assim, não se deve confundir a proposta aqui delineada com outras três estratégias integradoras, presentes na bibliografia especializadas. Em primeiro lugar, não se está propondo uma articulação hierárquica das três dimensões, em que uma dimensão possui precedência causal e teórica sobre as outras, como se dá nos três enquadramentos mencionados. Em segundo lugar, não se trata de apontar que o racismo pode se “expressar” nos três níveis de formas autônomas, isto é, não se propõe uma divisão do conceito de racismo em três reinos distintos (GARNER, 2010). Em terceiro lugar, não se sugere uma fusão das categorias em um quarto conceito externo, como fazem Michael Omi e Howard Winant (2015) com a ideia de “formação racial”.

A articulação analítica proposta por Omi e Winant merece alguns esclarecimentos adicionais. Na tentativa de produzir uma teoria multidimensional do racismo, os dois sociólogos propõem a noção integradora de “formação racial” para “explicar como conceitos de raça são criados e transformados, como a raça modela a sociedade e como ela permeia identidades e instituições” (OMI & WINANT, 2015, p. 2) e capturar “como processos de formação racial ocorrem através da conexão entre estrutura e representação” (*Idem*, p. 23). Mas, a despeito de esses autores compartilharem uma preocupação com a multidimensionalidade do racismo, a teoria das formações raciais funde as dimensões ideológicas, práticas e estruturais em um conceito abarcante, preestabelecendo suas relações no âmbito teórico e contribuindo pouco para a elucidação empírica das dinâmicas do racismo. Como notam alguns autores, o conceito de “formação racial” não esclarece, por exemplo, o peso

relativo de cada uma dessas três dimensões têm em contextos específicos. As ditas formações raciais parecem emergir ora da noção (ideológica) de “projetos raciais”, ora do viés racial das estruturas sociais (FEAGIN, 2006, p. 7; BONILLA-SILVA, 1997, p. 466).

O realismo crítico

Quando se reflete sobre uma teoria social do racismo, há que se questionar, antes, seus objetivos. O primeiro deles é eminentemente analítico, isto é, uma teoria pretende fornecer o vocabulário conceitual e algumas relações ontológicas capazes de orientar as investigações empíricas e suas conexões de sentido. O segundo objetivo é eminentemente político, ou seja, uma teoria do racismo busca elucidar os seus mecanismos causais de reprodução para, assim, contribuir com a sua transformação ou superação. Mesmo autores ciosos da distinção entre análise científica e recomendação política reconhecem que “os problemas políticos das relações raciais em diferentes partes do mundo se tornaram tão urgentes na última metade do século [XX] que há uma necessidade urgente no público de ter um entendimento melhor informado sobre o que está em jogo e em quais circunstâncias” (BANTON, 1967, p. 2).

De um lado, para que uma teoria do racismo atinja seu objetivo analítico, ela deve indicar as potenciais dimensões ontológicas do fenômeno sem, contudo, fundi-las. Isso porque uma articulação hierárquica das dimensões do racismo, ou uma fusão das categorias em um quarto conceito externo, impedem que se capte a variação empírica do racismo em contextos e situações concretas e, no limite, oferece uma visão tão ordenada e definitiva do fenômeno que dificulta a luta contra ele. De modo análogo, a divisão do conceito de racismo em três reinos distintos reduz a capacidade explicativa dessas teorias e impossibilita a identificação de como mudanças em uma dimensão podem ter impactos positivos ou negativos nas outras. Daí a importância que uma teoria do racismo considere ontologicamente ideologias, práticas e estruturas racistas, mas mantenha no plano analítico as distinções entre essas três dimensões. Assim, tal teoria pode oferecer às observações empíricas um esquema analítico que permita investigar, com base em casos concretos, de que maneira as três dimensões se relacionam entre si em cada contexto ou situação específicas.

Esses princípios se inspiram nas premissas epistemológicas, ontológicas e políticas do realismo crítico, corrente da teoria social derivada das explorações sobre a epistemologia das ciências naturais, empreendidas pelo filósofo britânico Roy Bhaskar (2008)³. Em sua filosofia das ciências naturais, Bhaskar argumenta que as observações e testes empíricos das ciências naturais só são possíveis porque partem de premissas ontológicas realistas e transcendentais ao mesmo tempo (BHASKAR, 2008, p. 25). A estrutura de uma determinada molécula ou átomo, por exemplo, só pode ser empiricamente verificada porque os cientistas naturais partem das premissas (transcendentais) de que: 1) tais entidades são ontologicamente reais – isto é, elas existem; 2) tal realidade é ordenada e sua estrutura é passível de ser captada em um modelo; 3) tais objetos da realidade possuem alguma autonomia entre si, o que justifica a existência de múltiplas disciplinas científicas (*Idem*, p. xi). A “cientificidade” das ciências naturais não está calcada, portanto, em um suposto acesso imediato à realidade empírica, mas justamente na combinação entre essas premissas ontológicas transcendentais e uma conduta realista, em suma, por uma postura “realista transcendental” (*Idem*, p. 4).

Todavia, ao tentar trasladar para as ciências sociais essa perspectiva realista, Bhaskar esbarra no fato de que, ao contrário da realidade natural, a realidade social não pode ser considerada ontologicamente transcendental em relação às ações dos cientistas e dos demais seres humanos (BHASKAR, 1998a, p. 21-22). Ele afirma, então, que as ciências sociais demandam uma ontologia estratificada do social, capaz de reconhecer que ele é, ao mesmo tempo, estruturado e constituído pela agência mana (*Idem*, p. 44-47). Mas em vez das articulações teóricas entre estrutura e agência, propostas por diversas correntes da teoria social, o que distingue o realismo crítico é a defesa da manutenção da diferenciação analítica entre essas duas instâncias ontológicas:

Um critério para diferenciar o social das causas puramente naturais e materiais se dá por suas propriedades, embora previamente dadas necessariamente a qualquer agente particular, e uma condição de todo ato intencional, elas existem e persistem apenas em virtude da

³ Resumos mais aprofundados do realismo crítico podem ser encontrados em Hamlin (2000), Collier (1994) e Vandenberghe (2013).

agência humana. Nesse modelo, então, estrutura social e agência humana são vistas como interdependentes existencialmente, mas essencialmente distintas. Sociedade é ao mesmo tempo a onipresente condição e o resultado continuamente reproduzido da agência humana: isto é a dualidade da estrutura (BHASKAR, 2011, p. 92).

Em vez de propor uma teoria que esquematiza uma dada articulação ontológica entre estrutura e agência, o realismo crítico recomenda que a teoria social mantenha a distinção analítica entre ambas, entendendo-as como dimensões emergentes de um mesmo fenômeno (BHASKAR, 2008, p. 62). Dizer que fenômenos sociais têm propriedades emergentes implica reconhecer que uma mesma entidade ontológica pode ter poderes causais e lógicas distintas assim como entidades naturais (Idem, p. 102-103). O corpo humano, por exemplo, pode ser estudado pela química e pela biologia ao mesmo tempo porque os fenômenos que lhe são característicos possuem causalidades que ora se aproximam da lógica dos objetos próprios da física e ora se aproximam da lógica dos fenômenos ditos químicos. Do mesmo modo, a agência e as interações humanas têm como propriedade emergente a formação de estruturas sociais padronizadas:

A razão básica para recusar isso [a fusão teórica entre estrutura e agência] é que as “partes” e o “povo” não são coexistentes através do tempo e, portanto, qualquer abordagem que amalgame-os renuncia à possibilidade de examinar a relação entre elas durante o tempo. Assim, por exemplo, uma estrutura marital particular pré- - data nossa constituição contemporânea como sujeitos sociais casados – o que é um ponto totalmente diferente de afirmações, perfeitamente compatíveis, de que atores do passado constituíram, através de suas próprias práticas sociais, uma dada instituição matrimonial historicamente anterior (ainda que isso se refira a agentes mortos há muito tempo), ou que nossas ações atuais como sujeitos casados estão contribuindo para a transformação dessa instituição em algum momento futuro (ainda que isso se refira a uma reestruturação futura distante) (ARCHER, 1996, p. xiv).

Vale notar, também, que a ontologia estratificada do social adquire uma terceira dimensão com a tese, proposta por Margaret Archer, de que o dualismo entre “cultura e agência” possui as mesmas propriedades do dualismo “estrutura e agência” (Idem, ibidem). Por

isso, o conjunto de códigos ideacionais que fornece inteligibilidade ao mundo (cultura) não seria redutível ao conjunto de relações mais ou menos padronizadas que condicionam e possibilitam as ações (estrutura) (*Idem*, p. xviii). Entretanto, a estratificação da ontologia social nesse terceiro elemento, a cultura, não implica propriamente transformar o dualismo analítico em uma tríade analítica, já que a relação entre cultura e estrutura é sempre mediada pela agência dos indivíduos e grupos sociais: “asseverar que as duas [cultura e estrutura] são relativamente autônomas não quer dizer nada sobre as suas importâncias relativas para a estabilidade ou mudança social em um dado momento. [...] estrutura e cultura de fato têm uma relativa autonomia em relação a outra, então, é a relação entre elas que é preciso explorar teoricamente” (*Idem*, p. xvii).

O realismo crítico fornece, destarte, o instrumental necessário para uma integração teórica entre as três dimensões do racismo (ideológica, prática e estrutural) que permita escapar das diferentes confluções e fusões supracitadas e capacitar as investigações sociológicas a inquirir empiricamente como elas se articulam em contextos históricos e geográficos específicos. Além disso, ele viabiliza a produção de um conhecimento sociológico do fenômeno capaz de ser instrumentalizado politicamente. Conquanto a emancipação humana não possa ser totalmente proporcionada pelo ato de conhecer, este é uma de suas condições na medida em que explicações científicas também são avaliadas pela sua capacidade “substituir fontes de determinação indesejáveis e desnecessárias por outras necessárias e desejadas” (BHASKAR, 2008, p. ix). E isso não pode ser proporcionado nem por interpretações deterministas do social, que concedem pouco espaço para a agência transformadora humana, nem pelas interpretações voluntaristas do social, que ignoram as condições de suas propriedades emergentes.

Dito isso, propomos aqui que o racismo deve ser compreendido como um fenômeno social constituído pelas relações ontológicas entre: discursos, ideologias, doutrinas ou conjuntos de ideais (cultura); ações, atitudes, práticas ou comportamentos (agência); estruturas, sistemas ou instituições (estrutura). As relações empíricas entre essas três dimensões só podem ser sociologicamente inquiridas caso reconhecamos sua mútua dependência ontológica, mas as mantenhemos separadas em um nível analítico. Mesmo imbricadas, essas três dimensões possuem

propriedades emergentes, lógicas distintas e poderes causais variáveis de acordo com o contexto ou situação.

Considerações finais

Entender que ideologias, práticas e estruturas se relacionam pode nos ajudar a lidar com algumas das antinomias suscitadas por cada um dos três enquadramentos específicos. Brevemente, uma abordagem tridimensional pode ajudar a entender: 1) o formato contemporâneo que o racismo vem assumindo; 2) alguns dos problemas relacionados com sua definição conceitual; 3) o estatuto ontológico da noção de raça; 4) parte dos dilemas enfrentados pela luta antirracista.

As teorias que enfocam a dimensão ideológica têm razão quando afirmam alguma referência a elas ainda é mandatória caso queiramos compreender o que há de efetivamente racista nas estruturas e práticas sociais hodiernas. Contudo, essa precedência semântica não implica necessariamente uma primazia causal, sobretudo nos momentos e contextos em que ideias e crenças racistas explícitas se tornam secundárias. Nesses casos, as chamadas doutrinas racistas assumem mais a forma de preconceitos atitudinais fluidos e assistemáticos. Porém, isso não quer dizer que devemos considerar as práticas discriminatórias como unidades ontológicas fundamentais. Elas foram construídas historicamente pela referência às ideologias racistas, e sobretudo sua transformação é sensível a essas mudanças ideológicas. O fato de uma prática se distanciar de suas razões doutrinárias originais não significa que estas sejam inúteis para sua compreensão, nem que novas doutrinas não a possam remodelar. A persistência desses preconceitos também não pode ser descolada do modo como a reprodução de estruturas racistas têm impactos nas percepções individuais que reforçam tais práticas. Portanto, uma estrutura racista pode ser o motor causal da reprodução de práticas discriminatórias. Isso não quer dizer, entretanto, que tais estruturas sejam totalmente autônomas em relação às práticas e ideologias, ao contrário: sua transformação depende de ações que atinjam essas duas dimensões.

Uma definição operacional e empiricamente orientada do racismo tem de ser capaz de indicar o que confere unidade ao fenômeno, mas sem reduzir suas potenciais variações (WIEVIORKA,

1995). De fato, temos uma definição clara e de fácil aplicação quando consideramos o racismo como qualquer ideologia que “pressupõe a existência de ‘raças’ separadas e discretas e atribui uma avaliação negativa a alguma dessas ‘raças’ putativas” (MILES e BROWN, 2004, p. 84). Mas essa acepção exclui que essas ideologias importam apenas se são capazes de produzir ou legitimar práticas que promovam um tratamento diferencial de determinados grupos, inclusive atitudes “com base em fatores outros inadequadamente justificados para além da raça” (BLANK, DABADY e CITRO, 2004, p. 55). Essa autonomia de uma razão prática racista em relação a uma razão ideológica racista não significa, como afirmam Pager e Shepherd, que “a definição de discriminação não presume nenhuma causa subjacente” (PAGER & SHEPHERD, 2008, p. 182). Ainda que as ideologias raciais não sejam sua causa subjacente imediata, elas podem ser sua causa subjacente histórica. Isto é, atitudes contra determinados grupos racializados podem não refletir ideologias racistas de modo imediato, mas foram historicamente orientadas por elas. Simultaneamente, tais ideologias e práticas são capazes de produzir posições estruturais e sistêmicas que, uma vez estabelecidas, adquirem uma lógica emergente. As noções de “inércia sistêmica” (FEAGIN, 2006, p. xii) e “efeitos estruturais pertinentes” (BONILLA-SILVA, 1997, p. 469) são usadas por Feagin e Bonilla-Silva, respectivamente, para indicar a autonomia relativa dessas estruturas racistas. O equívoco desses dois autores é apenas ignorar que essa autonomia é sempre relativa, ou seja, estruturas e sistemas só produzem efeitos racistas na medida em que reforçam percepções, que posteriormente se traduzem em condutas discriminatórias e reforçam ideologias de inferioridade racial que também podem influenciar percepções e práticas. Logo, nenhuma definição de racismo pode ignorar as mútuas relações causais entre ideologias, práticas e estruturas.

A abordagem tridimensional do racismo também pode esclarecer as controvérsias envolvendo o estatuto ontológico da noção de raça. É preciso reconhecer aqui que existem bons argumentos de ambos os lados da contenda. Autores como Robert Miles (1984) equiparam racismo e racialismo, condenando a utilização analítica e política da categoria “raça” sob a alegação de que ela não possui qualquer referencial empírico na genética humana. Do outro lado, porém, sociólogos como Michael Banton

(2001) argumentam que a compreensão das dinâmicas racistas e a luta contra elas dependem da utilização do conceito de raça como categoria que denota uma realidade social e não biológica. Miles, por sua vez, contra-argumenta que o uso estratégico da noção vem despolitizando afiliações sociais fluidas sob o pretexto de substituir estereótipos negativos por positivos, mas igualmente aprisionadores. Tais visões não são, todavia, incompatíveis. Entendida como um artefato ideológico, “raça” foi quase sempre definida como uma categoria biológica. Sabemos hoje que ela carece de qualquer objetividade científica, ou seja, ela não denota nenhuma diferença biológica ontológica. Porém, seus efeitos sociais foram tão amplos na produção de práticas sociais discriminadoras que construíram, de fato, posições estruturais específicas para determinados grupos. Por consequência, pessoas que são frequentemente encaradas como negras, por exemplo, tendem a ter experiências sociais particulares por conta da orientação específica que plasma suas interações no decorrer da vida (CARTER, 2000, p. 82- 92). Na ausência de termo melhor, é possível dizer que “raça” também denota esses lugares estruturais que são sociologicamente determinados e, por isso, objetivos, ainda que não sejam fixos ou essenciais. Isso não quer dizer, porém, que a utilização indiscriminada da noção sociológica de raça não possa reforçar a noção ideológica (e falsa) de raça, mas isso é uma potencialidade que só pode ser avaliada empiricamente. Novamente, a manutenção das distinções entre ideologias, práticas e estruturas é importante para entender que o conceito de raça assume sentidos distintos quando atrelado a cada uma dessas dimensões.

Vale destacar que essa formulação realista-crítica sobre a raça guarda certa distância daquela proposta por Antônio Sérgio Guimarães. Assim como ele, defendemos o uso do conceito de raça por parte da sociologia, mas não pelos mesmos motivos. Guimarães elenca duas grandes razões para tal uso. Primeiro, porque “raça” deve ser tomada como uma categoria nominalista, ou seja, um conceito utilizado para fazer referência a uma ideia e não a uma realidade ontológica (GUIMARÃES, 1999, p. 23). Segundo, porque só a noção de raça permitiria revelar o caráter racista da sociedade brasileira na medida em que esta recusou tradicionalmente o termo em favor de eufemismos (“cor”) ou diversionismos (“classe”), sem, contudo, deixar de diferenciar racialmente os grupos na prática

(Idem, p. 27). O argumento aqui exposto é totalmente compatível com a segunda razão (político-estratégica), mas se distancia da primeira (nominalista). É incoerente atribuir à categoria “raça” efeitos sociais concretos, portanto reais, e ao mesmo tempo negar a ela qualquer existência ontológica. Talvez, o paradoxo do argumento de Guimarães nasça do fato de ele equiparar “ontologia realista” a “realidade biológica”. Ao equiparar realismo e naturalismo, ele não vislumbra que uma consequência do seu próprio argumento é que a raça é uma realidade social ontológica, isto é, ela existe socialmente porque possui efeitos sociais concretos.

A concepção tridimensional do racismo é importante também para a luta antirracista. Mudanças estruturais em um contexto racista podem ter impactos nas práticas ou ideologias que as justificam e engendram, mas o sentido dessas mudanças tem de ser conjecturado ou investigado empiricamente. Ao conceder precedência teórica a qualquer uma dessas dimensões, tendemos a reduzir a luta antirracista a uma de suas modalidades e/ou condenar as outras. Ademais, pode ser circunstancialmente estratégico lutar contra o racismo operando mudanças em um dos níveis mesmo que isso leve a um reforço do racismo em outros. O debate em torno das ações afirmativas raciais brasileiras pode ajudar a elucidar esse ponto.

Grosso modo, as ações afirmativas raciais em vigor no Brasil visam, por exemplo, modificar o viés racista de uma determinada estrutura social alterando as posições historicamente destinadas aos negros e reconduzindo-os a espaços de privilégio e poder. Se amplas e bem-sucedidas, tais medidas podem contribuir para o aumento da dissociação entre negritude e pobreza, o que pode suscitar efeitos ideológicos e práticos diversos. Em alguma medida, é a relativa sobreposição estrutural entre negritude e pobreza que reforça crenças (ideológicas) e atitudes (práticas) contra os negros, ainda que elas sejam inconscientes ou apresentadas em um discurso classista. Se essa sobreposição é relativizada por mudanças na estrutura, a frustração da expectativa básica de que “todo negro tende a ser pobre” pode minar também condutas racistas. Mas o efeito dessas medidas pode ser reverso. Ao demandarem uma diferenciação estrita dos beneficiários e subtraírem dos brancos alguns privilégios históricos, as ações afirmativas podem fortalecer noções naturalizantes de raça, levando a um reforço de crenças e estereótipos racistas. Assim, uma inflexão no viés estrutural do

racismo tornaria estereótipos raciais mais fortes. Não queremos colecionar conjecturas sobre os efeitos das ações afirmativas no Brasil, somente indicar que um olhar tridimensional para o racismo ajuda, também, a delinear hipóteses e a orientar a pesquisa em relação aos efeitos potenciais das ações afirmativas sobre o racismo, bem como as ações políticas contra ele, sem enfatizar uma das dimensões e simplificar as estratégias antirracistas.

O racismo permanece operando na contemporaneidade, mas de maneira cada vez mais complexa. Captar suas dinâmicas depende não apenas de investigações empíricas, mas também de orientações teóricas sobre os elementos ontológicos que o caracterizam. As teorias disponíveis nesse sentido costumam adotar um dentre três enquadramentos unilaterais, conferindo primazia ontológica a uma determinada dimensão do social. Porém, apesar de inconciliáveis à primeira vista, cada um desses enquadramentos traduz teoricamente uma mirada específica sobre o mesmo fenômeno. Daí a necessidade de pensar como integrá-las analiticamente em uma teoria tridimensional do racismo sem, todavia, conferir primazia a uma dessas dimensões ou fundi-las em um conceito abarcante.

Referências

- ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Boston: Addison-Wesley, 1979.
- ARCHER, M. **Culture and agency: the place of culture in social theory**. Londres: Cambridge University Press, 1996.
- BALIBAR, E. e WALLERSTEIN, I. **Race, nation, class: ambiguous identities**. Nova York: Verso, 1991.
- BALIBAR, E., WALLERSTEIN, I. The concept of racism. In ZUBAIDA, S. (org.), **Race and racialism**. Londres: Tavistock, 1970.
- BANTON, M. **Race relations**. Nova York: Basic Books, 1967.
- BANTON, M. The concept of racism. In ZUBAIDA, S. (org.) **Race and racialism**. Londres: Tavistock, 1970.
- BANTON, M. Progress in Ethnic and Racial Studies. **Ethnic and racial studies**, 24 (2): 173-194, 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernity and the Holocaust**. Cambridge/Oxford: Polity Press/ Blackwell, 1989.
- BENEDICT, R. **Race and racism**. Londres: Routledge/Kegan Paul, 1945.

BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Londres/Nova York: Routledge, 1998a.

BHASKAR, R. Societies. In ARCHER, M. e BHASKAR, R. (orgs.), **Critical realism: essential readings**, Londres/Nova York: Routledge, 1998b.

BHASKAR, R. **A realist theory of science**. Londres/ Nova York, Routledge, 2008.

BHASKAR, R. **Scientific realism and human emancipation**. Londres/Nova York, Routledge, 2009.

BHASKAR, R. **Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy**. Londres/ Nova York, Routledge, 2011.

BLANK, R, DABADY, M., CITRO, C. **Measuring racial discrimination: panel on methods for assessing discrimination**. Washington: National Academies Press, 2004.

BONILLA-SILVA, E. Rethinking racism: toward a structural interpretation. **American Sociological Review**, 62 (3): 465-480, 1997.

BONILLA-SILVA, E. **Racism without racists: color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States**. Nova York: Routledge, 2006.

CARMICHAEL, S., HAMILTON, C. **Black power**. Nova York: Penguin, 1969.

CARTER, B. **Realism and racism: concepts of race in sociological research**. Londres/ Nova York: Routledge, 2000.

COLLIER, A. **Critical realism: an introduction to Roy Bhaskar's Philosophy**. Londres: Verso, 1994.

DOVIDIO, J. Prejudice, stereotyping and discrimination: theoretical and empirical overview. In DOVIDIO, J., HEWSTONE, M., GLICK, P. ESSES, V. (orgs.). **The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination**. Londres: Sage, 2010.

ENTMAN, R. Framing: toward clarification of a fractured paradigm. **Journal of Communication**, 43 (4): 51-58, 1993.

FEAGIN, J. **Systemic racism: a theory of oppression**. Nova York: Routledge, 2006.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1976. In FOUCAULT, M. (org.). **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**, São Paulo, Martins Fontes: 2005.

FREDRICKSON, G. **The arrogance of race: historical perspectives on slavery, racism, and social inequality.** Middletown (CT): Wesleyan University Press, 1988.

FREDRICKSON, G. Social origins of American racism. In BULMER, M., SOLOMOS, J. (orgs.). **Racism.** Oxford: Oxford University Press, 1999.

FREDRICKSON, G. **Racism: a short history.** Princeton (NJ)/Oxford: Princeton University Press, 2002.

GARNER, S. **Racisms: an introduction.** Los Angeles, Sage, 2010.

GUILLAUMIN, C. **Ideologie raciste.** Paris, Bibliothèque Nationale, 1972.

GUILLAUMIN, C. **Racism, sexism, power and ideology.** Londres/Nova York: Routledge, 2003.

GUIMARÃES, A. S. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil.** Salvador, Novos Toques, 1998.

GUIMARÃES, A. S. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, 47 (1): 9-43. 2004.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo, Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, A. S., HASENBALG, C. Entrevista com Carlos Hasenbalg. **Tempo Social**, 18 (2): 259-268, 2006.

HAMLIN, C. L. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as ciências sociais. **Dados** [online], 43 (2), 2000.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, 68: 9-56. 2006.

LAPIERRE, R. Attitudes vs. actions. **Social Forces**, 13: 230-237, 1934.

MACPHERSON, W. The Stephen Lawrence inquiry. Londres: HMSO, 1999.

MACPHERSON, W. Ideology. In CASHMORE, E. (org.). **Encyclopedia of race and ethnic studies.** Nova York/Londres: Routledge, 2004.

MILES, R. Marxism versus the sociology of 'race relations'? **Ethnic and Racial Studies**, 7 (2): 217-237, 1984.

MILES, R., BROWN, M. **Racism.** Londres: Taylor & Francis, 2004.

OMI, M., WINANT, H. **Racial formation in the United States.** Nova York/ Londres: Routledge, 2015.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea. 2008.

PAGER, D. Medir a discriminação. **Tempo Social**, 18 (2): 65-88, 2006.

PAGER, D, SHEPHERD, H. The sociology of discrimination: racial discrimination in employment, housing, credit, and consumer markets. **Annual Review of Sociology**, 34: 181-209, 2008.

REX, J. **Race and ethnicity**. Berkshire: Open University Press, 1986.

SOLOMOS, J. **Race and racism in Britain**. Basingstoke: Macmillan. 1993.

TAGUIEFF, P. A. **The force of prejudice: on racism and its doubles**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2001.

VAN DEN BERGHE, P. **Race and racism: a comparative perspective**. Nova York: John Wiley & Sons, 1967.

VANDENBERGHE, F. **What's critical about critical realism?** Essays in reconstructive social theory. Londres: Taylor & Francis, 2013.

WIEVIORKA, M. **The arena of racism**. Londres: Sage, 1995.

A audácia da caucasidade e a pandemia do racismo

Carlos Francisco de Morais

Preliminares

Meu objetivo aqui é compartilhar com vocês certas reflexões sobre o principal traço que identifico nos militantes assumidos ou envergonhados da supremacia branca, sua audácia de se julgarem o que não são. Já que vou falar da audácia dos outros, permitam-me revelar a minha própria ao usar como palavras de abertura, como se fossem minhas, estas de Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*:

A explosão não vai acontecer hoje. Ainda é muito cedo... ou tarde demais.

Não venho armado de verdades decisivas.

Minha consciência não é dotada de fulgurâncias essenciais.

Entretanto, com toda a serenidade, penso que é bom que certas coisas sejam ditas.

Essas coisas, vou dizê-las, não gritá-las. Pois há muito tempo que o grito não faz mais parte de minha vida.

Faz tanto tempo...

Por que escrever esta obra? Ninguém a solicitou.

É muito menos aqueles a quem ela se destina.

E então? Então, calmamente, respondo que há imbecis demais neste mundo. E, já que o digo, vou tentar prová-lo.

Em direção a um novo humanismo...

À compreensão dos homens... (FANON, 2008, p. 26)

Desde o início do tráfico de escravizados, a luta dos afrodescendentes em diáspora assume muitas formas e métodos, mas, fundamentalmente, é uma só: o que queremos é conquistar e exercer plenamente os direitos civis, políticos, econômicos e culturais que a democracia liberal não só promete, como inscreve nas constituições dos países em que é adotada. Uma parte considerável e muito difícil dessa luta é colocar o racismo em seu devido lugar, ou seja, entender que ele é apenas uma, mesmo sendo a principal, das condições que afetam nossa longa peleja, mas não é o seu objetivo. Em outras palavras: eliminar o racismo não é o horizonte

para o qual aponta a movimentação social dos negros. Em outras palavras ainda: nosso problema são os efeitos do racismo, não ele em si, pois que ultrapassa, de muito longe, o alcance de qualquer gesto nosso. Dizendo com todas as letras: o racismo é problema dos brancos, é uma doença dos brancos e não haverá médico, pai-de-santo, lalorixá ou doutor em letras preto que seja capaz de curá-la.

De um ponto de vista social, que considere suas raízes e seus efeitos econômicos, sanitários e políticos, o racismo se mostra uma doença mental, moral e sexual. Neste tempo de pandemia, cabe também perceber sua natureza viral. Hoje, quem pensa em sair de casa, mas teme o contágio do novo coronavírus, pode ter um gostinho de como é a vida dos negros no Brasil. Ao colocar o pé fora do portão, já se sabe que o vírus está à espreita, em todos os lugares, embora não se possa ter certeza de que ele atacará. Essa insegurança resulta num estado permanente de alerta e tensão, ansiedade e apreensão, prelúdio de uma neurose que se torna uma roupa de todos os dias, muito necessária para a simples sobrevivência. Mas qual é o grande problema aqui? Mais do que a ubiquidade do vírus, é o fato de que nenhuma medida preventiva é suficiente para eliminar o foco da contaminação, isto é, por mais saudável que eu seja, não há como a minha saúde eliminar a infecção de quem carrega o vírus. Se esse sujeito não se prevenir, não se cuidar, não se tratar, os efeitos de sua virose continuarão a se fazer sentir em todos os ambientes que ele frequentar, ameaçando todos ao redor. Não é por isso que usamos máscaras?

No Brasil do racismo cordial, pretos, pretas, pretinhas e pretinhos usam máscaras todos os dias, muito antes da Covid-19. Nós usamos máscaras desde que saímos do ventre de nossas mães, não só do portão de nossas casas. Desde sempre, sabemos que o racismo estará nos esperando em todos os lugares, às vezes escondido como uma bactéria, às vezes sutil como um “não” recheado de sorrisos numa entrevista de emprego, às vezes evidente como um espancamento realizado pela PM ou por seguranças de um supermercado. É para nos proteger das tantas formas de contaminação, as quais nos podem custar o sossego, ou o emprego, a própria vida, que usamos máscaras permanentemente. Nosso próprio rosto é uma máscara social; nosso sorriso também é, pois, como escreveu Fanon (2008, p. 104), “o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco”. Assim, não espanta que a mais

potente (de eficiência nunca superior a 50%, entretanto) arma dos negros, máscara dos negros, em sociedade é a educação, nos seus dois sentidos. “Com licença”, “por favor”, “sim, senhora”, “obrigado, doutor” são, cotidianamente, as máscaras que colocamos sobre nosso rosto, nosso corpo, nossa opinião, nossos direitos, para tentar nos proteger do vírus. O diploma universitário é outro, já com uma eficiência um pouquinho mais alta. Cuidado, porém, se pensar que um diploma de doutor (o verdadeiro, com tese defendida diante de cinco arguidores) garantirá uma taxa de proteção de 100%; isso não passa de uma ilusão, de um delírio num mar de neuroses, pois, por mais fortes que sejamos ou nos tornemos, a presença, a prevalência, a taxa de letalidade e a capacidade de mutação do vírus sempre ultrapassam a capacidade de defesa de nosso sistema imunológico.

Mas que vírus é esse, afinal? Neste 2020 de tantas tragédias pessoais, familiares e coletivas, talvez esteja mais fácil – e mais urgente – reconhecê-lo, chamá-lo pelo nome e atribuir a responsabilidade por sua disseminação a seus incubadores e propagadores. Essas tarefas são facilitadas pela contribuição de Ruby Bridges, que, ainda menina de seis anos de idade, desafiou o sistema de segregação das escolas de Nova Orleans, na Louisiana, no sul dos EUA, ao ser matriculada pelos pais numa escola de crianças exclusivamente brancas. Foi necessária a intervenção do governo federal, na forma de quatro delegados enviados por Washington para acompanhá-la, todos os dias, no caminho até à escola, para que ela pudesse exercer seu direito constitucional; mesmo assim, todos os pais dos outros alunos retiraram seus filhos de lá, bem como todos os professores se recusaram a ensiná-la, tendo sido necessário vir uma professora de Boston, do estado nortista de Massachusetts, para lecionar só para ela. Viva até hoje, Ruby abriu em 1999 uma fundação que leva seu nome e se dedica a combater todas as formas de discriminação. Em sua página oficial da rede mundial de computadores, se destacam duas manifestações atribuídas a ela. A primeira é esta:

Cada um e todos nós nasce com um coração limpo. Nossos bebês não sabem nada a respeito de ódio ou racismo. Mas cedo eles começam a aprender – e somente a partir de nós. Nós mantemos o racismo vivo. Nós o passamos para nossos filhos. E nós devemos a eles ajudar para que mantenham seu começo limpo. (BRIDGES, 2007, p. 47)

A segunda frase, que professa a missão da fundação, ao mesmo tempo, desdobra e sintetiza essa reflexão sobre a natureza cultural do racismo e o papel perversamente pedagógico dos adultos: “Nós acreditamos que o racismo é uma doença de adultos e que temos de parar de usar as crianças para espalhá-lo”. (*Idem*)

Se Ruby Bridges classificou o racismo como uma doença socialmente e familiarmente transmissível, então me sinto no direito de, neste tempo de novas e velhas pandemias, nomear o vírus que o carrega de pai para filho, de mãe para filha e torna essencial que pessoas pretas de todas as regiões e classes sociais do Brasil não saiam de casa sem máscara: é o “Caucasicus audax”. A doença que ele causa é o sustentáculo do racismo e da discriminação que tornam a vida do negro sempre uma performance macabra, que a qualquer momento pode se tornar interativa pela intervenção violenta de outros atores públicos ou privados: a audácia da caucasidade.

A audácia da caucasidade

A palavra audácia se origina do Latim audácia, que significa tanto “coragem” quanto “atrevimento”. O adjetivo a ela relacionado, *audax*, também conotava um duplo sentido, servindo para designar tanto os “bravos” quando os “atrevidos”, mas é útil lembrar que, numa acepção pejorativa, também indicava alguém “inconsequente, desprovido de noção do resultado de seus atos. Como a húbri na tragédia clássica, a audácia costuma acometer aqueles dotados de uma visão presunçosa de suas próprias faculdades. A húbri, a presunção, a audácia dos militantes da branquitude é considerá-la um sinal de pertencimento a uma ordem humana superior, praticamente olímpica, divina. De maneira mais simples e mais objetiva: a audácia da caucasidade é a certeza que o branco tem de ser realmente o melhor. Diante da imensa variedade em torno da humanidade comum, o branco infectado pelo *caucasicus audax* lhe impõe uma divisão de todo arbitrária, mas para ele, racional e necessária, entre aptos e ineptos, talentos e mediocridades, superioridades e inferioridades, reservando para si e para os seus a melhor parte sempre, sem se importar com as contradições que são inerentes à própria noção de humanidade. Como bom Narciso que é, só coloca no grupo dos bons, belos e

verdadeiros aqueles que lhe correspondem à imagem no espelho. Cabe aqui uma anedota histórica local, ou quase.

Uma das avenidas mais conhecidas e importantes aqui em Uberaba se chama Fidélis Reis, em homenagem a um filho da terra que se elegeu deputado federal por sucessivos mandatos de 1920 até 1930. Oriundo de um estado em que negros e mestiços registravam, em censos realizados entre 1890 e 1940, nada menos que cinquenta por cento da população, o nobre parlamentar se sentia completamente livre para ser um dos mais ardorosos defensores da proibição legal da entrada no Brasil de imigrantes negros, oriundos da África ou dos Estados Unidos, ou asiáticos, nomeadamente japoneses. Tal tema era matéria de debates no Congresso Nacional e o audaz Fidélis Reis foi o autor de um projeto substitutivo que tinha o efeito de fixar em zero o número de negros a serem aceitos e de não admitir que o de japoneses ultrapassasse anualmente a taxa de cinco por cento dos indivíduos existentes no país. Para justificar a seleção que fazia, cujo objetivo verdadeiro era estimular única e exclusivamente a imigração europeia, o deputado arrolou uma série de razões, mas, como reconhecido grande retórico que era, reservou o melhor para o final. Cito suas palavras tais como foram registradas nos Diários da Câmara Federal do ano de 1921:

Além das razões de ordem étnica, moral, política, social e talvez mesmo econômica, que nos levam a repelir in limine a entrada do povo preto e do amarelo, no caldeamento que se está processando sob o nosso céu, neste imenso cenário, outra porventura existe a ser considerada, que é o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica da beleza jamais se harmonizaria com os tipos provindos de semelhança fusão racial. (TORRES, p. 90-91)

Pessoalmente, eu pertenço a uma geração que detesta dar razão a Caetano Veloso, mas sou obrigado a reconhecer a propriedade de seu famoso aforismo, pois, realmente, Narciso acha feio o que não é espelho. A manifestação de Fidélis Reis, despudoradamente feita em sessão pública daquela que é, por vocação e por direito, a casa do povo brasileiro, permite descrever o que é a audácia da caucasidade: é a falsa imagem que tem de si o racista, a qual lhe confere um poder psicológico, não despido de desdobramentos sociais, políticos, econômicos e culturais, de se ver acima do que é e de ver os outros, tal como descritos por ele mesmo, como abaixo

de si, abaixo de uma coexistência real numa comunidade humana e, francamente, abaixo da crítica. A audácia da caucasidade é a crença na capacidade de organizar o mundo à imagem e semelhança de um ideal de branquitude absolutamente artificial, de forma a fazer Afrodite, Galateia e Helena de Troia morfarem, como o Agente Smith de Matrix, nas caboclinhas visíveis nas calçadas da Avenida Fidélis Reis, cá em Uberaba. Só mesmo a militância numa religião de ensandecidos pela audácia pode traçar uma linha reta entre o Discóbulo de Miron de Atenas, o Apolo do Belvedere, o Davi de Michelangelo e os *pseudocowboys* de calças apertadas que amassavam o barro em *shows* de “sertanojo universitário” nos finais de semana uberabenses pré-pandemia. Segundo a hermenêutica de Fidélis Reis, eles e elas são os responsáveis pela manutenção, deste lado do Atlântico, da noção grega de “*kalòs kài agathòs*”, quer dizer da combinação entre beleza e bondade que caracterizava os heróis homéricos e os *numes* do panteão mitológico. Para os gregos, um belo corpo era considerado a evidência de uma bela mente, motivo pelo qual, para o político mineiro, a “raça helênica” das Gerais e de todo o Brasil deveria ser preservada e protegida da mescla dos tipos africanos e asiáticos, que deturpariam sua beleza clássica. Se isso não é o triunfo da vontade, já não sei o que será...

Em termos mais elegantes e à altura dos que me leem com paciência, a audácia da caucasidade lembra o conceito da suspensão da descrença, introduzido no campo literário, no início do século XIX, pelo poeta e filósofo da Estética inglês Samuel Taylor Coleridge, que, decidido a reavivar o interesse pelo uso de temas e motivos sobrenaturais na literatura, propôs que, se um escritor pudesse infundir um senso de “*human interest and a semblance of truth*” (COLERIDGE, 1817) num conto de natureza fantástica, seria capaz de induzir seu leitor a suspender seu ceticismo a respeito da implausibilidade da narrativa. Como se vê, a suspensão da descrença, também chamada por Coleridge de “fé poética”, depende um acordo entre artista e espectador, limitado ao tempo de fruição da obra, durante o qual passam a valer as leis internas da narrativa fictícia, não as do mundo exterior. Sendo assim, creio ser possível perceber o ponto de contato que estou estabelecendo entre esse conceito e o da audácia da caucasidade, pois ambos trazem em seu cerne a necessidade da aceitação mútua do que são: um jogo de faz-de-conta.

Sim, no baile de máscaras que é a vida em sociedade num mundo racista e classista, os negros não são os únicos a desempenhar um papel ficcional todas as vezes que saem de casa (e, às vezes, dentro dela também): a audácia da caucasidade tem muitíssimo de artístico, de teatral, mesmo de circense, pois não passa de uma performance prestidigitadora, que opera uma transformação do real baseada de forma absoluta na potência do falso, conceito que empresto do historiador e filósofo Achille Mbembe à sua revelia. Logo voltarei a ele, mas, antes, preciso me amparar em outro historiador e cientista político, o anglo-irlandês, mas nascido na China, Benedict Anderson. Em seu clássico sobre a origem dos nacionalismos, intitulado Comunidades imaginadas, Anderson propõe que as nações são obras coletivas imaginárias, cujas fronteiras são estabelecidas muito mais por acordos, tratados, desejos e ódios que dependem do vaivém das forças históricas do que de acidentes geográficos. Em seu pensamento, uma nação é fruto do imaginário dos povos que ali se reúnem, muitas vezes sem nem ter uma origem, língua, etnia ou religião comum. Permitam-me dar um passo a mais e considerar que, dentro dessas fronteiras imaginárias, como as que dividem muitos países de todos os continentes, que se dividem não por um rio ou cadeira de montanhas, mas pela visão que produzem de si mesmos e dos estrangeiros, também a vida em comum é dependente de construções mentais coletivamente aceitas ou impostas, as quais, muitas vezes, não resistem a uma análise objetiva e realista de suas origens, mas, mesmo assim, continuam a ter impacto sobre a vida social. Em casos como esses, podemos dizer que é a ação do mito local, regional ou nacional o que ordena o cotidiano. O que separa a maioria dos países americanos de língua espanhola, se não seus mitos fundadores? O que justifica a existência da Suíça como país independente, se não há ali etnias e línguas diferentes das dos países com que se limita, Alemanha, França, Itália e Áustria?

O estudo da prevalência do poder do mito entre os homens, mesmo depois que as ciências exploraram a Terra inteira, mergulharam nos segredos dos oceanos e esvaziaram os céus de todos os deuses, anjos e santos, foi a grande marca da carreira de Joseph Campbell, expoente máximo do campo da mitologia

comparada. Em seu livro *Myths to live by* (1972)¹, ele reuniu ensaios em torno do profundo poder que os mitos têm sobre a vida interior dos humanos ao longo de todo o planeta e de todas as épocas, inclusive a nossa. Para o autor, mais do que uma característica do *Homo sapiens*, o mito é mesmo uma sua necessidade, de tal forma que o progresso da ciência nada tem a ver com sua eliminação:

Pois desde que foi sempre sobre os mitos que se edificaram as intuições morais da sociedade, os mitos canonizados como religião, e desde que o impacto da ciência sobre os mitos resulta – aparentemente de maneira inevitável – em desequilíbrio moral, devemos perguntar agora se não é possível chegar *cientificamente* a uma tal compreensão sobre a natureza vital dos mitos que, ao criticar seus aspectos arcaicos, não representamos mal ou invalidamos a necessidade deles – jogando fora, por assim dizer, a criança (gerações inteiras de bebês) junto com a água do banho. (CAMPBELL, 2011, p. 17)

O esvaziamento dos céus não eliminou o poder onírico do homem, a sua faculdade mitopeica, a sua capacidade de criar mitos. Em sua intersecção de desejos, medos e sonhos, inerente à nossa espécie, esse dom de fabulação resistiu ao avanço da ciência, pois a precede e a sucederá, mesmo nas sociedades de maior avanço tecnológico, pois, individualmente ou coletivamente, seguiremos dormindo e, portanto, continuaremos sonhando. Criando mitos, como o do *self-made man*, o do Super-Homem, o do “salvador branco” (que sustenta a narrativa de dez entre dez filmes que tenham personagens de outras etnias ao lado do bom moço branco de plantão) e o que é a essência da caucasidade audaciosa: o mito da superioridade inata e natural do branco. Todo mundo que habita o mundo real, em suas manifestações cotidianas, sabe que isso é uma ficção, uma mentira do ponto de vista científico, mas se libertar do peso de tal mito na organização do Brasil é que são elas, tamanha a importância do fictício, mas socialmente aceitável, quer dizer, da potência do falso, em tudo o que é humano, como já demonstrado sobejamente nos campos da filosofia ou da arte, como vemos no mito da caverna, proposto por Platão, nas peças *A vida é sonho*, de Calderón de la Barca, e *O sonho*, de August Strindberg, na ópera *Um baile de máscaras*, de Giuseppe Verdi, — ou na visão dos

¹ traduzido no Brasil como “Para viver os mitos”

infernus que é um comício de Donald Trump, que é uma visão do Paraíso para seus devotos, pois lhes oferece o maná da supremacia branca despida de vergonha.

Haja suspensão da descrença, mas, para que ela seja efetiva no espaço público, a audácia da caucasidade mobiliza potenciais psicológicos, afetivos, econômicos, educacionais, políticos e sociais invejáveis, todos eles empenhados na transfiguração do real em fictício. Fundamentalmente, essa prestidigitação se manifesta por meio de um ato de vontade baseado, primeiro, no olhar narcísico do indivíduo infectado pelo *caucasicus audax*, e a partir dele, nas estruturas de poder político, econômico e jurídico que a expansão europeia da época das grandes navegações, de início, e a acumulação de capital derivada da Revolução Industrial, em seguida, colocaram à disposição do imaginário, se não da realidade, das populações étnica ou socialmente identificadas ou reconhecidas como brancas.

Recentemente, todo esse enredo foi levado à cena para nosso deleite em páginas de jornais, revistas e portais e blogs de internet. O ponto de partida para a dramédia foi uma coluna de Lilia Moritz Schwarcz, historiadora e professora titular branca de antropologia da Universidade de São Paulo, publicada na Folha de S. Paulo em dois de agosto último. Sob o título, em letras garrafais, de “Filme de Beyoncé erra ao glamorizar negritude com estampa de oncinha”, acompanhado do subtítulo “Diva pop precisa entender que a luta antirracista não se faz só com pompa, artifício hollywoodiano, brilho e cristal”, a consagrada acadêmica, cuja carreira se fez, não em pequena margem, tomando como objeto a história dos negros brasileiros, abordava o lançamento do álbum visual *Black is king*, da cantora, compositora, dançarina, diretora e deusa em tempo integral Beyoncé.

Amigos, como este é um evento de família, vou manter a serenidade e não usar aqui as palavras que me ocorrem dizer sobre esta moça, quando levo em consideração, além de sua argumentação profunda como um pires, o fato de que ela assinou em 2006, na companhia de outros luminares da defesa da branquitude tupiniquim, uma infame “Carta pública ao Congresso Nacional”, intitulada “Todos têm direitos iguais na República Democrática”, na qual se deblaterava contra a possibilidade de adoção de políticas públicas de ação afirmativa cujo objetivo era

estimular o ingresso de estudantes preto, pardos e indígenas no ensino superior público. Levo também em conta o fato de que, graças ao fato de que foi dado a tal carta um valor ainda mais baixo do que o papel em que ela foi escrita, a famosa “lei de cotas” foi aprovada produziu um milagre brasileiro, desta vez autêntico: antes da pandemia (a do Covid-19), cada vez que eu saía para o intervalo no prédio de aulas aqui da UFTM, em apenas dois ou três minutos, eu encontrava mais universitários negros do que encontrei nos quinze anos que passei, entre graduação, mestrado e doutorado, no prédio da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, a famosa FEFELECHE da Universidade de São Paulo, que é também a alma *mater* da Doutora Schwarcz; naquele tempo, entre as décadas de 1980 e 1990, como todos sabem, a cota de estudantes brancos no ensino superior público brasileiro era a de sempre, 99,9%.

Neste ponto, convém lembrar do que disse Milton Santos sobre a importância da USP como símbolo da mutilação da cidadania dos negros no Brasil. Em 1996, o geógrafo participou como conferencista do Simpósio “O preconceito”, realizado no salão nobre da Faculdade de Direito da USP. Entre os onze expositores, todos eles intelectuais de renome, Santos era o único negro, mas deixarei esse fato ridículo e ofensivo de lado para me concentrar em sua contribuição, que, como as demais, foi publicada em livro em 1997. No capítulo “As cidadanias mutiladas”, aparece a famosa asserção de Santos a respeito da classe média brasileira, segundo a qual essa camada social quer privilégios, não direitos. A afirmação surge no contexto da explanação de Santos a respeito de que, entre nós, a prática corrente dos grupos endinheirados de manter seus privilégios por meio da supressão dos direitos de todos os outros resulta no fato de que no Brasil poucos sejam realmente considerados cidadãos. Ao pormenorizar seu vaticínio, o professor coloca os negros como exemplo mais visível da cidadania mutilada:

É o fato de que a classe média goze de privilégios, não de direitos, que impede aos outros brasileiros ter direitos. E é por isso que no Brasil quase não há cidadãos. Há os que não querem ser cidadãos, que são as classes médias, e há os que não podem ser cidadãos, que são todos os demais, a começar pelos negros, que não são cidadãos. Digo-o por ciência própria. Não importa a festa que me façam aqui ou ali, o cotidiano me indica que não sou cidadão neste país.

Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingresso negadas. (...) na remuneração. (...) nas oportunidades de promoção. (...) na localização dos homens, na sua moradia. (...) na circulação. (...) Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, a USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. (SANTOS, 1996-1997, p. 134)

Quando Milton Santos proferiu esta conferência, eu já estava nos anos finais do doutorado e de minha permanência na USP e sabia muito bem que, depois de catorze anos de meu ingresso lá, nada havia mudado: eu continuava a ser um dos dois únicos discentes negros no último nível da pós-graduação como havia sido no primeiro ano da graduação. Guardarei para mim mesmo, portanto, as palavras mais sinceras e exatas que tenho para dizer à colunista uspiana de um dos dois grandes jornais da minoria branca paulista; prefiro usar para ela aquelas ditas, escritas ou postadas pelo público-alvo de seu texto, que o identifica como composto pelos “jovens” que atuam no “contexto politizado e racializado do *Black Lives Matter*, e movimentos como o “Decolonize This Place” (SCHWARCZ, 2020).

Como numa sequência de golpes aplicados por Joe Louis na ponta do queixo de Max Schmeling, começo pelas palavras de Isabela Cristina Correia de Lima, de trinta anos. Caso você não saiba de quem se trata, bastará dizer que é o nome completo da cantora e compositora Iza, cujo álbum *Dona de mim* foi indicado aos principais prêmios referentes a 2018 e 2019, inclusive o Grammy Latino. Ao ver aquilo que, segundo Schwarcz, Beyoncé “precisa entender”, Iza postou o seguinte em seu perfil do Instagram, que conta com treze milhões e setecentos mil seguidores (Lília tem duzentos e setenta mil):

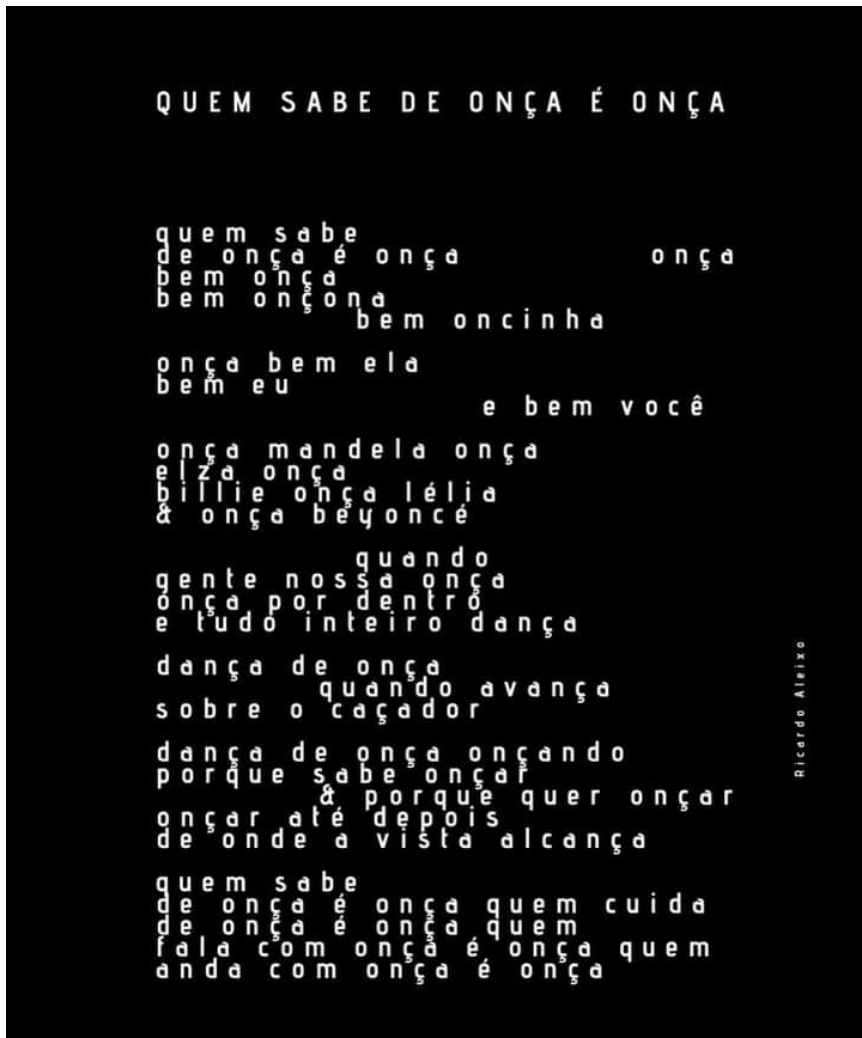
Quem precisa entender sou eu. Eu preciso entender que privilégio é esse que te faz pensar que você tem alguma autoridade para ensinar uma mulher negra como ela deve ou não falar sobre o seu povo. Se eu fosse você (valeu Deus, estaria com vergonha agora. Melhore! (MANFRENATO, 03.08.2020)

Esse foi o *uppercut*; vamos ao gancho de direita. Ele foi desferido pelo ator, cantor e escritor Ícaro Silva, trinta e três anos, que estreou na literatura aos com oito e, desde então, já lançou mais dois livros e participou de dezenas de novelas, programas de auditório, filmes e peças de teatro. Ícaro não gostou nada da antropóloga ter criticado um figurino com estampa de oncinha usado por Beyoncé no filme; realmente, não sei se erro ao pensar que a colunista desconhecia que a peça não tinha sido comprada na Rua Vinte e Cinco de Março, em São Paulo, ou no Saara, no Rio de Janeiro, mas criada exclusivamente para a deusa pelo estilista Pierpaolo Piccioli, diretor criativo da casa Valentino de alta-costura. De qualquer modo, o jovem artista escreveu o seguinte:

Você é uma grande, grande vergonha. Não somente para o Brasil e para o povo preto, mas para todos os povos aqui presentes. Não vejo por onde defender seu declarado racismo, sua arrogância branca elitista em se dar o direito não somente de reduzir uma obra prima ao nicho “antirracista”, mas em acreditar que tem conhecimento antropológico sobre África. Obviamente não tem, ou não teria reduzido a pele de um bicho sagrado à estampa que peruas de sua classe insistiram em apropriar em sua cafonice colonialista. Profunda vergonha, profundo constrangimento em ser contemporâneo dessa pessoa. Nos deixe em paz, nenhuma obra nossa estará sequer perto de sua reduzida compreensão. (MANFRENATO, 03.08.2020)

“Obra nossa”, disse Ícaro, e seria possível escrever um tratado de antropologia para explicar seu uso de um pronome possessivo na primeira pessoa do plural para se referir ao filme escrito, produzido, dirigido e interpretado por Beyoncé, mas, pelo adiantado da hora, passemos logo ao direto de direita, na ponta do queixo. Quem o proferiu foi outro jovem ativo tanto politicamente quanto poeticamente, mas que completou neste ano sessenta primaveras: o poeta, artista plástico, compositor, performer e produtor cultural Ricardo Aleixo, que, ao longo de uma carreira já internacional, tem construído uma das obras mais significativas no contexto da poesia verbivocovisual contemporânea brasileira, como se pode ver em livros como *Modelos vivos* (2010), *Antiboi* (2017) e a antologia *Pesado demais para a ventania* (2018). Artista atento a todas as formas e tecnologias de comunicação, Aleixo mantém uma presença

ativa nas redes sociais, e frequentemente publica, em seus perfis no Instagram e Facebook, poemas escritos ao calor da hora de acontecimentos brasileiros ou mundiais. Foi o que aconteceu no dia quatro de agosto, logo a seguir à publicação da coluna de Lília Schwarcz. O mote para a composição também foi a implicância da antropóloga com a roupa de oncinha da Beyoncé. Eis aqui a sua reprodução (ALEIXO, 2020):



Do título ao último verso, o que o poeta faz na página preta coberta de letras brancas, para deixar logo evidente que aqui os contrastes vêm à tona, é traçar um círculo que reúne em si aqueles que a voz lírica reconhece num âmbito de pertencimento. Ou seja, este poema estabelece a rede de parentesco da onça, nomeando, direta e indiretamente, aqueles que, por saber conjugar o verbo “onçar”, podem falar da experiência de ser onça. Nesta interpretação, estou levando em consideração que, na terceira estrofe do poema, o termo “onça” vale duplamente como substantivo e verbo, de forma a atribuir às pessoas nela nomeadas não só a substância de onça, mas também a ação de onça. Note-se a estratégia retórica do poeta: ao nomear apenas pessoas negras nessa estrofe que sintetiza todo o discurso do texto, Aleixo sinaliza algo bastante simples, já previsto pelas manifestações de Iza e Ícaro: chegou o tempo de os negros falarem dos negros e dos demais, se quiserem contribuir para a causa da liberdade, terem a sensatez de guardarem um silêncio obsequioso. Sim, publicado imediatamente depois da publicação de Schwarcz, este poema equivale a um “Cala a boca, Lília”. Ou seria “Cala a boca, Magda”? Onde vejo isso, pode me perguntar o amável leitor? Na ausência no poema de qualquer menção explícita à coluna ou à colunista, numa potente estratégia retórica de silenciamento, num endereçamento às avessas. Ao nomear Nelson Mandela, Elza Soares, Billie Holiday, Lélia Gonzalez e Beyoncé Knowles-Carter, ou seja, ao dar nome, sobrenome e voz à África do Sul, Brasil e Estados Unidos, unindo as duas margens do Atlântico Negro, mas, conspicuamente, tratar a autora do ataque à deusa como alguém sem nome, o que o poema faz é cassar-lhe o direito à palavra, como represália ao delito de a ter abusado com requintes de excesso e crueldade.

O que Aleixo fez nesses versos instantâneos lembra de imediato o que Haroldo Barbosa e Janet de Almeida fizeram em 1956 com Magdala da Gama de Oliveira, dama da sociedade do Rio de Janeiro que assinava, sob o pseudônimo de Mag, uma coluna no Diário de Notícias. Desde os anos 1940, ela costuma publicar texto depreciando o samba, desvalorizando completamente a música popular e sua origem negra. Em seu samba “Pra que discutir com madame?”, Barbosa e Almeida, com fina ironia, desancam as atitudes elitista de madame, a qual consideram indigna de sustentar com eles um debate, como diz o título. Eternizado na interpretação

impecável de João Gilberto, a canção se diverte com a obsessão de Madame por ópera e música de concerto e seu ódio ao samba e a tudo que cheire a povo, mas toma o cuidado, como fez Aleixo em seu poema, de nunca citar seu nome. O que de mais cruel se pode fazer com um audacioso se não negar a ele o prazer da publicidade de seu nome?

No poema e no samba, portanto, as regras de engajamento são semelhantes, pois seu inimigo é o mesmo: a noção fossilizada de que o branco é quem sabe das coisas dos negros. É o que se depreende desta reflexão de Tânia da Costa Garcia, em seu artigo que desvendou o mistério da identidade da madame:

O samba, pela sua origem negra e popular, sempre foi hostilizado por aqueles setores mais conservadores que se viam identificados com a cultura europeia. Para estes segmentos, aceitar o samba como música nacional, significava internamente "misturar-se ao povo" que tanto rejeitavam e externamente admitir um Brasil atrasado, primitivo, inferior às nações desenvolvidas. Por isso pessoas como Magdala tentavam a todo custo rechaçar o samba como identidade nacional. Esta é, portanto, uma longa história que não termina nos anos 30, ou nos 40 e tão pouco nos 50. Apesar de nos anos 60 a bossa nova aproximar os mais elitistas da canção popular, a letra da composição de Haroldo Barbosa não perde a sua contemporaneidade, pois as fronteiras sociais, apesar de todo o hibridismo reinante na cultura de massa, continuariam se perpetuando simbolicamente através da música. (GARCIA, 2001, s.p.)

Madame queria calar o samba, madame Schwarcz queria calar Beyoncé, mas o melhor mesmo que poderiam fazer pelo Brasil seria – e é! – calar a audácia de sua caucasidade.

Não, senhoras e senhores, não estou defendendo a censura às palavras da professora titular da USP: estou apenas colocando sua atitude em perspectiva. Eu jamais advogaria que ela não tivesse o direito de publicar sua coluna, pois reconheço os óbvios ganhos sociais de sua exposição de preconceitos. A coluna fez bem ao Brasil, por causa do debate que se seguiu a ela. Entretanto, não foi concebida para isso; no meu entender, seu objetivo era fazer bem a sua autora, pois se tratou de um descarado exercício de *branding* pessoal, como se fala no ramo do *marketing*. Pena, para ela, que não deu certo. Em 2020, não tinha a menor chance de ser bem sucedido, mas a audácia inerente à posição de privilégio social de

que desfruta sua autora a impediu de enxergar os perigos que a espreitavam. Por quê? Porque a audácia é superior à experiência. Talvez surpreenda a alguns uma doutora se arriscar tanto, mas não a mim nem a nenhum afrodescendente que já viu, milhentas vezes, a mediocridade branca triunfar, por milhentas formas. Vamos escurecer as coisas? Não quero censurar Schwarcz, mas não posso deixar de reprovar-lhe a raiz de seu ato público: a fantasia, a ficção, a mitopeia, a audácia de julgar que Beyoncé, a divina, iria ler sua coluna, obedecer-lhe, dizer-lhe as famosas palavras: “Sim, sinhá”. Também não posso tolerar, só posso rir, de sua fantasia, ficção, mitopeia e audácia de conceber que os jovens fãs negros da artista iriam receber suas palavras pedantes como as de uma sibila moderna ou ialorixá branca, tão espantados ficariam com a verdade revelada num pedaço de jornal que, incontinentemente, rasgariam todos a carteirinha do fã-clube, cancelariam a inscrição no canal do Youtube (vinte e dois milhões), parariam de seguir a beldade no Twitter (quinze milhões e setecentos mil) e, principalmente, nunca mais curtiriam suas postagens no Instagram (cento e cinquenta e seis milhões de seguidores). Esperar que essa multidão se tornasse um coro a fazer eco ao seu deboche foi a forma involuntária de madame atualizar as definições de audácia.

A brancura como valor ou a potência do falso

O que explica um passo em falso intelectual de tamanha magnitude? Em que se sustenta, afinal, a audácia da caucasidade? Em algo muito simples e muito evidente na sociedade ocidental desde há vários séculos e visível na brasileira até hoje: a falsa noção de que a brancura é um valor em si. Essa mentira tem muitas formas de se propagar e se perpetuar, bastando, para perceber sua existência e influência no cotidiano, que a pessoa não viva numa ilha sem TV, rádio, internet ou algum dos adeptos da falácia. Que não se duvide do poder da mentira na organização das sociedades e mentalidades, mesmo aquelas que não chegam a ser repetidas mil vezes ao dia. Como afirmou Joseph Campbell, até hoje se pode ver a ansiedade daqueles que preferem usar a autoridade para suprimir as verdades que perturbam sua concepção de mundo:

E se pode facilmente compreender sua ansiedade, e até mesmo compartilhar dela em certa medida, uma vez que as mentiras são aquilo de que o mundo vive, e aqueles que podem enfrentar o desafio de uma verdade e construir suas vidas de acordo com isso não são muitos, no final das contas, mas apenas alguns. (CAMPBELL, 2011, p. 17)

A crença no valor absoluto da branquitude, ou seja, o pertencimento ao culto da supremacia branca não se manifesta apenas ao se vestir a mortalha da *Ku Klux Klan*; muito mais numeroso e importante é o grupo dos que a tomam como verdade por meio da afirmação fictícia de que “o branco realmente é melhor” e a vivem, casualmente, no cotidiano, na qual ela serve para justificar e explicar, como se fosse por direito divino, a pobreza da maioria dos negros, sua ausência nas esferas do poder, a condenação de seus jovens à pena de morte, inexistente no arcabouço jurídico brasileiro, pelas balas da polícia ou pelos socos e pontapés de seguranças de supermercado. Trata-se de uma profissão de fé equivalente àquelas que sustentam as religiões, pois o caboclo acredita nessa falácia mesmo que a realidade, todos os dias de sua vida, mostre o contrário, de mil formas diferentes.

No mundo acadêmico, os termos do debate em torno da conceituação da branquitude e de processo histórico que levou a sua elevação como valor de referência ou ideal a ser alcançado no ocidente foram bem estabelecidos por Luciana Alves em seu artigo “O valor da brancura: considerações sobre um debate pouco explorado no Brasil”, derivado de pesquisa feita para sua dissertação de mestrado em Sociologia defendida na USP. Nele, estão sintetizados todos os dados que indicam a natureza histórica, social, política e econômica da posição privilegiada das camadas brancas, sejam elas majoritárias ou minoritárias nos países das Américas:

Embora a definição de branquitude seja alvo de disputas, há pelo menos um ponto consensual relativo à sua origem sócio-histórica: assim como as demais identidades raciais, esta é considerada um produto da dominação colonial europeia e, portanto, estaria intimamente relacionada à supremacia branca global, sendo impossível conceituá-la sem atentar para as relações de poder que lhe deram origem, o que sugere uma primeira assimetria que impede que se tracem paralelos entre a branquitude e as demais identidades raciais construídas em resposta ou, se preferível, resistência a esta, como a

negritude, por exemplo (FRANKENBERG, 1993; HARRIS, 1993; STEYN, 2004). (ALVES, 2013, p. 30)

Interessada em compreender como são construídas as concepções de branquidade, Alves realizou entrevistas semiestruturadas com dez professores da educação básica, os quais se classificavam como negros ou brancos, e se buscou registrar o que, do ponto de vista pessoal e das experiências de vida de cada um, significava “ser branco”. Sua conclusão de que “a branquidade é encarada como um ideal ético, educacional, estético e econômico a ser alcançado pelos sujeitos, idealização construída com base na depreciação de outros grupos raciais, notadamente o negro” é apoiada pela análise de depoimentos como o de Samuel, nome fictício de um sujeito de pesquisa autoidentificado como branco. Vale a pena prestar atenção em suas palavras:

Nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, a branquidade se evidenciou como um valor, um ideal ético, estético, econômico e educacional que pessoas negras e brancas buscariam alcançar ao longo de sua trajetória de vida, fosse simbolicamente, por meio do cultivo de comportamentos atrelados à branquidade, fosse corporalmente, por meio da adequação do corpo para corresponder às características que se convencionou relacionar a esta: **cabelo liso, nariz fino, pele clara** (fala de Carolina¹).

Essas associações positivas entre branquidade e valores davam sustentação à ideia de que ser branco era um privilégio que assegurava maior **aceitação** social ou **vantagem**, descritas em passagens como a abaixo destacada que se referem à tentativa, por parte do entrevistado, de conceituar o que significava ser “um negro de alma branca”:

Negro de alma branca, isso é o seguinte, se a pessoa – o que eu entendia na época, né? – se a pessoa era trabalhadora, era boazinha, era legal, honesta, tudo, então ela tem todas as características de um branco, só que ela é negra[...] “Aqueles negros são negros de alma branca”. Então, quer dizer que eles tinham todas as características, todos os adjetivos, todas as qualidades do branco. (Samuel, branco)

No excerto anterior estão descritas **todas as qualidades do branco**, segundo concepção partilhada pelos familiares do entrevistado e que foram alvo de críticas por parte do docente. Vê-se que ao branco foram associados valores positivos como **trabalho, bondade, honestidade**, a princípio negados a pessoas negras que puderam cultivá-los em situações particulares. (ALVES, 2013, p. 32, grifos originais)

As palavras de seus entrevistados e a reflexão da pesquisadora podem ser resumidas da seguinte maneira, levando-se em consideração que a pesquisa retratou um microcosmo da sociedade brasileira: entre nós, não é que o branco goze de privilégios, ser branco é um privilégio. É tudo de bom, belo e verdadeiro, como pensava, cem anos atrás, o deputado greco-mineiro Fidélis Reis. Sendo assim, no mundo social ele pode tudo; dele se aceita tudo, pois em tudo o que faz, sancionado positivamente ou negativamente pela coletividade, ele sempre colocará a marca da sua redenção prévia, a branquitude. Se der escândalo num estabelecimento comercial, dirigindo ofensas pesadas a funcionários e clientes, sairá de lá talvez para uma prisão domiciliar ou uma casa de tratamento psicológico, jamais para o cemitério. Ou, como escreveu recentemente Robin Givhan, laureada com o Prêmio Pulitzer em 2006 por seu trabalho como crítica cultural do Washington Post: “*White male privilege is powerful. It overrides facts. It excuses horrendous behavior. It exalts the unqualified*” (GIVHAN, 2020). Em seu artigo, intitulado “*The president is golfing and exercising White male privilege*”, a jornalista discorria a respeito de Donald Trump e seu comportamento depois de perder a reeleição e se negar a reconhecer a derrota: em vez de cumprimentar o adversário e proceder aos protocolos da transição pacífica do poder e, ao mesmo, cumprir suas obrigações constitucionais de liderar a nação no combate à pandemia do Coronavírus, o que ele tem feito, ao longo de três semanas em que não tem tido nenhum compromisso oficial relativo a sua função oficial, é jogar golfe, assistir à televisão e postar mensagens mentirosas no Twitter. Sendo branco, goza, aos olhos expressiva parcela de uma nação de trezentos e trinta milhões de almas, do privilégio de ser um mau perdedor sem precisar perder sua aura de superioridade e, pasmem, de invencibilidade. Na prática, goza de um direito divino como o dos reis medievais e o das castas mais elevadas da sociedade hindu.

Como a religião, a supremacia branca faz seus fiéis porque é ensinada em casa, o que dificulta sobremaneira sua discussão racional, quem dirá sua possível erradicação. Porém, não basta que percebamos a importância das circunstâncias familiares em que se dá essa inoculação: é preciso atentar para o fato de que a própria sociedade reconhece o poder que embasa a transmissão domiciliar do caucasicus audax, pois ela também valoriza a branquitude ao pôr

em prática uma ficção coletiva sustentada no que Achille Mbembe denomina como “a potência do falso”.

Em seu livro “Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada”, o professor de História e Ciência Política nas universidades Witwatersrand, na África do Sul, e Duke, nos Estados Unidos, não mede palavras para julgar o processo da colonização europeia na África e na Ásia. Para ele, em razão da pobreza de realizações efetivas da colonização, em tudo o que não se refere ao enriquecimento das metrópoles e seus representantes, esse período histórico não passou de uma farsa, de um simulacro disfarçado pelo discurso ufanista da máquina de dominação montada pelo Ocidente exclusivamente para seu lucro. Tal discurso, articulado não só politicamente e economicamente, mas também por meio da religião e da arte, numa ofensiva de essência praticamente apenas propagandística, só rendeu mentiras para os colonizados, não o prometido progresso. Segundo Mbembe (2020), seu país natal mesmo, a República de Camarões pouco tinha a mostrar da presença centenária dos colonizadores, além de “duas ou três pontes construídas pelos alemães (...) Nenhum museu nacional. Nem um único teatro nacional. Nenhuma universidade”. É por isso que ele afirma que “A colonização, enquanto tal, não foi apenas uma tecnologia, nem um simples dispositivo. (...) Ela foi também um complexo, uma pirâmide de certezas, umas mais ilusórias que as outras: a potência do falso” (p. 18). Percebe-se, portanto, que, no pensamento do autor, a potência do falso define do poder simbólico que a modernidade ocidental, a partir de sua expansão marítima, utilizou para revestir o vazio de sentido da colonização. Que poder é esse, se não o de vender ficções, de criar mitologias, de viver de mentiras brilhantes como as famosas quinquilharias com que os portugueses pagavam os indígenas nos tempos do escambo, nos primórdios da exploração da Terra *Brasilis*.

Parto, então, do conceito formulado por Mbembe para propor que a potência do falso é o sustentáculo da visão da branquitude como um valor ideal e, conseqüentemente, da audácia da caucasidade, que nada mais é do que a vivência pública desse poder simbólico. A meu ver, a audácia de o branco se ver como o centro do universo e padrão universal estético e ético se baseia numa ilusão infantil, mas uma ilusão que tem desdobramentos reais na vida social, devido a condições muito específicas de acumulação dos

meios de produção, do dinheiro, da tecnologia, dos meios de comunicação e, *last but not least*, das armas, acumulação que permitiu a um determinado grupo impor sua mitologia narcísica aos outros. A branquitude como valor supremo não passa de uma roupa emprestada pela História para a encenação de um drama circense – e já passa da hora de tirá-la e mostrar-se nu no picadeiro.

A caucasidade como *performance*

Se a vida é sonho e o mundo, um palco iluminado, nada ilustra melhor a audácia da caucasidade como o valor que se dá no Brasil à encenação da brancura, ou seja, à performance das mais diversas funções sociais com base num único “talento”: o de ser branco. Em nenhum âmbito da vida brasileira isso fica mais óbvio do que no mundo do futebol. Se, no início aristocrático da implantação do esporte bretão no país, os clubes mais famosos não aceitavam atletas negros, hoje vemos o imenso número de pretos e pardos que disputam campeonatos de todas as divisões amadoras e profissionais, para não falar dos muitíssimos que envergam a gloriosa camisa da seleção brasileira (7x1 à parte...). Entretanto, não nos enganemos, pois, jogando no Pará ou em Paris, os profissionais negros do ludopédio não passam de mão de obra, ou melhor, pé-de-obra glamourizada. Via de regra, são aceitos como jogadores, mas não como técnicos, dirigentes, managers, agentes, representantes. Podem correr, suar, se machucar, mas não exercer o mando nos postos mais altos das hierarquias dos clubes, federações, confederações, órgãos de imprensa, ou seja, ascender às esferas em que se pratica o poder duradouro e passível de ser transferido simbolicamente por meio de cargos, de moeda sonante, da palavra.

Nada, exceto a audácia da caucasidade, que se atreve a igualar competência e branquitude, exclusivamente, pode explicar o fato de os técnicos da seleção brasileira têm de ser brancos. O que explica que Sebastião Lazaroni, que nunca foi jogador, dono de uma carreira medíocre como treinador, tenha sido o técnico do Brasil na Copa do Mundo de 1990, na Itália, certame em que os canarinhos foram eliminados, com requintes de crueldade, pela seleção argentina, sendo que Didi, o elegante inventor da folha-seca, participante da Copa de 1954 e bicampeão nas de 1958, quando foi eleito o melhor jogador, apesar da revelação de Pelé, e 1962, e

comandante da famosa e invencível Máquina Tricolor montada pelo Fluminense nos anos 1970, nunca foi convidado para o cargo de máxima expressão do esporte brasileiro? Casos como esses se contam aos montes ao longo do século XX e continuam a ocorrer no XXI. Citemos apenas mais um, o mais cruel.

Na Copa do Mundo de 1950, o Brasil jogou em casa e chegou à final diante do Uruguai. Devido a implacáveis goleadas de 7x1 e 6x1 aplicadas na Suécia e na Espanha no quadrangular decisivo, os amarelinhos entraram no Maracanã, diante de quase duzentas mil pessoas, precisando apenas de um empate. Foi o famoso “Maracanaço”, ancestral do “Mineiraço” de 2014: o Brasil perdeu por 2x1 e, mesmo em casa, não conseguiu conquistar o Mundial pela primeira vez. Logo a torcida e a imprensa encontraram um culpado pela derrota inesperada, quer dizer, encontraram seu bode expiatório. A vítima foi o goleiro Barbosa, acusado de falhar no segundo gol dos uruguaios. Apesar de ter tido uma carreira vencedora ante e depois do Mundial, teve lançado sobre seus ombros a responsabilidade pelo fracasso da equipe, dos 200 mil torcedores, de toda uma nação. Preciso dizer que o cidadão Moacyr Barbosa Nascimento, conhecido futebolisticamente como Barbosa era negro?

Por que e para que recontar essa história triste? Porque ela não é um enredo individual, não vitimou apenas Barbosa, que nunca mais foi convocado para a seleção. Junto com ele, foram banidos para o Inferno mais ardente dos ódios públicos do Brasil gerações e gerações de outros goleiros negros, pois o Maracanaço deu origem ao mais duradouro mito da história do futebol brasileiro: o de que goleiro negro dava azar. Eis a potência do falso: a partir dessa falácia compartilhada por milhões de brasileiros, depois da Copa de 1950, a seleção só voltaria a ter um goleiro negro, o fabuloso pegador de pênaltis Dida, em 2006. Sim, depois de Barbosa, foi necessário que passassem cinquenta e seis anos para que o escrete canarinho aceitasse ser defendido por um arqueiro preto.

Onde está a audácia da caucasidade nesse contexto? É fácil de ver: basta responder quanto tempo levou para a mesma seleção voltar a ter um goleiro branco e um técnico branco depois da vergonhosa goleada sofrida diante da Alemanha, em pleno estádio do Mineirão, na Copa do Mundo de 2014?

Júlio César, goleiro branco que tomou sete bolas dos alemães em pelo Mineirão, não se tornou símbolo exclusivo do fracasso

vexaminoso; não lhe aconteceu simplesmente nada. Não foi execrado, não perdeu fãs nem patrocínios, não se criou nenhum mito negativo a seu respeito. Seu malogro pessoal não se estendeu a ninguém por causa de sua cor, tanto que, na próxima competição oficial, a Copa América de 2015, dois dos três goleiros convocados eram branquinhos, branquinhos: Norberto Murara Neto e Marcelo Grohe.

Quanto a Felipão, técnico muito admirado por aqueles que desprezam a técnica no futebol, que conseguiu ser campeão mundial em 2002 de uma forma que até eu conseguiria, ou seja, com Roberto Carlos, Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo Fenômeno e o magistral Rivaldo (citei só as aliterações em “R” por uma questão de estilo) no time. Em 2014, jogando em casa, em um estádio repleto de torcedores favoráveis, ele conseguiu ser o responsável central por, simplesmente, o maior vexame da história do esporte mundial. Nenhuma derrota, em modalidade nenhuma, se compara a perder de 7x1 uma partida decisiva numa Copa do Mundo. Qual foi o efeito dessa vergonha sobre a sorte dos técnicos brancos no futebol brasileiro? Quanto tempo levou para que um novo técnico branco fosse elevado ao cargo? Quantas décadas, quantos anos necessários para afastar o azar que eles representam, já que foram derrotados em 1974, na Alemanha, em 1978, na Argentina, em 1982, na Espanha, em 1986, no México, em 1990, na Itália, em 1998, na França, em 2006, na Alemanha de novo, em 2010, na África do Sul, no Brasil, em 2014, e na Rússia, em 2018? Para que eu falei em décadas, meus pacientes ouvintes/leitores? Felipão apanhou de sete no dia oito de julho e foi substituído por Dunga, outro técnico branco, em vinte e dois de julho, exatos catorze dias depois. Que azar, que nada. A branquitude é sabão em pó ultrapotente, lava todo fracasso rapidamente. Lava mais branco.

Qual é a questão fundamental de todo esse meu arrazoado sobre o futebol, afinal? É esta: este esporte que comove tanto os brasileiros é a prova concreta e simbólica de que entre nós a brancura é valor em si e que a branquitude é uma performance de sucesso garantido. Uma vez visto como branco, o sujeito já sai ganhando de 7x0 antes mesmo de a partida começar. Por si só, o mínimo sinal de pertencimento à supremacia branca já garante o sucesso, o emprego, a renovação do contrato, a manutenção das hierarquias. Na esfera pública, quantos medíocres negros são aceitos ou, pelo menos, tolerados? E os brancos, Galvão Bueno, Faustão,

Datena, Xuxa, Luciano Huck e Angélica, Cláudia Leitte, Regina Duarte, Eike Batista, Collor, Aécio, Alckmin, Temer, Vera Magalhães, William Bonner, Sérgio Moro, Dória, Crivella e aquele-
cujo-nome-não-deve-ser-dito? Por que os chamo de medíocres, por que tenho certeza disso? Porque deles o Brasil jamais cobrou o que exige dos negros: que sejam Milton Santos, Abdias do Nascimento, Heitor dos Prazeres, Emanuel Araújo, Rute de Souza, Milton Nascimento, Gilberto Gil, Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Ricardo Aleixo, Rosana Paulino, Elza Soares ou Marielle Franco, ou seja, que alcancem projeção de gênios mundiais, para ter um destaque ao menos razoável no picadeiro deste circo que nada aprendeu sobre si mesmo nestes 500 anos de história de colonização oficial ou disfarçada.

Pensem comigo: o que acontece para a audácia da caucasidade quando os brancos medíocres que mencionei expõem sua limitação intelectual, social e cultural, mesmo quando ela se prova absoluta? A resposta é nada, pois nada se pega à cor que ostentam, que segue impoluta e impávida, a representar, de forma vazia, mas atrevida, o mais elevado padrão de competência, um verdadeiro manto de invulnerabilidade. É jogo de cena, todos sabem, mas o jogo prossegue assim mesmo, tal é a potência do falso e a audácia da caucasidade. Já está na hora de darmos a ele e a ela o cartão vermelho que merecem – e de imunizarmos as crianças contra o caucasicus audax, vírus que aqui chegou muitos séculos antes do novo Coronavírus.

Referências

ALEIXO, R. **Quem sabe de onça é onça**. Belo Horizonte (MG), 04.08.2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/jaguadarte.ricardoaleixo>. Acesso em 04/08/2020.

ALVES, L. O valor da brancura: considerações sobre um debate pouco explorado no Brasil. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 2, set. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/176/204>>. Acesso em 24/11/2020.

BRIDGES, R. **Dear Friends of Ruby Bridges Foundation**. Disponível em: <https://archive.is/20070929012417/http://www.rubybridges.org/home.htm>. Acesso em 20/11/2020.

CAMPBELL, J. **Para viver os mitos**. São Paulo: Cultrix, 2011.

COLERIDGE, S. T. **Bibliographia literaria**. Chapter, XIV. Londres, 1817. Disponível em <https://web.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html>. Acesso em 20/11/2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador (BA): EDUFBA, 2008.

GARCIA, T. da Costa. Madame existe. In: **FACOM**. Revista da Faculdade de Comunicação da FAAP. São Paulo: FAAP, nº 9, 2º semestre de 2001. Disponível em: http://www.faap.br/revista_faap/revista_facom/artigos_madame1.htm. Acesso em 24/11/2020.

GIVHAN, R. The president is golfing and exercising White male privilege. In: **The Washington Post**. Washington D. C. (EUA), 17.11.2020. Disponível em: <https://www.washingtonpost.com/nation/2020/11/17/president-is-golfing-exercising-white-male-privilege/>. Acesso em 23/11/2020.

MANFRENATO, I. Em análise antropóloga Lília Moritz Schwarcz critica Beyoncé por glamourizar negritude e é repreendida por Iza: se eu fosse você, estaria com vergonha. In: **Hugo Gloss - famosos**. Disponível em: <https://hugogloss.uol.com.br/famosos/em-analise-antropologa-lilia-moritz-schwarcz-critica-beyonce-por-glamourizar-negritude-e-e-repreendida-por-iza-se-eu-fosse-voce-estaria-com-vergonha>. Acesso em 20/11/2020.

MBEMBE, A. **Sair da grande noite**. Ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis (RJ): Vozes, 2019.

SANTOS, M. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Júlio (ed.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996-1997, p. 133-144. Disponível em: http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf. Acesso em 24/11/2020.

SCHWARCZ, L. M. Filme de Beyoncé erra ao glamourizar negritude com estampa de oncinha. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo, agosto, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/08/filme-de-beyonce-erra-ao-glamorizar-negritude-com-estampa-de-oncinha.shtml>. Acesso em 22/11/2020.

TORRES, J. C.O. **Interpretação da realidade brasileira**. Brasília: Edições Câmara, 2017.

Makuyeika: aquela que está em muitos lugares¹

Diana Negrín da Silva

Introdução: através do espelho²

O *site* afirma tratar-se de uma “empresa de chocolates dirigida por um xamã” que “apoia os índios huicholes”. A imagem do homem indígena na embalagem da barra de chocolate poderia levar aqueles que a veem a imaginar que ele e sua comunidade exótica logo verão esses dólares convertidos em pesos, ou talvez em cacau, uma vez que, seguindo a lógica da empresa, esses indígenas continuariam vivendo de suas práticas econômicas pré-hispânicas. O portal da empresa afirma que “o huichol, declarado tesouro nacional do México, é uma das poucas tribos americanas que ainda mantêm suas tradições pré-colombianas. O chocolate tem sido uma parte rica da sua tradição há centenas de anos, e o doce está agora está sendo usado para preservar sua cultura e seu modo de vida”³. De acordo com a lógica da conservação cultural reconhecida e promovida pelo capitalismo, o consumo dessas barras de chocolate deveria, assim, ajudar o *wixárika* (no singular) a continuar sendo um autêntico indígena.

Até recentemente, a Shaman Chocolates afirmava que 100% do seu lucro se destinava a apoiar um grupo cultural e geograficamente impreciso de “índios huicholes”. O representante da empresa, com quem troquei e-mails em junho de 2010, destacou que queriam usar os fundos para construir uma fábrica de miçangas e para apoiar o primeiro universitário *wixárika*, mas que ainda estavam esperando obter lucro do produto para iniciar esse projeto. A correspondência terminou abruptamente quando mencionei que já havia centenas de universitários e profissionais *wixaritari* (no plural), e que inclusive alguns estudavam fora do México. Mas o imaginário dos consumidores do mundo desenvolvido cairia por terra diante desse fato. Já rostos de crianças indígenas felizes ou o olhar estoico de um

¹ Texto originalmente publicado na revista Cuicuilco, vol. 22, n. 66, jan-abril, 2015.

² Revisão técnica da tradução: Chantal Medaets

³ Ver <www.shamangoods.net>, acesso em 7 de junho de 2010.

ancião impressos nas embalagens continuarão contribuindo para o imaginário de um público global, que acredita que não existem indígenas em universidades, e muito menos que eles possam ser juízes atuando em tribunais.

Início meu artigo com esse relato para mostrar a forma como as pessoas e as coisas são mobilizadas para garantir a continuidade das ficções enraizadas que cercam os povos indígenas. Os rostos indígenas que aparecem nessas embalagens de chocolate são vistos através do espelho erguido pela população ocidental, atraída pela possibilidade de encontrar-se com o “outro” étnico, ainda que a materialidade da compra sustente-se na imagem de pessoas fictícias, congeladas no tempo e no espaço. No entanto, essas pessoas, esses indígenas a que as imagens remetem, existem de fato. E eles têm vozes que podem responder e inverter a direção do espelho. Nas próximas páginas analisarei a forma como universitários e os jovens profissionais *wixaritari* de carne e osso estão negociando seu lugar num mundo que muitas vezes tem expectativas irreais e impraticáveis sobre quem deveriam ser os sujeitos indígenas.

Uso o trabalho etnográfico para demonstrar que a paisagem pós-pluricultural tem apresentado novas problemáticas com as quais os povos indígenas devem lidar estrategicamente. Os universitários e profissionais *wixaritari* que vivem em Guadalajara e Tepic ocupam vários espaços e desempenham diversas funções para poder cumprir com seus compromissos pessoais, com suas famílias e com suas comunidades étnicas. O conceito *wixárika* de *makuyeika* – aquele ou aquela que anda por muitos lugares – permite articular as múltiplas responsabilidades que o jovem *wixaritari* assume tanto na cidade quanto em suas comunidades tradicionais. Proponho que o conceito de *makuyeika* possa ajudar-nos a reconhecer a heterogeneidade e a fluidez geográfica e cultural das experiências contemporâneas de jovens *wixaritari*, e de outros jovens indígenas. Dessa forma, *makuyeika* trabalha contra a corrente de representações raciais e espaciais feitas sobre os *wixaritari* – representações que continuam sendo construídas com base na legitimidade institucional dos arquivos oficiais, e perpetuadas pelo imaginário popular.

É particularmente importante escutar as vozes desses jovens *wixaritari* no momento em que locais considerados sagrados estão sendo ameaçados por concessões de mineração, barragens hidrelétricas e empreendimentos turísticos. E precisamente ao

mesmo tempo em que esses territórios sagrados estão sendo invadidos pelo capital internacional, a cultura material e espiritual *wixárika* vem sendo cada vez mais consumida por um público global. Meu trabalho etnográfico com os universitários e profissionais *wixaritari* e com suas organizações expõe as variadas respostas que surgiram durante este momento crítico da história do povo *wixárika*.

No ensino médio fui discriminado, posso afirmá-lo. Eu não gostava de ir à serra, eu era adolescente e me vestia de forma diferente. Lembro-me de que me vestia como um cholo (mestiço), com o cabelo comprido e o cinto pendurado, tênis grandes que chamavam a atenção e que diziam o nome da marca. Eu não gostava de ir à serra, minha mãe me obrigava quando eu estava no ensino médio, “você tem que vir”. E desde então eu disse: “Vou aprender a falar bem o espanhol, mas nunca como eles, nunca”. Isso devido ao menosprezo que sofri, às experiências... E assim transcorreu o primeiro ano, por causa de minha cor, da forma como eu falava e da forma como eu me vestia.

Então, na minha formatura do ensino médio, já no terceiro ano, começaram a me respeitar porque eu tinha mudado minha forma de pensar. E eles mudaram, lembro-me dos colegas que me diziam coisas e que já no terceiro ano eram meus amigos, porque era mais uma falta de educação deles ... porque chegavam e começavam a falar supostamente em minha língua materna, a me imitar, e eu lhes disse: “não sei o que vocês estão dizendo”. E na formatura foi a primeira vez que usei um traje huichol na cidade.

Foi importante para mim, porque ali mudei completamente, vesti meu traje típico, nem sabia vesti-lo. Minha mãe zombou de mim quando viu as fotos, porque eu não sabia como usá-lo. E meus colegas e diretores me disseram que queriam que eu lesse a mensagem de formatura... com meu traje. Foi por isso que decidi usar meu traje. Foi aí que mudei em muitas coisas, porque eu disse a mim mesmo: “Eu sou assim”, e foi aí que minha mãe disse: “Você mudou”, porque ela sabia como tudo aconteceu e como eu não queria ir (para Tepic). Ali todos me reconheceram, todos me escutaram, o próprio governador constitucional do estado de Nayarit, Antonio Echevarría, ele foi nosso padrinho, todos me escutaram. Imagine! Muitos egressos desse colégio, e foi aí que começaram a reconhecer-me, apareci no jornal, foi a primeira vez que um estudante *wixárika* aparecia, porque naquele tempo havia, sim, reconhecia-se, sim, publicamente, e li a mensagem no final, e meus colegas me parabenizaram por ser quem eu sou, algo muito importante para mim. Porque posso ser quem eu sou. Nas fotos da formatura, todos aparecem

de preto, de toga, e eu com meu traje wixárika. (Jornalista e ativista *wixárika*, 4 de julho de 2010.)

O reconhecimento para além da autenticidade

A impossível demanda imposta aos povos indígenas: que anseiem e se identifiquem com suas tradições culturais de uma forma que, numa convergência surpreendente de interesses, possam ajustar-se ao imaginário nacional e legal do multiculturalismo; e que, ao mesmo tempo, orientem suas identidades sensíveis, emocionais e corpóreas para a imagem nacional e legal das formas culturais tradicionais, e da reconciliação nacional, imagem que cria este ser para a nação, para que seus desejos por alguma segurança econômica em suas vidas não pareçam oportunistas.
Elizabeth Povinelli, *The Cunning of Recognition*

Na primavera de 2010 fui convidada a participar de um seminário dedicado à presença dos povos indígenas em Guadalajara. O objetivo do grupo era discutir sobre a crescente heterogeneidade dos residentes indígenas na cidade e, além disso, colocar essa presença em diálogo com questões de discriminação, com as tensões existentes entre as diferentes etnias indígenas na cidade e com a forma como os espaços urbanos estão sendo usados pelas 54 etnias indígenas que residem em Guadalajara. Durante a primeira reunião, apresentei meu trabalho de pesquisa sobre estudantes e profissionais *wixaritari*. Tentei salientar a diversidade de trajetórias de cada estudante e o trabalho delicado que deve ser realizado para revelar as semelhanças e diferenças entre as experiências de jovens *wixaritari* que vivem em Guadalajara e Tepic. Salientei que, enquanto algumas das famílias desses estudantes viviam na cidade há mais de uma geração, outros estudantes haviam chegado recentemente à cidade com a intenção específica de cursar seus estudos superiores. Destaquei que, apesar das diferenças nas histórias familiares e nas redes sociais que cada estudante tem na cidade, a maioria compartilha a experiência da discriminação racial e o obstáculo à negociação de suas múltiplas identidades entre o mundo mestiço e o *wixárika*.

Durante a sessão de perguntas, um antropólogo que estudou as atividades religiosas numa comunidade rural *wixárika* apontou a falta de autenticidade cultural demonstrada por alguns estudantes

wixaritari, alegando que alguns usavam sua identidade étnica como estratégia para obter privilégios da sociedade mestiça, quando na realidade eles mesmos já haviam se miscigenado. Esse pesquisador citou um jovem profissional *wixárika* bem-sucedido e afirmou que ele usava sua etnia, sua identidade *wixárika*, para progredir em sua carreira pessoal. Os comentários desse acadêmico me levaram a fazer-me uma série de perguntas sobre os critérios e expectativas em relação aos estudantes indígenas. Existe outro padrão moral para os estudantes indígenas? Eles deveriam ser naturalmente comunitários e, portanto, não buscar benefícios pessoais? É intrinsecamente imoral usar a herança cultural para avançar na conquista de metas, sejam elas individuais ou de natureza comunitária?

Como destaca Elizabeth Povinelli (2002) em seu estudo sobre os limites do reconhecimento dos aborígenes na Austrália contemporânea, os povos indígenas estão sujeitos a um fardo particular de pureza, um fardo que não é imposto a outros membros da sociedade. Vários meses depois, o líder estudantil que o antropólogo acusou de ser um oportunista étnico dividiu comigo a sua perspectiva (excerto apresentado ao final da primeira sessão). Segundo ele, ele só havia recuperado o orgulho por sua herança cultural no final do ensino médio; e depois de anos sentindo-se constrangido por ser *wixárika* e escondendo-se atrás de uma identidade mestiça, ele decidiu vestir o traje tradicional de sua comunidade para sua formatura. Esse jovem relatou que ele começara a sentir-se envergonhado depois de deixar sua comunidade e família para cursar o ensino médio em Tepic, Nayarit. Seus colegas mestiços o desprezavam por seu sotaque e sua forma de vestir-se, mas, quando chegou ao ensino médio, já tinha adquirido a capacidade de camuflar-se como mestiço. Evidentemente, os rígidos paradigmas culturais sustentados por alguns antropólogos não lhes permitem considerar essa dolorosa luta de identidade e pertencimento. Seguindo esses paradigmas, o líder estudantil é julgado como oportunista por exagerar sua identidade indígena e tentar ser demasiadamente autêntico, muito tarde.

O fato é que a maior parte do conhecimento sobre as culturas indígenas que se tem no México continua emanando da lente de acadêmicos não indígenas. O antropólogo Juan Castillo Cocom esclarece esse fato ao criticar o que ele chama da criação “do maia” por arqueólogos, antropólogos, linguistas e historiadores. Ele

argumenta que os povos indígenas que foram agrupados sob a categoria étnica maia muitas vezes sentem que, para obter algum tipo de reconhecimento político, econômico ou cultural, precisam “viajar em um mapa previamente criado para eles”, mas não por eles (CASTILLO COCOM, 2005). A compreensão dos padrões que foram estabelecidos para o reconhecimento requer uma análise crítica dos arquivos, como o corpo de pesquisas acadêmicas e governamentais que define a tradição e a autenticidade (POVINELLI, 2002, p. 230).

As consequências dessa frágil linha de reconhecimento vão além dos problemas apresentados pela opinião de especialistas culturais, uma vez que o reconhecimento tem importantes implicações para a sobrevivência material — isso inclui o acesso a terras, a programas econômicos, à representação política e à matrícula acadêmica. Os critérios para ser reconhecido exigem que o indígena seja claramente diferenciável do mestiço, geralmente através de sua vestimenta, linguagem e documentos que confirmam seu pertencimento étnico. Mas o que faz um juiz quando recebe uma reivindicação territorial de “pessoas indígenas que se vestem, agem e falam como os vizinhos suburbanos que são?” (POVINELLI, 2002, p. 13). O que acontece a um estudante ambicioso que passou toda a sua vida na cidade e não tem nenhuma conexão direta com as autoridades comunais que possam certificar sua filiação étnica? E o que acontece àquele jovem que cresceu envergonhado por ser diferente, mas que descobriu que sente, *sim*, orgulho de sua cultura? É justo acusá-los de oportunismo étnico? Essas questões ilustram a forma como a estreita lente usada para demarcar a autenticidade ignora facilmente o legado histórico da desigualdade político-econômica e da dominação sociocultural. Isso inclui o baixo contingente de pessoas indígenas que estudam em instituições de ensino superior.

Esses problemas estão claramente ligados às mudanças políticas contemporâneas que declaram que os Estados-nação são constituídos por sociedades pluriculturais. No México, essa mudança data de 1992, com a reforma constitucional em que o México passou a ser uma nação pluricultural e, como resultado, estabeleceu que suas instituições devem agir de acordo com a lei e facilitar a plena e igualitária participação de todos os seus cidadãos, independentemente da língua que falem, da vestimenta que usem ou da cor de sua pele. Essas mudanças surgiram, em parte, pela necessidade de reconhecer e neutralizar o legado de discriminação

das políticas assimilacionistas precedentes. Ao longo do século XX, o pensamento e a política indigenistas basearam-se precisamente na noção de assimilar os povos indígenas à sociedade mestiça através das tecnologias disciplinares da escola, da reforma agrária e do mercado. A partir da década de 1980, a lógica clássica do indigenismo veio abaixo, dando lugar a modelos participativos de desenvolvimento acompanhados pelo avanço do pluriculturalismo (DE LA PEÑA, 2002).

Apesar dessa corrente pluricultural que, em princípio, valoriza as diferenças culturais, os estereótipos e as atitudes racistas permanecem. Para entender o desprezo racial que muitos continuam alimentando contra seus concidadãos indígenas, basta ler os comentários que acompanham os vídeos de grupos de música regional *wixárika* no YouTube. Uma notícia sobre um assalto em um bairro rural, publicada em 2010 e na qual não se mencionou a etnia dos assaltantes, foi acompanhada do seguinte comentário: “Não sei como terminou, se eram koras (sic) ou *huicholes*, mas sei que muitos desses safados são uns imbecis, que só querem ficar deitados à sombra esperando que os outros os sustentem”⁴. Para o segmento da população que não tem acesso à internet, os programas de televisão também ajudam a circular imagens muito particulares sobre “o indígena”. A telenovela *María Isabel* (1997) foi protagonizada pela atriz de pele clara, Adela Noriega, que interpretava uma criada “huichol” em uma casa de classe alta em Guadalajara. Os símbolos usados para dar autenticidade a esta personagem incluíam seu forte sotaque “indígena”, as tranças e uma combinação de inocência e incompatibilidade com o México urbano dos ricos. Seu “ser huichol” foi sugerido através de seu vestuário supostamente autêntico e de algumas cenas da casa dos seus pais — um cenário também bastante genérico e incongruente, que de alguma forma deve ser visto como indígena. Ironicamente, embora a telenovela pretendesse passar uma mensagem moralizadora contrária à discriminação no México moderno, a atriz escolhida para representar o papel de *María Isabel* não é nem *wixárika* nem indígena, e os símbolos usados para torná-la “indígena” reproduzem velhos estereótipos. No entanto, ela é amada e aceita pelo público

⁴ Ver *Nayarit en línea*, 10 de março de 2010.

por sua beleza (branca), sua simplicidade, e pela compaixão e amor que demonstra pelo patrão.

Em suma, circulam na sociedade mexicana uma combinação pouco delicada de estereótipos positivos e negativos do indígena: os primeiros representados no folclore colorido e na vitimização dignificada, e os segundos, na ignorância e passividade, ou ainda em atitudes separatistas que alguns atribuem ao ativismo indígena. Grosso modo, a autenticidade esperada pelo imaginário popular reduz os indígenas às imagens de um xamã ou artesão, ou de um mendigo ignorante que tira proveito da sociedade. Por outro lado, muitos pesquisadores ainda tendem a basear seus critérios de autenticidade julgando se as pessoas são ou não indígenas pelo grau de interação que elas têm com a modernidade ocidental. Nesse sentido, falta muito para que a sociedade efetivamente transcenda os estereótipos raciais que moldam nosso imaginário popular e acadêmico através de produtos que consumimos, sejam esses produtos programas televisivos, anúncios comerciais ou estudos científicos. Levando em conta essas circunstâncias, é injusto acusar um jovem líder indígena de usar sua etnia para ascender na escala educacional e profissional, precisamente porque a corrente pluricultural o incita a fazê-lo, e porque sua atitude é uma resposta aos limites que a sociedade mexicana lhe impõe.

Estratégias de reconhecimento em um mundo pluricultural

Cada vez que visto meu traje ou minhas pulseiras, a primeira coisa que me perguntam na rua é “quanto custa?” Eles veem minha cultura e querem adquiri-la, “quanto custa?, quanto custa?”

(Miguel Ángel⁵, Congresso Internacional de Estudos Interamericanos, Universidade de Guadalajara, 23 de setembro de 2012)

As mudanças discursivas que emanaram do Estado mexicano, dos círculos acadêmicos e da sociedade popular pouco fizeram para mudar as expectativas culturais e espaciais que, apesar dos avanços legais e culturais trazidos pela corrente pluricultural, continuam existindo em relação aos povos indígenas. Muitos universitários

⁵ Todos os nomes foram alterados para proteger a identidade dos participantes.

wixaritari falam sobre como seus colegas não indígenas relacionam imediatamente a “cultura huichol” com o cacto alucinógeno conhecido como peiote, ou com o artesanato de miçangas vendido por muitos membros dessa comunidade.

Embora essas referências culturais não sejam necessariamente ofensivas e possam ser abordadas de forma sincera, tornam-se facilmente degradantes e reificantes, particularmente quando se espera que o estudante *wixárika* identifique-se necessariamente com esses marcadores culturais. Como o peiote e artesanato se tornaram os marcadores mais visíveis do *huichol*, os colegas de um estudante *huichol* supõem que ele também é artesão ou que pode dividir com eles suas experiências com o peiote, ou que pode até convidá-los para uma “cerimônia tradicional”.

A epígrafe desta seção ilustra a forma como a reificação do “outro” étnico está intimamente ligada à reificação da cultura indígena, evocando o que Diane Nelson chama de “efeito fetiche” da indigenidade (NELSON, 1999, p. 163). Para os *wixaritari* é comum que algum desconhecido na rua lhes pergunte se os trajes e os artesanatos que usam estão à venda. No caso de Miguel Ángel, os estranhos que se aproximam dele não consideram o valor simbólico de uma pulseira feita por um parente. Como comentarei mais adiante, a luta do povo *wixárika* para defender os locais sagrados está sendo divulgada na imprensa e promovida internacionalmente, e os *wixaritari* estão sendo cada vez mais requeridos para posar para fotografias ou vender artesanato típico. No entanto, esses momentos são interpretados de formas distintas e não necessariamente os indígenas reagem ou se opõem ao estereótipo. Com tantas pessoas interessadas em encontrar o caminho para o nirvana, alguns *wixaritari* tiram efetivamente proveito dos benefícios econômicos decorrentes da imagem popular da cultura espiritual *wixárika*.

Referindo-se à esfera política, Castillo Cocom afirma que o legado de indigenismo e suas reformulações pluriculturais sob o neoindigenismo permitiram que alguns indivíduos se inserissem no sistema partidário (o PRI e o PAN) usando sua identidade indígena (CASTILLO COCOM, 2005). Isso se transforma num jogo político que opera em duas direções: o partido político ganha pontos tendo a participação e o apoio de indivíduos ou de comunidades indígenas, enquanto o candidato ou trabalhador partidário indígena obtém

privilégios culturais, econômicos e políticos. Alguns profissionais *wixaritari*, no estado de Nayarit, também vêm discutindo a forma como os partidos políticos acodem à Universidade Autônoma de Nayarit (UAN) para “pescar” estudantes *wixaritari* e oferecer-lhes cargos para que eles atuem como intermediários junto a suas comunidades. Ocasionalmente, isso pode incluir o recrutamento de outros estudantes indígenas para que participem de um comício político ou para que apoiem um candidato. É possível que os *wixaritari* que representam um partido não vejam nenhum problema em usar sua herança étnica como instrumento para conseguir uma maior mobilidade econômica e política, e, sem dúvida, eles têm o direito de sentir-se orgulhosos de seu trabalho.

Alguns estudantes *wixaritari* rejeitam a noção de que deveriam demonstrar sua “autenticidade” perante um público mestiço. Xaureme participa há vários anos de organizações *wixaritari*, e, como professor universitário, ou como um jovem profissional *wixárika*, está consciente da delicada linha pela qual deve andar em Tepic. Por exemplo, irritou-se numa ocasião em que os colegas da faculdade lhe pediram que usasse seu traje *wixárika* para a fotografia de professores, sendo que ele use roupa “mestiça” em sua vida cotidiana. Ele considerou o pedido dos colegas como uma evidência de que eles o classificavam como um funcionário “diferente”. Em outra instância, um professor universitário ofendeu Xaureme ao questionar repetidamente sua presença nas salas da faculdade e ao mostrar surpresa quando ele lhe explicou de forma reiterada seu legítimo direito a estar nesse espaço. Embora Xaureme não se sinta à vontade para usar a indumentária *huichol* diante das câmeras, ele é profundamente comprometido com suas comunidades *wixaritari* em Tepic e na serra. Para ele, o importante é estar ciente de quando e onde quer distinguir-se como *wixárika*.

Intencionalmente ou não, o clima pluricultural atual produziu expressões contraditórias que atravessam o espectro social e político. A corrente pluricultural expôs o que Philip Deloria (2004) chama de “o paradoxo do pensamento racial”, o qual se manifesta nas respostas aos desejos de alguns de proteger o indígena da modernidade imposta por aqueles que consideram que seu destino é o da assimilação total. Embora essas expectativas paradoxais não sejam novidade, o crescimento das migrações e das redes entre o campo e a cidade, além do aumento das tecnologias ligadas à internet,

tornaram o velho estereótipo dos indígenas fixos em seus territórios cada vez mais inconsistente com a realidade. Essas expectativas raciais expõem as fronteiras sociais e políticas profundamente estáticas que continuam vigorando sem levar em conta transformações individuais e coletivas, neste caso, uma crescente população heterogênea indígena nos centros urbanos do México.

Charles Hale, em seu livro *Más que un indio* (2006), explora a ambivalência que os mestiços sentem diante da ascendência da imagem maia na Guatemala pós-guerra. Sua pesquisa mostra que, embora os mestiços aleguem não serem racistas e serem multiculturalistas, mantêm perspectivas racistas sobre os povos indígenas e desejam proteger seus privilégios raciais, com o argumento de que as instituições acadêmicas, governamentais e não governamentais, dão preferência a tudo o que diz respeito à população indígena e lhe outorgam inúmeros recursos que os mestiços não têm oportunidade de obter. De acordo com Hale, a ambivalência racial se refere a:

(...) as sensibilidades políticas que incluem o apoio ao princípio da igualdade cultural ao mesmo tempo mantêm compromissos profundos com as condições sociais que preservam as vantagens materiais e ideológicas dos mestiços. Por extensão, o termo pode ser aplicado àqueles que expressam solidariedade para com os índios, mas desde que eles sejam vítimas inocentes e não protagonistas, como atos benevolentes propagados de um alto nível da hierarquia social (HALE, 2006, p. 108).

O conceito de ambivalência racial pode ajudar-nos a entender por que tantos mestiços que afirmam respeitar os povos indígenas não concebem a ideia de que um indígena possa obter os mesmos cargos profissionais que eles. Os estudantes indígenas têm de lidar com as expectativas irrealistas de uma sociedade pluricultural que fecha as suas portas se ele não parece “autêntico”, e desconfia quando ele se mostra excessivamente orgulhoso da sua herança étnica.

Despertares urbanos

É preciso comprar livros, é preciso comprar cartolina, material escolar e de apoio. É preciso estar vinculado às comunidades (wixaritari), ir às assembleias... Se queríamos computadores, era preciso solicitá-los ao Iteso e fazer arranjos como podíamos. Assim, era

preciso procurar por fora, mas a verdade é que era preciso tempo para dedicar-se à organização. Eram três questões para mim. (Ignacio falando de sua experiência como estudante de direito no Iteso e do custo organizacional para manter a União de Jovens Estudantes Wixárika.)

A União de Jovens Estudantes de *Wixaritari* (UJEW) foi uma organização apoiada pela reitoria do Iteso, a Universidade Jesuíta de Guadalajara, que ajudava os estudantes de *wixaritari* a se matricularem nessa instituição e lhes dava apoio econômico e, em troca, eles deveriam prestar serviços para suas comunidades. O lema da UJEW, “Para o desenvolvimento do povo *wixárika*”, promovia a ideia de que cada estudante molda um caminho de trabalho diferente em benefício de sua comunidade: direito, contabilidade, arquitetura, engenharia, etc. Desde sua fundação em 2000, até sua dissolução em 2005, os membros da UJEW dividiam seu tempo entre o colégio, o trabalho e as funções que era necessário realizar para manter a organização ativa. Isso incluía a venda de artesanato *wixárika* para pagar material escolar.

Equilibrar todas essas responsabilidades não era nada fácil, pois como afirma Ignacio na epígrafe desta seção, os estudantes *wixaritari* não tinham o privilégio de poder se dedicar apenas aos estudos. Enquanto alguns tinham vivido um tempo significativo em Guadalajara antes de ingressar no Iteso, outros tinham acabado de chegar à cidade, então sua rede de apoio econômico e social era ainda muito fraca. Equilibrar estas responsabilidades tinha consequências importantes, já que o fato de ter alguma dificuldade na universidade, no trabalho ou na organização significava não ser capaz de concluir a licenciatura. Dito de outra forma, para os estudantes do *wixaritari*, essas responsabilidades eram mutuamente contingentes, pois não atender um requisito acadêmico significava perder suas bolsas de estudo e privilégios universitários, enquanto perder seus respectivos trabalhos no campus significava não conseguir pagar pelo alojamento, alimentação e transporte.

Um dos membros da UJEW relata que “a organização se dissolveu devido à combinação de vários fatores, destacando a dificuldade dos membros para equilibrar seus deveres como estudantes, trabalhadores e organizadores” (5 de fevereiro de 2010). Embora os estudantes procurassem trabalhar como um grupo unido,

alguns tinham mais sucesso do que outros e Ignacio relatou que a partir de um determinado momento “o Iteso deixou de apoiar todo o grupo para apoiar somente aqueles estudantes cujo sucesso acadêmico era contínuo” (24 de junho de 2010). Além disso, os membros da UJEW não tinham experiência em administrar uma organização e nem sempre contavam com pessoal universitário para orientar e acompanhar suas atividades. A breve trajetória da UJEW ilustra as intensas responsabilidades que os estudantes *wixaritari* assumem, particularmente aqueles que estão na cidade há pouco tempo e que sentem uma forte obrigação para com suas famílias e comunidades. Embora somente três dos cinco membros iniciais tenham conseguido obter suas licenciaturas, a UJEW uniu um pequeno mas importante grupo de estudantes *wixaritari*, os quais se dedicaram a coordenar iniciativas educacionais, legais e administrativas em suas respectivas comunidades.

Rocío de Aguinaga, uma professora do Iteso, lembra que a UJEW surgiu da necessidade de a universidade apoiar a inscrição e a retenção de estudantes indígenas (31 de maio de 2010). Além das necessidades econômicas básicas, os candidatos a universitários *wixaritari*, especialmente os provenientes de escolas rurais, enfrentavam o claro desafio de ser aprovados no exame de inscrição. Dada essa realidade, alguns professores comprometidos ajudaram a preparar um grupo de estudantes *wixaritari* para o exame. De Aguinaga lembra que esses jovens trabalhavam dia e noite para atingir o nível acadêmico de seus concorrentes mestiços, a maioria dos quais tinha passado a vida estudando em escolas particulares em Guadalajara. No entanto, aqueles que foram aprovados no exame de inscrição continuaram enfrentando as desigualdades educacionais do México no qual foram criados:

Era pesado, e era pesado porque de qualquer forma traziam um baixo nível de formação. Isto é, uma coisa é o querido Juan ser brilhante e outra coisa é que, como o próprio Carlitos, apesar de sua inteligência, ele acabou reprovando nas matérias. São muito brilhantes, mas tinham de trabalhar e isso lhes custava, custava-lhes psicológica e socialmente, eram esforços importantes. (31 de maio de 2010.)

Como destaca De Aguinaga, os estudantes da UJEW enfrentavam não somente a dificuldade para o progresso

acadêmico, mas também as diferenças sociais, culturais e econômicas que marcavam suas experiências no campus.

Entre as histórias que escutei repetidamente de universitários *wixaritari*, está a das dificuldades econômicas que passam na cidade, especialmente em Guadalajara, com sua expansão urbana desenfreada, onde os estudantes frequentemente têm de escolher entre almoçar ou usar o transporte público para se deslocarem até sua residência, emprego e escola. Em uma instituição privada como o Iteso, existem diferenças marcantes de capital econômico e social entre os estudantes. Uma vez que o Iteso está localizado ao lado do anel periférico de Guadalajara, muitos dos estudantes chegam de carro particular e têm o apoio financeiro de seus pais, por isso não precisam ter um emprego. Ignacio lembra que seus colegas mestiços frequentemente tinham intervalos entre as aulas para socializar e ir para casa almoçar ou tirar um cochilo. Já ele, precisava emendar as aulas com o trabalho, ou usar os intervalos em sua agenda para ir para a biblioteca e ler os livros que não podia comprar. Ignacio destaca as diferenças entre ele e os colegas:

Os estudantes mestiços nunca me convidaram nos fins de semana, era de segunda a sexta-feira. Porque nos fins de semana eles iam para Vallarta, Mazatlán e Acapulco, e retornavam bem bronzeados, e perguntavam: “O que você fez?”. E no verão iam para os Estados Unidos, para a Europa, Alemanha, Veneza, e outros lugares incríveis. “E você?” “Eu na serra, trabalhando.” Às vezes era para falar sobre o que eles fizeram. Estou lhe dizendo, é outro mundo, mas ainda assim mantive um bom diálogo. Nunca fui rude com eles. (24 de junho de 2010).

Sem dúvida essa convivência, por mais que tenha sido difícil, deu uma boa perspectiva para que Ignacio compreendesse a dinâmica de raça e classe que permeia as relações sociais de Guadalajara.

Com as chamadas escolas de ensino médio e preparatórias interculturais, que se estabeleceram nas comunidades *wixaritari* desde meados da década de 1990, começaram a chegar na cidade uma nova geração de estudantes *wixaritari* que nunca havia estudado com mestiços. Anita, uma estudante de administração de empresas, lembra seu primeiro mês no Iteso:

Nas primeiras semanas de aulas tudo foi muito difícil, eu nunca tinha tido aulas com mestiços, estava muito nervosa, achei que fosse reprovar nas matérias, não entendia nada nas aulas, sentia saudades da minha comunidade... pouco a pouco fui me adaptando e perdendo o nervosismo, conheci mais pessoas com quem conviver. Além disso, meus colegas de curso têm outra visão, eles já têm empresas e só querem dedicar-se a isso e a ganhar dinheiro, soube disso logo nas primeiras semanas. (22 de junho de 2010).

Um dos mais fortes contrastes que Anita enfrentou com os seus colegas mestiços diz respeito ao motivo para estudar administração de empresas, pois ela queria obter conhecimentos práticos para voltar para sua comunidade rural e trabalhar na administração de fundos de desenvolvimento comunitário, os quais, historicamente, foram mal administrados por pessoas de fora da comunidade ou por *wixaritari* com pouca formação para isso, enquanto seus colegas já tinham acesso às empresas familiares e seu principal objetivo ao fazer esse curso era “ganhar dinheiro”. Anita sabia que ir estudar em Guadalajara seria mais difícil do que ir para uma cidade menor, como Tepic, que tem uma forte rede de estudantes *wixaritari*. No entanto, esse desafio era precisamente o que a motivava a deixar sua comunidade, a mudar-se para uma casa alheia e a estudar entre a elite de Guadalajara.

Mas nem todos os estudantes *wixaritari* que estudam em Guadalajara são recém-chegados à cidade, alguns estão há mais tempo nela, de forma que já estão urbanizados e, portanto, sua capacidade para destacar-se na sala de aula ou num emprego é diferente da dos estudantes universitários *wixárika*. Esta diferença também se manifesta na relação que o estudante mantém com a cultura *wixárika* e em sua habilidade para conseguir fazer-se ver como “huichol”. Isso é particularmente visível em Tepic, onde há vários estudantes *wixaritari* que passaram a maior parte de suas vidas vivendo fora das comunidades serranas.

Beatriz vem de uma família educada e com ascendente mobilidade social. Seus pais foram professores e, em 2010, seu pai foi o primeiro *wixárika* eleito para o Congresso Estadual de Nayarit. O irmão mais velho de Beatriz estudou direito na Universidade Autônoma de Nayarit (UAN) e foi o primeiro defensor público bilíngue *wixárika*-espanhol, função à qual se dedicou durante dois anos no estado de Jalisco. Esta família não somente rompeu várias

barreiras educacionais, mas também desafiou estereótipos ao longo de sua vida de classe média, o que lhes permitiu tirar férias dentro do país e adquirir produtos que muitos *wixaritari* desejam. Beatriz cursou duas licenciaturas: Comunicação na UAN e Pedagogia na Universidade Pedagógica de Nayarit. Recentemente, concluiu uma especialização em Tecnologias Pedagógicas na Universidade de Guadalajara, através da qual ela pretende concretizar seu sonho de desenvolver um software de alfabetização que possa ser usado em salas de aula rurais indígenas (entrevista, 4 de julho de 2010).

Apesar de sua excepcional formação, esta jovem profissional continua enfrentando a discriminação por ser indígena, e indica que ser indígena tem sido um obstáculo maior do que ser mulher. Ela se surpreendeu quando, ao pedir uma autorização para a UAN para usar seu traje *wixárika* no dia de sua formatura, vários estudantes reclamaram de forma explícita, embora os professores apoiassem sua solicitação. Apesar desses exemplos de discriminação, Beatriz é otimista em relação ao futuro dos jovens *wixaritari* que estão avançando rumo ao ensino superior, afirma inclusive que as mulheres *wixaritari* que emigraram para a cidade recentemente encontraram mais “oportunidades e segurança” do que as da geração anterior, que com frequência eram atraídas para os “locais de vício”.

Apesar das diferenças de classe, cultura e geografia regional entre esses jovens *wixaritari*, eles tendem a unificar-se sob um referencial compartilhado de identidade étnica, referindo-se às experiências positivas e negativas que isso lhes traz como indivíduos e como grupo. Os esforços para forjar um futuro melhor e a experiência compartilhada da discriminação os levaram a estabelecer organizações *wixaritari* em Tepic e Guadalajara. Na seção a seguir, relata-se a forma como esses estudantes se envolveram na reivindicação de seus direitos de participar ativamente em suas universidades e na cidade, e como a prática do ativismo pode redirecionar noções de pertencimento racial e espacial no México pós-pluricultural.

Reivindicando espaço e identidade através do ativismo

Os povos indígenas têm interagido dinamicamente com o imaginário racial estereotipado que reaparece sob novas roupagens político-econômicas, sejam elas indigenistas, neoindigenistas,

assimilacionistas ou pluriculturais. Como já comentei, essas interações são diversas: há os que encontram oportunidades dentro desses modelos, aqueles que permanecem neutros, e aqueles que são estimulados a levantar a voz e a mobilizar-se contra o que consideram uma perpetração das políticas desapropriadoras. Através da criação de diferentes organizações, muitos universitários e profissionais *wixaritari* estão encontrando, gradualmente, formas de intervir em suas comunidades rurais e urbanas, construindo nexos entre espaços vistos como antagônicos.

É imperativo ressaltar que a interação das comunidades *wixaritari* com os espaços e os costumes mestiços não é nova. A ideia de que essas comunidades têm resistido às imposições alheias, desde as dos toltecas até as do atual sistema de mercado, frequentemente leva os representantes do governo e a sociedade em geral a enxergar o povo *wixárika* como estático, quando, na verdade, ele tem uma longa história de interação e negociação com povos e sistemas externos a seu território comunal. Basta observar que os seus territórios sagrados incluem locais a oeste, norte, leste e sul de suas terras comunais para compreender que a mobilidade e a interação com o chamado “mundo exterior” fazem parte da história *wixárika*.

A esses padrões históricos de mobilidade somam-se cada vez mais as migrações recentes e mais permanentes resultantes das mudanças estruturais no sistema econômico mexicano, em particular desde a década de 1970. Durante essa década, foi implementada na serra *wixárika* uma combinação de projetos estatais de desenvolvimento, como o Plano Huicot, que levou o mercado privado a intervir e a encorajar muitos indígenas a deixar suas comunidades em busca de emprego nas cidades e vilas vizinhas, e nas plantações de fumo ao longo da costa de Nayarit. A trajetória de alguns dos atuais universitários e profissionais é produto dessas migrações; entre eles, há filhos de famílias que trabalharam nas plantações de Nayarit e filhos de pessoas que trabalharam para os programas estaduais de educação rural. Isso fez com que a atual geração de jovens *wixaritari* que estuda e trabalha em Tepic e Guadalajara aprendesse a coabitar em espaços e identidades múltiplos.

Embora a lógica do pensamento racial que enquadra a indigeneidade continue fixando os povos indígenas em locais específicos e, portanto, interpretando sua existência fora desses espaços como uma forma de desterritorialização, um número

crescente de acadêmicos está promovendo uma concepção mais contemporânea e complexa da relação entre identidade e lugar, enfatizando o fato de que esses movimentos estão criando uma reterritorialização da cultura e do pertencimento. Segundo Akhil Gupta e James Ferguson, é “o espaço reterritorializado que nos obriga a reconceptualizar de forma fundamental as políticas de comunidade, solidariedade, identidade e diferença cultural” (GUPTA e FERGUSON, 1997, p. 37). Nesse sentido, enquanto a desterritorialização conota deslocamento e implica um ponto final de perda, a reterritorialização considera as formas pelas quais os povos constroem novos lugares e novas redes que, entre outras coisas, têm o potencial de invocar a herança e de afirmar seu pertencimento diante da sociedade nacional mais ampla. Além disso, o conceito de reterritorialização permite um entendimento mais dinâmico da migração, das disputas urbanas pelo reconhecimento e dos encontros dos povos indígenas com a “modernidade”.

As reterritorializações culturais e a questão do pertencimento nos levam a pensar na identidade como algo igualmente fluido e mutante. Em seu artigo “Maya Scenarios: Indian Stories In and Out of Contexts”, Juan Castillo Cocom tece uma série de reflexões sobre as múltiplas identidades que as pessoas têm de assumir no México de hoje, neste caso, a partir da perspectiva de um acadêmico indígena consciente de como o julgam os brancos, os mestiços, mas também seus amigos e parentes de sua cidade natal, Xocenpich, Yucatán, (CASTILLO COCOM, 2007). Castillo Cocom expõe a “inconsistência na construção de culturas e identidades maias”, destacando que a identidade é contingente a situações e contextos sociais particulares que definem a forma como as pessoas identificam a si mesmas e as formas como as outras as identificam. Tal como afirma Stuart Hall, a identidade está “alojada na contingência”, é o resultado de uma costura “ligando e marcando fronteiras simbólicas” que produzem os “efeitos de fronteira” da diferença (HALL & DU GAY, 1996, p. 3). Dessa forma, a identidade não é essencial, mas é, sim, estratégica e posicional, se fragmenta e se multiplica pela diferença entre discursos, práticas e posicionamentos. Hall nos incita a compreender o processo de formação de identidade como algo que reside nas políticas de poder e representação que levam à atuação, à negociação, à resistência e à acomodação (HALL & DU GAY, 1996, p. 4).

Francisco foi membro e coordenador do grupo Universidade Solidária, uma organização criada pelo gabinete do reitor do Iteso para prestar apoio a estudantes indígenas e estudantes de bairros populares. A primeira atividade que esse gabinete organizou no campus foi em fevereiro de 2010, e consistiu em celebrar o Dia Internacional das Línguas Maternas, onde a riqueza das línguas indígenas foi representada através de breves ensinamentos em *wixárika*, *mixteco*, *ch'ol* e *tzeltal*, e realizou-se um fórum sobre a importância de preservá-las, especialmente para aqueles indivíduos indígenas que vivem nas cidades e não têm acesso à educação bilíngue e bicultural. Por fim, os mestiços foram convidados a participar do evento estudando uma língua indígena como forma de captar a riqueza e a complexidade das culturas indígenas do México.

Figura 1. Universitários *mixtecos*, *wixaritari* e *tzeltales* no “Dia Internacional da Língua Materna”, comemorado no Iteso, Guadalajara, em fevereiro de 2010.



Fonte: Foto do acervo da autora.

Fora da universidade, Francisco estabeleceu laços com artesãos e membros da organização *Wixaritari*, Artistas e Artesãos Unidos da Zona Metropolitana de Guadalajara (WAAU). Embora estivesse ativamente envolvido no grupo Universidade Solidária, a oportunidade de trabalhar com um grupo diverso e multigeracional de residentes *wixaritari* na cidade lhe ofereceu uma nova perspectiva sobre os desafios enfrentados pelos habitantes indígenas de Guadalajara, neste caso, um grupo de artesãos que viram a eliminação dos espaços públicos visíveis onde podiam vender seu trabalho. A WAAU deu a Francisco a oportunidade de pensar criticamente sobre as formas como ele, na qualidade de universitário e profissional *wixárika*, pode estimular os nexos mais próximos entre

o direito à cidade dos povos indígenas e as disputas que o povo *wixárika* enfrenta em seus territórios comunais e sagrados.

Mas o que significa apoiar as comunidades indígenas e até que ponto as intervenções propostas por esses jovens profissionais diferem das propostas pelos mestiços? Ao longo dos anos, a UAN acolheu vários ativistas *wixaritari*, que, de forma individual e coletiva, sonharam formas de usar suas habilidades para o avanço econômico, político e social das comunidades indígenas. Entre esses esforços estão aqueles realizados por organizações lideradas por estudantes através de vários meios, incluindo a internet, a rádio, os congressos acadêmicos e os festivais culturais, com o objetivo de ganhar e reutilizar espaços públicos. No 5.º Encontro de Estudantes Indígenas, realizado em 25 de outubro de 2009 em Tepic, Nayarit, Tzicuritemai, o então presidente da União de Profissionais Indígenas de Nayarit (UPIN), resumiu assim esta questão:

Mas por que nasce essa ideia de dizer: “Somos jovens, somos estudantes e queremos fazer alguma coisa?” Ou, por exemplo, o fato de deixarmos nossas comunidades e termos de estar na cidade, ou de termos uma carreira, uma licenciatura, para poder dizer que queremos fazer algo na vida. Porém, mais do que isso: “O que fazer quando pertença a um povo indígena?” Quando eu digo: “Bom, é que eu sou de um povo indígena, e qual será meu retorno, qual será meu papel agora como formado, como estudante, como profissional, o que vou fazer?” E, por isso, nossa ideia é discutir sobre o que é preciso fazer.

Nos últimos anos, estudantes e graduados da UAN cumpriram essas metas iniciando projetos que tentam restaurar o sistema tradicional de justiça *wixárika* em Nayarit, como oficinas sobre a violência contra as mulheres e o alcoolismo, e desenvolvendo um sistema curricular cultural, linguística e geograficamente relevante para as comunidades rurais indígenas e para o seu desenvolvimento. Essas atividades levaram vários estudantes *wixaritari* de Tepic a diferentes estados da república e a países estrangeiros para participar em intercâmbios culturais, congressos e torneios esportivos. Através desses esforços, tem-se conseguido que os espaços anteriormente vistos como solitários se tornem, cada vez mais, espaços de oportunidade e expressão.

As atividades dessas organizações também procuram abrir espaços de diálogo sobre as hierarquias raciais que são reproduzidas

nas formas cotidianas de falar e nas tomadas de decisão político-econômicas que equiparam o “ser indígena” com a pobreza, a ignorância e o subdesenvolvimento. Por isso, Miguel Ángel acredita que os povos indígenas não podem esperar que a sociedade mexicana transforme seu imaginário racial: esses estereótipos só poderão ser superados através da autorrepresentação indígena e do intercâmbio cultural (entrevista, 19 de dezembro de 2009). Mostras de culinária, dança, contos e artesanato são algumas das atividades que procuram educar o público sobre a diversidade dos povos indígenas do país. E, embora essas organizações apresentem uma programação amigável de intercâmbio cultural, elas permanecem atentas às injustiças sofridas pelos povos originários através da organização de manifestações, campanhas de cartas e fóruns. Essas manifestações políticas ajudam a avançar na conscientização pública sobre usurpações territoriais, projetos de desenvolvimento disputados e representações racistas nos meios de comunicação que afetam os povos indígenas. Esse esboço de organizações juvenis *wixaritari*, existentes em Tepic e Guadalajara, ilustra os esforços que estão sendo realizados em múltiplas escalas para abordar os desafios e as oportunidades que as novas gerações de *wixaritari* estão enfrentando nas cidades e em seus territórios tradicionais.

Assim como o UJEW, várias organizações urbanas *wixaritari* dissolveram-se alguns anos após sua formação. A incapacidade para consolidar projetos organizativos é atribuída principalmente às divisões de discurso e de práticas que surgem entre os membros. Por exemplo, em 2012, a WAAU enfrentou uma divisão significativa entre aqueles que procuravam uma abordagem restrita aos direitos de venda dos artesãos e aqueles que procuram criar uma plataforma sociopolítica mais ampla para os direitos indígenas. No entanto, o que tem levado a maiores divisões entre os ativistas *wixaritari* é a defesa das terras sagradas em Nayarit e San Luis Potosi.

Apesar desses entraves, os universitários e profissionais *wixaritari* mantêm um certo idealismo sobre o que o futuro lhes trará em vista do crescimento e da diversificação dos interesses desse grupo. Em todo o caso, esses movimentos são um espaço de diálogo social que pode permitir novas formas de reconhecimento étnico, que não somente afirmam a igualdade de todos os cidadãos, mas também permitem autonomias culturais, econômicas e políticas que são essenciais para os povos indígenas no México e no resto do mundo.

Conclusão

No fim do verão de 2010, as autoridades *wixaritari* estavam alertas diante da entrega de 22 concessões de mineração em seu território de peregrinação de Wirikuta, localizado em San Luis Potosí. A resposta foi a formação, em poucas semanas, de uma coalizão de organizações não governamentais, sob o lema “Salvemos Wirikuta”, a qual prometia acompanhar a liderança das autoridades comunais *wixaritari*. Organizações de universitários e profissionais *wixaritari* rapidamente somaram suas vozes à luta, organizando fóruns em suas universidades e emitindo cartas de oposição. Um punhado desses jovens tem sido particularmente eficaz em chamar a atenção para essa causa ao articular o conhecimento cultural que aprenderam em seus lares e comunidades com o conhecimento adquirido em sua educação universitária. Uma e outra vez, esses ativistas mencionaram o reconhecimento constitucional do pluriculturalismo, bem como as garantias associadas aos direitos dos povos indígenas, as quais se baseiam na coexistência da cidadania igualitária e no reconhecimento da autonomia e da diferença cultural. Ao mesmo tempo, várias organizações nacionais e internacionais e a mídia têm respondido diante desse alerta, deixando evidente alguns dos benefícios obtidos a partir da hipervisibilidade da cultura “huichol”. Ironicamente, neste caso, o que alguns chamam de oportunismo étnico está facilitando uma ampla coalizão em favor da defesa territorial e cultural do patrimônio indígena contra uma empresa transnacional.

Concluo este artigo mencionando esta luta porque ela reflete alguns dos dilemas comentados, especialmente os desafios e as oportunidades que se apresentam aos *wixaritari*, além das tensas negociações a que estão sujeitos para responder e transcender as expectativas estereotipadas mantidas pelo segmento da sociedade não indígena. Embora os *wixaritari* entrem e saiam desses espaços de ativismo, eles lidam continuamente com essas expectativas que estruturam as relações interraciais, colocando o indígena no lugar do nobre selvagem que é intrinsecamente ligado à terra e à natureza, ou então, como um obstáculo diante da modernidade, que trava o progresso econômico, neste caso a extração de recursos minerais. Da mesma forma, o reconhecimento de reivindicações sobre Wirikuta como lugar sagrado têm mais chances de serem consideradas

legítimas quando se apoiam na imagem de um ser autêntico diante da nação (POVINELLI, 2002), assim como no uso de marcadores específicos que possam convencer legisladores e acionistas da empresa de que o projeto de mineração é uma ofensa à cultura e ao território indígena.

Finalmente, essa luta destaca a crescente importância estratégica dos vínculos espaciais forjados pelos *wixaritari*, que foram claramente aproveitados pelos universitários e profissionais indígenas. Voltando a Gupta e Ferguson, esses esforços demonstram como a reterritorialização do espaço e do pertencimento étnico “nos obriga a reconceitualizar de forma fundamental as políticas de comunidade, solidariedade, identidade e diferença cultural” (GUPTA e FERGUSON, 1997). Os diferentes papéis assumidos pelos cidadãos urbanos *wixaritari* refutam noções estáticas de pertencimento indígena ao demonstrar que as identidades são, como nos diz Stuart Hall, estratégicas e posicionais, e que se fragmentam e multiplicam através da diferença de discursos, práticas e posicionamentos (HALL, 1996). Os relatos trazidos neste artigo esclarecem a coexistência entre múltiplas formas espaciais e culturais de pertencimento, as quais têm a capacidade de transformar-se em forças produtivas para deslocar o resistente imaginário racial e espacial mexicano, e contribuir para o reconhecimento dos indígenas como cidadãos complexos e heterogêneos da nação.

Referências

- CASTILLO COCOM, J. It Was Simply Their Word: Yucatec Maya Princes in YucaPan and the Politics of Respect. **Critique of Anthropology**, vol. 25, n. 2, p. 131-155, 2005.
- CASTILLO COCOM, J. Maya Scenarios: Indian Stories In and Out of Contexts. **Kroeber Anthropological Society Papers**, vol. 96, p. 13-35, 2007.
- DELORIA, P. **Indians in Unexpected Places**. Lawrence: University Press of Kansas, 2004.
- GUPTA, A.; FERGUSON, J. **Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology**. Durham, North Carolina: Duke University Press., 1997.

HALE, Ch. **Más que un indio:** Racial Ambivalence and Neoliberal Multiculturalism in Guatemala. Santa Fe, Nuevo Mexico: School of American Research Press, 2006.

HALL, S.; DU GAY, P. **Questions of Cultural Identity.** Londres: Sage Publications, 1996.

NELSON, D. **A Finger in the Wound:** Body Politics in Quincentennial Guatemala. Berkeley: University of California Press, 1999.

PEÑA, G. Apuntes sobre los indigenismos en Jalisco. In: FERNADÉZ, Rodolfo; ÁVILA, Ricardo e DE LA PENÁ, Guillermo (orgs.). Estudios del Hombre. Jalisco al cierre del Siglo XX. **Lecturas Antropológicas.** Guadalajara, n. 13-14, p. 95-118, 2002.

POVINELLI, E. **The Cunning of Recognition:** Indigenous Alterities and the Making of Australian Multiculturalism. Duke University Press. Durham, North Carolina. 2002.

Estudantes indígenas na Unicamp e a pandemia

Chantal Medaets
Edilene Alves da Silva

Introdução

Em março de 2020, após a declaração pela Organização Mundial da Saúde de que entrávamos no estado de pandemia global de Covid-19, e dos primeiros casos confirmados do vírus no Brasil, todas as universidades do país, a alguns dias de intervalo, tiveram que suspender as atividades presenciais de ensino. O mesmo já vinha acontecendo em universidades e escolas dos países que primeiro foram atingidos pela pandemia. A Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) interrompeu suas aulas em 12 de março e pouco mais de uma semana depois, os gestores da universidade decidiram dar continuidade ao semestre letivo, na Graduação e na Pós-Graduação, de maneira remota¹.

Neste artigo refletimos sobre os efeitos dessa situação sobre um grupo específico de estudantes da Unicamp, os estudantes indígenas, que passaram a ingressar nesta universidade em 2019.

Em decorrência de uma ampla mobilização de grupos de estudantes e docentes que conduziram uma greve em 2016, com forte participação de movimentos negros estudantis, a Unicamp reestruturou e ampliou suas políticas de ação afirmativa nos processos seletivos de ingresso nos cursos de Graduação, implementando as tão intensamente reivindicadas cotas étnico-raciais². No bojo dessa reestruturação, foi criado o vestibular indígena. Desde 2018, uma prova é então destinada unicamente a candidatas indígenas, que disputam de uma a quatro vagas suplementares por curso³, nos cursos que já aderiram ao programa (de acordo com a norma aprovada no Conselho universitário em 2017, todos os cursos devem aderir ao vestibular indígena até 2021,

¹ Resolução GR-037/2020, de 24/03/2020. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=17704 (Acesso em 10/01/2021).

² Para uma análise desse processo ver INADA (2018), LISBOA (2020).

³ Cada coordenação de curso define o número de vagas, dentro desse intervalo.

para ingresso em 2022⁴). Em 2019, 64 estudantes, de 23 etnias, ingressaram em 28 cursos diferentes, e juntaram-se a eles 86 estudantes aprovados na edição 2020 do vestibular, matriculados em 36 cursos. A edição de 2021 do vestibular indígena foi adiada devido à pandemia e a previsão (sujeita a revisão em função da situação sanitária) é que ocorra em maio de 2021, com a matrícula dos estudantes prevista para agosto de 2021.

As pesquisas em Ciências Sociais têm mostrado o quanto a situação de pandemia revelou ou acentuou as desigualdades sociais e educacionais pré-existent⁵. Muitos docentes, na Unicamp e em outras universidades, se mostraram inclusive reticentes à passagem para a modalidade remota de ensino, temendo essa acentuação de desigualdades, em função da dificuldade de acesso de estudantes de baixa renda a equipamentos e a uma rede de internet que os permita acompanhar as atividades remotas de forma adequada. Como os estudantes indígenas na Unicamp, que estão, como afirmam as assistentes sociais desta universidade, entre os mais vulneráveis do corpo discente, têm se adaptado a essa nova rotina de estudos? E para além da esfera acadêmica, quais efeitos da situação sanitária sobre suas relações familiares e amicais? Por fim, de que maneira essa situação tem afetado suas atuações político-militantes?

Buscamos responder a essas perguntas a partir de entrevistas e observações etnográficas que vem sendo realizadas desde 2019 pelas duas autoras, uma delas estudante indígena do curso de Pedagogia e a outra professora da Faculdade de Educação. Vimos colaborando no âmbito de uma pesquisa que examina de maneira conjunta a experiência dos estudantes indígenas e os movimentos institucionais e de grupos de docentes e discentes da universidade que desenvolvem ações dirigidas a esses estudantes⁶. Neste texto, o foco

⁴ Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21/11/2017. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=10240 (acesso em 20/01/2020). Uma descrição do processo de implementação do vestibular indígena pode ser lida em WUNDER (2020).

⁵ No Brasil, ver, por exemplo, ver os artigos reunidos na coletânea *Cientistas Sociais e o Coronavírus* (GROSSI; TONIOL, 2020) que derivou da iniciativa da Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) de publicar boletins semanais de pesquisadores da área refletindo sobre diferentes efeitos da pandemia. Ver em especial a sessão “Educação e ensino à distância” (p. 670-700).

⁶ As autoras agradecem à Fapesp (processos n.º. 2018/25259-0 e 2019/08062-1) pelo apoio às pesquisas cujos resultados, ainda parciais, são aqui apresentados. As

será na experiência dos estudantes. E o primeiro ponto que gostaríamos de sublinhar é a heterogeneidade dessas experiências, o que não é surpreendente visto a diversidade de percursos (escolares, profissionais, familiares, de prática religiosa), de etnias e regiões de origem dos estudantes indígenas que vem ingressando na Unicamp. Ao contrário, portanto, de considerá-los como um grupo coeso, nossa análise busca justamente evidenciar essas diferenças.

O texto está organizado em três partes, além desta introdução e da conclusão. A primeira traz elementos sobre a esfera acadêmica e os impactos da pandemia sobre ela; a segunda descreve as interações com familiares e amigos; e a terceira, apresenta como os estudantes indígenas têm dado continuidade as suas ações militantes durante a pandemia. Veremos que, se nos dois primeiros pontos as experiências dos estudantes indígenas têm muito em comum com aquelas de estudantes universitários de camadas populares, e a análise dos dados ganha ao dialogar com a literatura sobre esse grupo, o terceiro ponto evidencia de forma mais clara suas particularidades.

Vida acadêmica durante a pandemia

Como em tantos outros lugares, a reorganização imposta pela passagem do ensino presencial ao remoto, na forma abrupta como aconteceu, não foi nada simples. Eram informações cruzadas, mudanças repentinas, indefinições institucionais que afetaram a todos, discentes como docentes, de todas as origens sociais. Para os estudantes indígenas que, em sua maioria, não possui um computador⁷ e estão muito mais acostumados a se comunicar unicamente via Whatsapp, a sensação de estar "completamente perdido", "não estar entendendo nada", como eles relataram, foi muito comum. "São muitos e-mails, plataformas, mensagens de todo

pesquisas foram apresentadas de forma individual aos estudantes que entrevistamos, que assentiram sua participação. E de forma coletiva, em reunião do Coletivo de Acadêmicos Indígenas da Unicamp em outubro de 2019, quando os representantes eleitos e demais presentes aprovaram seu desenvolvimento. As pesquisas foram também aprovadas no comitê de ética (CAAE no. 09474319.7.0000.8142.)

⁷ Na turma de ingressantes de 2019, apenas 7 dos 64 estudantes possuíam um computador no início do ano letivo. Esse levantamento não pode ainda ser realizado para os ingressantes de 2020.

jeito, a gente não se encontra", resumiu um estudante da área de Ciências Humanas. A situação com certeza foi pior para os ingressantes 2020, que poucos dias tiveram de contato presencial com professores e colegas.

Os estudos sobre vivência estudantil universitária mostram como o processo que tem sido designado por "afiliação universitária" (COULON, 2008) ou "integração" das regras e códigos de cada universidade (TINTO, 2012) leva tempo, implica convivência em diferentes espaços e é fundamental para o sucesso acadêmico. Os ingressantes indígenas da turma de 2020 não tiveram tempo de passar por esse processo. Nos nossos respectivos lugares de docente e discente da Unicamp, ouvimos relatos de estudantes não indígenas, ingressantes de 2020, que, diante da ausência de atividades presenciais, têm desenvolvido uma sociabilidade com colegas de turma e mesmo professores, e de alguma maneira vivido esse processo de "afiliação", via plataformas virtuais, blogs e outras redes sociais. Não ouvimos relatos desse tipo de estudantes indígenas. Nas entrevistas realizadas neste semestre, apenas com os que continuaram em Campinas (uma minoria, como vemos abaixo)⁸, eles relatam, ao contrário, uma interrupção dos contatos com demais colegas. "A gente tava vindo bem, almoçava junto e tal. Agora parou tudo. Não falo com ninguém", relata um estudante de Ciências Humanas. Um outro estudante entrevistado se mostrou especialmente abatido com a solidão:

Me fechei, não conversei mais com ninguém, é difícil né? Tudo que a pandemia proporciona pra gente não é fácil. (...) Eu pensei que era brincadeira as coisas que as pessoas às vezes sentem, tipo ansiedade, pessoa depressiva. Às vezes a gente ri na cara da pessoa sem saber o que a pessoa tá passando. Hoje eu percebo que não é fácil.

A maioria dos indígenas, como boa parte dos demais estudantes da Unicamp, passados os primeiros dias do anúncio da interrupção das atividades presenciais, acabaram decidindo, aos poucos, voltar para seus locais de origem⁹. Em janeiro de 2021, de acordo com um

⁸ Tivemos que desistir da realização de entrevistas com os que viajaram, pois a cada tentativa que fizemos, a conexão se mostrou insuficiente.

⁹ De acordo com a pesquisa realizada em junho e julho de 2020 pelo Observatório institucional da Unicamp, 40% dos estudantes passava o período com familiares.

levantamento realizado em pela Comissão Assessora da Inclusão Acadêmica e Participação dos Povos Indígenas – CAIAPI, com auxílio dos estudantes indígenas que têm assento de representante nessa comissão, 78% deles estavam com suas famílias. Em muitas dessas localidades, o sinal de telefonia é instável, senão totalmente ausente, o que impede a participação em atividades síncronas.

Um estudante da região do Xingu, em uma ida à cidade, trocou áudios com uma de nós e expressou seu dilema:

Aqui não tem condição, não consigo seguir nenhuma atividade. Na aldeia não pega nem pra whatsapp, eu to muito, muito desanimado. To pensando em desistir. Ou então voltar. Mas com a família (ele tem esposa e filhos), de ônibus? E praí que tá pior a situação da saúde?

A situação é certamente diferente para aqueles que estão em cidades. Mas mesmo em algumas delas, o sinal também é instável. E pouquíssimos estudantes têm acesso a uma internet via fibra. Eles dependem, portanto, da rede de telefonia de celular local. Em São Gabriel da Cachoeira (AM), por exemplo, cidade de onde vem pouco mais da metade dos estudantes indígenas da Unicamp, todos com quem temos contato relataram não conseguir participar de atividades síncronas. Quando tentamos falar com eles para entrevistas, ou quando participam de reuniões com a universidade ou dos próprios estudantes, a conexão cai repetidamente. Os estudantes que estão na Região Nordeste (8% do corpo discente indígena), de acordo com os relatos e com o que observamos de sua participação em atividades remotas, são os que têm um melhor acesso a internet. Mesmo os que são do estado de São Paulo (13% deles) têm muita dificuldade de acesso, por estarem em zonas rurais.

A maioria dos estudantes com quem conseguimos falar relatam estar acompanhando as atividades didáticas assistindo vídeos gravados das mesmas, e sobretudo, trocando áudios e mensagens de texto de Whatsapp com monitores de aulas (PEDs e PADs¹⁰) e até mesmo professores. "Tá longe de ser o ideal", comenta uma estudante indígena da área de Ciências Humanas, "mas agente vai dando um jeito, como todo mundo, né?". A Unicamp organizou um

Informação disponível em: https://www.observatorio.cgu.unicamp.br/assets/docs/Observatorio/03_UNICAMP-relat%C3%B3rio-ESTUDANTES.pdf

¹⁰ Programas de estágio docente (PED) e Programa de apoio didático (PAD).

plano de empréstimo de computadores ou tablets para todos os estudantes (não somente indígenas) que declararam necessidade, assim como a doação de chips de celular com plano pré-pago de 10 Gigabytes mensais¹¹. Esses equipamentos e o chip tem ajudado, “quebra um bom galho”, diz uma estudante de Ciências Humanas do Nordeste. Muitos indicam, no entanto, que o plano não é suficiente para assistir todas as aulas. A queixa não é, aliás, exclusiva de estudantes indígenas, mas é muito difícil de ser verificada, pois o consumo de internet em atividades privadas e de estudo se mistura. E como qualquer um que contrata um plano de dados móveis pré-pago pode constatar, raramente eles são suficientes para o mês todo.

Todos os estudantes indígenas com quem conversamos, das áreas de Exatas, Humanas ou Saúde, veem esse período como “mais difícil”, “mais trabalhoso”, “mais exigente”, “mais cansativo”, etc. Diante das dificuldades, alguns afirmam estar praticamente em “modo pausa”, como explica um estudante da área de Ciências Humanas:

Pra ser sincero, eu não..., eu... não tô estudando. Tô deixando meio de lado. Eu tô pensando só em tudo isso aliviar isso primeiro pra poder depois retomar. Eu só to tentando garantir algumas matérias, e segurar a vaga. E voltar quando tiver melhor, né? Pensando em fazer só poucas matérias, pra depois voltar.

Já outros consideram que esses esforços vêm se somar aos esforços que eles consideram ter que fazer de qualquer forma, dada sua história (“de família simples”) e seus objetivos (“ter uma vida melhor”).

Mas é assim mesmo, nada é fácil. Agente tem que se sacrificar um pouco pra conseguir alguma coisa legal pra nossa vida. A gente já veio de um lugar tão assim, eu digo de minha parte assim, eu sou de família humilde, então acho que, todo esse sacrifício é porque eu sei que [vai ter] alguma coisa lá na frente muito boa pra mim. Vou ter que estudar, trabalhar... mas acho que eu vou ter uma vida melhor também. Eu espero ter pelo menos. Um diploma pra ter um salário bom, é o que todo mundo que quer, né?

A estudante de Ciências Exatas acima citada decidiu não somente não diminuir o número disciplinas neste semestre, mas

¹¹ Sobre o plano de assistência durante a pandemia ver: <http://www.direitos-humanos.unicamp.br/noticias/alunos-conectados-comeca-entrega-de-chips-e-equipamentos-de-informatica> (acesso em 28/12/2020).

pegar, contra o conselho de coordenador de seu curso, uma disciplina considerada “pesada” do curso. No momento da entrevista, realizada em dezembro de 2020, ela comemorava o fato de ter conseguido “fechar” e se aprovada na disciplina em questão.

Em resumo, a partir dos dados que pudemos levantar, vemos que a maior parte dos estudantes está com acesso limitado à internet e acompanhando as atividades apenas de forma assíncrona. As ações que a universidade tem feito para facilitar esse acesso à internet têm, na opinião dos estudantes, ajudado, mas não resolvido o problema. Nesse contexto, enquanto alguns estudantes assumem estar fazendo o mínimo possível para não se desvincular e esperando os tempos difíceis passarem, outros consideram esperado o esforço extra que a situação demanda deles e relatam estar dispostos a fornecê-lo.

Relação com a família e amigos

O primeiro ponto a destacar nesse aspecto, é a escolha dos estudantes de ficar perto de seus familiares: como vimos somente 22% dos estudantes estavam Campinas no final do segundo semestre de 2020¹² e poucos falavam em voltar antes das aulas presenciais retomarem, apesar de reconhecerem que para os estudos, por causa do acesso à internet, estar em Campinas seria melhor. Nas entrevistas, a relação com a família aparece de forma ambivalente. Ao mesmo tempo que muitos falam da sensação de liberdade de estar longe da família e dos “olhares” da comunidade (“aqui eu posso finalmente ser eu mesmo”, “nossa as pessoas nem tão se olhando uma pra outra com uma carinha de nojo, sabe?! Uma coisa que eu sempre vi no interior.”), relatam também uma preocupação muito grande com o bem-estar dos pais e irmãos. Não raro evocam um sentimento de culpabilidade de estar aqui, sentimento comum entre estudantes de classes populares que se distanciam, física ou simbolicamente, da família para estudar (TRUONG, 2015; PASQUALI, 2014; PIOTO, 2014; OLIVEIRA; PORTES, 2014). Alguns relatam que os pais inclusive foram contrários a sua vinda, e permanecem contrários a sua estadia, como vemos na fala de um estudante de Ciências Exatas:

¹² Seria interessante ter o dado demais estudantes, colhido na mesma época, para podermos comparar. O dado de 40% de estudantes da Unicamp que foram passar o período com seus familiares data de julho de 2020 e dos estudantes indígenas data de janeiro de 2021.

Bem, na verdade meus pais não queriam que eu viesse pra cá. E até me perguntaram “você não tem medo não? A cidade grande tem a violência, assalto, tudo... Não vai não, fica aqui conosco! Estamos ficando velhos você vai ter que me ajudar, nos ajudar!” Assim eles diziam. E até hoje.

Este estudante é um dos que está com a família. É possível pensar que esse tipo de pedido dos pais pese na decisão de voltar temporariamente, pelo menos enquanto não seja obrigatória a presença física na universidade. Entre os que permaneceram aqui, encontram-se boa parte dos estudantes que vieram com cônjuge e filhos e também aqueles cuja relação com a família é percebida como muito conflituosa.

E uma das fontes de conflito nas famílias é justamente a discordância de opinião sobre as recomendações sanitárias. Os pais de uma estudante, por exemplo, são líderes evangélicos e continuaram durante todo tempo de quarentena, organizando cultos presenciais. Afirmam que “tudo isso é uma provação de Deus para ver quem é realmente fiel, e que Deus fica muito triste ao nos ver usando máscaras”, incentivando o estudante a procurar locais de culto abertos em Campinas. Durante a crise da falta de oxigênio em Manaus, que sensibilizou o país, irmãos de uma outra estudante, da área de Saúde, continuavam frequentando a academia de ginástica, que não foram fechadas nesta capital. “Eu prefiro nem falar. Se eu estivesse lá não sei como seria...”, reflete a estudante que afirma ter ficado em Campinas por essas diferenças, e para garantir um melhor acesso a internet.

Os conflitos e visões opostas não se restringem às relações familiares. A circulação de informações entre os estudantes indígenas durante a pandemia revela que está presente no grupo a mesma clivagem política que vemos no país, e mundo afora. Vídeos, áudios e *fake news* viralizam nos grupos de Whatsapp dos estudantes. De um lado, os que defendem que a pandemia é uma conspiração chinesa - e comunista - para dominar o mundo, que o governo brasileiro já achou a cura, que “não se vê ninguém cobrando a China como fizeram com o Brasil quando ocorreram as queimadas”, orações evangélicas conclamando a apoiar o presidente contra o “golpe de Dória”. Do outro lado, vídeos sobre a dinâmica da transmissão da doença insistindo na importância da quarentena, mensagens dos profissionais da saúde da Unicamp, materiais didáticos sobre prevenção feitos por ONGs em diferentes línguas indígenas.

No espaço da moradia estudantil, as posturas divergentes também convivem ou se afrontam. Enquanto alguns continuaram (de acordo com o relato de outros...) a se reunir durante toda a quarentena, frequentar bares que apenas fecham a porta para a rua, mas continuaram funcionando, e a se cumprimentar com beijos e abraços, outros buscaram evitar encontros e ficar mais isolados. Como relata uma estudante de Ciências Exatas com quem escrevemos uma pequena crônica¹³:

Mas sempre chegam pessoas na minha casa, onde não quero compartilhar copos, talheres, ou estar no mesmo ambiente. Chegam sobretudo outros indígenas que vem em grupo. Sinto que para eles é difícil entender todos esses cuidados, evitar contato com as mãos, beijos, abraços. Acham estranho e pareço chata. (...) Tento mostrar outras alternativas como a opção de interagirem comigo de outra forma, através de redes sociais, mas não funciona muito. De toda forma, muitos de nós estão indo de ônibus todos os dias buscar marmitas no RU. E os ônibus vão cheios. Então dizem que já estão "na rua de qualquer jeito"...

Militância e pandemia

Pesquisas nacionais e internacionais sobre a presença de populações autóctones no Ensino Superior indicam que as universidades são um espaço privilegiado para que estudantes de povos originários se engajem em redes de militância em favor de causas que concernem seus povos, e criem novas redes (DOEBBER, 2017; ESPINOSA, 2016; GAGNÉ, 2009; GOULART, 2014; JODAS, 2019; NEGRIN, 2015; OSSOLA, 2017; PECHENKINA, 2014). Esse também tem sido o caso na Unicamp.

Como é comum em movimentos sociais, esse engajamento não concerne a maioria, nesse caso a maioria dos estudantes indígenas. Há os que se sentem pouco confortáveis, não gostam de “estar se misturando com essas coisas”, como relataram dois estudantes de Ciências Exatas. Mas uma parte deles se engaja e acaba se tornando a parcela de estudantes mais visíveis no espaço da universidade. Estes também foram os que ocuparam os espaços virtuais de forma mais

¹³ Disponível em: <https://cemiunicamp.com.br/observatorio-no-27/> (Acesso em 10/01/2021).

sistemática durante a pandemia, participando a convite ou organizando *lives*, cursos de língua, rodas de conversa e palestras.

Entre estes estudantes mais visíveis, há os que já vinham trabalhando de forma articulada com ONGs, associações religiosas ou órgãos públicos em projetos culturais, de resgate das línguas indígenas ou outras ações em prol de causas indígenas e que encontram na universidade um espaço para ampliar ou fortalecer o seu trabalho. Esse é o caso do estudante de Artes Cênicas Cauã Nóbrega da Cruz¹⁴, que mesmo durante a pandemia, realizou de forma virtual o lançamento de um livro destinado a cursos de formação de professores na região do Baixo Tapajós. A publicação contou com apoio de do professor Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Wilmar d'Angelis, especialista em línguas indígenas.



Post Facebook de Cauã Nóbrega, 07/10/2020. Cauã e Wilmar d'Angelis no lançamento do livro. Reproduzido com autorização do estudante.

¹⁴ Todos os demais nomes de estudantes foram omitidos para preservar sua identidade, mas essa omissão perde sentido nos casos de autoria publicamente assumida de evento, publicação ou curso.

Ou ainda do estudante de linguística Luã Apyká, que ofereceu em 2021 já a segunda edição de um curso virtual de Tupi-Garani.



Post Facebook de Luã Apyká. 10/02/2020. Anúncio do curso. Reproduzido com autorização do estudante.

Há também estudantes que descobrem movimentos indígenas e outros movimentos sociais na universidade, como explica uma estudante de Ciências Humanas.

Porque eu..., eu posso dizer que eu vim, eu passei a conhecer e saber de muita coisa, principalmente de movimento indígena aqui, quando eu cheguei aqui. E é como eu falei, eu cheguei aqui eu vi muita coisa e eu ficava me perguntando 'onde é que eu tava?', 'porque eu não conseguia ver isso?'. Ou pode ser por falta de informação minha ou pode ser por outra coisa também, mas quando eu cheguei aqui foi uma coisa muito forte. Movimentos indígenas, movimento de mulheres, movimento de educação indígena, então aqui é muito presente...até mesmo pelos outros, pelos outros parentes

Para a estudante, o contato com os demais “parentes” e a visita a uma aldeia de uma colega estudante indígena no interior de São Paulo foram experiências determinantes para que ela começasse a descobrir os espaços de militância. A força desse contato com outros estudantes indígenas de regiões e contextos totalmente diferentes, mas com muitas experiências que se descobrem comuns na convivência na universidade foi ressaltado por diversos estudantes.

Porque agente acreditava, eu pelo menos, que eram poucas as etnias que tinham. Aí você entra na faculdade e você se encontra com várias etnias. Existem bacari, borari, baniwa, baré, pakararu, xucuru, enfim, várias culturas. Então a gente se juntava, tinha o nosso centro de encontro toda a semana, a gente se encontrava e fazia reunião.

O estudante citado acima, atualmente estudante da Unicamp, referia-se a sua experiência na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E foi nessa universidade, em decorrência desse encontro de estudantes oriundos de diferentes contextos que nasceu o maior evento de articulação política dos estudantes universitário indígenas, em nível nacional, o ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas (ver uma análise detalhada dos ENEIS em JODAS, 2019). Os estudantes indígenas da Unicamp participaram do último ENEI, em 2019, que foi realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde propuseram, e conseguiram, que a Unicamp fosse aceita como a sede do próximo ENEI, previsto para ser realizado em dezembro de 2021 (de forma remota ou presencial, em função da evolução das condições sanitárias). Desde então um grupo de estudantes tem se reunido, primeiro mensalmente e, a partir deste ano quinzenalmente, para organizar o ENEI 2021.

O que gostaríamos de destacar, para finalizar, é uma estratégia de construção de alianças fora da universidade que vem seguindo os estudantes que lideram o movimento estudantil indígena na Unicamp e que, ao que tudo indica, foi potencializada pela situação de pandemia. Esta estratégia aparece na forma como eles têm organizado a preparação do ENEI, e na maneira com que organizam e conduzem eventos virtuais que promovem ou dos quais participam.

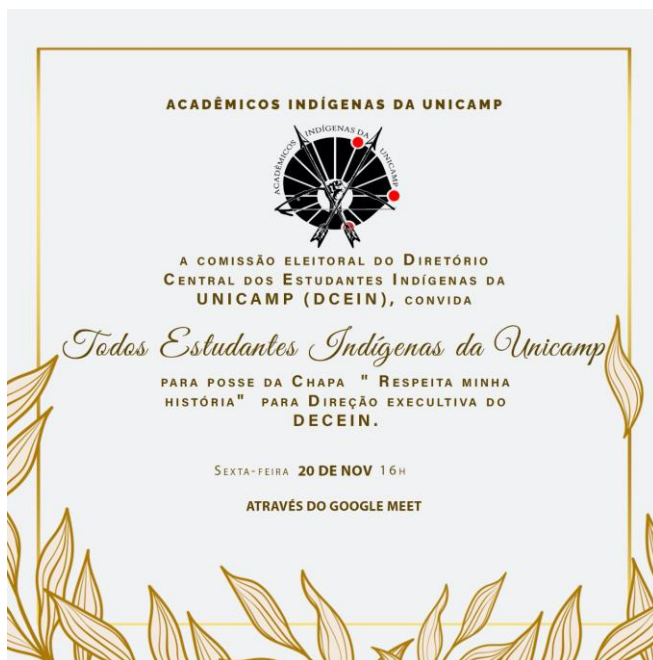
Diferentemente da organização dos ENEIs precedentes, em que a comissão organizadora era majoritariamente composta por estudantes indígenas da universidade sede, desde o início das reuniões de organização do ENEI Unicamp, foram convidados

participar, e assumir responsabilidades na organização do evento, estudantes indígenas de outras universidades paulistas, notadamente USP e UFSCar, assim como alguns professores e funcionários destas universidades que trabalham com a temática indígena e professores universitários indígenas de outros estados. Assim, nas reuniões das diferentes comissões organizadoras do ENEI 2021, há em geral um terço de estudantes indígenas da Unicamp e dois terços de estudantes dessas outras universidades, além de sempre contar com a presença de um ou dois professores universitários e de potenciais apoiadores. Os líderes do movimento estudantil na Unicamp ressaltam o valor dessa aliança, afirmando que desejam que o ENEI seja na Unicamp e não da Unicamp.

Esse esforço de construção de alianças ficou visível também no evento de posse da chapa que assumiu a coordenação do recém-criado Diretório Central dos Estudantes Indígenas da Unicamp (DCEIN)¹⁵. O evento virtual, que ocorreu em 20/11/2020, contou com a presença 36 convidados, sendo 17 deles externos à Unicamp: eram lideranças e parceiros do movimento indígena nacional, estudantes indígenas e não indígenas de outras universidades e professores universitários indígenas de outros estados. Professores, funcionários e estudantes não indígenas da Unicamp, que vem colaborado com as ações dos estudantes, também foram convidados.

O fato de as reuniões serem virtuais facilita sem dúvida o encontro dessas pessoas distantes fisicamente. Assim, embora esse desejo de estabelecer parcerias com estudantes e professores de outras universidades já estivesse presente na fala destes estudantes da Unicamp que vem ocupando um lugar de liderança desde 2019, naquele ano, a presença de pessoas de fora da Unicamp nas reuniões do Coletivo de Estudantes Indígenas era muito menor.

¹⁵ Inicialmente respondendo a uma demanda da universidade para que eles elessem um representante para dialogar com as com as diferentes instâncias da universidade, os estudantes indígenas criaram, em março de 2019, o Coletivo de Acadêmico Indígenas da Unicamp. Desde o final de 2019, os mais envolvidos com o Coletivo passaram a refletir sobre qual seria o melhor formato de entidade representativa e decidiram pela criação do Diretório Central dos Estudantes Indígenas da Unicamp (DCEIN).



Convite para a posse do Diretório Central dos Estudantes Indígenas na Unicamp. Reproduzido com a autorização do DCEIN.

Por fim, essa articulação se materializa também em eventos mais pontuais, ou iniciativas realizadas em parceria com estudantes de diferentes universidades. Dos mais de 25 eventos on-line que o coordenador ou os responsáveis por comissões do DCEIN participaram desde o início da pandemia destacamos as intervenções em: uma série de eventos sobre a situação atual da Amazônia, organizados pela rádio indígena Yandê¹⁶, no programa *Poranduba – conversas entre parentes*, organizado por Daniel Munduruku¹⁷, no XI congresso *Artefatos da Cultura Negra*, organizado pelo Instituto Federal do Ceará¹⁸, no

¹⁶ Sobre a rádio Yandê ver <https://radioyande.com/>. Link para uma das sessões: https://www.facebook.com/watch/live/?v=2995044957246712&ref=watch_permalink (Acesso em 10/01/2021).

¹⁷ Link para a sessão: <https://www.youtube.com/watch?v=Fei1SQmkyDY> (Acesso em 10/01/2021)

¹⁸ Link para a mesa redonda: https://www.youtube.com/watch?v=qlkm_JWUi08 (Acesso em 10/01/2021)

programa Mekukradjá, produzido pelo Instituto Itaú Cultural¹⁹, e a organização conjunta com a Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST) de lives sobre o vestibular indígena da Unicamp e do debate “Genocídio e etnocídio: a importância do debate sobre racismo na perspectiva negra e indígena”, transmitido no Facebook da também recém criada associação Yapurutu²⁰. A própria criação, por três estudantes indígenas (dois da Unicamp e uma da UFSCar), durante a pandemia, da associação Yapurutu, cujo “foco central é a defesa dos direitos sociais, ambientais, culturais, linguísticos, saúdes e epistemológicos dos Povos Indígenas”²¹, é reveladora da intensa atividade militante deste grupo de estudantes. A situação sanitária decorrente da pandemia parece não ter diminuído seu ânimo e pode até ter favorecido o estabelecimento de redes de relação geograficamente mais distendidas.

Conclusão

Dada a heterogeneidade dos perfis de estudantes indígenas que vem ingressando na Unicamp, assim como em outras universidades, públicas e privadas, no Brasil, ao abordar a sua experiência, é preciso cuidado para propor análises indevidamente generalizantes. Ao mesmo tempo, os relatos dos estudantes mostram que eles têm certas experiências em comum, como o fato de ter que lidar com preconceitos e com uma visão estereotipada (pejorativa ou romântica) do que é ser indígena no Brasil hoje. O encontro e o convívio na universidade parecem permitir ou potencializar a descoberta ou a melhor compreensão por parte dos estudantes dessas experiências comuns, o que impulsiona parte deles a se mobilizar para buscar produzir mudanças.

A pandemia de Covid-19 certamente alterou profundamente a rotina de estudos e de sociabilidade dos estudantes indígenas, assim como de todos nós. Os dados apresentados confirmam o que já vem

¹⁹ Link para a intervenção: <https://www.youtube.com/watch?v=iP2WNTpQD4s> (Acesso em 10/01/2021)

²⁰ Link para folder do evento: <https://www.facebook.com/Yapurutu/photos/116901170093420> (Acesso em 10/01/2021)

²¹ Conforme documento disponível no site da associação: https://eeb1ac6f-0a68-478b-9d07-5b46ee22ceab.filesusr.com/ugd/fe73bd_f15d2fcea64f4b2295791f3b61737ec6.pdf (Acesso em 10/01/2021)

sendo indicado em pesquisas sobre o efeito de aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais em decorrência da pandemia. Se estudantes de outros perfis podem contar com o uso de um computador ou acesso a internet via fibra em casa, esse não é o caso da grande maioria dos estudantes indígenas da Unicamp. Embora esta instituição tenha feito esforços no sentido de mitigar essas desigualdades, as iniciativas desenvolvidas estão longe de terem solucionado o problema. Por fim, vimos que os estudantes indígenas não permanecem de braços cruzados, sofrendo de maneira passiva os efeitos da situação. Enquanto alguns decidem, estrategicamente, economizar a energia investida nos estudos até que as coisas lhes pareçam mais seguras, outros não poupam esforços para continuar “fazendo o curso andar”, como relatou uma estudante de Ciências Exatas. Entre esses dois polos, há toda uma gama de posicionamentos intermediários, o que certamente não os distingue dos demais estudantes universitários. E para além da esfera acadêmica, mostramos que alguns estudantes indígenas continuam seu processo de descoberta ou de aprofundamento no engajamento militante ligado a temas que concernem os povos indígenas, adaptando suas ações para a nova situação e aproveitando, inclusive, de potenciais insuspeitos abertos pela pandemia de Covid-19.

Referências

- COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.
- ESPINOSA, O. Indigenous Youth and Higher Education: The Role of Shipibo Youth Organizations in the peruvian Amazon region. In: Michael, Heathfield, & Dana, Fuscot. **Youth and Inequality in Education**. Global Actions in Youth Work. New York: Routledge, 2016, p. 227-240.
- DOEBBER, M. B. **Indígenas estudantes nas graduações da UFRGS**: movimentos de re-existência. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- INADA, A. K. **Quando a Unicamp falou de cotas**: trajetória de militância do Núcleo de Consciência Negra e da Frente Pró-Cotas da Unicamp. Dissertação de mestrado em Educação, Unicamp, 2018.

GAGNÉ, N. L'université: un site d'affirmation et de négociation de la coexistence pour les jeunes Maaori de Nouvelle-Zélande. In: Natacha, Gagné, & Laurent, Jérôme (orgs.). **Jeunesses autochtones**. Affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 97-122.

GOULART, A. C. **Experimentar, contestar e refazer-se**: caminhos de sonhos e enfrentamentos percorridos por acadêmicos kaingang e guarani na Universidade Estadual de Londrina-PR. Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná, 2014.

LISBOA, S. H. "**Cotas sim, cortes não!**" A conquista das cotas étnico-raciais na Unicamp. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Faculdade de Educação, Unicamp, 2020.

NEGRIN, D. **Racial Alterity, Wixarika Youth Activism, and the Right to the Mexican City**. Tucson: The University of Arizona Press, 2019.

OLIVEIRA, L. F.; PORTES, É. A. 2014. Ascensão e distanciamento na trajetória social de um jovem das camadas populares. **Perspectiva**, n. 32, vol. 3, p. 1145-1164.

OSSOLA, M.M. "We Have to Learn from Both Sciences": Dilemmas and Tension Concerning Higher Education of Wichí Youth in the Province of Salta (Argentina). **Anthropology & Education Quaterly**, n. 48, vol. 2, p. 107-123, 2017.

PASQUALI, P. **Passer les frontières sociales**. Comment les "filières d'élite" entrouvrent leurs portes. Paris: Fayard, 2014.


PECHENKINA, E. **Being successful, Becoming successful**. An ethnography of Indigenous students at a n Austalian university. Tese de doutorado em Antropologia, The University of Melbourne, 2014.

PIOTTO, D. (org.). **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

TINTO, V. A theory of individual departure from institutions of higher education. In: TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: The University of Chicago Press, 2012. p. 84-137.

TRUONG, F. **Jeunesses françaises**: Bac +5 made in banlieue. Paris: La Découverte, 2015.

WUNDER, A. Cotas indígenas na Unicamp: sonhos de um outro roteiro de encontro. In: OLIVEIRA JUNIOR, W. M.; WUNDER, A. (Orgs). **Casa dos Saberes Ancestrais** - Diálogos com Sabedorias Indígenas. Campinas: BCCL/Unicamp, 2020. p. 86-95.



PARTE 4
TRABALHO E PANDEMIA

O trabalho das emoções ¹ trabalho emocional dos condutores de trem e a emergência de novos tipos de reivindicação ²

Sabine Fortino

As emoções em ação ou no trabalho constituem um objeto de estudo longamente ignorado, ou ainda evitado, pelos sociólogos do trabalho (JEANTET, 2012), apesar de suas observações de campo não deixarem de apontar sua recorrência e sua importância na constituição dos coletivos de trabalho. Os estudos de Michel Pialoux e Stéphane Beaud (1999) junto a trabalhadores e trabalhadoras da indústria automobilística, por exemplo, demonstram que até mesmo nos espaços taylorianos mais rígidos, mais hostis à emergência de qualquer forma de subjetividade trabalhista, o riso, o humor, o medo, a raiva e a indignação, a hostilidade ou a afeição... estão presentes em todos os lados nas linhas de montagem, nas fábricas, nos vestiários.

Atualmente, o estudo das emoções tem se tornado, em muitas pesquisas, um importante instigador da **análise do trabalho**, e, tal aspecto, não deixa de vincular-se à transformação contemporânea das práticas de gestão que invocam constantemente a necessária implicação subjetiva dos trabalhadores (LINHART, 2006), a fim de melhor canalizá-la, "formatá-la com vistas a adaptá-la às organizações do trabalho menos finalizadas, por vezes híbridas e que mesclam prescrições e autonomia relativa" (LINHART, 2012, p. 137). Do mesmo modo, o significativo crescimento do setor de serviços contribuiu para o desenvolvimento desse campo relativamente novo. Num ambiente altamente competitivo, as empresas desenvolveram estratégias comerciais centradas no desenvolvimento de uma relação personalizada e profunda com os clientes, no tocante à "qualidade do serviço". No entanto, essa relação requer um forte investimento subjetivo, e até afetivo, por parte do trabalhador - os sentimentos dos vendedores (atenção, amabilidade, entusiasmo, compaixão etc.) são

¹ A primeira parte deste capítulo foi publicada originalmente na Revista *Terrain, Théorie*, nº2, 2015.

² Revisão técnica da tradução: Selma Venco.

assim mercantilizados, para usar a expressão de Arlie Russell Hochschild (2003), ou seja, "vendidos" ao mesmo tempo e da mesma forma que o produto na origem da troca comercial. Finalmente, a adoção, pela sociologia e os estudos de gênero, do envolvimento maciço das mulheres no mercado de trabalho (e da distribuição sexuada dos empregos e do trabalho que o acompanhou), contribuiu igualmente para tornar essencial o registro das emoções no trabalho. Os empregos ocupados por mulheres nas áreas social, saúde, educação, no voluntariado etc., requerem **explicitamente** que os trabalhadores possuam competências que vão muito além de apenas capacidades técnicas, que acabaram sendo reveladas e desnaturalizadas. O que seria de uma enfermeira sem compaixão por um paciente em sofrimento? De uma cabeleireira que não ouvisse as confidências dos seus e suas clientes? De uma professora da educação infantil indiferente ou fria para com os seus alunos? De uma secretária pouco atenciosa?

Assim, não surpreende que haja sido preciso realizar pesquisas sobre os serviços e as atividades do *care* (cuidados) para que as análises aprofundassem a questão das emoções e se dedicassem a salientar o papel que desempenham na própria produção do trabalho.

Quer se trate de lidar com as próprias emoções, com vistas a não interferir no bom desenvolvimento da atividade; de gerir as emoções dos outros (clientes, pacientes, colegas etc.) para que estejam "felizes" ou "satisfeitos" com o serviço prestado, ou ainda de se adequar às emoções prescritas pela administração (HOCHSCHILD, 2003). O estudo do uso das emoções no local de trabalho abre um campo de investigação particularmente rico, na medida em que torna visível as dimensões de trabalho antes escondidas ou negadas. Essa abordagem também parece heurística quando tentamos compreender a relação entre trabalho e saúde. A mobilização das emoções no local de trabalho produz, de fato, efeitos significativos sobre a saúde dos trabalhadores, cuja complexidade só agora começamos a compreender. É significativo, por sinal, que o relatório do *Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail*³ inclua na lista de fatores de risco mais clássicos (tais como a intensidade do trabalho e carga horária, má qualidade do trabalho, etc.) o item "exigências emocionais", definidas em quatro dimensões principais: os riscos ligados à relação

³ Câmara de Peritos em Monitorização de Riscos Psicossociais no Trabalho

com o público (conflitos, atitudes de desprezo, incivilidade); outros ligados ao contato com o sofrimento do outro; riscos induzidos pela necessidade de esconder suas emoções; e, o medo no trabalho (GOLLAC & BODIER, 2011).

É nessa dupla perspectiva que se situa o presente capítulo. Com base na pesquisa sobre as novas formas de penosidade no trabalho, são aqui apresentados alguns resultados significativos de uma pesquisa efetuada junto aos condutores de trem de uma grande empresa de transportes públicos⁴, entre dezembro de 2007 e janeiro de 2010⁵. Nosso objetivo consiste em mostrar, em primeiro lugar, que as emoções são parte integrante da apropriação e domínio do trabalho, da sua compreensão e, conseqüentemente, da capacidade dos profissionais lidarem com situações imprevistas e a elas se adaptarem. Em outras palavras, e isso ainda é verdadeiro nos universos aparentemente mais mecânicos, nos quais os empregados se encontram numa situação de corpo a corpo solitário com a máquina, o trabalho emocional - entendido aqui como "o ato de evocar ou moldar, ou ainda de reprimir um sentimento" (HOCHSCHILD, 2003, p. 33) - é indispensável, sendo até mesmo, como aponta Julien Bernard (2007, p. 10), "uma dificuldade necessária". Contudo, veremos também que esse importante recurso para os trabalhadores pode ser minado por certas circunstâncias ou escolhas organizacionais (a organização do tempo de trabalho, em particular) que impossibilitam mobilizar ou trabalhar as próprias emoções – e produz, assim, disfunções significativas na atividade profissional. Em um segundo momento, revelamos que não se "brinca" com as emoções impunemente (JEANTET, 2012), especialmente ao tentar reprimi-las ou afastá-las, porque as "regras de sentimento" ou "feeling rules" (HOCHSCHILD, 2003) do grupo profissional a que se pertence impedem sua expressão. Como

⁴ FORTINO, Sabine, « *Au train où ça va....* », *Modernisation du travail, modernisation des pénibilités : le cas des conducteurs de train et des agents commerciaux*. (Tradução: "No ritmo que vai..." modernização do trabalho, modernização das penosidade: o caso dos condutores de trem e dos agentes comerciais). Relatório de pesquisa financiada pela Agência Nacional de Pesquisa, setembro de 2010.

⁵ Foram realizadas entrevistas semi-diretivas (individuais ou coletivas) com trabalhadores, observações *in situ* do trabalho e das ações coletivas, análises de documentos internos (sindicais, releases oficiais da empresa) constituem os elementos essenciais do *corpus* empírico. Pesquisa financiada pela Agência nacional de pesquisa da França (ANR), desenvolvida sob a coordenação de Danièle Linhart.

sabemos, nas profissões masculinas, o distanciamento ou a negação do medo e do sofrimento (físico ou psicológico), os quais invocam valores viris e supostamente compartilhados pelo coletivo de trabalho é uma constante.

A virilidade assume um papel de "estratégia defensiva" (DEJOURS, 1993), para permitir aos trabalhadores "aguentar o tranco". A "denegação viril do risco", evocada por Paul Bouffartigue (2012) em sua pesquisa sobre os trabalhadores do sexo masculino em empresas terceirizadas industriais, que se recusam a atribuir, ao trabalho, a responsabilidade por patologias graves que os afetam, baseia-se na mesma lógica. No entanto, como veremos, se o medo não é tolerado publicamente, ele ressurge nos sonhos e fantasmas, os mais íntimos. Finalmente, questionaremos a possibilidade de o sindicalismo trazer o debate à ação coletiva, as emoções e o sofrimento.

Assim, a contribuição combinada da sociologia do trabalho, da psicodinâmica do trabalho e dos estudos de gênero, nos permitirá compreender o que a gestão das emoções individuais e de grupo deve às relações sociais, assim como o que trabalho e as organizações devem às emoções e relações sociais que "as moldam de maneira mútua e sinérgica" (SOARES, 2003, p. 16).

O trabalho emocional: uma dimensão oculta do trabalho de maquinista "Sentir o trem" - emoções, corpo e ação

Antes de mais nada, lembremo-nos que conduzir um trem na França (e não falo aqui do metrô, mas sim dos trens suburbanos ou de longa distância) é manual e não automático. Isso implica em uma longa aprendizagem do trabalho, de mais de doze meses sobre os regulamentos e as vias utilizadas (as "linhas"). Conduzir consiste, principalmente, em ajustar a velocidade conforme: o limite de velocidade da linha e da locomotiva, de acordo com possíveis áreas em obras, com os horários etc.; significa também respeitar a sinalização, verificar os trajetos, realizar tarefas precisas previamente estabelecidas antes de cada viagem (efetuar o número de paradas prescrito, respeitar a duração imposta entre cada sequência de condução etc.). Também é tarefa do condutor, antes de cada partida, "preparar" a máquina (ou seja, verificar o bom funcionamento dos equipamentos) e, se for o caso, efetuar reparos essenciais. Finalmente, quando o profissional está sozinho (como na

malha suburbana), o seu papel consiste também em supervisionar a chegada (embarque e desembarque) dos passageiros no trem; efetuar o fechamento das portas ao mesmo tempo em que garante a segurança de todos, intervir nas composições e, por vezes, até oferecer assistência aos passageiros quando o sinal de alarme é ativado. Em outras palavras, o trabalho do condutor caracteriza-se por uma grande variedade de tarefas e um grau muito elevado de requisitos, mas também exige vigilância e alta adaptabilidade a situações inesperadas.

Como os condutores entrevistados apontaram, em várias ocasiões, uma condução "normal" - em que nenhum acontecimento altera a sequência esperada de condução - não existe. Numa linha com trens que se sucedem na mesma via em intervalos regulares, uma composição pode falhar e atrasar todas as seguintes; sempre pode ocorrer um erro de comutação; um passageiro pode disparar um sinal de alarme, aspecto que força o condutor a sair do trem para se dirigir ao vagão em questão; as portas automáticas podem ser bloqueadas, o mau tempo (neve, frio extremo, folhas na via no outono) também complica o trabalho e assim por diante⁶. A obsessão dos condutores é tentar antecipar essas ocorrências, com vistas a poder lidar com elas imediatamente e, para tanto, mobilizam todos os seus recursos - técnicos, cognitivos e emocionais ou sensoriais e motores. Trata-se de uma verdadeira habilidade profissional e um trabalho que permanece, em grande parte, invisível para os leigos. Foi durante as entrevistas que a verbalização permitiu que esses fossem plenamente revelados:

Quando a gente conduz, se alguém passa e olha, pensa: Aff!, ele não está fazendo nada. Quando, na verdade, a cabeça está ocupada o tempo todo [...]. Assim, quando faço o trajeto de Paris à estação "X"... até tal ponto da via, eu tenho que andar a 70 km/h, depois a 90, depois a 105,

⁶ Yves Clot introduziu o conceito de "atividade tolhida" para designar a impossibilidade de desempenhar corretamente o próprio trabalho, "como deve ser feito" e como o condutor aprendeu durante sua formação (quando o tráfego ferroviário é fluido e sem percalços). Esse conceito remete a uma situação em que o condutor perdeu controle sobre o seu trabalho e deve, ao contrário, se refrear antes de agir segundo ele mesmo para obedecer às diretrizes "externas" — quais sejam indicações do controlador do tráfego ferroviário, ou outras impostas pelos sistemas de segurança automáticos da locomotiva. Ver CLOT, Yves, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999, e CLOT, Yves, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, 2008.

depois a 115. Quando passei de determinado quilômetro, vai a 135km/h. Depois, quando chego no km 8, tem duas direções possíveis. Preciso verificar que estou na direção certa e que o comutador não se confundiu. Então digamos que a cada três ou quatro kms, tem sempre alguma coisa para verificar, certo? [...] Quando se observa o condutor trabalhando, o sujeito está fazendo tudo isso, mas ninguém vê. É tão óbvio que quando se olha para o condutor, a gente pensa que ele não faz nada, mas ele analisou tudo à medida que foi avançando. (Roland, condutor, malha de alta velocidade)

A "análise" da situação de que fala Roland é mais uma questão de sensação, aquilo que Aurélie Jeantet (2012) denomina de uma "compreensão cognitiva e sensorial da situação", do que de uma análise estritamente objetiva do trabalho que está sendo feito. Essa análise, aliás, só pode ser feita *a posteriori*, quando, em caso de incidente, pois os peritos estabelecem a "árvore das causas" (ou seja, uma série de eventos, ligados entre si pelos efeitos produzidos e que levaram ao incidente), a fim de definir a responsabilidade de cada parte - empresa, equipamento, condutor ou ambiente.

No trem em alta velocidade, o condutor é mais suscetível para perceber ou sentir mudanças do que as ver e, em ação, guiado pela sensação de confusão ou de desconforto difuso experimentado numa situação percebida como diferente da normal, toma uma decisão que envolve a sua responsabilidade (frenagem de emergência, por exemplo). Exceto em uma situação de emergência, a sensação da máquina também permite ao condutor adaptar seu trabalho a cada trem, conforme o que perceber como mais singular (mais pesado, mais leve, com freios mais ou menos eficientes...). Conduzir, de fato, significa: "sentir o trem quando ele decola" da plataforma, ou, durante as fases de frenagem; "experimentar fisicamente a desaceleração"; adaptar os próprios movimentos ao que o trabalho do corpo e a mobilização das sensações (imagens, ruídos, vibrações, abalos etc.) permitem apreender. "Nele [trem], a gente pode imaginar que ele está numa linha e reage do mesmo jeito", diz Roland. "Só que não! Tem umas linhas que funcionam melhor do que outras. Então, tudo isso significa que a gente tem que se dizer: "Opa, esse aqui freia pior, vou precisar cortar [a tração] um pouco antes etc."

Esse corpo a corpo entre o profissional e a sua atividade foi igualmente identificado em uma série de entrevistas realizadas com

professores do ensino médio. Eles expressaram a necessidade de "sentir a classe" para adaptar a transmissão de conhecimentos, conforme o "estado" dos alunos (atentos, sonolentos, nervosos) e de tentar "assumir o controle" da situação, pela transformação desse "estado" numa atitude mais atenta. Se parece ousado comparar a condução de um trem com a de uma classe, não é ousado dizer que, em ambos os casos, o trabalho emocional está intimamente ligado à atividade.

"O corpo nunca se acostuma": as emoções tolhidas

O problema é que a vigilância constante exigida pelo trabalho é comprometida pela organização do trabalho na empresa estudada. O trabalho emocional é, então, limitado pela busca de eficiência produtiva por parte da empresa, o que implica uma flexibilidade máxima para os trabalhadores. De fato, um dos principais e mais antigos fatores de penosidade profissional na condução de trens, vem do que é comumente chamado de "limitações ligadas ao serviço público". A prestação de um serviço todos os dias do ano (inclusive feriados), praticamente 24 horas por dia, implica uma organização do trabalho suscetível de abarcar essas severas condições de tempo. De fato, a grande maioria dos trabalhadores entrevistados experimentam uma atividade profissional profundamente irregular. Podem ter que trabalhar de manhã, durante o dia ou à noite, sem que o mesmo tipo de horário de um dia seja necessariamente repetido no dia seguinte. Além disso, os condutores devem começar a trabalhar a qualquer hora do dia ou da noite. A complexidade dos horários de trabalho é tamanha que Rémy, um dos maquinistas entrevistados, não consegue se lembrar, de cor, de um horário semanal (cinco dias) sem consultar uma planilha:

22 de maio: [faço das] 6:00-14:00h (...) No dia seguinte, das 3:53-9:00h (...) No dia seguinte, à noite: 16:30-22:30h (...) No outro: 10:50-16:30h. Depois, três dias de descanso. Sexta-feira 29: 18-2h da madrugada. Sábado à noite começa de novo, no trem da noite. Pego às 22:30h e largo às 4:30h da madrugada para ir até B. [uma cidade do interior]. Então, é meio pesado, porque tem o retorno de B. no mesmo dia, ou seja, domingo: 17:45-22:15h. E segunda, à noite: 14:30-22:30h, bate-volta Paris-N.-Paris; terça 6h-14h e amanhã vai das 3:53-9h, etc. (Rémy, condutor, malha de alta velocidade)

Essa organização do trabalho é vivida de forma dolorosa, principalmente porque não permite que os trabalhadores entrem em uma rotina corporal, mas essencial para uma boa recuperação. "Você acaba se perguntando em que dia está", diz Sacha (condutor, rede suburbana, "é com se não saísse do lugar, você não sabe onde está, não consegue entrar no ritmo". Entretanto, é no longo prazo que essa irregularidade de horários se torna profundamente penosa, porque rompe significativamente o ciclo de sono dos trabalhadores, gerando fadiga nervosa. A recuperação também é complicada, devido à impossibilidade de se alimentar em horários regulares. Os condutores fazem jornadas contínuas, não dispendo de "pausa fixa para refeição". Eles se alimentam antes ou depois do início do turno, de manhã cedo ou ao final da tarde, sem a possibilidade de habituar o corpo a um ritmo entre duas refeições. Tabagismo, ganho de peso (devido a lanches fora de hora para saciar a sensação de fome) ou perda de apetite e de peso, sensação de cansaço, tontura, são sintomas frequentes nesse meio profissional.

Em geral, um dos principais problemas desencadeados pelos horários escalonados é o risco de entorpecimento da consciência, ou seja, uma situação em que, para retomar a expressão de Yves Clot, "a hipervigilância se transforma em hipovigilância" (2008, p. 88). A narrativa dessas situações em que o corpo e a vontade falharam durante um curto instante é rara:

Todo maquinista de trem já deu uma cochilada uma vez na vida e o 'cara' que diz "Não é verdade" é um mentiroso! É um relaxamento que a gente conhece bem (...) você luta, pisca... Além disso, o nascer do sol arrebenta os olhos... Então, o pescoço está completamente tenso, você fecha os olhos quando entra num túnel e quando sai, o sol cega. Então...isso é superdesgastante. (Sacha, condutor, malha suburbana)
Às vezes a gente desliga. É difícil (...) tem momentos de ausência, você chega a se perguntar se parou mesmo na estação anterior (...). Quando você está realmente cansado, cansado mesmo, não consegue fazer muita coisa, os olhos não param quietos. É muito difícil lutar, viu? Muito difícil. Então, você cochila, abre os olhos de novo etc. Isso acontece com todo mundo, viu? Então você desliga e se pergunta se parou mesmo. (Nicolas, condutor, malha suburbana)

A maior parte do tempo, a fase crítica na qual sente que o cansaço "vence" não dura muito tempo, apenas alguns minutos e

depois ela passa... e volta, às vezes, meia hora depois. No entanto, a angústia sentida é muito intensa. Da mesma forma, lutar contra o sono é uma experiência muito difícil, muito desgastante, não só fisicamente - sensação de que todos os músculos do corpo se contraem nesse esforço - mas também do ponto de vista do sistema nervoso, devido ao medo de cometer algum erro. "Isso acaba com a gente!" diz Cyril (condutor, trem de alta velocidade). O medo de cometer um erro, uma vez que o corpo e as sensações não podem mais ser mobilizados com segurança, persegue o maquinista até na vida privada e até mesmo nos sonhos. Victor e Sacha evocaram, em entrevista, os efeitos desse grande cansaço em suas relações familiares. Eles falam em agressividade, em raiva:

A gente não é feito pra trabalhar assim! (...) Não! Não! É desgastante (...) E tem mais: quando você faz o turno da noite, fica agressivo, viu? Quando você não dormiu o suficiente...(Victor, condutor, malha suburbana)

Às vezes, você volta pra casa (...), acabado, pálido, com os olhos vermelhos e depois, você está tão cansado que não consegue dormir. São os nervos... E tem também uma raiva, uma raiva... A gente acaba jogando na família! É tanta tensão que todo mundo precisa levar um pouco para a gente se aliviar um pouco! (Sacha, condutor, malha suburbana)

Trabalho e medo: O papel ambivalente do coletivo de trabalho, o "recuo" da gestão

Há outras dimensões do trabalho emocional do condutor de trem, que não estão somente ligadas às condições de trabalho, mas estão relacionadas a outros fatores inerentes à própria atividade e não podem ser "suprimidos" nem melhorados. Assim, o risco - que designa a possibilidade de constituir um perigo para si e para aqueles que são transportados - e o acidente - como efetividade desse risco - fazem parte do trabalho do condutor. Não significa que o conjunto da profissão tenha se deparado com essas situações, felizmente, mas elas integram a profissão, assim como a queda faz parte do serviço do telhadista. Se, no momento da formação, os condutores são preparados para tais eventualidades, no sentido de aprender o conjunto de procedimentos a serem realizados para evitar acidentes ou para lidar com as consequências de um acidente, eles não estão

preparados para uma emoção, bem particular, com a qual deverão trabalhar: o medo. Medo que, como relembra Christophe Dejours, "responde a um aspecto concreto da realidade e exige sistemas defensivos específicos (1993, p. 81)". O trabalho emocional do condutor para reprimir esse medo é importante, mas ele deverá fazê-lo na mais completa solidão. Não se fala em medo entre os "barões dos trilhos", enquanto outras emoções (menos perigosas para a virilidade) podem até ser formuladas. Assim, alguns se vangloriam de certa despreocupação diante dos riscos, atribuída à juventude, como no caso de Nicolas, que conta como, depois de uma noite passada dançando com amigos, ele conduziu o dia todo⁷ (DEJOURS, 1993, p. 89). Podemos evocar também, como Benjamin, "o deslumbre sentido" de madrugada diante da beleza particular do universo ferroviário (trilhos, catenárias, postes em linha reta, vagões abandonados nas estações de triagem) que desenhavam uma paisagem entre luz e sombras; ou como mencionado por Cyril: reconhecer a grande satisfação de "conduzir sem perda de tempo um trem de carga de 1800 toneladas em uma paisagem montanhosa". Isso tudo porque se domina o trajeto e se investe toda a agilidade profissional nas fases de frenagem. Mas de medo, não se fala.

O coletivo de trabalho desempenha aqui um papel particularmente normativo, uma vez que o medo é contrário às regras de sentimento que regem o ambiente dos condutores. A virilidade - como componente essencial desse grupo profissional - é uma construção social que permeia a relação dos motoristas com o trabalho e estrutura a própria profissão. Isto não é isento de problemas para os cerca de 200 condutores (de um total de 14.000), para quem nada foi pensado em termos de espaços comuns - vestiários, banheiros - nem em termos de consideração com sua própria relação com o trabalho, o corpo, a saúde (e a maternidade). Contudo, como veremos, o coletivo de trabalho pode, sob certas condições, desempenhar um papel completamente diferente nesse nível e se transformar em instância coletiva de produção do trabalho emocional.

⁷ Trata-se aqui da "bravata" que Dejours analisa como agente da ideologia defensiva da atividade: "Tudo acontece como se fossem eles (os operários) que criassem o risco do nada e não como se fosse o perigo que se abate sobre eles, independentemente de sua vontade." (DEJOURS, p. 89)

Sonhos com acidentes: outra forma de expressão do medo

O acidente ferroviário faz parte dos medos que não são voluntariamente compartilhados entre os condutores. Eles são obcecados por cinco grandes riscos: o encontro “frente a frente” entre os trens, o choque de trens, a ultrapassagem, o descarrilamento e o abalroamentos. Acontecimentos recentes, tanto na França como no exterior, confirmam que esses riscos não são hipotéticos e que é inexistente o risco zero nos transportes. A esse respeito, os condutores veem a si mesmos tanto como o último recurso, quanto como a primeira vítima. De fato, essa profissão pode ser vista como o elo derradeiro da cadeia que permite evitar, ou não, um acidente, e a sua posição física - à frente do trem - os expõe em primeiro lugar, sobretudo em caso de acidente.

O medo que isso pode representar pra gente, de colidir... Tem todos os passageiros atrás, e é claro que a gente pensa nisso. Mas a gente está na frente [ele insiste nessa palavra]. A gente está sentado na frente e isso muda tudo. O operador ferroviário, por mais boa vontade que ele tenha, para ele não há risco. (Sacha, condutor, malha suburbana)

Embora o medo de acidentes nunca seja comentado abertamente em coletivos de trabalho, é por meio da mediação de sonhos que se revela plenamente:

Você tem aquele sonho do maquinista que todo mundo já deve ter tido. Tem um sinal fechado e você freia, mas o trem não para. Aí você cruza o sinal! Mas você acorda, ufa! Suando [ele ri]. Todo mundo já sonhou com isso. (Victor, condutor, malha suburbana)

Ora, como Victor salienta, esses sonhos, nos quais a angústia *individual* do acidente se manifesta, são, no limite, a experiência *coletiva*, pois são compartilhados entre eles. Quase todos, de uma maneira ou outra de narrativa, recriam a mesma cena: o trem que

⁸ O “nariz com nariz” [face a face] refere-se à seguinte situação: quando dois trens estão viajando na mesma linha, cada um em uma direção e um de frente para o outro; “catching up” é quando um trem alcança o que está à sua frente, no mesmo trilho; O “estilingue” pode ocorrer quando, devido a um erro de comutação, dois trens viajando em duas vias diferentes se encontram em uma única via, um ultrapassando o outro ao colidir.

não para. Às vezes, como contam Quentin e Sacha, o corpo "imita" os gestos de emergência que, em sonho, eles estão fazendo:

O meu pai também era maquinista e a minha mãe disse que o viu "segurar o carro" enquanto ele dormia [ele ri] (...). Ou então, o que eu fiz com a minha namorada, "bati no botão"⁹ (...). Eu, num sonho, me vi freando feito um louco, freando tudo, mas não freava. É o tipo de coisa que dá muito medo, porque você faz de tudo e vê que não acontece nada. Você age, mas vê que não acontece o que devia. Então, você se vê descendo e se colocando na frente do trem para tentar parar [ele ri]. (Sacha, condutor, malha suburbana).

"Ele olhou nos meus olhos antes de pular": fantasmas e traumatismos ligados a acidentes com pessoas

O trabalho do condutor inclui outros riscos, ligados ao comportamento dos usuários, e que podem ir de quedas nas plataformas ou nos trilhos até o suicídio, passando por aqueles que pisam inesperadamente nos trilhos quando o trem passa. É o famoso "acidente com pessoas" que todos temem, porque ele os confronta diretamente com a morte ou o sofrimento do outro, e pode até mesmo responsabilizá-los. Uma das primeiras coisas que se verifica após um acidente com pessoas é o "estado" do condutor, se houve consumo de álcool ou outras substâncias ilícitas no momento da ocorrência, enfim, se ele pode ser responsabilizado de alguma forma pelo ocorrido. Antes dessa fase "judiciária", existe outra etapa muito mais traumatizante. Em caso de acidente com pessoas, o condutor é obrigado a garantir a segurança das vias (ou seja, fazer o necessário para que a circulação na malha seja suspensa, enquanto se aguarda socorro); garantir a segurança dos passageiros que estão no trem, imobilizados em razão do acidente (impedindo-os de descer nos trilhos e de se colocarem em risco) e socorrer a pessoa ferida até a chegada dos bombeiros. No pior dos casos, se houve óbito, o condutor deve "vigiar o corpo", ou seja, ficar ao seu lado.

Com o gravador desligado, Quentin (condutor, linha suburbana) contou seu acidente com pessoa, quando um jovem sem-teto atravessou os trilhos para se refugiar em um dos estacionamentos para passar a noite. Ainda que não tenha visto a

⁹ A expressão significa pressionar o botão de emergência do trem

colisão, dada a escuridão, ele ouviu um forte ruído, característico de um choque frontal, na dianteira do trem frente. Depois, desceu nos trilhos para ver no que "tinha batido". O jovem ainda estava vivo, mas sangrava demais e apresentava ferimentos muito profundos na cabeça. Seguindo o procedimento, Quentin ficou ao lado do ferido até a chegada dos bombeiros, pois, infelizmente, demoraram a chegar, pois não encontravam o acesso à via. Nesse intervalo ele presenciou o falecimento da pessoa. No dia seguinte, um quisto significativamente grande surgiu no braço de Quentin, com solução após vários meses.

Os suicídios de pessoas que se jogam entre as rodas de um trem em andamento configuram outra experiência particularmente penosa. Por sinal, frequentemente, os condutores entrevistados narram que pressentiam que uma pessoa saltaria, pois ela os "olha nos olhos", como se tentasse desfiá-los a impedir o ato. Essa sensação de uma relação interpessoal antes do gesto fatal está mais diretamente relacionada ao fantasma do que com a realidade - o condutor na locomotiva costuma ser invisível às pessoas que aguardam na plataforma da estação, devido à posição (estão mais altos e sentados, atrás da cabine, em uma espécie de penumbra). Entretanto, tal percepção atesta a mobilização sensorial do condutor que, diante da massa compacta que aguarda na plataforma, percebe - muitas vezes por meio de sinais quase imperceptíveis - o "desvio" de comportamento de uma pessoa que, contrariamente a todas as outras, não pretende embarcar.

O procedimento nas ocorrências de suicídio é o mesmo do aplicado em caso de acidente com pessoas. Sacha permaneceu, então, longamente ao lado da pessoa ferida:

Depois de seis meses em ação, tive um acidente com pessoas! Não peguei ele de frente porque ele pulou atrás, foi menos ruim. Aí você desce no lastro, vai procurar... Ainda por cima, ele recuperou a consciência em segundos. Ele tinha sangue na boca, e eu não queria que ele se engasgasse... Disse para ele: "Vire a cabeça" e ele entendeu perfeitamente o que eu disse, sem eu mesmo precisar virar. E depois, ele entrou em coma. (Sacha, condutor, malha suburbana)

Alguns condutores não conseguem voltar a conduzir o trem depois desse tipo de ocorrência, outros sentem a necessidade de fazer uma longa pausa antes de retornar ao trabalho. No entanto, em caso do acidente, a denegação (do perigo, do medo, do

sofrimento) deixa de ser possível, e o coletivo de trabalho passa a desempenhar um papel fundamental junto ao condutor, para favorecer a verbalização do trauma. Telefonemas, visitas de colegas e/ou de representantes sindicais, são algumas ocasiões que possibilitam ao condutor narrar o evento algumas vezes. O sofrimento pode, então, ser dito, assim como o esforço psíquico, por vezes insuperável, que constitui um impedimento nesse trabalho ("ser confrontado à dor do outro" ou ainda à morte), geralmente silenciado. O coletivo auxiliará, também, para que o sofrimento do colega seja reconhecido pela empresa e que disponha de tempo para se recuperar antes de voltar à ativa.

Pode acontecer que as defesas individuais diante do medo resistam à mobilização do coletivo, que a verbalização do traumatismo não emergja, mesmo muitos meses depois. Nesse caso, alguns entrevistados narraram como os colegas haviam conseguido "forçar" a expressão do evento vivenciado recorrendo ao humor negro ou macabro, frequentemente de conotação sexual. Mais uma vez, a virilidade estrutura o teor das trocas, pois ainda que se trate de um trauma, é por meio de uma postura de "macho-que-sabelidar-com-as-emoções" que a gravidade pode ser comentada, e não como registro de "fraqueza".

A gente tem um jeito meio particular de falar dessas coisas. Por exemplo, se você atropela alguém, vão tirar sarro, pode ir bem longe nas coisas que se diz para ver o que o 'cara' está sentindo de verdade (...). Pode ir bem longe, viu? Meu pai atropelou uma senhora com o seu trem a 160 km/h. Sobrou pouca coisa [da pessoa]: tipo, um pé. Então, ele achou uma pantufa no armário dele com um bilhete: "Espero que você tenha se divertido"¹⁰. Os colegas fizeram isso pra ele reagir! (Sacha, condutor, malha suburbana)

Práticas de gestão "recuada", reforçadas pela lógica da gestãoarização

Ao longo da pesquisa, fomos surpreendidos pela ausência de referências à chefia, como forma de apoio ou recurso face às

¹⁰ em francês a expressão "pegar o próprio pé" significa se divertir, utilizada aqui ao mesmo tempo de forma literal, "Espero que você tenha pegado o seu pé", e no sentido figurado da expressão. N.T.

exigências emocionais (medo, solidão, confrontação com o sofrimento dos outros etc.) do trabalho do condutor. Nada foi dito nos relatos dos condutores entrevistados, que tinham enfrentado acidentes pessoais ou suicídios, sobre o papel da gerência. É verdade que quando o condutor volta ao trabalho após um acidente, o gerente o acompanha durante o primeiro dia de trabalho e diz algumas palavras amáveis... Mas esse não é o principal objetivo da sua presença: é, sobretudo verificar se o profissional ainda está "apto" a conduzir, se o seu conhecimento das normas e instruções de segurança não foram alterados. Em termos mais gerais, o papel da chefia imediata parece estar em segundo plano, recuado, em comparação ao do coletivo de trabalho, que finda por ser responsável por parte significativa da "recuperação" psicológica e emocional do colega. É, de fato, no seio do coletivo, nos muitos espaços e momentos informais¹¹ que os trabalhadores se encontram, que este "trabalho emocional", em particular, é produzido. Contudo, os gestores (incluindo o chamado gestor de "proximidade") estão fora do coletivo e, portanto, não fazem parte deste "nós", com quem se pode trocar sobre: os truques da profissão; as múltiplas adaptações às regras; as dificuldades encontradas, sem receio de serem renegados ou mesmo punidos. Do lado da direção, a postura esperada do condutor é a do profissional "frio", que faz o seu trabalho produzindo documentos administrativos cotidianos relativos ao serviço prestado; que não tem conflitos com o departamento de recursos humanos, que tem "boas estatísticas pessoais" em relação aos indicadores atuais de gestão e desempenho¹², etc. As prescrições emocionais que emanam da

¹¹ Esses espaços e momentos informais podem ser uma troca na cabine de condução quando um ou mais condutores entram na cabine antes do início "oficial" da viagem e acompanham o colega ao longo de um trecho do percurso; na sala da "folha" [onde fica o gerente que administra os horários dos condutores]; nas salas de repouso, nas cantinas etc.

¹² Esses indicadores de gestão medem, para cada condutor e equipe, a regularidade dos trens, o número de incidentes de condução (que podem ser de várias ordens: ultrapassagem da velocidade autorizada em certos trechos; situação que produza frenagem de emergência; sinal de alarme acionado a bordo de um dos vagões do trem etc.). Hoje em dia, os gerentes locais levam em consideração esses "incidentes de condução". Uma variação estatística, mesmo se a segurança da circulação não foi comprometida e se o maquinista não tem qualquer responsabilidade (como no caso do alarme). Tudo é sistematicamente contabilizado.

gerência local poderiam ser vistas, neste caso, como uma anulação completa das emoções e dos afetos, não em nome da virilidade (como no caso do coletivo de trabalho masculino), mas em nome do profissionalismo e da boa gestão.

Embora essa "ideologia" profissional - que impõe esse tipo de gestão de sentimentos (HOCHSCHILD, 2003, p. 89) - não seja nova, há de se notar que foi significativamente reforçada nos últimos quinze anos, com a introdução de métodos de gestão inspirados no setor privado no seio da empresa pública estudada³⁴. A lógica dominante de "gestionarização"¹³ transformou profundamente o papel dos gestores, que já não portam qualquer função destinada à assistência técnica (ou de ajuda em questões "empresariais") junto aos condutores. Eles "mantêm as contas" para mensurar o desempenho da equipe (e compará-la às demais), distribuem punições e diretrizes, mas são incapazes de fornecer orientações sobre como conduzir um trem:

Gerente local, tá aí um termo que me faz rir. Eu encontro com o meu uma vez a cada três meses. [Os gerentes locais] têm cada vez mais trabalho administrativo. A missão deles, de supervisão direta, de formador, de acompanhamento dos conhecimentos... acho que abandonaram. (Rémy, condutor, malha de alta velocidade)

Os gerentes locais são as pessoas que representam a política da direção, mas já quase não conhecem mais nada sobre tração, sobre o trabalho. Quando o meu chefe vem na cabine, ele diz: "Eu não tenho experiência suficiente para dizer a você se a condução está boa ou não", e, no entanto, ele tem que treinar a gente, viu? Ele nos avalia [...]. Então, no final, ele distribui os planos de orientação da Direção, mas é só isso. (Cyril, condutor, trem de alta velocidade).

Essa postura de "gerente administrativo" se reflete nas exigências relativas aos condutores, cuja atividade se resume a uma "rede de imposições quantificadas, subordinadas a uma visão hegemônica da organização que se afirma como realidade administrativa insuperável" (BENEDETTO-MEYER, MAUGERI, METZGER, 2011, p.

¹³ Sobre o conceito de "gestionarização" em português ver: METZGER, Jean-Luc; MAUGERI, Salvatore and BENEDETTO-MEYER, Marie. **Predomínio da gestão e violência simbólica**. *Rev. bras. saúde ocup.* [online]. 2012, vol.37, n.126, p. 225-242. (N.R.T.)

14). O trabalho emocional dos condutores tende a parecer completamente ausente nessa construção gerencial "moderna" da profissão. Mais ainda, tudo aquilo que, no âmbito da atividade real de conduzir, escapa ao esquema contábil de análise da performance é interpretado como falha, erro. A raiva de Rémy, confrontado por um questionamento a respeito do seu trabalho, revela um conflito extremamente forte com a chefia acerca do sentido do trabalho.

Eles [a chefia] fazem estatísticas sobre a sua regularidade... Eles enchem a paciência com a regularidade! (...) Virou um mantra! Regularidade! Regularidade! (...) Eles querem que a gente caia nessa. Eles acham que somos agente de regularidade. Tudo bem, mas... que querem que a gente faça de verdade? (Rémy, condutor, malha de alta velocidade)

Rémy usa um exemplo para ilustrar a dificuldade de sua posição quanto a uma prescrição gerencial (no caso, a exigência de regularidade) que se revela impossível de ser atingida, mas permanece como horizonte de avaliação da "boa condução" do condutor:

Eu tive um probleminha uma vez com a regularidade na periferia. Era um esquema meio complicado: sinais fechados, hora de pico, condições meteorológicas horríveis, neve, chuva etc. Então, perda de tempo, perda de tempo, perda de tempo. Eu recebi 3 ou 4 telefonemas seguidos do controlador [de tráfego] dizendo: "Mas o que você está fazendo? Você continua perdendo tempo". Daí eu fiquei meio bravo. Depois de um dia de trabalho, fui ver o vice-chefe e disse: "Você conhece o trabalho, eu podia ter feito o quê?" Ele me disse: "É, mas você sabe, os atrasos, isso é importante agora para a empresa..." (...) Eu não recebi apoio. (Rémy, condutor, malha de alta velocidade)

Nesse exemplo, vê-se que Rémy estava atento ao seu entorno, adaptando sua condução, pois sabia que a desaceleração era mais difícil em função da neve. Seu receio de não conseguir controlar suas paradas levou-o a reduzir a velocidade e, assim, efetuar seu trajeto com segurança. Mas foi desautorizado, instado a se preocupar em primeiro lugar, com os indicadores de "qualidade de serviço" do que com o trem. Entretanto, em caso de acidente, ele teria sido responsabilizado por falha, caso não houvesse reduzido a velocidade.

Da reclamação à reivindicação: é possível traduzir o registro das emoções e os danos à saúde em ação coletiva?

Exigências emocionais fortes, hipervigilância, "emoções tolhidas", exposição a riscos psicossociais importantes, o perfil que acabamos de traçar insiste em exigências profissionais importantes¹⁴, penosidades que podem causar danos à saúde mental e física dos trabalhadores envolvidos¹⁵. Entretanto, tradicionalmente, os condutores raramente reclamam das exigências que eles mesmos reconhecem, como parte integrante da profissão, como "normais" quando se trabalha em um serviço público acessível todos os dias do ano, 24 horas por dia ou quase. Ainda, a disponibilidade espaço-temporal é não somente uma exigência contratual, mas também um valor que eles aceitam porque confere sentido, utilidade e até mesmo nobreza à profissão: estar a serviço do interesse geral. Outras implicações (o medo, a angústia), como evocamos, chegam a ser negadas, silenciadas no seio do coletivo profissional, que prefere dar a imagem de "duro na queda". Além disso, assim como outras profissões que solicitam corpo e emoções no trabalho de maneira exigente, os maquinistas "se viram" (MOURET, 2005).

O bônus em troca das exigências: uma estratégia sindical ultrapassada?

Todavia, a saúde no trabalho raramente constituiu a base de um espaço de reivindicação específico para as organizações sindicais, conhecidas pelo poder e pela mobilização no setor dos transportes. A manutenção do estatuto, a garantia dos direitos, os salários, as aposentadorias... constituíram, durante muito tempo, o registro principal, e talvez único, dos sindicatos do setor. O trabalho (e não somente o "pacote" trabalho-estatuto) foi deixado à margem da esfera reivindicativa, assim como se fazia com a vivência dos trabalhadores. Gostar ou não do trabalho, sentir-se bem nele, era

¹⁴ Sobre isso ver os trabalhos pioneiros de Louis Le Guillant e equipe.

¹⁵ Vale lembrar que o prazer não está ausente - longe disso - no envolvimento com o trabalho dessa categoria profissional. Muitos são os condutores que apreciam o universo ferroviário, o controle técnico presente na atividade e sentem-se parte de um grupo socialmente reconhecido pela sociedade ("*les cheminots*" ["os condutores"], principalmente no tocante à capacidade de resistência e de ação coletiva.

visto pelas organizações sindicais como uma questão individual e privada. Encontrar um sentido na atividade desenvolvida, poder efetuar a da melhor maneira possível, não constituía uma temática pertinente, a menos que fosse traduzida em termos de formação profissional, de estatuto do emprego. A melhoria das condições concretas de trabalho foi, por sinal, deixada de lado em prol de uma negociação monetária que visava compensar (por meio de bônus) os danos causados à saúde em virtude de certos aspectos da organização do trabalho. Esse foi o caso, por exemplo, quando, no início dos anos 1980, o sindicato dos condutores negociou a supressão de uma segunda pessoa na cabine (auxiliar de condutor) em troca de um bônus e da instalação de um mecanismo de rádio, a bordo, que permitisse que uma só pessoa efetuasse o trabalho¹⁶. Da mesma forma, a "diária" (ex.: quando o condutor dorme forma de sua residência), e o tempo de repouso entre dois dias de serviço reduzido a nove horas (às vezes oito), foram "compensados" pela concessão de bônus, em detrimento do cansaço. "Bônus" em troca de "aceitação de exigências": essa postura sindical constituiu, durante muito tempo, um "bom acordo" aos condutores, cujo estatuto profissional pertence à categoria "trabalhador/execução"¹⁷, mas sem o salário nem os direitos.

Ora, não parece ser mais o caso. Ou mais exatamente, entre o início de nossa pesquisa (2006-2007) e a situação três anos depois, os discursos sindicais em matéria de saúde e trabalho mudaram bastante.

Em 2006-2007, os sindicalistas entrevistados preocupavam-se, de fato, com a "psicologização" do papel do sindicato. Eles se perguntavam se o fato de cada vez mais trabalhadores denunciarem situações de trabalho que produziam sofrimento pessoal ou aquelas contrárias à concepção do "trabalho bem feito", não levaria o sindicato a se transformar em "assistente social". Certos sindicalistas recusavam-se a acolher essas reclamações porque não se sentiam capazes de encontrar uma solução adequada ao problema levantado, mas também porque pensavam que conduziriam o

¹⁶ Passados trinta anos, os condutores entrevistados condenam essa escolha que fez com que hoje, todas as exigências emocionais e técnicas da atividade repousem sobre uma só pessoa, gerando um aumento significativo de estresse, do cansaço físico e mental. No entanto, naquela época, essa estratégia sindical funcionou.

¹⁷ Uma das categorias do serviço público francês (N.T.)

sindicato na direção da individualização dos problemas e não da ação coletiva. Outros ainda temiam por se deixar guiar, levando a sério as reclamações individuais, por um caminho de colaboração duvidosa com a Direção da empresa, que conduziria a identificar os "trabalhadores fracos", ou com dificuldades, a fim de afastá-los do trabalho, em nome do seu bem-estar ou da preservação de sua saúde. De maneira mais geral, o tema de danos à saúde (tanto de ordem física como psicossocial), como mencionamos, era pouco considerado diante de uma retórica sindical bem conduzida. Um sindicalista da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) confidenciou em entrevista:

Saúde no trabalho? Eu respondo para você: "condições de trabalho, efetivos, respeito à regulamentação do trabalho". Isso significa que se esses eixos não são respeitados pela empresa, então sim, há grandes chances que a saúde não esteja boa. É assim que vejo as coisas, nessa ordem. (Julien, condutor, malha suburbana)

Nos demais sindicatos, o discurso era basicamente o mesmo. Por sinal, quando do conflito social de 2007 sobre a reforma das aposentadorias especiais, a questão da penosidade do trabalho ou de danos à saúde (que podiam justificar a manutenção de um direito à aposentadoria aos 50 anos para os maquinistas) nunca foi evocada, com exceção do sindicato autônomo dos maquinistas. Ao contrário, nos documentos internos da CGT que deveriam servir de argumento aos sindicalistas nas assembleias gerais, indicava-se claramente que não se devia fazer alusão a esse tema, mas que era melhor organizar a argumentação em torno da defesa do estatuto, compensação das exigências do serviço público. Do lado do sindicato Sud-Rail¹⁸, as entrevistas também revelaram uma grande reticência quando à abordagem dos temas da saúde.

"Falar em penosidade, em sofrimento, é correr o risco de dividir os ferroviários", sublinhou Valérie, responsável local de Sud-Rail, "porque depois você acaba dividindo aqueles que tem penosidade física, como os maquinistas, etc., daqueles que trabalham no guichê, e isso não é bom para a solidariedade".

¹⁸ Sindicato, membro da União Sindical Solidária (Union Syndicale Solidaire). (N.R.T.)

Uma tímida refundação dos discursos de reivindicação a partir do final de 2000

Mesmo se ainda é cedo para dizer que o sindicalismo no setor dos transportes entra ou não em uma nova fase hoje, e que não se trata de um simples efeito de moda ou de barganha -em um contexto em que a mídia, os poderes públicos e até mesmo os atores da indústria cultural e documentária se interessam fortemente pelo grande mal-estar dos trabalhadores, pelos suicídios - deve-se realçar que o discurso, aos poucos, se transforma. Na CGT, por exemplo, o apelo nacional à greve de 7 de outubro de 2008 e à participação na Jornada mundial do trabalho decente foi divulgado em panfleto intitulado: "Se destruir ou se construir no trabalho", denunciando "a intensificação do trabalho que aumentou a pressão sobre os trabalhadores, desencadeou uma degradação do próprio trabalho pela precarização". O panfleto propunha uma análise dos mecanismos que impedem o trabalhador de "continuar levando o trabalho" e identificava uma série de situações profissionais concretas: "A sensação de não utilizar suas competências [...], a sensação de isolamento ou de solidão no trabalho [...], a dificuldade de se situar em novas organizações [...], a sensação de executar menos adequadamente o seu trabalho [...], a relação com o cliente que se desgasta", etc. Propunha-se, enfim, um tipo de "diagnóstico" do sofrimento para convidar os condutores a estarem atentos às próprias sensações e que se reconhecessem em um ou vários dos itens seguintes: "Sinto mal-estar no trabalho"; "Minhas relações com os outros se desgastou"; "Meu trabalho não me interessa mais"; "Eu estou agressivo no serviço e em casa"; "Tenho crise de choro"; "Estou tomando remédios"; "Durmo mal", etc., aconselhava-se cautela. "Cuidado! [risco de] distúrbios musculoesqueléticos, cardiovasculares, depressão, suicídio¹⁹".

Da mesma forma, o "assédio gerencial" tem sido um tema cada vez mais apontado pelas organizações sindicais. Em novembro de 2009, quando da jornada de ação da CGT, organizada em prol do reconhecimento da penosidade no trabalho do setor comercial, "o assédio gerencial" ganhou destaque na lista de reivindicações. De maneira mais ampla, a mídia sindical interna costuma repercutir o

¹⁹ Panfleto CGT, 7 outubro de 2008.

"sofrimento dos agentes", gerado por práticas gerenciais agressivas ou até mesmo destrutivas. Assim, em uma de nossas pesquisas de campo, uma ação militante sobre a saúde no trabalho lançada em 2008 pelo sindicato local Sud-Rail em publicações de textos aprofundados (4 páginas), constavam elementos que, aos olhos do sindicato, deterioram a saúde dos condutores. A primeira delas propunha diversas análises sobre a "revolução gerencial" vivida pela empresa e cuja face oculta era constituída por "estresse, suicídios, assédio, agressões"; o segundo, intitulado "O gerenciamento moderno: uma guerra contra os trabalhadores", centrava-se no questionamento dos direitos dos trabalhadores em uma empresa vista como "zona do não-direito", com base em denúncias de "falsa autonomia do trabalho assalariado", dada a existência de metas, com base em uma "coerção forçada e culpabilizante (...) pois leva o trabalhador a crer que é responsável pelo próprio fracasso e os chefes, por sua vez, estão lá para lembrá-lo: "Você não serve para esse cargo", "Veja seus colegas, eles conseguem"... Essa campanha foi rapidamente difundida por outros estabelecimentos da região parisiense.

*
**

Observa-se que é no registro do sofrimento e dos riscos psicossociais que a questão dos danos à saúde encontra, gradativamente, o seu lugar no discurso dos diversos sindicatos, e não no discurso sobre as emoções trabalhadas ou no trabalho. De fato, o trabalho emocional, não marcado pelo "selo" do sofrimento ao se referir às competências profissionais específicas, individuais e coletivas, que podem ser socializadas, transmitidas e assumidas por coletivos de trabalho, não pode ser proposto como objeto de reivindicação. Sendo assim, mesmo em casos de sofrimento, a dificuldade de traduzi-lo em ações e de formular reivindicações precisas, permanece intacta. Como erradicar o "assédio gerencial"? Como trabalhar de outra forma? Como voltar a atribuir sentido à atividade executada? As questões são numerosas e muito urgentes, mas costuma faltar tempo em uma empresa na qual as reorganizações se sucedem a ponto de provocar "tontura" nos sindicalistas, que, nas instâncias paritárias, devem manifestar uma opinião (esclarecida, mas meramente consultiva) a respeito de tudo. Mas, raramente sobre o trabalho. Ainda que seja difícil, talvez pelo

debate das normas gerenciais modernas que reduzem o trabalho a uma planilha de *performance*; em indicadores estatísticos de gestão; que controlam as emoções no trabalho, que trabalhadores, assim como as organizações sindicais, poderiam iniciar uma reflexão reformadora que transformaria o trabalho não somente em uma questão econômica, mas também plenamente política, emancipatória e voltada à saúde.

Algumas ponderações sobre a pandemia e trabalho das emoções

Diante da situação brasileira, a da França pode parecer menos catastrófica; todavia, estamos na segunda onda da epidemia de Covid-19 e essa segunda onda é brutal. Até o momento, mais de 104 mil (abril, 2021) pessoas morreram em decorrência do vírus desde seu surgimento em fevereiro de 2020. Diariamente, há entre 300 a 500 mortes por dia, cerca de 40 mil pessoas são diagnosticadas com a doença diariamente e as emergências hospitalares são ocupadas, em média, em 80% apenas por casos de Covid-19. A França inicia em maio de 2021 uma fase de desconfinamento, após ter as universidades e as escolas de ensino médio fechadas ou recebendo metade dos estudantes, os trabalhadores são fortemente incentivados, quando possível, ao *homeoffice*. Ao mesmo tempo, milhões de trabalhadores continuam a exercer suas funções normalmente, pois não podem realizá-las remotamente ou porque são considerados "trabalhadores essenciais".

Dois estudos quantitativos realizados entre janeiro e junho de 2020 revelaram desigualdades sociais importantes em relação à saúde.

Os primeiros resultados estatísticos de 2020 divulgados por dois institutos de pesquisa do Ministério do Trabalho (DARES20) e do Ministério da Solidariedade e Saúde, a DREES21 apontam que houve, de fato, exposição diferenciada ao vírus, de acordo com as profissões e categorias socioprofissionais (PCS), tanto na França quanto no resto do mundo.

O risco de contaminação foi maior em ofícios que exigem exposição a pacientes (cuidadores, em sua maioria do sexo feminino e que são relativamente velhos em relação médicos), mas também

²⁰ Direção de estudos e pesquisas estatísticas, Ministério do Trabalho. (Nota Revisão Técnica)

²¹ Direção de Pesquisa, Estudos, Avaliação e Estatísticas (Nota Revisão Técnica).

houve um risco significativo para os funcionários que estavam em contato com o público, a exemplo dos comerciários e aos que realizaram presencialmente seu trabalho, como os vinculados à indústria agroalimentícia e a indústria.

Enquanto suas atividades foram mantidas, quase todos os operários e 3/4 dos funcionários foram forçados a trabalhar presencialmente; em contrapartida, o mesmo apenas aconteceu para um terço dos executivos. Essa desigualdade em *homeoffice* tem sido frequentemente combinada com a necessidade de usar o transporte público, já que operários e empregados vivem com mais frequência do que o resto da população em áreas suburbanas (Claire-Lise Dubost, Catherine Pollak e Sylvie Rey (ed), *As desigualdades sociais diante da epidemia da Covid-19* (Les inégalités sociales face à l'épidémie de Covid-19), Les dossiers de la DREES n° 62, julho de 2020)

Uma investigação relâmpago da Dares sobre o trabalho durante o confinamento é particularmente esclarecedora: "O *homeoffice* é mais comum nos setores de informação e comunicação (63% dos trabalhadores) e nas atividades vinculadas ao mercado financeiro e de seguros (55%), nas quais essa forma de trabalho já era mais difundida, antes mesmo da crise. Ocorre menos nos setores de hospedagem e alimentação (6% dos trabalhadores), construção civil (12%), indústria agroalimentícia (12%) e transporte (13%)" (cf., "Atividade e condições de trabalho dos assalariados durante a crise sanitária da Covid-19. Resumo dos resultados da pesquisa Flash–Abril 2020", Darès, 17/04/2020.

É importante ressaltar que a Covid-19 é digna de estudo porque reúne todos os fatores de disparidades sociais, que são também fatores de desigualdades sociais. E, quando as desigualdades sociais (renda, moradia, condições de trabalho, meio de transporte, educação...) estão concentradas em um mesmo espaço geográfico, resultam em uma sobremortalidade dos pacientes com Covid-19 em Seine St-Denis:

Excluindo-se os casos de infecção e óbitos ocorridos em asilos franceses, em 28 de abril de 2020, 37% dos pacientes internados por causa da Covid-19 tinham entre 15 e 64 anos (...) O departamento de Seine-Saint-Denis (93), na região de Ilha de França, é particularmente representativo quando se fala nos riscos de morte aos quais adultos em idade de trabalhar são expostos. Embora a população de Seine-Saint-Denis seja jovem, **a contagem de óbitos classifica este**

departamento em 1º lugar no ranking de departamentos franceses em termos de mortalidade descomedida durante a epidemia (+126%). Esse aumento tem sido atribuído à predominância do alto nível de exposição ao coronavírus no local de trabalho entre a população ativa de operários e trabalhadores em empregos de baixa qualificação (...) Comorbidades como hipertensão, diabetes, obesidade, asma grave, doenças cardiovasculares e pulmonares crônicas geralmente levam ao desenvolvimento de formas mais graves de Covid-19 e a um prognóstico mais pernicioso. **Os grupos menos favorecidos socialmente estão particularmente preocupados com essas comorbidades, bem como com a exposição, no ambiente de trabalho, a produtos tóxicos para seus pulmões.** Além disso, importar-se menos com os sintomas e encontrar dificuldade no acesso ao cuidado pode levar a um diagnóstico tardio, gerando atrasos na assistência médica e no tratamento do Covid-19 nessas populações. (Emilie Council e Myriam Khlal, "Covid-19: as classes trabalhadoras pagam mais caro pelo coronavírus na França?", *The conversation*, 18 de maio de 2020)

Podemos também citar um dos efeitos terríveis da crise sanitária: seu impacto sobre o emprego, a precariedade e a pobreza.

De acordo com dados fornecidos pelo INSEE (novembro, 2020): "No terceiro trimestre de 2020, o número de desempregados, de acordo com a acepção estipulada pela BIT, atingiu 2,7 milhões de pessoas na França (excluindo Mayotte), um aumento de 628 mil pessoas. No trimestre, a taxa de desemprego saltou 1,9 pontos percentuais, indo para 9,0% da população ativa após uma queda de 0,7 ponto no trimestre anterior. Encontra-se 0,9 ponto acima do nível pré-crise sanitária no quarto trimestre de 2019 "INSEE, novembro de 2020".

Da mesma forma, as instituições de caridade chamam atenção para um aumento significativamente da pobreza devido à pandemia na França: "Estudantes, trabalhadores temporários, desempregados, mas também empresários autônomos e artesãos... a crise sanitária coloca em situação de pobreza um milhão de franceses, que se somam aos 9,3 milhões de pessoas que já viviam abaixo da linha de pobreza – com de até 1.063 euros por mês por "unidade de consumo".

Emoções e trabalho em tempos de crise sanitária

A crise da saúde e o *lockdown* impõem empecilhos a uma grande parte das pesquisas empíricas sendo desenvolvidas, entretanto,

levaram ao ressurgimento da mobilização sindical (temática que estou estudando com um grupo de pesquisa) e social inesperada, propondo reflexões políticas para não "voltarmos ao mundo antes da pandemia". Refiro-me aqui ao apelo feito por 18 líderes de associações e sindicatos para construir outro mundo e aprender com a pandemia, visando uma profunda reestruturação de nossa sociedade (apelo publicado em março de 2020).

As práticas e ações sindicais desde o início da epidemia da Covid-19 são especialmente interessantes de se observar porque têm focado nos equipamentos de proteção dos assalariados: máscaras, álcool em gel, medidas restritivas; no desemprego parcial; no reconhecimento da Covid-19 como uma doença ocupacional para cuidadores e para todos aqueles trabalhadores que foram contaminados. Mas não só: como me apontou uma líder sindical entrevistada em 2020: a crise da Covid-19 levou os sindicatos a reconsiderar a questão da saúde diante de outras reivindicações feitas (salários, desemprego/efetivações, status, proteção social etc.) como se o sindicalismo, em razão da pandemia, redescobrisse que os empregados têm um corpo.

Em muitas confederações sindicais, essa irrupção do corpo no cenário sindical vai ainda mais longe, com uma reflexão particularmente prolífica e profunda acerca das questões que envolvem a saúde mental no âmbito do trabalho.

A esse respeito, o estudo quantitativo realizado pela UGICT-CGT integralmente durante o *lockdown* (abril de 2020) é bastante significativo. A organização sindical distribuiu um questionário online, coletando cerca de 34.000 respostas de trabalhadores de todos os *status* e setores (cuja maioria não é sindicalizada).

Entre os resultados mais significativos, observa-se que os trabalhadores destacaram passar por uma experiência que agrava os riscos de contaminação durante a crise sanitária, uma carga emocional difícil de suportar, especialmente nos postos de trabalho em que há contato com clientes ou pacientes.

Constataram que: 16% dos entrevistados declararam estar mais expostos ao abuso verbal por parte do público tais aspectos são mais presentes nos bancos e seguradoras (35%), seguido do comércio com 30%.

Dentre os respondentes, pouco mais de 1/3 afirmaram que precisam acalmar as pessoas e gerenciar conflitos com mais

frequência, cujas respostas aparecem com maior concentração nas organizações sociais (56%), na saúde e ação social (54%), bancos e seguradoras (49%) e correios (40%).

E, de forma mais geral, o trabalho sindical realizado durante esta pesquisa revela os efeitos desastrosos do *homeoffice*. Em termos de isolamento, praticamente metade (45%) relatam a inexistência de troca de informações entre colegas; 31% registram um aumento na carga de trabalho e 1/3 consideram que há informações difíceis de processar.

No que se refere à perda de sentido e do prejuízo à qualidade do trabalho: menos de 2 em cada 10 trabalhadores em *homeoffice* manifestaram dilemas éticos (17%), mas entre docentes esse percentual salta para 32%. Outros 18% afirmaram que encontram dificuldades em aplicar instruções que consideram inadequadas ou conflitantes com sua percepção profissional, desse grupo 35% são professores.

A análise final deste relatório é incontestável: a pandemia e o confinamento prejudicaram severamente a saúde física e mental de parcela importante de trabalhadores: 44% relataram sentir dor física incomum (nas costas, pescoço, pulsos, olhos etc.) e 35% sofreram com ansiedade inabitual.

Assim, finalizo o presente capítulo ponderando que os estudos sobre as emoções no trabalho durante a pandemia são essenciais para compreender as alterações nesse período. Os sentimentos oscilam entre a sobrevivência e a sobrevivência: de um lado, o temor pela perda do emprego e não poder cumprir seus compromissos financeiros e, por outro, o medo de ser infectado e, por consequência contaminar seus entes queridos.

Referências

BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retours sur la condition ouvrière**. Paris: Fayard, 1999.

BENEDETTO-MEYER, M.; MAUGERI, S.; METZGER, J. **L'Emprise de la gestion: La société au risque des violences gestionnaires**. Paris: L'harmattan, 2011.

BERNARD, J.. La gestion des émotions aux pompes funèbres, une compétence reconnue ?. **Formation emploi**, n. 99, p. 61-74, jul./set. 2007.

BERTAUX-WIAME, I.; LINHART, D. Travail moderne, rien ne va plus: les jeux sont défaits. **Nouvelle revue de psychosociologie**, n. 1, p. 137-148, 2006.

BOUFFARTIGUE, P. PENDARIÈS, J.P, BOUTEILLER, J. La perception des liens travail/santé: Le rôle des normes de genre et de profession. **Revue française de sociologie**, v. 51, p. 247-280, 2010/2.

CHOQUET, J.; FORTINO, S. Le travail sur les émotions, les émotions qui travaillent, communication au **Séminaire du CRESPPA-GTM**, 15 octobre 2012.

CLOT, Y. **La Fonction psychologique du travail**. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. **Travail et pouvoir d'agir**. Paris: PUF, 2008.

DEJOURS, Ch. **Travail, usure mentale**. Paris: Bayard, 1993.

FORTINO, S. "Au train où ça va... ". Modernisation du travail, modernisation des pénibilités : le cas des conducteurs de train et des agents commerciaux. Rapport de recherche, financement de l'Agence nationale de la recherche, septembre 2010.

FORTINO, S.; LINHART, D. Comprendre le mal-être au travail : modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. **Revista Latino americana de Estudos do Trabalho**, ano 16, n. 25, p. 35-67, 2011.

GOLLAC, M.; BODIER M. **Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser**. Rapport au Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, à la demande du Ministre du travail, de l'emploi et de la santé, avril 2011.

HOCHSCHILD, A. Russell. **The Managed Heart**. Commercialization of Human Feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.

HOCHSCHILD, A. R. Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. **Travailler**, n. 9, p. 19-49, 2003/1.

JEANTET, A.; BEVORT, A.; JOBERT, A.; LALLEMENT, M.; MIAS, A. **Dictionnaire du travail**. Paris: PUF, 2012.

JEANTET, A. L'émotion prescrite au travail. **Travailler**, n. 9, p. 99-112, 2003/1.

LE GUILLANT, L. Réflexions sur une condition de travail particulièrement pénible: la Vacma. In LE GUILLANT, Louis. Le drame humain du travail. **Essais de psychopathologie du travail (1966)**. Ramonville, Erès, 2006.

LINHART, D. **Le torticolis de l'autruche: L'éternelle modernisation des entreprises**. Paris: Le Seuil, 1991.

LINHART, D. **Travailler sans les autres ?**. Paris: Le Seuil, 2009.

LINHART, D. L'émergence d'une précarité subjective chez les salariés stables. In FORTINO, S.; TEJERINA, B.; CAVIA, B.; CALDERÓN, J. (dir.). **Crise sociale et précarité**: Travail, modes de vie et résistances en France et en Espagne. Nîmes: Champ social, 2012.

MOURET, S. Travailler en élevage industriel de porcs: "On s'y fait, de toute façon c'est comme ça". **Travailler**, n. 14, p. 21-46, 2005.

SOARES, A. Les émotions dans le travail. **Travailler**, n. 9, p. 9-18, 2003.

Gerenciar os professores? As relações hierárquicas nas escolas da França à luz da Nova Gestão Pública^{1 2}

Laurent Frajerman

Se os professores da educação básica são frequentemente vistos como parte de uma profissão liberal (PROST, 1983), sua autonomia está ameaçada pela doutrina neoliberal da Nova Gestão Pública (NGP). Instituída na década de 1980 nos países anglo-saxões e depois tornada norma pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a NGP se distingue por ser um desdobramento da lógica de mercado; pela: descentralização da tomada de decisões; responsabilização pelo desempenho; e, flexibilidade de profissionais (NORMAND, 2011a).

Mas estariam os professores prontos para serem gerenciados? Isso caracterizaria uma profunda ruptura na história de uma categoria profissional marcada pelo conflito, e que, no século XX, preferiu a tutela distante do Ministério à das autoridades regionais. Seu poderoso sindicalismo protege a liberdade pedagógica introduzindo-se nos mecanismos administrativos (FRAJERMAN, 2014). O estabelecimento escolar, território da nova abordagem, corre o risco de se tornar "um campo de batalha" (BARRÈRE, 2006, p. 96). Dois terços das dificuldades assinaladas pelos diretores já são resultantes de reações hostis dos docentes às medidas que o Ministério deseja implementar (COMBAZ & CACOUAULT-BITAUD, 2013).

Há décadas, os governos franceses discutem a introdução da NGP, ressaltando a lentidão das mudanças. Os docentes, funcionários públicos portadores de forte estatuto, não vivenciaram as mudanças do setor privado (polivalência, padronização e aumento do controle...). O período atual é marcado por uma aceleração da implementação da NGP. Em 2019, um projeto de lei previu a redução drástica do paritarismo e, portanto, do papel dos sindicatos; a criação de novas sanções e a generalização do recurso a contratos precários. No entanto,

¹ Texto originalmente publicado na Revista *Éducation et Sociétés*. DOI 10.3917/es.043.0057. disponível em <http://dx.doi.org/10.3917/es.043.0057>.

² Revisão técnica da tradução: Selma Venco

está longe do choque (KLEIN, 2008) que a NGP produziu nos países onde se enraizou, em detrimento das garantias coletivas e da autonomia profissional: salários por mérito e fim da negociação coletiva na Grã-Bretanha; supressão de 20% do número de servidores federais canadenses na década de 1990; gestão de tipo gerencialista da educação no Quebec (MAROY, 2017). A constatação de Derouet (2000, p. 105) permanece válida: "Essa nova lógica se desenvolve nas falhas do antigo sistema e são elementos que, por enquanto, não se constituem como um sistema e não levam a uma mudança da forma geral."

Quadro 1. Nível de aplicação da NGP no sistema educacional francês

Ferramentas da NGP (VISSCHER & VARONE, 2004)	Situação do sistema educacional francês em 2018
Alocação de orçamentos globais para gestores públicos, que dispõem de uma ampla margem de manobra para responder aos seus critérios de desempenho.	O orçamento da unidade escolar e de pessoal são atribuídos, segundo uma escala centralizada (ministério e secretaria). Parte dela é globalizada: opções, turmas com menos alunos etc.
Criação de agências executivas e de estruturas organizacionais mais flexíveis. Desregulamentação dos estatutos do serviço público, por meio da introdução do salário por mérito.	Nenhuma alteração, exceto a passagem parcial de uma centralização do nível ministerial para o da secretaria. Os docentes são funcionários públicos, sua remuneração e carreira são garantidas por um estatuto. Acrescentaram-se tarefas administrativas, mas a atividade, em si, pouco mudou.
Outros princípios de organização da NGP (BEZES & DEMAZIÈRE, 2011)	
Transformação da estrutura hierárquica, por meio do fortalecimento das responsabilidades e da autonomia dos escalões incumbidos de sua implementação.	Autonomia limitada. Relação hierárquica inalterada entre diretores de escolas e docentes, que gozam de ampla proteção.
Gerenciamento por resultados baseado em metas, avaliação de desempenho e novas formas de controle.	Baixo impacto. A implementação das avaliações ainda não está clara, mas a quase supressão do <i>Baccalauréat</i> ³ priva essa política de sua ferramenta mais consistente.

³ É o exame aplicado ao final do *lycée* que permite aos alunos ingressarem no ensino superior. Diferentemente do vestibular no Brasil e mais semelhante ao ENEM.

No entanto, as análises e os ensaios militantes tecem um discurso anti-neoliberal que conferem um sentimento de sua vitória no campo educacional (LAVAL *et al.*, 2012, DEL REY, 2013, etc.), mas há risco de se criar uma confusão entre as intenções dos poderes públicos e a realidade vivenciada pelos funcionários públicos. A NGP na educação, apenas parcialmente concretizada é, antes de tudo, o projeto da elite político-administrativa, um horizonte de expectativas que guia sua ação. Birnbaum (2018) contesta a ideia do enfraquecimento do Estado e aponta para a originalidade e à antiguidade da tradição estadista francesa. O fortalecimento dos poderes das chefias imediatas também pode ser lido pela perspectiva napoleônica. Os princípios da NGP foram integrados à mentalidade administrativa francesa, que a reformulou fortalecendo, por exemplo, ainda mais os poderes da Secretaria do que os de nível local (DEROUET & NORMAND, 2016).

Seja qual for a intenção de seus idealizadores, a política pública não se aplica automaticamente e sem adaptações na prática. É do conhecimento de todos a natureza relacional e difusa do poder, assim como o quanto as chefias dependem dos funcionários, que dominam a informação e que possuem competências específicas. (CROZIER & FRIEDBERG, 1977). A perspectiva aqui escolhida, delineada por Bezes e Demazière (2011), é um convite à superação das teorias globalizantes sobre o neoliberalismo e à análise dos papéis desempenhados por atores, resistências e contradições internas.

O modelo anglo-saxão não é, portanto, inequívoco: o programa da Terceira Via articula a NGP "às ideias de inclusão social e parceria", integrando associações e usuários (BEZES & DEMAZIÈRE, 2011, p. 299); e permite "preservar espaços de autonomia para os agentes públicos" e se traduz em "um recurso mais amplo as suas especialidades " (LE BIANIC, 2011, p. 311). Sua força consiste, ainda, em representar uma alternativa à perpetuação de um sistema burocrático insensível à reivindicação de que cada indivíduo seja considerado em sua singularidade.

O objetivo é apreender a interação entre docentes e diretores, no que tange ao poder. Essas duas categorias profissionais são semelhantes em termos de papel estruturante do sindicalismo,

Todavia, o *baccalauréat* é também o exame aprobatório para concluir o ensino médio.

espírito do serviço público e origens sociais, mas divergem cada vez mais, posto que os diretores viveram, na França, uma mutação profissional negociada, ao contrário dos professores. Seus respectivos papéis foram redefinidos no seio dos próprios estabelecimentos escolares, associando conflito e cooperação.

Este capítulo baseia-se na pesquisa *Militens* sobre o engajamento docente⁴. Em sua etapa qualitativa entrevistou 73 professores e CPE [conselheiros principais da educação, função análoga à do Coordenador pedagógico no Brasil], do Ensino Fundamental II e visitar 14 escolas em 5 departamentos⁵ entre 2014 e 2016⁶. Uma pesquisa em forma de questionário⁷ foi realizada em 2017 em amostras sorteadas aleatoriamente e de representatividade monitorada. A taxa de retorno do questionário *on-line* foi de 27,5%, com 1.800 respostas de professores do Ensino Fundamental anos finais e Ensino médio.

A reação de docentes e diretores à NGP

Confrontados com a NGP, as profissões operam ajustes e mobilizam estratégias: repercussões, inércia, desvio de medidas entre outros. Ainda que os professores façam mais uso da resistência e os diretores o da adaptação, ambos compartilham uma cultura do serviço público.

Meios de pressão pouco operacionais sobre os professores

A relação dos professores com o diretor de escola é ao mesmo tempo personalizada e guiada tacitamente pela consciência de terem vantagens em caso de conflito.

⁴ Sob coordenação de Laurent Frajerman, 2018.

⁵ Equivalentes aos estados no Brasil

⁶ As entrevistas foram realizadas por Gérard Grosse, Georges Ortusi, Camille Giraudon e Laurent Frajerman.

⁷ Financiada por uma parceria entre o Instituto de Pesquisa da FSU (Federação Sindical Unitária), o Centro de Estudos e Pesquisas Administrativas, Políticas e Sociais da Universidade de Lille e a Diretoria de Avaliação, Prospectiva e Desempenho do Ministério da Educação Nacional (co-organização Laurent Frajerman e Jean-Gabriel Contamin). <<http://institut.fsu.fr/Militens>

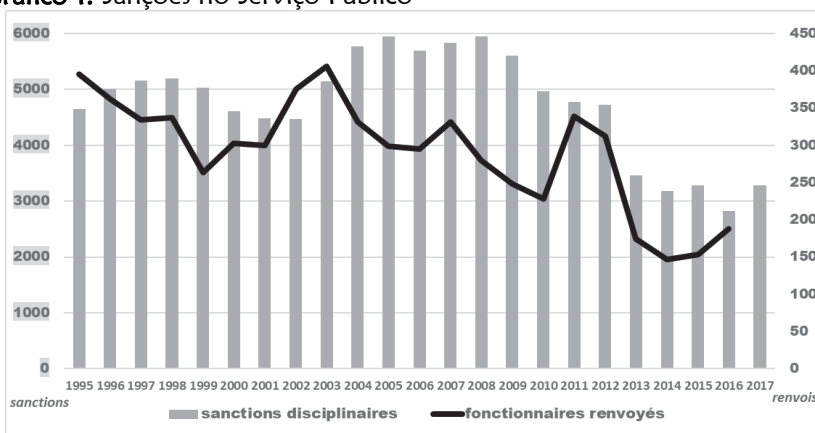
Une-recherche-sur-le-rapport-a-l-engagement-des-enseignants-et-l.html>

O novo diretor me convocou oficialmente, porque um dia eu estava atrasado e isso me desagradou muito. Eu disse na cara dele: 'Olha, eu tenho 59 anos, eu estou nesta escola há 10 anos. Eu passo não sei quantas horas extras para o bem dos alunos, não venha me encher o saco...' E ele entendeu o recado" (Gérard, professor *Certifié* [curso geral de docência CAPES] em ensino médio, não sindicalizado).

Esses termos, um pouco grosseiros para o meio, ilustram várias problemáticas: o uso de uma relação direta, a capacidade de negociação de um docente ancorado na unidade escolar em que trabalha, o risco de reprimir um professor dedicado.

O gráfico 1 atesta o baixo risco envolvido, graças à contabilização do número de sanções e funcionários públicos demitidos (automaticamente aposentados, destituídos ou dispensados por incapacidade). Os percentuais do Ministério da Educação não são conhecidos, mas como o Ministério do Interior concentrou 69% das sanções em 2017, a probabilidade de uma sanção para um professor é ínfima para um docente. O gráfico também mostra um declínio nos processos disciplinares iniciados, paradoxalmente sob a presidência de Nicolas Sarkozy, portanto, supostamente a inauguração de uma gestão mais dura.

Gráfico 1. Sanções no Serviço Público



Fonte: Relatório de atividades da Diretoria Geral de Administração da Função Pública (DGAFP), compilação do autor

Legenda do gráfico: sanções disciplinares e funcionários reencaminhados (N.R.T.)

Os professores dependem de uma dupla chefia imediata: administrativa (diretores) e pedagógica (inspetores por disciplinas⁸). Suas carreiras são fortemente regulamentadas em nível nacional pelos critérios de avaliação e pela atribuição de cargos.

A gestão de pessoal é controlada por comissões paritárias, nas quais os representantes eleitos da FSU (Federação Sindical Unitária) são majoritários. Os diretores têm pouca margem de manobra. Os meios oficiais à disposição – recorrer aos inspetores ou má avaliação - são ineficazes ou até mesmo contraproducentes quando geram conflitos ou desmotivam o docente (BARRÈRE, 2006). Quando há impasse, eles possuem, no entanto, ferramentas de pressão: atribuição de turmas e disciplinas específicas, confecção da grade horária, autorização de atividades complementares...

Um professor determinado a resistir a essas sanções informais corre poucos riscos, amparado pelo estatuto. Ser paralisado por seus diretores nessas condições é uma forma de submissão livremente consentida. Os professores não aproveitam a oportunidade para adotar uma postura anti-hierárquica; eles se entregam apenas a uma liberdade clandestina, composta por pequenos desvios da norma (PERRENOUD, 1996). No entanto, a chefia imediata há muito tempo procura fortalecer seu controle, consoante à NGP. Várias tentativas foram infrutíferas, como o programa *Éclair*, que previa, em 2011, uma análise dos cargos na educação obrigatória, um parecer do diretor sobre as candidaturas, cartas de missão para todos os docentes. Seu fracasso pode ser explicado pela falta de atratividade ao acesso aos cargos mais difíceis e pela fragilidade jurídica das disposições derogatórias, anuladas, em parte, pelo Conselho de Estado acionado pelo Sindicato Nacional dos Professores de Segundo Grau da FSU (SNES-FSU) (Decisão n. 343396).

A última reforma da carreira docente, em 2017, foi um acordo sutil. No sistema em vigor desde a Liberação [da França diante da ocupação nazista], a avaliação deixava uma margem de interpretação apenas aos inspetores, com professores divididos em três critérios: classificação no concurso público, frequência de inspeções e parecer do inspetor. Esse sistema conferia baixa participação aos diretores, mas criava importantes variações salariais entre os docentes. O novo

⁸ São professores de carreira que mudam de estatuto e passam a trabalhar para as secretarias, atuando nas bancas de seleção dos concursos docentes e na avaliação e formação de docentes em exercício.

sistema, mais igualitário, reduziu essa amplitude e permitiu acesso a dois níveis com melhor remuneração ao final da carreira: o *hors classe*⁹ e a classe excepcional. As negociações ocorreram para todo o Serviço Público, especialmente aos que contavam com menores diferenças salariais em relação aos docentes, o que permitiu a homogeneização da carreira, contrariamente à NGP. O poder dos inspetores, o mais temido, foi bastante reduzido, assim como a frequência de suas visitas.

Em contrapartida, a reforma fortalece a influência do diretor ao introduzir um ritual solene: a entrevista de carreira. Limitado a quatro edições da vida profissional, para preservar o tempo dos já sobrecarregados diretores, o ritual foi exigido pelos reformadores. O método de entrevista individual reforça o interconhecimento entre direção e os professores, especialmente para aqueles que evitam o contato com a chefia imediata. Mas será que esse padrão, clássico no mundo do trabalho, assinala o estabelecimento de uma gestão autoritária ou apenas aponta para a redução da excepcionalidade docente?

Poder para o chefe: novidade ou regressão?

A ideia de conferir um papel discricionário ao diretor da escola é apresentada como uma novidade, quando, na verdade, é um retorno às práticas vigentes sob a Terceira República e até mesmo antes. O modelo burocrático do diretor, compreendido como um administrador, árbitro entre professores, pouco aberto às exterioridades, só existe desde a Liberação. No antigo modelo empresarial republicano, o diretor realizava seu ofício sob a tutela de um ministério distante, mas dirigista. Verdadeiro líder empresarial, responsável por convencer as famílias a se matricularem na escola sob sua direção, ele gerenciava todos os aspectos da vida da escola e recrutava as categorias docentes periféricas (SAVOIE, 2001). Ser diretor durante a Terceira República era "ser ao mesmo tempo um administrador zeloso e um pedagogo, era poder manter e até mesmo aumentar o número de alunos matriculados" (CIAVÉ, 2015, p. 230).

⁹ *Hors classe enseignant* se constitui em uma promoção na carreira, com base no mérito e não é automática. A "classe excepcional", por sua vez, permite o reconhecimento do exercício da função pública por determinado tempo e se configura como uma promoção ao final da carreira. (N.R.T.)

A ação sindical impôs gradualmente a construção de duas categorias profissionais, com lógicas de carreira uniformes e proteções reforçadas. Ainda que professores e diretores tenham sido capazes de usar modalidades de reivindicação similares, as questões de poder os separaram. A reforma de 1902 atendeu às demandas dos diretores, restaurando suas prerrogativas e voltando a oferecer (desde então!) maior autonomia para as escolas de ensino médio. Os professores, sujeitos a extensos procedimentos hierárquicos de controle, eram avaliados anualmente pelo diretor, pelo inspetor da diretoria regional, pelo secretário de educação e pelo inspetor-geral, normalmente sob a forma de uma visita não anunciada à sala de aula. Para formar sua opinião, a administração examinava semanalmente o diário do professor, analisava os resultados das provas dos alunos e consultava as famílias. Posto que a avaliação também levava em consideração sua atitude fora da instituição, as notas "revelam a existência de normas de comportamento social e não somente profissional" (VERNEUIL, 2012). A partir desse momento, os professores rejeitaram uma avaliação feita por pessoas menos qualificadas do que eles mesmos e utilizaram a hierarquia pedagógica (os inspetores) para contrabalançar a chefia administrativa.

O sindicalismo docente nascente lutou contra a arbitrariedade, mas hesitou quanto aos meios: a supressão das visitas dos diretores de escola nas salas de aula não levaria a notas baseadas em rumores? No período entre guerras, obteve-se uma regulamentação com transparência para operações de carreira - sanções, relatórios de inspeção e avaliações (VERNEUIL, 2012). O estatuto Thorez¹⁰ do Serviço Público e o decreto de 15 de dezembro de 1948 estabeleceram um sistema burocrático que deu lugar à nova autonomia docente. Após maio de 1968, a direita denunciou a deficiência do regime disciplinar. O ministério elaborou estatutos em 1972 que restabeleceram a sanção de transferência *ad hoc*. Simples racionalização administrativa (BENOIST, 2012) ou repressão, especialmente de jovens professores da extrema esquerda, que perturbam as relações de autoridade e se opõem às rotinas da administração, mas também de "caros colegas" (tribuna livre de René

¹⁰ Referente à lei instaurada pelo Ministro comunista Maurice Thorez em 1946, que instaurou o primeiro estatuto ao funcionalismo público, com diferenças salariais em relação aos empregos do setor privado, uma vez que os agentes públicos trabalhavam em prol do interesse geral da população (N.R.T.)

Scherer, *Combat*, 9 de dezembro de 1971)? O combate contra a inspeção culmina na obrigatoriedade dos inspetores de anunciar sua visita (memorando de 13 de dezembro de 1983). Desde então, os casos realimentam regularmente o medo do autoritarismo sem que as proteções conquistadas tenham sido desmanteladas.

Os novos diretores

A partir de 1988, o cargo de diretor de escola viveu uma transformação rápida, com a expansão da seleção, a ênfase na dimensão gerencial, simbolizada pela criação de uma escola de executivos na educação nacional. Esse novo estatuto respondeu à forte mobilização dos diretores de escola. Lhes foi oferecida uma garantia estatal diante da crescente influência dos representantes locais, uma vez que ambos são representantes do Estado e presidentes do Conselho de Administração. A reforma rompeu as barreiras entre o ensino fundamental anos finais e o ensino médio geral ou profissionalizante, unificando as carreiras entre diretores e vice-diretores. O Sindicato Nacional dos Profissionais de Direção da Educação Nacional (SNPDEN, membro da UNSA, segunda agremiação sindical da educação nacional) negociou habilmente uma melhoria nos salários diante da crise de recrutamento e sob os auspícios da era gerencial.

Os diretores representam o único setor da educação nacional para o qual há cogestão entre o sindicato dominante (SNPDEN¹¹, 62% dos votos) e a hierarquia: secretaria, ministério. Sua capacidade coletiva de "tornar-se um interlocutor indispensável de qualquer governo é notável" (PÉLAGE, 2009, p. 46). Eles se servem de armas sindicais, sua capacidade de mobilização e sua posição estratégica em um contexto de crescente autonomia. Jamais aceitariam o modelo nova-iorquino, onde, dependendo de seu desempenho, "os diretores podem obter um bônus ou, no caso contrário, ser removidos do cargo" (ROBINSON, 2011, p. 53). O SNPDEN rejeitou qualquer diferenciação por meio de remuneração e insistiu em seu papel como guardião do interesse coletivo.

¹¹ Sindicato Nacional dos Diretores de Pessoal da Educação Nacional (Syndicat National des Personnels de Direction de l'Éducation Nationale) (N.R.T.)

Quando uma remuneração foi instaurada, os sindicatos se mobilizaram, com sucesso, contra sua modulação por mérito, dependendo da implementação da missão confidencial do diretor. No entanto, o SNPDEN adotou a lógica da individualização das carreiras, enquanto o tipo de estabelecimento dirigido impactava os salários (cerca de 500 euros por mês de diferença, de acordo com o tamanho do estabelecimento, sem mencionar a qualidade desigual da residência funcional). Isso pode ser explicado pelo controle que exerce sobre as operações de transferência, pelo sentimento de manutenção de um controle sobre o processo de desregulamentação. Tal equilíbrio seria rompido com o desaparecimento do paritarismo.

O SNPDEN continuou a denunciar a inflação de textos administrativos considerados supérfluos. Com "a obrigação de ser extremamente rápido e responsivo, o ônus dos procedimentos aumentou e muitos atores acreditam que a nova burocracia é mais pesada do que a antiga" (DUBET, 2016, p. 387). Seria um efeito da NGP? Em apoio a essa tese, Pélage (2009) observa a implementação de ferramentas gerenciais: reuniões frequentes, diagnósticos, roteiro anual, aproximação dos inspetores. Seu trabalho:

aparece cada vez mais supervisionado e suas práticas progressivamente padronizadas [...]. Fortemente controlados à distância, os diretores não são instrumentos passivos da lógica gerencial. A responsabilização direcionada do pessoal da direção não reduz as transformações em curso a uma lógica estritamente descendente (PÉLAGE, 2009, p. 44).

A dificuldade reside em saber: qual é a parte da “*compliance* de fachada”, os diretores de fato perderam autonomia profissional? Philippe Tournier, ex-secretário-geral do SNPDEN, rejeita uma análise pautada na NGP e critica a burocracia.

Sua margem de manobra é reforçada pelo domínio parcial de indicadores e informações transmitidas às secretarias. O Estado está preso a uma tensão constante entre o desejo de controle e o princípio da adaptação a realidades concretas, implicando em dar mais liberdade aos atores no campo.

Como todas as profissões, os funcionários de direção estão sujeitos a injunções contraditórias: a norma é tanto uma gestão participativa, a construção de um marco relacional envolvendo um

"modo de comunicação e de tomada de decisão (democrática, racional, argumentada) onde a liberdade dos dissidentes é garantida" (BALUTEAU, 2011, p. 103), quanto a capacidade de impor suas perspectivas aos professores (ATTARÇA & CHOMIENNE, 2013). As interpretações coexistem: alguns enfatizam o aspecto democrático. Um diretor de uma escola do ensino fundamental anos finais, ex-professor de educação física, se vê "como um animador da comunidade escolar". Outros fazem parte do "modelo de 'modernismo organizacional', defendendo uma reorganização gerencial no âmbito público, a construção de linhas hierárquicas mais e mais fortes" (DUTERCQ & LANG, 2001, p. 52). No entanto, não se converteram ao neoliberalismo, pois a influência dos valores empresariais permaneceu limitada. Ao contrário dos executivos privados, eles se reconhecem na esquerda ou no centro-esquerda. Seu universo de valores refere-se menos à concorrência, ao cada um por si, do que ao serviço público, ao interesse geral e, para muitos, à democratização do sistema educacional. Isso marca necessariamente sua gestão de recursos humanos.

Relações profissionais no âmbito institucional

A crise dos dirigentes, fenômeno mundial menos divulgado do que a crise de recrutamento de professores, impõe desafios enquanto sua autoridade e suas funções foram reavaliadas (GUNTER, 2012). Na França, pode ser explicada pela falta de atratividade junto aos professores, sua fonte tradicional: trabalho excessivo, responsabilidades, pouco poder real e funções não inteiramente próximas às de um $n+1^2$ clássico. Na divisão do trabalho educacional, os diretores lidam com tarefas pouco atrativas aos professores, como administração e representação externa, aspecto que torna o ritmo mais lento à evolução das relações profissionais no âmbito institucional.

¹² Denominação à chefia imediata (N.R.T.)

A relação positiva entre docentes e diretores

A relação entre docentes e diretores obedece a uma lógica de dominação? Ainda que não faltem ocasiões de atrito ou mesmo de conflito, o que os docentes esperam de um bom relacionamento é um ambiente seguro e o reconhecimento pelo trabalho que desenvolvem. Já os diretores estão cientes de sua dependência em relação aos professores e das especificidades da gestão executiva. Docentes e diretores convergem quando estes se concentram em sua atividade principal: um facilitador (impulsionador de projetos e ações e de reuniões), um organizador (dos horários, da formação de turmas, etc.) e uma interface com o exterior da instituição (pais, representantes locais, secretaria de educação, diretoria regional etc.). O consenso docente repousa sobre a hostilidade a uma extensão do poder da diretoria: 79% deles rejeitam a ideia de recrutamento ou uma classificação feita pelo diretor da escola. Entre as demandas sindicais prioritárias está a proposta de respeito à autonomia dos docentes, considerada em quinto lugar entre sete (Milítens). Enquanto o status quo for mantido, os professores não considerarão urgente a intervenção sindical na gestão.

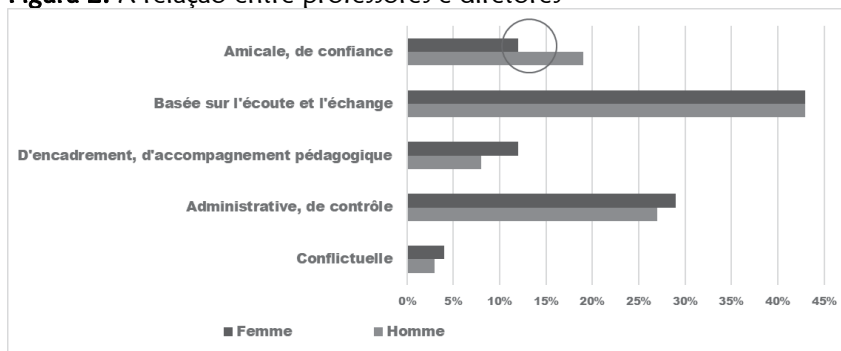
Isso explica a razão pela qual 74% dos professores são favoráveis ao conselho de escola, ao mesmo tempo em que rejeitam sua designação pela direção em 72%. Essa instância de consulta junto aos docentes sobre a política educacional, introduzida pela Lei Fillon de 2005, reúne pelo menos os coordenadores da disciplina e um conselheiro principal de educação (CPE). Projetada como a ponta de lança de uma recomposição gerencial, esta levou muitos anos para ser aceita entre os profissionais, devido à resistência sindical.

O conselho pedagógico permite contornar o conselho administrativo, que passa de uma lógica de “membro eleito” para a de “representantes de disciplinas”. Mesmo que os diretores usem apenas excepcionalmente a oportunidade que lhe é dada para designar arbitrariamente seus membros, estes são menos militantes. A ampliação da autonomia das instituições torna essa instância ideal para desenvolver compromissos locais, testar projetos sem os representantes eleitos das autoridades locais e usuários, o que contraria os princípios da NGP. Se o conselho pedagógico é uma ferramenta valiosa para legitimar as escolhas dos diretores, seu uso tem efeitos paradoxais. Confere uma forma de coerência ao grupo

de ensino: antes, o diretor se reunia separadamente com os representantes das equipes disciplinares, sem precisar justificar seus critérios publicamente. A existência deste conselho, por outro lado, o leva a negociar.

Essa postura é essencial para ganhar o apoio da equipe. Com a instituição desencorajando a abordagem meramente administrativa, fonte potencial de conflito, os diretores "devem por sua vez se empenhar tanto para fazer sentido para si mesmos (*sensemaking*) quanto para compartilhar esse significado (*sensegiving*)" (BUISSON-FENET & DUTERCQ, 2015, p. 10). Individualmente, esse padrão ambíguo resulta no uso intensivo de trocas de favores para convencer os professores a aceitar horas extras, tarefas não remuneradas ou a função de professor principal. Durante uma reunião sindical de uma escola, um professor não sindicalizado evocou um "e-mail culpabilizador do diretor" que propunha um "falso toma lá dá cá " para endossar uma superação do limite de alunos por classe.

Figura 2. A relação entre professores e diretores



Fonte: Militens 2017, valor de $p = 0,001$

Legendas da figura: Na vertical: amicale, de confiança; Baseado na escuta e troca; acompanhamento pedagógico, administrativo e de controle; e, conflitual. Na horizontal: mulheres e homens, respectivamente. (N.R.T.)

Por ora, o equilíbrio entre restrição e convicção se mantém e a relação com os diretores é positiva, como evidencia o uso de um vocabulário favorável para qualificá-lo por 54% dos professores (Figura 2). Apenas 31% deles apresentam sentimentos hostis, referindo-se a uma relação "conflituosa" ou ainda "administrativa, de controle": essa modalidade indica tanto uma indiferença

(relacionamento burocrático com o diretor) quanto uma certa desconfiança (o papel dele é me monitorar). Tais números relativizam a importância dos conflitos, ainda que estes possam ser intensos localmente. Os professores acreditam na necessidade de uma integração e em uma lógica de profissionalização, mas será que alguns seriam propensos a participar de uma chefia intermediária?

As lutas de poder no estabelecimento escolar

O principal país da NGP, a Inglaterra, se caracteriza por uma reformulação do corpo docente com o surgimento dos “professores privilegiados”, aos quais são atribuídas tarefas administrativas (GUNTER, 2012). Contrários à ação coletiva, esses “empreendedores” aceitaram os princípios da NGP, o que permite um melhor controle do trabalho, mas também uma “distribuição horizontal das atribuições e responsabilidades na escola” (NORMAND, 2011b, p. 322-323). A “perda da autonomia profissional pode ser supervalorizada às custas de sua redistribuição” (PARADEISE, 2011, p. 318). Na França, professores aptos a contribuir para a difusão da instituição, podem buscar uma ascensão social e aproveitar as oportunidades oferecidas pelo estrato intermediário de gestão que está sendo criado. Alguns auxiliam o diretor em seu trabalho e mantêm laços estreitos com ele, estendendo-se para além da esfera profissional (PALET, 2019). Os dirigentes se utilizam de ferramentas como horas extras e bônus para incentivá-los a aderirem ao posto, mesmo que a secretaria de educação os contingencie (BREST, 2011).

No entanto, o estabelecimento de uma chefia intermediária é difícil devido à diluição das responsabilidades administrativas: 51% dos professores são coordenadores de disciplina, encarregados de laboratório, orientadores, gestores de TI ou do *site* (MILITENS, 2017), sem se distinguir claramente de seus colegas em suas relações com seu superior. Essa dispersão é explicada pela tensão que muitas vezes experimentam entre “seu desejo de se beneficiar de mais influência” e “seu medo de excesso de investimento ou mesmo responsabilização” na operação da instituição (PROGIN, 2017, p. 45). A busca por um equilíbrio os leva a um investimento seletivo. Apenas 57% dos que declaram uma relação “amigável e de confiança” com o diretor têm responsabilidades na escola. Ao cruzar

essas duas propriedades – relacionamento amigável e investimento – emerge um pequeno grupo (8% da amostra), potencial criadouro de uma chefia intermediária e os homens constituem a maior parte (+9 pontos percentuais): relações mais próximas com a gestão é um dos fatores por trás das diferenças de gênero na carreira. Será que seu perfil permite romper com a cultura profissional, necessária para se tornarem os transmissores das políticas educacionais? Alguns indicadores sugerem isso: esses professores aprovam a proposta de que "fazer greve é penalizar os alunos" (+17 pontos) e são mais favoráveis à reforma do colegiado (+12 pontos, ou 26% de apoio).

Os docentes que nunca foram sindicalizados e que não expressam simpatia por um sindicato estão sobre representados (+14 pontos). Esse tipo de professor é mais propenso a se recusar deliberadamente a participar das horas mensais de formação feita na escola. No entanto, 64% deles as frequentam. Esse grupo é identificado pela pesquisa por sua proximidade com a administração e, portanto, mantém disposições mais alinhadas com as expectativas institucionais do que o conjunto dos docentes, mas permanece principalmente na órbita sindical. Esse segmento não adere à causa de uma gestão mais vertical, pois ele suprime a satisfação em ter vínculo como autoridade: 66% se opõem ao fortalecimento do papel educacional do diretor, ou seja, apenas 6 pontos percentuais a menos que os demais. Da mesma forma, sua opinião não é menos hostil à autonomia das instituições, um aspecto estratégico.

A reestruturação do organograma oficial não é suficiente, porque o poder real não necessariamente resulta dele. Alguns estabelecimentos estão se aproximando "do modelo da comunidade autogovernada de iguais que compartilham o mesmo ofício", com uma passagem "de um controle social sofrido, porque imposto, para um controle social concedido, porque negociado e construído entre atores mobilizados" (VAN ZANTEN et al., 2002, p. 172). Se os diretores se acomodam a isso, por convicção ou realismo, não se esquecem, por outro lado, que "serão eles, em última análise, os responsáveis pelas decisões tomadas" (PROGIN, 2017, p. 49). A configuração interna dos estabelecimentos também conta, quando há áreas preservadas de intervenção da equipe de direção pelo seu isolamento (prédio separado, ginásio de educação física) ou suas

especificidades (diplomas BTS¹³). Se os diretores mantiverem o controle, eles são forçados a compor. Dependendo do caso, eles buscam limitar a autonomia desses professores ou aproveitar-se deles para conquistar aliados, que também os aliviam em seu trabalho.

Uma série de diretores chega a expressar a sensação de estarem presos entre o martelo da Secretaria e a bigorna do professor. Professores ancorados em "seu" estabelecimento muitas vezes pensam incorporá-la melhor do que uma direção passageira. A duração do cargo em uma escola raramente excede cinco anos e esses diretores não têm tempo para perpetuar sua ação, e seus sucessores, por sua vez, têm como foco imprimir sua marca. O raciocínio inverso também é verdadeiro: essa mobilidade facilita o papel do modernizador, uma vez que os diretores em trânsito podem impor mudanças que reduzem sua duração de exposição a potenciais conflitos. Assim, "emerge um modelo de diretores intercambiáveis" (PÉLAGE, 2009, p. 49).

De qualquer forma, uma minoria de professores tem contato com um poder de ensino excessivamente assertivo, como Bastien, concursado em história-geografia, não sindicalizado, que diz ser marcado pela recepção fria dos colegas e sua tutela sobre a instituição. Quando um novo diretor chegou para retomar o controle, uma carta de denúncia foi escrita, mas Bastien não quis assiná-la, mesmo tendo achado o diretor "extremamente violento". Se este último permaneceu, após superar essa provação "dolorosa", os líderes pediram transferência, uma solução clássica no serviço público para resolver conflitos. Bastien fez o mesmo, impulsionado pela agressividade de seus colegas. Este tipo de incidente convence muitos docentes da utilidade de uma autoridade externa para arbitrar as lutas entre pessoas e valores.

O caso mais comum parece ser uma troca de poder, de acordo com os indivíduos e o meio, mas a força das instituições confere certa vantagem ao diretor. Mesmo em instituições quase autogeridas, os dirigentes multiplicam as reuniões para validar as decisões tomadas com antecedência, "tática um tanto manipuladora" (VAN ZANTEN et al., 2002, p. 167). Por isso, os professores sentem a necessidade de proteção sindical.

¹³ *Brevet de technicien supériur*, similar ao tecnólogo no Brasil. (N.R.T.)

Ação sindical docente forçada a repensar-se localmente

A ação sindical é desafiada por essas mudanças: a crescente autonomia dos estabelecimentos volta a ser centrada nessa ação. Na França, no entanto, priorizar a organização local não é óbvio para o sindicalismo do funcionalismo público, apoiado pelo Estado. Por um lado, porque, para colocar os laços coletivos a serviço dos indivíduos, realiza-se um trabalho de harmonização de interesses, por meio da eufemização das contradições. Não obstante, quanto mais a ação sindical se aproxima do estabelecimento escolar e da vida real dos funcionários, menos as ambivalências se dissolvem nas generalizações, nos discursos dominantes (DEROUET, 1992). Por outro lado, essa metamorfose pressupõe que os militantes no local de trabalho desempenhem um papel de guardiões das regras nacionais, repassando as iniciativas de sua liderança sindical, enquanto exercem um contrapoder adaptado em nível local. Não é simples transformar ativistas de campo em especialistas da gestão de seu próprio estabelecimento, cientes das conquistas das pesquisas, enquanto os dirigentes são equipados com instrumentos de descrição e treinados para um exercício baseado no profissionalismo. Na prática, a avaliação cotidiana ainda está longe do discurso oficial de racionalização das tomadas de decisão (BARRÈRE, 2010), o que abre perspectivas para uma maior contestação docente. Os docentes têm muito a ganhar com a compreensão das tensões enfrentadas pelas chefias. Essas observações mostram a relevância dos sindicalistas apoiados e informados pelos estratos acadêmicos e nacionais de sua organização.

As relações entre representantes sindicais e dirigentes escolares costumam ser complexas. Em alguns casos, a equipe de direção está dividida e os docentes escolhem um de seus membros como interlocutor privilegiado (SPRUYT & SAWICKI, 2012). Em uma escola de educação prioritária de fundamental anos finais, Iona (concurada em Letras, cerca de 40 anos de idade, eleita SNEs/FSU) assume sua função de contrapoder, “eu estou plenamente ciente de tudo, na verdade”, ou ainda do poder paralelo, ao mediar CPEs [coordenadores pedagógicos] e coordenadores de disciplina. Ela interage regularmente com o diretor, que ressalta seu respeito pelos interlocutores sindicais. Ele considera os professores construtivos e aponta favoravelmente o fato de “falarem facilmente” sobre os problemas: “eles não ficam remoendo em seu canto na sala dos

professores". O diálogo não é rompido, apesar dos conflitos difíceis, após reclamações de funcionários precários, da secretária e de vários professores...

A presença sindical é forte, com 74% dos professores relatando conhecer militantes sindicais nas escolas em que trabalham, dos quais 54% ligados à FSU. A taxa de cobertura não tem impacto na relação com a hierarquia (três variáveis testadas, Militens), ela diminui conforme o tamanho dos estabelecimentos, efeito estrutural encontrado no setor privado (PIGNONI, 2016). Como resultado, as escolas de ensino fundamental II, têm uma taxa de cobertura sindical de apenas 67%, em contra 88% no ensino médio. Quando os sindicalistas em suas escolas estão inquietos, os líderes muitas vezes tentam contorná-los, inclusive incentivando professores zelosos a concorrer ao Conselho de Administração. Quando os colegas de Bastien quiseram fazê-lo pagar por sua neutralidade no conflito com o novo diretor, este só concordou em defendê-lo em troca de sua presença no Conselho de Administração. Esse fenômeno é, evidentemente, desaprovado pelos membros do sindicato, que frequentemente empregam um registro ético: "Fiquei indignado com os diretores que tínhamos antes [...]. Era favorecimento em todos os sentidos [...] E nós [membros do sindicato] somos vistos como obstáculos nesse círculo vicioso" (Irène, 46 anos, concursada em Letras, sindicalizada pelo SNES).

Em uma minoria dos casos, os diretores inflexíveis, desconfortáveis no exercício da gestão participativa, criam conflitos complexos. Os confrontos são generalizados "em toda a escola, chegando a dividir as equipes docentes", com o risco de deslizamentos. Os diretores de escola reconhecem que essa atmosfera pode "então invadir sua privacidade" (BARRÈRE, 2006, p. 96). Stéphane, 47 anos, professor-bibliotecário [professor concursado responsável pela biblioteca], não sindicalizado, tem uma lembrança amarga disso: "Por alguns anos tivemos um diretor de escola que nos derrubou, que nos dividiu. Que instaurou um clima horrível entre as pessoas. Competição, falsidade. [...] [com a nova diretora] tudo está muito melhor."

Esses dirigentes agem na vanguarda da NGP? O SNES FSU vê o crescimento desse tipo de conflito e organiza diversas ações (delegações, petições, comunicações midiáticas, greves...) para forçar as secretarias a intervir. Muitas vezes provocando reações fortes, os chefes autoritários, ainda que usem o discurso gerencial, se revelam

problemáticos, pois são inadequados. Ao desautorizá-los, a secretaria admite a realidade do excesso de conflitos no âmbito educacional. No entanto, eles não podem ser demitidos, apenas deslocados, graças à proteção de seus próprios sindicatos. Um inspetor-geral de educação menciona esse fenômeno de carreira desviante: "um diretor de escola que desvia deve ser mandado para longe para ser punido. [...] Se o diretor é hábil, ele pode ser justamente recompensado assim!" (em BREST, 2011, p. 339).

Os poderosos sindicatos de professores e de diretores, portanto, agem de forma espelhada: cada qual exige sanções da Secretaria contra membros da outra categoria considerados culpados, enquanto defendem seus próprios constituintes dentro de um determinado limite. Quando estão em conflito, o SNES deve lutar para que a secretaria aplique suas próprias regras! Uma vez que, vindos de um molde comum - a Federação da Educação nacional, um antigo sindicato hegemônico -, eles empregam o mesmo método: usar a lei na medida em que ela endossa suas exigências, se não, valer-se da tradição, de costumes locais, mesmo que sejam contrários à jurisprudência. No entanto, eles não têm interesse em aprofundar antagonismos. A reforma do Fundamental anos finais, em 2016, foi, portanto, apoiada pelos diretores que ganharam novos poderes e combatida pelos professores: o confronto que isso provocou foi descrito por Philippe Tournier, então secretário-geral do SNPDEN, como um "momento muito doloroso", uma "crise" cujas "marcas estão longe de desaparecer" (Direction-259, 2018, s/p).

Nova Gestão Pública na educação: impacto limitado pela resistência dos funcionários e pelas contradições do sistema

Há duas armadilhas para qualquer análise da introdução da NGP no sistema educacional francês: minimizar ou exagerar sua importância. Se transtornos nunca devem ser descartados, sua implementação completa poderia causar uma explosão social. Em todos os países que a implementaram, a proletarização do mundo do ensino produz efeitos, principalmente por meio de uma profunda crise de recrutamento. Na França, o canto do cisne da autonomia profissional no ensino ainda não foi ouvido. O mais recente projeto do governo é, antes de tudo, o relançamento de um processo gradual. O desaparecimento de comissões paritárias pode

levar a mudanças cosméticas, já que os hábitos de parceria entre sindicatos e administração são profundamente enraizados. Na Grã-Bretanha, apesar de abolir as negociações coletivas nacionais, o sistema de relações de trabalho tem se mostrado particularmente resiliente (STEVENSON, 2015). A configuração descrita por Barrère (2013, p. 28) permanece relevante: "os diretores são obrigados a atualizar suas novas prerrogativas em um espaço de ação estruturalmente inalterado, em posturas estruturalmente híbridas". Os diretores construíram um sistema corporativista para si mesmos (SÉGRESTIN, 1985). Eles negociam a gestão em vez de serem desestabilizados pelo surgimento de novas formas de expertise estatal e gestão de pessoal.

A introdução da NGP sofre com suas próprias contradições: o retorno à esfera local não coincide com as expectativas do Ministério por conferir margem de manobra aos docentes, e porque a gestão à distância depende dos dados fornecidos pelos atores presentes no local de trabalho. O "governo da *performance* se traduz em formas de reburocratização" pouco eficazes (BEZES & DEMAZIÈRE, 2011, p. 300). Sobretudo o método incremental evita grandes conflitos, mas em troca confere aos professores tempo para se adaptar, recorrendo à arma da inércia, que possibilitou a "neutralização da reforma da educação prioritária" (LLOBET, 2012). O emblemático relatório Pochard¹⁴ sobre a profissão docente denunciou já em 2008 "o divórcio entre fachada e a prática real", lamentando o engessamento de muitas medidas gerenciais (2008, p. 15).

O sindicalismo docente funciona nesse contexto. Quando se contenta com uma análise global e um discurso metacrítico, que minimiza contradições (BOLTANSKI, 2009), ele assume o risco de ser pouco audível. Os funcionários não têm nada a ganhar com a vitória da burocracia. A NGP assume os desafios da modernidade: o lugar dos usuários, transparência dos processos institucionais, flexibilidade de execução, qualidade do serviço público... Enfrentar esse desafio, contestar a resposta neoliberal, implica contestar sua modernização, dar uma resposta alternativa à crise dos serviços públicos.

A preservação da autonomia profissional será decidida na interação entre superiores diretos mais ofensivos que buscam ampliar seu escopo

¹⁴ O referido relatório diz respeito às alterações nas formas de concurso para ingresso na carreira docente. Sobre isso consultar: <https://www.versailles.snes.edu/IMG/pdf/pochard.pdf> (N.R.T.)

de intervenção e as novas gerações de docentes, que não foram socializadas na atmosfera anti-chefia da década de 1970. O efeito de vários dispositivos aqui estudados dependerá de sua apropriação por hierarquias e da incorporação de um pensamento mais conformista na mentalidade docente. Essa incerteza produz hipóteses contraditórias. Por um lado, fortalecer o poder de sanção do diretor da escola nem sempre significa consolidar sua autoridade e, portanto, sua influência sobre os professores. Por outro lado, o baixo número de sanções, indicador confiável de inibição da NGP, pode ser um sinal de adaptação dos docentes. A “entrevista de carreira” mostra claramente o declínio da autoridade dos inspetores de educação, mas será que ela pode ser transferida para o diretor da escola? Seu impacto ainda não pode ser avaliado, pois dependerá da repercussão simbólica desse novo rito e do equilíbrio de forças no cotidiano: a maioria dos diretores se esforçam para não romper o diálogo com sua equipe docente.

As ambivalências dos professores são tanto notáveis quanto as da instituição: eles esperam que aquilo que chamam significativamente de "administração" (não de "direção") que ela exerça sua autoridade sem ser autoritária, que estimule uma vida institucional respeitando a liberdade pedagógica. Difíceis de gerenciar, dizem, no entanto, apreciar seu *n+1*, mesmo que as pesquisas apontem para uma deterioração desse sentimento positivo. Muitos professores desejam o reconhecimento de suas qualidades, mesmo que em detrimento do coletivo. No entanto, poucos deles têm os elementos necessários para integrar uma nova chefia: o grupo mais apto permanece ligado ao mundo sindical e não quer ampliar as prerrogativas dos diretores escolares: "a escola é marcada pelo tabu do poder" (Progin, 2017, p. 50).

Referências

- ATTARÇA, M.; CHOMIENNE H. Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif. @GRH-9, v. 9, n. 4, p. 35-66, 2013.
- BALUTEAU, F. La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement. **Socio-logos**, 2009. Disponível em: <https://journals.open-edition.org/socio-logos/2308>.

BALUTEAU, F. Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie. **Éducation et Sociétés**, n. 28, p. 93-107, 2011.

BARRÈRE, A. Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. **Revue française de pédagogie**, n. 156, p. 89-99, 2006.

BARRÈRE, A. Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'éducation prioritaire'. **Ethnologie française**, n. 40, p. 141-149, 2010.

BARRÈRE, A. Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français. **Éducation et Sociétés**, n. 32, p. 21-34, 2013.

BENOIST, P. Ordre juridique et opportunité politique. Les statuts des enseignants du second degré [1972]. **Histoire de l'éducation**, n. 135, p. 67-85, 2012.

BEZES, P. ; DEMAZIÈRE, D.; LE BIANIC, T.; PARADEISE, C.; NORMAND, R.; BENAMOUGIZ, D.; PIERRU, F.; EVETTS, J. New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? **Sociologie du travail**, n. 53, p. 293-348 , 2011.

BIRNBAUM, P. Où va l'État ? **Essai sur les nouvelles élites du pouvoir**. Paris: Seuil, 2018.

BOLTANSKI, L. **De la critique: Précis de sociologie de l'émancipation**. Paris: Gallimard, 2009.

BREST, P. Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. **Politiques et management public**, n. 28, p. 333-351, 2011.

BUISSON-FENET, H.; DUTERCQ, Y. Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. **Recherche et formation**, n. 78, p. 9-18, 2015.

CLAVÉ, Y. Être proviseur de lycée au XIXe siècle : regards sur une fonction [18701914]. In CONDETTE, Jean-François (dir). **Les chefs d'établissement: Diriger une institution scolaire ou universitaire XVIIe-XXe siècle**. Rennes: PUR, 2015.

COMBAZ, G.; CACOUAULT-BITAUD, M. La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants? Le cas du secondaire en France. **Revue des sciences de l'éducation**, n. 39, p. 449-470, 2013.

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. **L'acteur et le système: Les contraintes de l'action collective**. Paris: Seuil, 1977.

VISSCHER, Ch.; VARONE, F.. La nouvelle gestion publique 'en action'. *Revue internationale de politique comparée*, n. 11, p. 177-185, 2004.

DEL REY, A. **La tyrannie de l'évaluation**. Paris: La Découverte, 2013.

DEROUET, JL.; NORMAND, R. The Modernisation of the educational Sys-tem in France: the New Public Management between affirmation of the State and decentralised governance. In GUNTER, H.; GRIMALDI, E.; HALL, D.; SERPIERI, R. (dir). **New Public Management and the Reform in Education: European Lessons for Policy and Practice**. London: Routledge, 2016.

DEROUET, JL. **École et Justice**. De l'égalité des chances aux compromis locaux ? Paris: Métailié, 1992.

DEROUET, JL. L'administration de l'Éducation nationale : l'école de la République face au nouveau management public. In VAN ZANTEN, A. (dir). **L'école, l'état des savoirs**. Paris: La Découverte, 2000.

DUBET, F. Les instruments et l'institution : le cas de l'école. *Sociologie du travail*, n. 58, p. 381-389, 2016.

DUTERCQ, Y.; LANG, V. L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Éducation et Sociétés*, v. 8, p. 49-64, 2001.

FRAJERMAN, L. Entre collaboration et contre-pouvoir : les syndicats enseignants et l'État [1945-1968]. *Histoire de l'éducation*, p. 140-141, p. 73-91, 2014.

FRAJERMAN, L. Table ronde. Autonomie des établissements scolaires, justice et efficacité : regards de syndicalistes français Frédérique Rolet [SNES] et Philippe Tournier [SNPDEN]. *Éducation et Sociétés*, n. 41, p. 93-103, 2018.

GUNTER H. Le leadership scolaire, restructuration managériale de l'organisa-tion de l'établissement scolaire. *Éducation et Sociétés*, n. 30, p. 59-74, 2012.

KLEIN, N. **La stratégie du choc** : La montée d'un capitalisme du désastre. Arles: Actes Sud, 2008.

LAVAL, Ch.; VERGNE, F.; CLÉMENT, P. ; DREUX, G. **La nouvelle école capitaliste**. Paris: La Découverte , 2012.

LE BIANIC, T.. Les bureaucraties professionnelles face à la nouvelle gestion publique : déclin ou nouveau souffle ? In BEZES, P. ; DEMAZIÈRE, D. (dir). *Sociologie du travail*, n. 53, p. 293-348, 2011.

LLOBET, A. La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire: Un collège face au dispositif "ambition-réussite". *Gouvernement et action publique*, n. 3, p. 77-99, 2012.

MAROY, Ch. La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie. *Sociologie du travail*, v. 59, n. 4, 2017.

NORMAND, R. Le NMP : nouvelle norme du néo-libéralisme ? In BECHTOLD-ROGNON, É.; LAMARCHE, T. (dir). **Manager ou servir ? Les Services Publics aux prises avec le Nouveau Management Public**. Paris: IR-FSU/Syllepse, 2011.

NORMAND, R. La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public : la réforme anglaise de la Troisième Voie. In BEZES, P. , DEMAZIÈRE, D. (dir). *Sociologie du travail*, v. 53, p. 293-358 , 2011.

PALET, L. **De la qualification à la compétence : la fausse piste du mérite ?** Association Française des Acteurs de l'Éducation, n. 163, p. 129-137, 2019.

PARADEISE, C. La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français. In BEZES, P. ; DEMAZIÈRE, D. (dir). *Sociologie du travail*, v. 53, p. 293-348, 2011.

PÉLAGE, A. Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. In DEMAZIÈRE, D. et al. **Sociologie des groupes professionnels**. Paris: La Découverte, p. 40-50, 2009.

PERRENOUD, P. Le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives-XXVI*, p. 543-562, 1996.

PIGNONI, M. T.. La syndicalisation en France. *Dares analyses*, n. 25, 2016.

POCHARD, M. Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. **Ministère de l'Éducation nationale**, 2008.

PROGIN, L. Une autonomie ambivalente. In BUISSON-FENET, H.; REY, O. (dir). **L'auto-nomie de l'établissement, avec ou contre les enseignants ?** Lyon: ENS Éditions, 2017.

PROST, A. **Les lycées et leurs études au seuil du XXe siècle**. Paris: CNDP, 1983.

ROBINSON, M. Associer obligation de résultats et amélioration des compétences des établissements de New York. *Revue française de pédagogie*, n. 174, p. 49-60, 2011.

SAVOIE, P. Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines. **Histoire de l'éducation**, n. 90, p. 169-204, 2001.

SEGRESTIN, D. Le **Phénomène corporatiste**: Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France. Paris: Fayard, 1985.

SPRUYT, É.; SAWICKI, F. **Des conditions de travail des enseignants**. IRES CERAPS, 2012.

STEVENSON, H. Teacher Unionism in changing times: is this the real 'New Unio-nism'? **Journal of School Choice**, v. 9, p. 604-625, 2015.

VAN ZANTEN, A.; GROSPIRON, MF.; KHERROUBI, Martine; R. **Quand l'école se mobilise**. Paris: La Dispute, 2002.

VERNEUIL, Y. L'évaluation des professeurs de l'enseignement secondaire, de la fondation des lycées à 1944. **Spirale**, n. 49, p. 53-68, 2012.

PARTE 5
ALTERAÇÕES SOCIETAIS NA PANDEMIA

Juventude acossada
Pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso
e outras ameaças¹

Nora Krawczyk
Dirce Zan

Mobilização dos entregadores marca contraofensiva
ao pandemônio fascista, que se alimenta do assalto
retrógrado à educação brasileira

Para a grande maioria dos jovens brasileiros está colocada a necessária conciliação entre escola e trabalho. No momento atual, com uma retração profunda do mercado de trabalho, resta a esses jovens recorrer a suas velhas bicicletas e incorporar-se ao exército de entregadores em domicílio que hoje vemos pelas ruas.

Parte importante desses entregadores parou de trabalhar em várias cidades dia 1º de julho de 2020, repetindo a paralisação nacional dia 25. Em São Paulo, alguns milhares deles saíram às ruas, numa inédita e impressionante mobilização para exigir melhores condições sanitárias, de trabalho e fornecimento de alimentação durante as extenuantes jornadas, o caminho para o reconhecimento de vínculo empregatício. Para os milionários aplicativos de entrega, eles não são trabalhadores precários, são donos de seu tempo e destino, ecoando o “empreendedorismo” que hoje, elevado à categoria de disciplina curricular, assola a educação brasileira.

Dirigindo-se a esses jovens (e a muitos outros não tão jovens), o líder do movimento, Paulo Galo, falou da violência nas periferias das cidades brasileiras, juntamente com a pandemia. É um extenso cardápio a que ele chama de pandemônio. Começa com a violência policial, ramifica-se para o racismo, a homofobia, a violência de gênero, todos ramos de um mesmo tronco chamado capitalismo, como acertadamente afirmou Paulo Galo².

¹ Publicado originalmente em: **Le Monde Diplomatique Brasil**, agosto 2020.

² Disponível em: <https://www.facebook.com/RedeEmancipa/videos/317421976085080>).

Isso não acontece só nas periferias pobres e nem só por ação policial. Entre os casos recentes de violência assassina contra jovens convém lembrar o incêndio ocorrido no Rio de Janeiro, em fevereiro de 2019, no Centro de Treinamento do Flamengo, o agora tristemente célebre Ninho do Urubu, onde containers serviam de dormitório a atletas adolescentes. Nesse “alojamento”, verdadeira arapuca revestida de material altamente inflamável e com gambiarras elétricas ligando vários condicionadores de ar, morreram 10 jovens. Até agora nem sinal de punição aos responsáveis, que sem exagero poderiam ser classificados como homicidas. E já se passaram 18 meses. Antes disso, menos de 6 meses após a tragédia, os garotos assassinados já estavam esquecidos, memória de um sacrifício, igualmente lançada ao fogo, na fogueira de vaidades do “amado” Flamengo.

Os ataques e ameaças à juventude, seja por ações criminosas, seja por omissões igualmente criminosas não são novos. Trata-se de rotina há muito conhecida, especialmente pela população negra e pobre. O que há de novo, sim, é o agravamento assustador da violência policial.

Não pode esquecer-se do que ocorreu na madrugada de 1º de dezembro de 2019, na favela de Paraisópolis, em São Paulo, com o ataque de policiais a um baile funk. Jovens acabaram encurralados em uma viela, onde vários foram derrubados, pisoteados, asfixiados, mortos. É inevitável a associação com o caso George Floyd (Minneapolis, 25/05/2020), com a diferença que em Paraisópolis foram nove George Floyd assassinados.

Episódios assim, nem sempre com a mesma repercussão, têm se repetido por todo o país. Jovens são assassinados, com muita frequência por integrantes das polícias militares, não por acaso corporações de forte penetração do bolsonarismo.

Em meio a essa situação discute-se a classificação correta do bolsonarismo, num debate importante do ponto de vista metodológico. Ficamos com a análise do cientista político, Armando Boito Jr., para quem o bolsonarismo é, de fato, um movimento de caráter fascista³, por seu enraizamento em parcela significativa da sociedade e por diversas outras características típicas do fascismo. Assim é o recurso à violência, o racismo, a negação da ciência, a

³ Live “A conjuntura e os deságios da esquerda. O prof. Armando Boito é entrevistado pelo prof. Wagner Romão <https://www.youtube.com/watch?v=8pviUOraltc>

banalização da morte, o moralismo hipócrita, a condenação de livros, a perseguições a artistas, professores e intelectuais.

Polícia na escola

É preciso lembrar que, no Brasil, a atual versão fascista do capitalismo tem se alimentado do assalto à educação, conduzido por forças obscurantistas. Esse assalto tem se apresentado de diferentes formas, uma das quais sob a capa das autointituladas “escolas cívico-militares”.

Em 2015, em Goiás, surgiu a primeira dessas escolas sob gestão da PM, cujo modelo foi a seguir reproduzido em outros Estados e municípios. Com a chegada de Bolsonaro à Presidência, o Ministério de Educação abraçou com entusiasmo a proposta das “cívico-militares”, que têm sido estimuladas pela promessa de generosas verbas federais. A intenção declarada é que elas se espalhem por todo o país pelo menos até 2023. Para isso, em setembro de 2019 foi lançado o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que, entre outras iniciativas, convoca militares da reserva das Forças Armadas para apoiar a gestão escolar e educacional. Os estados também podem destinar policiais e bombeiros militares para apoiar a administração escolar⁴.

De modo geral, essas escolas são implantadas em regiões de grande vulnerabilidade social, sob a justificativa de incentivar a disciplina, fortalecer o patriotismo, o respeito à família e à hierarquia, para melhorar os índices de rendimento, além de diminuir a violência nas escolas e nos bairros periféricos. Nem por isso a truculência deixa de se manifestar, como tem sido revelado pelas várias denúncias de abusos morais e sexuais, além de violências físicas, a professores, estudantes e familiares, praticadas pelos militares que trabalham em escolas cívico-militares (BASÍLIO, 2019).

É preciso destacar que este tipo de escola é apoiado por uma fatia importante das famílias, o que praticamente o transforma em um projeto da sociedade. Não é por outro motivo que a militarização está chegando até mesmo aos primeiros anos de

⁴ -<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares> (último acesso 10/08/2020)

educação fundamental e ao ensino infantil, atingindo também crianças pequenas (Mendonça, 2019).

Recentemente, a Prefeitura de Moiporá (GO) comemorou a formatura das primeiras turmas de sua escola “cívico-militar⁵”, uma turma de Jardim II e outra de 5ª série do ensino fundamental. Como essas escolas são a partir do 6º ano do ensino fundamental e/ou do ensino médio, a Prefeitura driblou a determinação estadual associando-se à uma ONG, ironicamente chamada “Guardiões da Vida”, que se encarregou da gestão.

Paralelamente, começaram a surgir escolas “cívico-militares” na rede privada. Reportagem da BBC Brasil de 14/06/2020 relata que a primeira cívico militar privada foi criada no Paraná, em 2018, por uma associação de policiais militares. Seguiram-se outras em Brasília e no Ceará, algumas das quais simplesmente a transformação de colégios já existentes em “cívico-militares”, contando para tanto com a parceria de militares. Empresários da educação, percebendo o avanço do conservadorismo nas famílias, resolveram explorar o novo filão de negócio.

Nas escolas militarizadas, o cotidiano dos estudantes é profundamente alterado. O ensino está acompanhado de normas rígidas de convivência e de comportamento e num ambiente de repressão. Exemplo disso está no uso obrigatório de uniforme militar, além da exigência do corte de cabelo para os meninos segundo o padrão militar e a obrigatoriedade de que as meninas mantenham seus cabelos presos. Para as meninas ainda é vetado o esmalte escuro, assim como acessórios muito chamativos. Mascar chiclete, falar palavrão ou se comunicar com gírias também são práticas banidas nessas escolas (RICCI, 2018).

Estas escolas são incentivadas por órgãos governamentais com o argumento de que elas apresentam maior IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do que as outras escolas públicas. Nada se diz sobre a “pedagogia do medo” nelas implantada (Luz, 2019), o forte investimento material e os altos salários dos militares que ali atuam (Basílio, 2019). Além disso, é possível observar que diferentes instituições escolares que atuam de forma não militarizada, obtêm resultados similares ou melhores que

⁵ Governo Municipal de Moiporá. <https://moipora.go.gov.br/formatura-dos-alunos-das-turmas-jardim-ii-e-5-ano/> (último acesso 10/08/2020)

as escolas de gestão militar. Há várias pesquisas demonstrando que o desempenho escolar está fortemente relacionado às condições sociais e econômicas dos estudantes. Uma delas é a de Seabra, de 2019, que já inclui escolas com disciplina militar e chega à mesma conclusão. Ou seja, novamente fica claro que a comparação entre escolas sem analisar a composição do alunado em cada uma delas serve apenas para produzir argumentos falaciosos.

Miguel Arroyo, professor Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em entrevista à Carta Capital no dia 12/09/2019⁶, afirmou que a militarização de escolas públicas de periferia é um projeto que se articula a outras ações deste governo visando criminalizar a pobreza. Podemos afirmar que temos hoje a confluência do conservadorismo com o fundamentalismo religioso numa guerra ideológica pelo protagonismo na formação do ‘novo homem’ brasileiro.

Ofensiva fundamentalista

Junto com a militarização, a ameaça à formação da juventude igualmente se dá pela penetração do fundamentalismo religioso nas escolas, nos bairros, nas famílias, verdadeira lavagem cerebral, capaz de fazer do próprio jovem cúmplice de sua tragédia. Sem esquecer que a lavagem cerebral também contamina parte dos professores.

Ao fundamentalismo, juntam-se grupos retrógrados, promovendo o medo no ambiente escolar. É o caso do movimento “Escola sem Partido”, que denuncia uma suposta ‘doutrinação ideológica’ nas escolas e nas universidades.

Hoje, alunos e famílias não hesitam em apontar o dedo acusador contra professores que expressem opiniões críticas ou simplesmente ensinem ciência. Abordar temas como a evolução das espécies, o golpe de 1964 ou questões de gênero ficou muito arriscado. A educação sexual tende a ser banida das escolas e virar assunto exclusivo para o âmbito familiar, embora estudos indiquem

⁶ <https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/> (último acesso 10/08/2020)

que é justamente no seio das famílias que se dá a maioria dos casos de abuso sexual contra crianças e adolescentes⁷ ⁸.

No governo Bolsonaro esse processo explodiu com perseguições a professores e diretores de escola, incluindo punições administrativas e denúncias à Justiça. Estas, ao que se sabe, por enquanto não têm ido adiante, mas certamente ampliam o clima de medo e autocensura.

Costuma-se associar o fundamentalismo religioso às igrejas evangélicas de formação recente, especialmente pentecostais e neopentecostais. Isso não é completamente correto, pois há grupos fundamentalistas em igrejas protestantes tradicionais e em algumas correntes católicas. Da mesma forma, há também denominações evangélicas de formação recente que rejeitam o fundamentalismo, têm posições muito mais abertas em matéria de questões de gênero e alguns de seus dirigentes assumem bandeiras políticas tipicamente de esquerda⁹.

No entanto, pentecostais e neopentecostais são, de fato, a ponta de lança do fundamentalismo religioso no Brasil, tendo os neopentecostais se destacado por uma ofensiva de doutrinação sem precedentes. O uso competente dos meios de comunicação de massa (em particular da televisão), a modernização da chamada música gospel e certa tolerância em matéria de costumes (especialmente no modo de se vestir) têm permitido aos neopentecostais não apenas crescer entre os pobres, mas também conquistar parcelas significativas das classes médias. Isso, além de ampliação exponencial do número de adeptos, tem lhes rendido outro dividendo: influência política (ZAN & KRAWCZYK, 2019).

A ascensão de religiosos neopentecostais na política brasileira os transformou em “...uma espécie de fiel da balança no tabuleiro

⁷ “No Estado de São Paulo, levantamento do Instituto Sou da Paz, feito com base em dados da Secretaria de Segurança Pública e das corregedorias das polícias Civil e Militar, mostrou que em 2019 sete em cada 10 vítimas de feminicídio foram mortas dentro de casa.... A análise do Instituto revelou também que em 80% dos casos a vítima conhecia o autor do crime. Dados do 13 anuário do FBSP indicam que a grande maioria de estupros é cometida contra meninas de até 13 anos”. Queiroz, Ch. 2020, p. 56.

⁸ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contras-criancas-ocorre-dentro-de> (último acesso 10/08/2020)

⁹ <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/22/evangelicos-criam-movimentos-contras-bolsonaro-por-todo-o-pais/> (último acesso 10/08/2020)

eleitoral nacional desde fins dos anos 1990” (BURITY, 2018, 15-66). Esse processo, que ganhou mais força ainda a partir de 2016, tem feito com que a chamada “cultura evangélica” conquiste espaços, através da aliança com o governo federal e da construção de um bloco evangélico no Congresso.

Com a eleição de Bolsonaro, eles praticamente chegam ao poder, em associação com militares, com outros grupos conservadores e com parcelas importantes do empresariado. A “cultura evangélica” ganha então ainda mais influência junto à política educacional do Brasil, na qual tem procurado estabelecer seus padrões morais e de sociabilidade. Os blocos de poder evangélico tornam-se ainda mais aguerridos no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas estaduais e câmaras municipais, apresentando e defendendo projetos que limitam a autonomia escolar e censurando a diversidade de opinião nas escolas. Contam para tanto com a mobilização da sociedade civil, através de suas igrejas e da indústria cultural evangélica.

Limitação do conhecimento

As ameaças à juventude não se esgotam no que foi descrito até aqui. Há algo ainda mais perigoso, por seu caráter insidioso, difícil de identificar como ameaça porque associado ao senso comum do culto ao trabalho. Trata-se da tendência de utilizar parte do ensino público como etapa de preparação para o mercado do trabalho, algo que já estava colocado em algumas redes estaduais e que foi sacramentado pela reforma do Ensino Médio aprovada pelo governo Temer. Não que o governo federal tenha voltado a investir em boas escolas técnicas, capazes de associar ampla e diversificada formação básica com ensino profissional, mas pela redução do conhecimento.

Limita-se o espaço de disciplinas como História, Sociologia, Geografia na Base Nacional Curricular Comum, já que estas não podem ocupar mais de 1.800 horas do total de 3.000 horas destinadas ao ensino médio. Em contrapartida, entram diferentes opções formativas e o ensino de “empreendedorismo” passa a ter um lugar privilegiado em todas as séries do ensino médio, colocando o foco no desenvolvimento de “competências socioemocionais”. Se

não há emprego disponível, crie o seu, empreenda e fique rico. Afinal, só você mesmo é responsável por suas dificuldades.

A ideia é apresentar o “empreendedor” (leia-se capitalista) como herói da vida moderna cujo exemplo deve ser seguido. No entanto, é preciso ter “resiliência”¹⁰, uma das “competências” necessárias. É necessário trabalhar duro e não temer o fracasso, mas aprender com ele e voltar à carga, insistir, persistir. Além, claro, de agarrar as oportunidades, nem que a única seja entregar comida pedalando uma bicicleta velha. Nada de queixar-se da vida e sempre manter o sonho vivo, que um dia o sucesso chega. Desce o pano, o público aplaude de pé!

No início de agosto, foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo o novo currículo para o Ensino Médio no Estado, regulamentando assim para o território paulista a reforma do Ensino Médio, que havia sido legislada em 2017 para todo o âmbito nacional. São Paulo regride na história do ensino médio técnico profissional brasileiro, criando uma forma encoberta de dualidade escolar, desvinculando a formação científica da formação para o trabalho e separando de fato a preparação para o prosseguimento dos estudos superiores e a preparação para o mundo do trabalho, tal como o explicam Sala e Piolli, 2020.

Tanto o “novo” Ensino Médio, quanto as escolas militarizadas, o fundamentalismo e o movimento escola sem partido restringem as possibilidades de o jovem desenvolver pensamento independente e crítico. O primeiro pela limitação do conhecimento. O segundo pela disciplina militar. O terceiro por sua interpretação literal da bíblia, que leva à negação da ciência e pela teologia da prosperidade abraçada pelos neopentecostais e sua estreita ligação com a ideologia do capital. Por fim, o movimento escola sem partido, por impor uma suposta neutralidade ao ensino, reforçando assim as ideias dominantes, que são as ideias da classe dominante, como bem definiu Karl Marx.

¹⁰ É interessante lembrar que esta palavra tem sua origem na física para explicar a propriedade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica. No sentido figurado significa: capacidade de se recobrar ou se adaptar à má sorte ou às mudanças. Dicionário Google: https://www.google.com/search?q=resiliencia&rlz=1C1CHZL_pt-BRBR759BR759&oq=resiliencia&aqs=chrome..69157j0l7.3607j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

O resultado do assalto à educação por essas forças retrógradas estabeleceu as condições para o bolsonarismo e seus robôs digitais nadar de braçada nas redes sociais, alimentando o pensamento fascista. Tendo conquistado a Presidência com essa estratégia, o fascismo intensifica sua guerra cultural impondo uma agenda de revisão histórica, censura a livros didáticos, desprezo pelo conhecimento.

Do pandemônio à pandemia

A pandemia do Covid 19 nos surpreendeu em meio a essa situação, já por si extremamente grave. Frente a ela, recrudescem essas e outras tendências que já estavam presentes na atual fase da educação brasileira. Ao mesmo tempo, desmascaram-se muitas das consequências dos princípios neoliberais que têm pautado nossa organização social.

Com os desafios educativos que nos coloca a quarentena, as desigualdades educacionais tornaram-se mais visíveis. Elas se aprofundam pelas precárias condições de trabalho docente e pela insistência em manter a ‘normal’ rotina escolar, entrando na vida privada das famílias e professores. Plataformas fechadas de Educação à Distância (EaD) transformam o educador num mero monitor do aprendizado, que deve acontecer em ambientes muito pouco propícios para aulas remotas. Mães e pais têm que assumir parcialmente o lugar do professor, na maioria dos casos sem ter a escolarização minimamente necessária para esse papel, sem tempo para exercê-lo e para acompanhar as tarefas das crianças, e sem condições de familiarizar-se com a lógica dos aplicativos.

A pandemia desmascara também o espaço crescente das corporações de tecnologia da informação (TI) na educação básica e superior (privada e pública) e na formação de professores. Por exemplo, a reforma do Ensino Médio permite que 20% da carga horária obrigatória possa ser oferecida a distância. Na educação superior já pode chegar a 40%. Essas corporações, ávidas por capitalizar em cima da catástrofe sanitária e social global, entram de forma mais agressiva na captação de recursos públicos, nas estratégias de expansão e diversificação de seus serviços e consumidores – redes de ensino, escolas, professores e pais – e na legitimação do uso de EaD em todos os níveis de ensino.

Não faltam relatos que mostram o fracasso da educação com recursos remotos, apesar dos grandes esforços dos professores e das famílias. Governos e empresários impõem soluções pré-fabricadas, ignorando a experiência dos docentes, que mostra a importância do espaço relacional, dos vínculos criados com os professores e colegas para socialização e aprendizagem escolar.

As enormes dificuldades que manifestam estudantes e famílias com a Educação a Distância e o tempo que adolescentes e jovens estão afastados do cotidiano escolar, de seus amigos e de uma rotina que incorpore a escola tendem a elevar em muito a evasão escolar. Se a isso acrescentarmos as dificuldades econômicas que a maioria das famílias vai enfrentar, poderemos imaginar como a evasão vai se tornar um problema ainda mais grave, especialmente no ensino médio e superior.

A EaD também possibilita a intromissão familiar no próprio momento da aula, o que, segundo alguns professores relatam, já está acontecendo. Tem havido casos de pais que invadem e interrompem aulas remotas para insultar professores dos quais discordam.

“A educação não pode parar” é parte de uma narrativa oficial que surge neste tempo de quarentena e que coloca as crianças, os jovens, as famílias e os professores na obrigação de aceitar estarmos vivendo “uma nova normalidade”. Em realidade trata-se de uma falsa normalidade, que obriga todos a seguir no ritmo acelerado e pragmático. É uma narrativa que reproduz e aprofunda a visão utilitarista da vida, que ressignifica o tempo subjetivo e emocional, o tempo excepcional, o tempo presente e sua relação com o lazer. É a primazia de valores e comportamentos essenciais à nova ordem capitalista.

O aprofundamento das desigualdades educacionais está acontecendo ao mesmo tempo em que as desigualdades sociais também se tornam mais visíveis e se aprofundam. O aumento do desemprego e a diminuição dos salários, justificados por empresários e governos pela suspensão de grande parte das atividades econômicas na quarentena, acontecem enquanto se reduzem as perdas conjunturais de grandes empresas. O país carece de políticas que garantam os direitos sociais e, enquanto as insuficientes medidas emergenciais não chegam a todos os que realmente precisam, ficam as famílias à mercê de ações sociais filantrópicas.

Novas lideranças

Se havia dúvida quanto à tragédia que iria representar o desmonte gradativo das poucas políticas de amparo social de que o país dispunha, isso agora fica escancarado. Que o diga o SUS. Os efeitos da privatização desenfreada, junto com a política econômica da austeridade a qualquer preço são potencializados pela pandemia jogando mais água para o moinho do desastre. Começam a aparecer estudos sobre ocorrência a curto prazo de situações de fome extrema pelo mundo. Um relatório da ONG Oxfam cita o Brasil como um dos possíveis epicentros emergentes da fome, junto com a Índia e a África do Sul.

Situações como essas sugerem que não se pode descartar ocorrência de convulsões sociais, sem direção, motivadas pelo desespero. A resposta violenta do fascismo com certeza já está desenhada.

Cabe aos movimentos sociais e organizações políticas canalizar esse desespero para ações com foco e estratégia, sob pena de assistirmos a um massacre. Neste sentido, o surgimento de novas lideranças antifascistas, como as dos entregadores e de algumas torcidas de futebol constituem um sopro de esperança em meio ao pandemônio e à pandemia.

Referências

BASÍLIO, A. L.: A violência dos colégios militares: professor torturado e 120 denúncias só no MP do Amazonas. **Carta Campinas**, 12/08/2020

BASÍLIO, A.L.: 5 Pontos que colocam em xeque a militarização das escolas. **Carta Capital**, 26/12/2019

BURITY, J. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? p. 15- 66. In: TONIO, R.; ALMEIDA, R. (Orgs.). **Conservadorimos, Fascismos e Fundamentalismos**: análises conjunturais. Campinas: Editora Unicamp, 2018.

LUZ, D. A pedagogia do medo: escola militarizada no DF. **Jornalistas livres**. 13/10/2019. <https://jornalistaslivres.org/a-pedagogia-do-medo/#:~:text=Na%20primeira%20semana%20de%20agosto,>

militarizada%20como%20pretendia%20o%20governo.&text=E
m%20agosto%20uma%20nova%20investida%20do%20govern
o%20capturou%20mais%20tr%C3%AAs%20escolas.

MENDONÇA, E. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **RBPAE** - v. 35, n. 3, p. 594 - 611, set./dez. 2019

QUEIROZ, CH. Violência. No contexto da pandemia, agressões contra mulheres crescem no Brasil. **Revista Fapesp**, julho de 2020, ano 21, n. 293

RICCI, R: A militarização das escolas públicas. **Le monde diplomatique Brasil**, 31 de agosto de 2018.

SALA, M. e PIOLLI, E. Itinerário técnico e profissional na reforma do Ensino Médio paulista: dualidade e dualidade da dualidade. **Esquerda Diário**, 10/8/2020. http://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=37853

ZAN, D., KRAWCZYK, N. A disputa cultural: o pensamento conservador no ensino médio brasileiro. **Revista Amazônia**, v.4, 2, 2019.

A possibilidade da crítica em tempos de pandemia¹

Alain Patrick Olivier

Agradeço a Sílvia Gallo o convite para apresentar uma conferência sobre o tema da crítica na época da pandemia. Quando me foi feita essa demanda, não sabíamos se na época da conferência teríamos já saído da pandemia, se ela seria coisa do passado, já esquecida por nós, ou se estaríamos ainda envolvidos por ela. Tal fato modifica naturalmente o modo de pensar o objeto, visto que pensar uma realidade depois de vivê-la torna mais fácil sua compreensão, embora seja mais difícil fazer sua crítica ou, mais exatamente, a crítica não engaja o sujeito que a produz da mesma maneira. Ora, esta é uma das questões que se colocam para mim, enquanto universitário, professor, defensor da teoria crítica, me pergunto: qual o poder da crítica neste período de pandemia? Não se trata apenas de uma questão teórica, concernente à forma que poderíamos compreender o fenômeno da pandemia, ou através da qual poderíamos avaliá-lo, mas é igualmente uma questão prática, que compromete politicamente aquele que fala, aquele que teoriza, que o compromete não apenas intelectualmente, mas também fisicamente, enquanto ser vivo. Esclareço, então, que falarei na condição de pesquisador, de professor, de cidadão, de ser humano, tentando adotar esses nobres pontos de vista; mas falarei igualmente como um organismo vivo, do ponto de vista da vida, de um ponto de vista mais humilde. Em sua resposta à questão “o que é o esclarecimento?”, Kant fazia uma distinção entre o uso privado e o uso público da razão². Em ambos os casos, tratava-se de ter a coragem de se servir do próprio entendimento, de não pensar sob tutela. Tentarei aqui fazer uso público de minha razão, nesse caso minha razão animal, e não um uso privado somente, enquanto professor universitário ou funcionário do Estado francês.

¹ Tradução: Sílvia Gallo

² http://ds.ub.uni-bielefeld.de/viewer/image/2239816_004/513/.

Durante o desconfinamento³, juntamente com Sílvio, escrevemos um artigo para um manual de ciências da educação⁴, retomando o conteúdo de nossas trocas acadêmicas e de seminários comuns que realizamos na Universidade de Nantes e antes na Universidade de Campinas, no quadro da cátedra franco-brasileira. O texto tratava da questão filosófica da emancipação. Discutimos as teorias de Michel Foucault e de Gilles Deleuze, dentre outros, mas também as políticas educativas produzidas no Brasil após o período da ditadura. Isso nos conduziu a fazer um paralelo entre a situação da França e a situação do Brasil. O que me impressionou, na exposição de Sílvio sobre a história das políticas educativas, foi a descrição da evolução [política] do Brasil. Esta evolução pareceu-me muito próxima da evolução da França. Uma república instalou-se tardiamente, no final do século XIX, ainda com ligações pronunciadas com o “*ancien régime*”⁵, com a monarquia, com o colonialismo. Depois, teve lugar uma ditadura durante os anos 1960, que foi nomeada como “*democracia*”, mas que repousa sobre a lógica do golpe de Estado. Enfim, um período de esperança, particularmente de esperança educativa, a partir dos anos 1980, com as vitórias da social-democracia, período este que encontra seu término atualmente. As histórias me pareciam muito paralelas. Mas, se a França viveu sob um regime de ditadura – como o afirmou François Mitterrand – e se a pandemia revela sua verdadeira face, ou ao menos sua outra face, se ela nos faz ver o “*lado negro da força*”, como pensar o lugar da crítica nessas condições? E como pensar o lugar da crítica nesses lugares públicos sob tutela do Estado que são as escolas e as universidades? Como pensar a possibilidade da crítica entre educadores, na escola, na universidade, visto que eles são funcionários públicos que deveriam ser obedientes ao Estado? Com efeito, pensar a possibilidade da crítica em tempo de pandemia não significa excluir a crítica das derivas do Estado, ou da escola e da universidade mesmas, o que é desconfortável, quando somos educadores. Temos o dever de fazer uso de nossa faculdade crítica,

³ [NT] O autor refere-se ao período em que a França reabriu as instituições escolares e retomou as atividades, antes de enfrentar a segunda onda da pandemia de SARS-COV-2.

⁴ S. Gallo, A. P. Olivier, “La question de l’émancipation en philosophie de l’éducation: une perspective franco-brésilienne », In: P. Guibert (dir.) *Initiation aux sciences de l’éducation*, Paris, De Boeck, 2021 (no prelo).

⁵ [NT] O regime antigo, isto é, o monárquico.

mas, ao mesmo tempo, temos o dever de sermos reservados, sobretudo se não somos professores universitários⁶.

Não direi que a pandemia é resultado de um complô dos governantes, das multinacionais da informática para instalar um poder totalitário no planeta. Mas é indubitável que ela coloca, antes de tudo e como mais ou menos todas as pandemias, uma questão política, uma questão de governança. A pandemia é, antes de qualquer coisa, um conjunto de decisões que tocam o modo como enfrentamos a presença da doença, da morte e, inversamente, da vida, em nossa sociedade, em nosso sistema econômico e, finalmente, em nossas instituições de ensino. Em todo caso, é sob este aspecto que proponho abordar hoje esta questão, sob o aspecto das relações entre a pandemia, a educação e a política.

Estou tentado a desenvolver um ponto de vista que parte de minha própria experiência, procurando não ultrapassar os limites de descrever minhas experiências de educador durante o período da pandemia, mais do que tentar elaborar um discurso de conjunto, conforme ao espírito crítico, o que implica em saber se restringir. Tal opinião permitiria definir os limites cognitivos ou políticos deste espaço que é o de minha observação ou de meu raciocínio. A partir disso, a partir deste espaço, terei a possibilidade de trocar com vocês, poderemos partilhar nossas experiências de isolamento – ou não. Isso é o que tem sido feito por diversos escritores que produzem um diário do confinamento. O diário tornou-se a forma literária dos tempos de pandemia. A opção de falar a partir da própria experiência apresenta, no entanto, duas armadilhas. A primeira é de não falar senão a partir da esfera da subjetividade. Meu discurso não saberia ir além de uma descrição fenomenológica. Faltaria a ele um ponto de vista do todo, um ponto de vista objetivo. Mas, se falo enquanto filósofo, fico condenado a falar no elemento da generalidade, distanciando da realidade, especialmente da realidade de meu corpo. O filósofo fala de tudo, salvo da realidade imediata na qual ele se encontra. Apesar de tudo, tentarei colocar alguns

⁶ <https://www.monde-diplomatique.fr/2020/11/BONTEMPS/62425>. [NT]: trata-se de uma matéria do *Le Monde* sobre sanções impostas a quatro professores franceses em outubro de 2020 por terem participado de movimentos populares contra a reforma do *baccalauréat*, um exame pós-educação média, próximo ao nosso ENEM. O Conselho de Disciplina da região invocou o “dever de reserva” que legalmente é imposto aos assalariados do serviço público francês.

elementos históricos e filosóficos, de modo a construir uma hipótese, que dirá respeito, sobretudo, ao mundo da universidade, no qual minha experiência se desenrola.

O mundo de antes

O período anterior ao coronavírus e ao confinamento foi um momento de grandes enfrentamentos sociais, período de uma das mais longas greves de que a França teve notícia. Todos os sábados aconteciam os encontros dos “coletes amarelos”, bem como outras grandes manifestações organizadas por chamado dos sindicatos. O universo dos educadores esteve bastante presente nas reivindicações políticas e sociais. O ministro da educação nacional havia nomeado sua política como uma “escola da confiança”, mas as manifestações de desprezo pelo governo e suas ações e a desconfiança dos educadores não cessavam de aumentar, apesar de todas as negativas por parte do governo⁷.

Os confrontos com a polícia faziam-se cada vez mais frequentes no interior da própria universidade. Nos anos anteriores, alguns exames já não haviam sido realizados, por conta dos movimentos estudantis. Os estudantes não aceitavam fazê-los com a presença da polícia.⁸ Um professor de sociologia foi detido e enviado a uma comissão de disciplina, após ter estado presente em um tumulto estudantil contra a lei ORE (Orientação e Sucesso dos Estudantes)⁹, mesmo que ele não tenha participado dos atos de violência, estando o processo contra ele ainda em curso¹⁰. Entre dezembro de 2019 e fevereiro de 2020, a França conheceu um movimento de grande amplitude contra a reforma das aposentadorias. Os professores e os estudantes se manifestaram contra a reforma do *baccalauréat* e por essa razão se recusaram a participar das provas. Em seguida, foi toda – ou quase toda – a comunidade científica que afirmou sua recusa da reforma apresentada no mês de março de 2020 pela ministra do

⁷ https://www.monde-diplomatique.fr/2019/06/DE_COCK/59954.

⁸ <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/universite-de-nantes-debuts-d-exams-sous-tension-5758953>.

⁹ [NT] *Orientation et Réussite des Étudiants*, no original francês, que produz o acrônimo ORE.

¹⁰ https://www.liberation.fr/france/2018/07/02/nantes-un-prof-de-fac-ecarte-apres-une-action-etudiante_1663615.

ensino e da pesquisa de uma lei de programação plurianual da pesquisa (LPPR)¹¹, lei acusada pelo conjunto do pessoal universitário e pelos professores de destruir o ensino superior.¹²

A mentira, a negação, a morte

Por todas essas razões, a pandemia e o estado de exceção que ela tornou possível puderam agir como uma espécie de “surpresa divina” para um governo que estava sendo contestado por todos os lados. A situação, certamente, colocou fim aos encontros e manifestações políticos, às discussões nas salas de professores, ao bloqueio e às ocupações das escolas médias e das universidades pelos estudantes.

A primeira fase, sabemos, foi aquela da mentira e da negação. O número de mortes começava a tornar-se mais significativo na Europa. Uma das primeiras vítimas na França foi um professor à beira da aposentadoria. A sessão da Assembleia Nacional que deveria ser consagrada à situação do coronavírus foi direcionada para fazer passar, de modo forçado, a lei de reforma das aposentadorias, visando fazer trabalhar por mais tempo os assalariados. Enquanto a OMS falava em epidemia mundial, o governo explicava que era necessário que continuassem as atividades culturais, a ida ao teatro (o chefe de Estado dando o exemplo, frequentando um teatro das redondezas). Era conveniente ir às sessões eleitorais para as eleições. Não era o caso de fechar as escolas, nem de parar a “vida” (entendamos, a atividade econômica). As máscaras foram apresentadas como inúteis, enquanto o governo as comprava, mas em quantidade insuficiente¹³. Foram os médicos que então acusaram o governo de praticar uma “mentira de Estado”, sem que o governo ou o presidente da república se assumissem responsáveis por tudo isso, sem que tivessem que renunciar, ainda que, pela existência de uma imprensa ainda livre, fosse estabelecida a fatualidade da mentira. O período da pandemia foi, assim, um momento de colocar à prova o espírito

¹¹ [NT] Acrônimo formado por *Loi de Programmation Pluriannuelle de la Recherche*.

¹² <https://www.politis.fr/articles/2020/02/une-loi-pour-detruire-lenseignement-superieur-41404/>.

¹³ <https://www.mediapart.fr/journal/france/020420/masques-les-preuves-d-un-menson-ge-d-etat?onglet=full>.

crítico de professores, de universitários, em particular dos médicos, para experimentar sua possibilidade ou não de resistência, de oposição, de contradição, de estabelecimento da verdade dos fatos, ou mesmo de praticar sua profissão, para certos professores de medicina, como Didier Raoult¹⁴.

Durante esta primeira fase da pandemia, escolas e universidades permaneceram abertas. Na Universidade de Nantes, ao retornar das férias de inverno, tivemos o primeiro caso de um jovem professor contaminado por Covid, no seio de nosso departamento de Ciências da Educação. Ainda assim, continuamos nossas aulas e nossas reuniões no mesmo departamento, antes que o governo decidisse fechar as creches, as escolas, as universidades. Duas semanas mais tarde, em 28 de março, descobrimos, com tanto pavor quanto tristeza, que um de nossos colegas de departamento havia morrido vítima do coronavírus. Como teria ele morrido? Parece que ele esperou demasiado para pedir socorro, quando o fez já foi muito tarde, uma vez que ele estava isolado em sua casa de campo. A meu sentimento se misturou uma parte de cólera e de arrependimento, pois me parecia que essa morte poderia ter sido evitada. Eu me sentia um pouco envergonhado, enquanto cidadão. Mas o ministro havia assegurado na véspera que ele não permitiria a ninguém dizer que houve retardo na definição do confinamento. Nosso colega trabalhava no campo das políticas públicas sobre a necessidade de que tais políticas prestem contas de suas ações. Ora, pareceu-nos que tais políticas não eram estrangeiras a seu desaparecimento. A reitoria da Universidade prestou-lhe homenagem, o antigo ministro da educação também o fez, mas a morte encontrava-se também deslocada para o lado da vida privada, da vida familiar, dissociada do trabalho e da política. Escrevemos uma coluna na imprensa nacional, na qual denunciemos a situação geral¹⁵. Mas a crítica da situação política e social, em particular da situação sanitária, as reivindicações dos profissionais de saúde, as políticas públicas, permaneceram dissociadas do caso singular, da experiência vivida aqui e agora. Para mim tornou-se impossível, desde esse dia,

¹⁴ [NT] Médico infectologista francês, defensor do uso da cloroquina, que foi denunciado publicamente.

¹⁵ https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/04/15/crise-due-au-coronavirus-agir-collectivement-pour-changer-de-modele-politique_6036673_3232.html.

dissociar a questão da pandemia, a questão das políticas educativas e a morte de meu colega, que jamais aproveitará sua aposentadoria.

O estado de exceção permanente

Na Itália, o primeiro confinamento em todo o país já havia sido decretado um mês antes. Havíamos começado a discutir naquele momento as tomadas de posição de Giorgio Agamben, que produziam escândalo. O filósofo italiano havia declarado que a pandemia era uma invenção destinada unicamente a favorecer as derivas autoritárias dos governos, o estado de exceção como estado permanente¹⁶. É verdade que ele precisou retroceder muito rapidamente, porque se baseou em números fornecidos por um órgão científico sobre as estatísticas, que mostravam que as mortes não eram comparáveis àquelas de uma simples gripe. Agamben – com o desprezo característico de certos filósofos pela ciência – poderia passar ao largo desses dados, sobre os quais, no entanto, ele se apoiava para demonstrar sua tese de um recrudescimento do estado de exceção.

Esta tese política de Agamben sobre a normalização do estado de exceção parecia confirmada pela situação tal qual nós a vivíamos, pela experiência que estávamos tendo da redução de nossas liberdades de movimento, da impossibilidade de participar em reuniões políticas, de continuarmos a ir à Universidade etc. Mas a crítica de Agamben visava, ainda, a ideia de que viveríamos em uma sociedade na qual não haveria outra religião que não a medicina, na qual a “vida nua” é o valor supremo, isto é, a conservação de sua vida enquanto vida biológica¹⁷. Ele criticava a ideia de que seria possível a alguém sacrificar sua liberdade em nome da sua saúde. Mas ele fazia assim o jogo mesmo do liberalismo, que consistia em dar a cada um a liberdade de estar em contato com o vírus, de se contaminar e de morrer, de deixar morrer um número muito grande de pessoas, as mais vulneráveis, sem ter que tomar as medidas de proteção necessárias. Segundo Agamben, é mais importante enterrar seus mortos do que conservar sua vida. É preciso ir além dos doentes, da doença. O próprio papa deveria ir ao encontro dos

¹⁶ <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-l-invenzione-di-un-epidemia>.

¹⁷ <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-chiarimenti>.

leprosos. Mas esta é uma escolha que revela mais a pulsão de morte que a afirmação da vida.

Encontrávamos, no entanto, os mesmos preconceitos espiritualistas e mortíferos em outros intelectuais e filósofos franceses. Não somos vidas nuas, simples corpos, organismos, ou matéria pura. Não somos simplesmente animais, somos mais que isso: nós somos seres humanos. E nossa via é mais que a simples vida, entenda-se, a simples preservação da vida. Devemos, pois, sacrificar nossa vida. Alguns, na imprensa econômica e financeira, indicavam claramente sua preferência de que as crianças pudessem ser beneficiadas pela educação (entenda-se: que os professores em atividade fossem trabalhar), mesmo com o risco de propagar a pandemia, e que eles mesmos assumissem o risco de morrer (enquanto filósofos idosos ricos, há muito tempo afastados das escolas, eles não iriam, de todo modo, correr os riscos de ir trabalhar, sendo que seriam muito bem e corretamente cuidados, em caso de adoecimento)¹⁸.

O fato é que a parte política das teses de Agamben sobre o estado de exceção resiste ao teste dos fatos e se adapta para descrever também a realidade francesa. O governo francês primeiramente pensou a situação pandêmica como uma situação de “guerra”, um novo estado de emergência. Na França e na Europa, vivemos em um estado de exceção há muitos anos. Ao mesmo tempo, o recurso ao estado de emergência, como o recurso à política da força, está garantido pela constituição francesa. É uma dimensão da política que se mostra atual, que não conhecíamos, que não havíamos aprovado, mas que sempre esteve lá. Lembremos que nosso regime, na França, é aquele de um poder pessoal posto em cena há mais de sessenta anos, por um militar reformado, para sair de um estado de guerra. Em todas as ditaduras, há aparências risíveis e mesmo momentos de relaxamento, de quase felicidade, nos quais podemos ter a ilusão de sermos como que livres, de viver em verdadeiras democracias. Mas há também momentos em que as ditaduras se mostram como são e a que vieram.

¹⁸ https://www.challenges.fr/france/ecole-le-coronavirus-ne-doit-pas-ralentir-le-rythme-des-reformes_725081.

O primeiro confinamento

Se a população largamente saiu às sacadas durante o primeiro confinamento para aplaudir os profissionais de saúde que estavam engajados física e moralmente no cuidado dos doentes, por outro lado, suas reivindicações críticas jamais foram ouvidas. A demanda por equipamentos suplementares para os hospitais não foi atendida. Continuou-se mesmo a suprimir leitos em Nantes¹⁹. Mas medalhas foram distribuídas aos valorosos funcionários²⁰.

Durante a primeira guerra mundial, o governo igualmente condecorou os combatentes, às vezes de modo póstumo, por seu engajamento forçado aos combates, ao mesmo tempo em que fuzilava aqueles que se mostravam recalcitrantes, os pacifistas. Foi preciso aguardar décadas para que o Estado francês reabilitasse aqueles que se amotinaram. Foi também neste período da primeira grande guerra que se viveu a epidemia mortífera de gripe espanhola. Pode-se ver fotografias de pessoas usando máscaras, que lembram nosso cotidiano de hoje. Os historiadores explicam que não se pode comparar as duas epidemias, os dois períodos²¹. Durante aquela guerra, o governo decidiu não determinar o confinamento para não travar o movimento das tropas, o retorno dos soldados para trás das linhas ou em direção ao front de batalha, posto que essa mobilidade era prioritária. Ainda assim, é difícil compreender hoje quais as razões que fizeram com que tão grande número de soldados tenha sido levado a combate. Salvar as vidas, aquelas dos soldados, aquelas dos doentes, não era uma prioridade.

A situação do confinamento abriu um período singular no plano epistemológico. Foi uma situação de isolamento, na qual o professor, na qual o pesquisador estava isolado dos estudantes, dos militantes, isolados de seus pares, de seus colegas, distanciado das bibliotecas e do espaço público de discussão. Ele ficou fechado em seu quarto, em seu interior, em sua interioridade, em meio aos livros que com ele permaneceram, com acesso apenas aos dados disponibilizados pela internet ou pelo telefone, ou ainda àquilo que

¹⁹ <https://www.mediapart.fr/journal/france/181020/au-chu-de-nantes-plus-de-100-lits-ont-ete-fermes-en-pleine-crise-sanitaire?onglet=full>.

²⁰ <https://www.lanouvellerepublique.fr/niort/la-medaille-aux-soignants-ca-nous-offense>.

²¹ <https://www.france24.com/fr/20200320-grippe-espagnole-et-coronavirus-on-a-change-d-echelles-et-de-monde>.

ele podia ver em sua janela. Tal situação não é neutra, visto que ela é aquela do sujeito transcendental, que pode esquecer a realidade material do corpo e da sociedade na qual ele vive, prisioneiro de sua interioridade. Esta situação nos impede de desenvolver um discurso crítico, uma vez que ela nos isola do sofrimento social, da troca de experiências; ela nos distancia da experiência de outrem²². Mas essa situação privilegiada permite também que eu possa me comunicar com vocês hoje, fazer essa conferência, porque se eu estivesse no hospital, se precisasse trabalhar como profissional da saúde, se estivesse esgotado, se estivesse doente, não poderia desenvolver uma reflexão e, sem dúvida, não poderia desenvolver um discurso crítico.

Quando do primeiro confinamento, continuei a dar aulas *online*, desenvolvendo meu trabalho em torno da filosofia política de Alain Badiou, tema que também desenvolvemos com estudantes brasileiros, três anos atrás. O estudo de textos sobre a greve, sobre o racismo, sobre a rebelião, deu lugar ao texto sobre a pandemia²³. Os conceitos de “fascismo democrático”, de “petainismo transcendental”²⁴, ressoavam com a situação, não me pareciam nada exagerados, mas descritivos. Badiou poderia também ter falado em petainismo real. Falei sobre a primeira guerra mundial; nossa situação no momento também nos fazia pensar na situação da ocupação alemã, durante a segunda guerra mundial, tal como somos capazes de imaginá-la. O mesmo êxodo rural da população parisiense, os mesmos toques de recolher, os teatros e espaços públicos fechados, os encontros proibidos ou controlados, a perseguição implacável às minorias religiosas ou étnicas, a mesma confiança em um homem providencial, no topo do Estado, chefe dos exércitos, no qual confiamos nas adversidades, o mesmo medo, a mesma ausência de coragem.

Mais tarde, decidimos com colegas pesquisadoras e pesquisadores franceses e italianos transformar as jornadas de

²² Durante o segundo confinamento, ao contrário, é possível participar de manifestações.

²³ <https://tracts.gallimard.fr/fr/products/tracts-de-crise-n-20-sur-la-situation-epidemieque>.

²⁴ [NT] Alusão ao Marechal Pétain, militar de carreira nomeado primeiro-ministro francês em 1940, um dos responsáveis pelo acordo com a Alemanha que culminou com a invasão e conquista do território francês. Após o término da segunda grande guerra, foi julgado e condenado por traição.

estudos que havíamos planejado de modo presencial em seminários realizados *on-line*. Os colegas italianos nos traziam, naquele mês de abril, a ambiência mórbida no norte italiano, o anúncio cotidiano do número de mortos. Os seminários *on-line* nos permitiram fazer nossos intercâmbios, continuar nossos trabalhos, sem correr riscos, estarmos melhores. Nós procuramos também reunir textos filosóficos críticos em torno da Covid, de modo a nos permitir pensar essa situação. No mês de abril, encontramos um texto de nosso colega Slavoj Žižek na revista norte-americana *Vogue*, intitulado “To touch or not to touch: On distance and Love”²⁵. Žižek colocava uma questão, que tinha relevo também no domínio da estética, para pensar a pandemia: aquela de nossa relação com o toque e com o distanciamento. Sua tese consistia em afirmar que mesmo que não possamos tocar uma pessoa em particular, com o distanciamento social, podemos multiplicar a intensidade de nossa ligação com todos os outros. Ele tinha o mérito de evocar a problemática do tocar e do distanciamento.

Uma das primeiras medidas face à pandemia foi, com efeito, o “distanciamento social”. Ele compreendia as relações sociais efetivas, os ajuntamentos políticos dos corpos, as pessoas em carne e osso, nas esquinas, nos espaços públicos, nos anfiteatros, nas assembleias gerais. Ele concernia ainda as relações à distância, as relações de amizade, familiares, amorosas, as relações pedagógicas. Ora, a educação é antes de tudo a aprendizagem do distanciamento social. A criança aprende a se separar do corpo de sua mãe. Ela aprende a não se jogar nos braços da professora ou professor, a não abraçá-los, a não ser tocada por eles (a não ser que estejamos em um estabelecimento de ensino que feche os olhos para os toques sexuais delituosos ou que glorifiquemos o amor às crianças como o lugar da erótica pedagógica). Não pudemos abrir as universidades ou as escolas para poder apertar as mãos ou nos tocarmos. Não há necessidade de qualquer forma de toque para comunicar um saber, para garantir um aprendizado. É possível ver, escutar e, mesmo em tempo real, estabelecer o diálogo, organizar debates, através das plataformas de videoconferência, mas também através de textos impressos. Então o que perdemos quando nos falta a presença na

²⁵ <https://www.vogue.com/article/noli-me-tangere-coronavirus-crisis>. [NT]
Tradução literal do título: “Tocar ou não tocar: sobre distância e Amor”.

frente de uma tela de computador? O que é esse ser-aí, esse Dasein, que escapa a toda forma de visibilidade e de acústica e que não poderia ser da ordem do tocar? O que recobre esse presencial ao qual aspiram tantos professores? Pode ser que a pedagogia do Dasein não repouse sobre nada de real, que ela não seja mais do que um mito. De todo modo, esta é a questão reativada nos novos debates em torno do ensino presencial ou a distância.

O desconfinamento

Com o anúncio do desconfinamento, o governo decidiu reabrir primeiro as escolas e depois as universidades. Algumas universidades, como a de Cambridge, haviam, no entanto, anunciado bem cedo que a retomada seria feita no outono seguinte em modalidade “a distância” para todos os cursos magistrais²⁶. Parecia então para as universidades e os professores haver uma escolha a ser feita, uma certa autonomia na decisão, seguindo o princípio da liberdade de cátedra. As discussões desenvolveram-se em torno do ensino a distância. Argumenta-se ser um ensino mais difícil de manter; os riscos de evasão e de desigualdade são numerosos. Mas tais riscos são igualmente numerosos e constantemente evidenciados no ensino presencial. Os colegas e os pesquisadores do campo das ciências da educação são mais sensíveis ao problema da desigualdade; isso pode ser visto nos trabalhos dos sociólogos da educação no tempo do coronavírus²⁷. Abrir as escolas e as universidades permitiria reduzir as desigualdades, visto que a situação do confinamento beneficiava as classes mais favorecidas. As classes menos favorecidas viam a situação da educação agravar-se, com os índices de evasão aumentando, especialmente na educação primária e secundária. Mas era preciso levar em consideração que os professores, em nome deste princípio, colocariam a vida em risco. Seríamos obrigados a esquecer nossa identidade como organismos vivos em nome de nossa identidade de professores, a partir do momento em que estivéssemos no interior das universidades.

Seria falso e ultrajante falar, em todo caso, de uma “ditadura do digital”, como o fez de modo provocador Giorgio Agamben, sob

²⁶ [NT] No calendário acadêmico europeu, o início do ano letivo é setembro, no outono.

²⁷ <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2020-2-page-177.htm>.

o pretexto de que tal situação acabaria por se sacrificar ao princípio do totalitarismo, da redução ou do controle das nossas liberdades. Eu não poderia segui-lo neste ponto mais do que meus colegas que o fizeram²⁸. Não é verdade que os professores que praticam o ensino à distância são comparáveis à maioria dos professores que juraram fidelidade a Hitler²⁹. Por outro lado, o jornal *on-line* foi a forma escolhida por Agamben para falar sobre o coronavírus. O espaço digital ofereceu a ele justamente essa tribuna da crítica, da liberdade de pensar durante esse período. Mais ainda, destaca-se que Agamben utilizou tal espaço de liberdade para comentar, de modo não-crítico, o filósofo menos crítico que existe, este filósofo nacional-socialista, este professor universitário, este reitor que impôs a toda uma universidade seguir Hitler, votar em Adolf Hitler em 1933³⁰. Ora, este teórico do medo³¹ foi o mesmo que desenvolveu a filosofia da existência, da presença, do Dasein, como adesão à comunidade de destino, que desenvolveu uma teoria do ser-para-a-morte, glorificando o sacrifício, uma metafísica na qual o momento da mediação, o momento da consciência crítica deveria desaparecer.

Claro, o fato de ensinarmos *on-line*, de não fazermos intercâmbios senão pela mediação de nossa caixa de mensagens ou nosso telefone celular nos coloca sob o controle de nossos empregadores, sob o controle igualmente do Estado, sob o controle também das empresas que tomaram conta do mercado de educação à distância, tendo o quase monopólio das videoconferências. Este controle já existia antes da pandemia, posto que nós já utilizávamos massivamente as caixas de mensagens de nossa universidade. De outro lado, o fato de nossas aulas serem gravadas não consiste numa verdadeira ruptura, uma vez que desde a antiguidade as aulas dadas oralmente eram já difundidas entre os estudantes e os especialistas, e se ofereciam ao controle da comunidade científica. A tecnologia do livro e da imprensa já permitia uma forma de controle

²⁸ <https://www.librairie-gallimard.com/livre/9782072928352-l-universite-en-premiere-ligne-a-l-heure-de-la-dictature-numerique-philippe-forest/>.

²⁹ <https://www.iisf.it/index.php/attivita/pubblicazioni-e-archivi/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>.

³⁰ <https://jeune-nation.com/kultur/culture/11-novembre-1933-appel-de-martin-heidegger-a-sortir-de-la-societe-des-nations>.

³¹ <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-che-cos-u2019-a-paura>.

considerável da fala dos universitários e das pessoas de letras, ao mesmo tempo em que oferecia as condições para sua difusão.

A questão da ditadura não diz respeito à tecnologia, que é neutra; é uma questão puramente política. E, do ponto de vista dos governos, do ponto de vista da força, percebe-se que não é exatamente o ensino *on-line* que eles pretendem promover ou impor. Ao contrário, rapidamente fomos capazes de colocar um fim à experiência do ensino à distância, tanto nas escolas quanto nas universidades, de limitar o teletrabalho de modo geral, assim que foi decretado o desconfinamento. Isso começou pelas escolas, pelo ensino fundamental e médio, desde o mês de maio. Era preciso o mais rapidamente retomar o trabalho, fazer com que a economia se recuperasse. O fato de as crianças irem à escola, dos professores suspenderem a experiência do ensino à distância, permitiu aos pais irem trabalhar ou trabalharem eles mesmos à distância. Para o empregador, o trabalho presencial permitiria o controle sobre o assalariado, como o contramestre deve poder controlar o trabalho e a ação dos operários nas oficinas e fábricas. Com isso, certos professores se viram numa situação contraditória, ou uma dupla injunção, que já era sentida pelos profissionais de saúde. De um lado, obedecer à política do governo, ir às escolas correndo o risco de contrair a doença, talvez mesmo de perecer, afirmando a si mesmo que isso precisava ser feito pelo bem das crianças, pelas famílias. De outro lado, não ir às escolas, para não aceitar as condições do governo, as condições sanitárias e não colocar em perigo sua vida e a dos outros, não se sacrificar para que a economia nacional funcione, com o risco de privar provisoriamente as crianças e os adultos do serviço público de educação. A diferença em relação aos profissionais de saúde é que é possível para os professores produzir um tipo de trabalho *on-line* (mesmo que seja degradado em relação ao presencial), coisa que já vinham fazendo durante o período do confinamento, uma vez que, para os primeiros, é difícil cuidar de um doente sem tocá-lo, sem se aproximar dele.

Desde que retomei o caminho da universidade real, perguntei-me por que não praticávamos o ensino à distância, como o faziam meus colegas na Alemanha e na Itália, por que não havíamos escolhido essa opção. Foi porque a maior parte dos professores universitários na França não desejava a passagem ao ensino à distância. O ensino presencial tinha a adesão seja da maioria dos professores, seja dos

sindicatos e dos dirigentes universitários. Era preciso, com efeito, harmonizar as práticas, evitar as derivas anárquicas, nas quais cada professor operaria o sistema que lhe conviesse (seja totalmente presencial, totalmente a distância, modo híbrido etc.). O fato de que as diretivas pudessem vir do alto, das reitorias, do ministério, poderia facilitar a gestão da universidade em tempos de crise, isto é, facilitar a vida dos colegas nestes cargos de gestão. Mas isso contrariava igualmente o princípio da liberdade de cátedra.

Por outro lado, o fato de continuar indo às universidades, de criar potenciais aglomerações, pôde alertar alguns. A questão colocou-se sobre a responsabilidade das universidades frente aos colegas que se arriscavam a morrer³², ainda que, em minha experiência, a morte do colega de departamento não tenha colocado em questão a responsabilidade da universidade.

A adesão à pedagogia da presença foi então imposta, sem que poucos colegas tenham podido ou desejado opor-se àquilo que era apresentado como uma “recomendação”. O que é uma recomendação? É aquilo que alguém nos recomenda fazer. Mas não sabemos exatamente o que pode se dar se não seguirmos o que foi recomendado, se isso seria uma possibilidade. Era necessário ter um atestado médico para praticar o ensino à distância, como se o fato de trabalhar à distância significasse uma parada no trabalho, como se fosse uma licença. Para os médicos de bom senso, usar os transportes públicos para ir ao trabalho, para ir às escolas, estar nos anfiteatros, tudo isso constituía risco de propagação do vírus. Isso significa correr riscos para ir ao local de trabalho, risco de ser contaminado por um vírus potencialmente mortal, risco de contaminar os outros com esse vírus, sem que esse risco seja voluntário, diferentemente do vírus do HIV, no qual vemos os adeptos da prática do *bareback*, por exemplo, o fazerem por vontade própria. Porque não se imagina que nosso empregador ou nosso governo nos peça subitamente para ter relações não protegidas, sem preservativo, com pessoas conhecidas e desconhecidas, potencialmente portadoras do vírus, que não tenham feito testes, mesmo que algumas igrejas tenham recomendado isso a seus fiéis, numa certa época.

³² https://www.lepoint.fr/invites-du-point/universite-et-covid-19-une-rentree-sous-le-signe-de-la-defausse-11-09-2020-2391365_420.php.

O fato de que tenha havido casos de contaminação de estudantes e de professores por coronavírus, nada significou. Mesmo que na Escola de Comércio se tenha afixado nos prédios universitários cartazes apontando uma taxa de contaminação de 25%, isso não modificou as coisas. Não estava comprovado que estávamos numa aglomeração. Negava-se que as universidades pudessem constituir locais de contaminação perigosa³³. Os reitores das universidades sustentavam que o uso da máscara era suficiente. Era suficiente dividir determinadas salas, e finalmente não havia necessidade de dividir turmas de até 60 pessoas. O ministro da educação nacional indicava haver taxas muito pequenas de contágio nas escolas, inferiores mesmo à média, mesmo que essas cifras parecessem surpreendentes e até inverossímeis para os professores.

Considerávamos também com suspeição a fase na qual os professores do primeiro ou do segundo grau ensinavam à distância ou, mais exatamente, o fato de que este trabalho não era apresentado como sendo plenamente trabalho. O governo teve a afronta de propor que os professores fossem ajudar os agricultores a colher os morangos, na primavera, como se eles estivessem desocupados durante o confinamento. Da mesma forma, na universidade, falava-se de um “retorno ao trabalho” para falar dose referir ao retorno aos locais habituais de trabalho, como se o trabalho à distância não fosse trabalho ou não fosse o trabalho real. Manifestava-se uma preocupação geral do patronato frente aos seus assalariados e uma charge, publicada na revista *New Yorker*³⁴, resumia bem essa situação. As formigas, longe do formigueiro, são representadas numa rede, numa situação de férias. Elas podem tomar gosto por essa situação de trabalho à distância, no qual elas estariam fora de qualquer controle. Elas podem não trabalhar e não apenas serem livres, mas, o que é pior, podem ter prazer com a situação.

Ainda aí vemos um traço comum com as épocas da repressão e da ordem moral. O valor do trabalho, ou melhor, sua negação – a saber, a restrição, o trabalho penoso, o sacrifício – tal valor deve ser colocado em primeiro lugar, de modo que toda tentação de prazer, mas também de crítica, seja afastada (sendo o prazer essa negação da negação do valor do trabalho). Os shows foram então

³³ <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/universite-grandes-ecoles-le-covid-semble-la-confusion-20200929>.

³⁴ <https://condenaststore.com/featured/come-back-to-the-hill-kendra-allenby.html>.

cancelados, as livrarias foram fechadas, foi interdito tudo aquilo que vende a alegria e o pensamento, especialmente o pensamento crítico e subversivo. Os artistas sentiram-se profundamente atingidos, sendo eles às vezes os únicos que conseguem manter um poder de contestação nas ditaduras, mesmo quando eles próprios precisam se restringir pelas demandas de adaptação e de conformismo impostas pelo mercado, pela indústria cultural ou pela busca de subvenções públicas (restrições que são cada vez mais familiares também ao mundo da pesquisa).

Jamais eu havia sentido tão intensamente a injunção crítica do *nicht mit-machen*, de não fazer como os outros, no sentido dado por Theodor W. Adorno³⁵. Poderíamos também falar de uma ditadura do presencial em período de pandemia. E depois, finalmente, subitamente, aquilo que deveria acontecer, aconteceu. Todas as universidades precisaram fechar. Chegamos à fase do segundo confinamento, na qual estamos hoje, com o retorno do trabalho à distância, salvo exceções. E ainda não sabemos quando as universidades serão reabertas.

Conclusão

Para concluir, gostaria de voltar ao artigo que escrevi com Sílvio durante a fase do desconfinamento, no qual nos interessamos pela questão da micropolítica, relendo Gilles Deleuze e Félix Guattari, em que escrevemos “Uma análise macropolítica não permite compreender a emergência do fascismo, por exemplo, as relações entre os indivíduos e as pessoas que tornaram possível o fascismo, ‘os focos moleculares que proliferam’ antes de ressoar no Estado totalitário. Ora, é preciso compreender as microformações para compreender o fenômeno macropolítico do fascismo, o fascismo de Estado”. É aí que podem residir as diferenças que podem mudar a vida. A via da emancipação consistiria menos em fazer a revolução do que produzir “novas experimentações políticas e de vida, para sair dos microfascismos. A emancipação seria a saída de uma condição, sem chegar necessariamente a uma outra condição”. Nossos microfascismos são assim os fascismos que nós construímos, fazendo como os outros, não oferecendo resistência, pensando que

³⁵ <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf>.

não há alternativa, que não há liberdade, que não há prazer, alegria, felicidade. A escola e a universidade podem muito bem ser esses lugares de microfascismo, lugares de obediência, participando da ditadura geral ou a preparando, o que seria uma questão de se tomar consciência, mas são também lugares de liberdade pedagógica e de cátedra, da crítica e da emancipação intelectual, lugares que, apesar de tudo, nos dão a audácia e a coragem de pensar por nós mesmos e de nos opormos à ordem existente. E não é o uso das tecnologias digitais que nos impede de fazê-lo. Espero, em todo caso, que este não tenha sido o caso durante esta sessão de videoconferência.

Pandemias: o vírus e a “peste” fascista¹

Sílvio Gallo

Este texto pretende cruzar duas pandemias, que geram, ao mesmo tempo, crise sanitária e crise política. De um lado, aborda elementos conceituais que permitam pensar a pandemia de coronavírus que se abateu sobre o planeta em 2020. São visitados os conceitos de Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, 1985); biopolítica (FOUCAULT, 1999); necropolítica (MBEMBE, 2018) no intuito de pensar as gestões políticas da e na pandemia, com seus impactos nos modos de subjetivação. De outro lado, a partir do romance *A Peste*, de Camus (1983), busca elementos para compreender e enfrentar o alastramento da “peste fascista” no Brasil contemporâneo.

Parece que, em 2020, o século XXI efetivamente começou. Os seres humanos gostam de marcar a passagem do tempo, gostam de estabelecer cronologias e de ter eventos históricos marcantes para salientar mudanças de eras. O advento da pandemia de coronavírus varreu o planeta e tornou-se a efeméride histórica para marcar o início de um novo tempo. É bem provável, pois, que livros de história no futuro venham a tomar 2020 como o momento de uma mudança radical, marcando o início efetivo deste século que vivemos.

Mudanças radicais no mundo que se tornaram evidentes em 2020 já vinham sendo construídas/constituídas em diferentes esferas. Aqui, procuraremos evidenciar alguns elementos políticos que se mostram importantes para compreender o mundo pandêmico, dando ênfase para alguns conceitos produzidos no âmbito da filosofia, a maior parte deles ainda no final do século XX. São eles: a ideia de um “Capitalismo Mundial Integrado”, trabalhada por

¹ Este texto é uma versão bastante resumida do capítulo intitulado *Um duplo contágio, ou contágios múltiplos: do governo pelo vírus e de lutas de resistência*, publicado em Raoul Vaneigem et al. **O mundo pós-pandemia: retorno à “normalidade distópica”? – reflexões libertárias**. SP: Intermezzo, 2021. Em sua composição foram usados recortes daquele capítulo, com intervenções pontuais. Ao leitor interessado no desenvolvimento conceitual e em seu aprofundamento, sugiro a leitura do referido capítulo.

Félix Guattari (1985); a maquinaria do biopoder e da biopolítica, desvendada por Michel Foucault (1999); e, mais recentemente, o contraponto à biopolítica feito por Achille Mbembe (2018), na forma de uma necropolítica. Em nosso entender, estes conceitos são chaves para compreender o momento político pelo qual passamos, seja em seus aspectos mundiais, seja no contexto brasileiro. Focando no Brasil, a última parte do texto chama a atenção para a proliferação de um outro contágio, aquele da “peste fascista”.

Uma crise sanitária global

Antes que o conceito geopolítico de globalização conquistasse as análises sociais, Félix Guattari (1985) já falava em um Capitalismo Mundial Integrado (CMI) para referir-se ao funcionamento do capital na segunda metade do século XX.² Para o pensador e ativista francês, ainda que o mundo contasse com potências mundiais que não se alinhavam ao sistema capitalista, em especial a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o sistema global de circulação de mercadorias era dominado pelo capital, visto que os países socialistas não lograram construir um sistema alternativo, sendo obrigados, eles mesmos, a operar conjuntamente com a circulação capitalista. A compreensão do CMI levou Guattari a falar de um “mundo capitalístico”, visto que englobava não apenas os países capitalistas, mas também os socialistas.

Segundo ele, há toda uma axiomática do CMI, que comporta três elementos gerais: ele funciona por cerco, encurralando as práticas que lhe são estranhas e buscando incorporá-las, numa espécie de fagocitose; opera por desterritorialização de antigos espaços, sejam eles regionais, nacionais e mesmo internacionais, profissionais e de outras ordens, reterritorializando-os no contexto

² Ver em especial os capítulos “O capital como integral das formações de poder” e “O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular”. A primeira edição brasileira, de 1981, preparada e traduzida por Suely Rolnik, baseou-se na edição francesa de 1977, mas incluiu outros textos, como o segundo citado, datado de 1980. Em 1980 foi publicada uma outra edição francesa, com o mesmo título, mas com textos diversos. Nesta edição também não encontramos o texto incluído na edição brasileira. Em 2012, apareceu Félix Guattari, *La révolution moléculaire*. Paris: Les Prairies Ordinaires, reunindo os textos das duas edições francesas; tampouco aqui encontramos o texto “O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular”, o mais completo do autor sobre o tema.

de uma ação transnacional, isto é, mundial e integrada; e, por fim, possui múltiplos centros de poder (o que ele denomina “multicentragem”), introduzindo novas formas de segmentaridade nos tecidos sociais, econômicos, políticos etc. Em suma: o CMI é a configuração atual do capitalismo, no final do século XX (e, proponho estender, também para este início de século XXI), construído a partir de sucessivas desterritorializações de elementos das formações capitalistas mais antigas e mesmo daquelas que a elas fizeram oposição, seguidas por reterritorializações contemporâneas destes elementos em novos arranjos, criando outros panoramas econômicos, políticos, sociais, subjetivos. O capitalismo segmenta os processos, produzindo segmentaridades com linhas molares e moleculares, linhas duras, linhas flexíveis e linhas de fuga.³

Um elemento importante na análise guattariana é que a produção do capital não é estritamente material, mas é também uma produção subjetiva. Em outra de suas obras, lemos: “As máquinas de produção de subjetividade variam. Em sistemas tradicionais, por exemplo, a subjetividade é fabricada por máquinas mais territorializadas, na escala de uma etnia, de uma corporação profissional, de uma casta. Já no sistema capitalístico, a produção é industrial e se dá em escala internacional”. (GUATTARI & ROLNIK, 1986, p. 25). Por essa razão, a luta contra o capital não pode dar-se exclusivamente no plano econômico ou mesmo no político, ela precisa acontecer, também, no terreno da subjetividade e de sua produção, no campo do desejo. Trata-se do nível molecular ou micropolítico. Isso leva Guattari, no texto de 1980 sobre o CMI, a fazer uma consideração muito interessante para ser recuperada hoje, em tempos de pandemia. Ali, lemos:

Se abordarmos estes problemas do ângulo, não mais apenas das lutas de interesses, mas das lutas moleculares, aí o panorama muda. O que aparece nesses mesmos espaços aparentemente bem controlados e assepsizados é uma espécie de guerra social bacteriológica, algo que não se afirma mais segundo frentes claramente delimitadas (frentes de classe, lutas reivindicatórias), mas sob uma forma de perturbação

³ Para uma visão mais aprofundada da segmentaridade e das linhas, recomendo o ensaio “1933 – Micropolítica e segmentaridade”, em Gilles Deleuze & Félix Guattari, *Mille Plateaux: capitalismo et schizophrénie*. Paris: Les Éditions du Minuit, 1980. Na edição brasileira (Ed. 34, 1996) de *Mil Platôs*, pode ser encontrado no vol. 3.

molecular difícil de apreender. Múltiplos vírus deste gênero já trabalham o corpo social na sua relação com o consumo, com a produção, com o lazer, com os meios de comunicação, com a cultura, etc. (reações de recusa ao trabalho em sua forma atual, questionamento da vida cotidiana, contestação do sistema de representação política, rádios livres, etc.). Assim, não param de ocorrer mutações na subjetividade consciente e inconsciente dos indivíduos e dos grupos sociais cujos efeitos são imprevisíveis no contexto da atual crise. (GUATTARI, 1985, p. 219-220)

Enfim, parece-me que o conceito guattariano de Capitalismo Mundial Integrado é fundamental para compreendermos a crise sanitária global que se instalou em 2020. É porque o capitalismo se globalizou, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, que a crise atual pôde assumir essas proporções. No momento em que retomo este texto, escrito em 2020, para organizar essa nova versão, já em fevereiro de 2021, assistimos ao que poderíamos chamar de uma “guerra das vacinas”, com todas as negociações internacionais para produzir, vender e distribuir os imunizantes. Trata-se, claro, de uma “questão humanitária”, mas o que vemos na gestão da crise são justamente as linhas molares do CMI em ação, com diferentes países lutando por ter acesso mais rápido às vacinas que podem proteger sua população, negociando com as empresas transnacionais que as produzem. Em outro prisma, essa guerra se traduz no universo subjetivo, dividindo aqueles que são favoráveis ao distanciamento social e ao uso de máscaras de proteção daqueles que, por negar o impacto da pandemia, ou por desejar sua rápida proliferação para se atingir uma “imunidade de rebanho”, são contra essas estratégias preventivas. São universos subjetivos que se colocam em conflito, ensejando posições políticas antagônicas. Guerras macropolíticas e guerras micropolíticas que se encontram, pois, nesse campo complexo que é o mundo contemporâneo.

Como afirmou Guattari, falando de outro contexto, os efeitos produzidos nas subjetividades das pessoas durante a crise são imprevisíveis. Na crise sanitária que vivemos, é de se conjecturar que as mudanças subjetivas estão sendo profundas, em não poucos casos levando a crises psíquicas, certamente alterando os panoramas subjetivos. É importante que busquemos acompanhar esses processos e compreender as transformações, para que possamos intervir ativamente.

Bio(necro)política no Capitalismo Mundial Integrado

Já se tornou lugar comum a recuperação e atualização da noção de biopolítica proposta por Michel Foucault na década de 1970, para analisar a atuação dos Estados durante a crise pandêmica.⁴ Em sua análise, o Estado moderno passou por um processo de governamentalização, através do qual ele opera com a tecnologia do biopoder, um poder que se exerce sobre as populações, as grandes massas de indivíduos, agindo no sentido da afirmação e manutenção da vida.

Em nome da afirmação da vida, da manutenção da saúde e da vida de suas populações, da boa gestão dos sistemas de saúde de modo a poder atender a uma demanda crescente e fora dos padrões ditos “normais”, os governos pelo mundo decretaram medidas de contenção, de distanciamento social entre as pessoas e, em alguns casos, de quase total isolamento social. O crescimento exponencial no número de contaminados pelo vírus levou à adoção de medidas crescentes de redução da circulação e contenção das liberdades civis. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação foram aliados importantes desta dinâmica, permitindo, por exemplo, através do monitoramento do uso de telefones celulares, o cálculo de índices de distanciamento social em cada localidade. Não poderíamos ter exemplo melhor para compreender o que Foucault denominou biopolítica e Estado governamentalizado. Passamos todos a sermos governados pelo vírus. E nossa adesão e aquiescência solicitadas pelo Estado em nome da manutenção da vida, de cada um de nós e das pessoas de nossa família, de nossa comunidade.

Mas a pandemia revelou também outra face da biopolítica, que é a gestão das mortes. Isso inquietou Foucault já em suas aulas de 1976, quando apresentou a biopolítica; ele se interrogava, então: como um Estado que opera pela afirmação da vida pode exercer seu

⁴ A principal fonte para estudar as análises de Foucault sobre o biopoder e a biopolítica são os cursos dados por ele no Collège de France e hoje publicados em livro. O tema aparece no curso de 1976, Michel Foucault, *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999; recebe um tratamento mais aprofundado no curso de 1978, Michel Foucault, *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008; e prossegue no curso de 1979, Michel Foucault, *O nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008, este especialmente dedicado ao estudo das formas do neoliberalismo.

poder de matar?⁵ A saída, segundo ele, está num estratagema que ele denominou “racismo de Estado”, que consiste em fazer um corte populacional, separando um contingente que coloca em risco a vida da maioria, de modo que esses possam ser eliminados em nome do bem comum. Foi, segundo Foucault, a estratégia utilizada pelos Estados totalitários do século XX, tanto por governos de direita quando por governos de esquerda. Na Alemanha nazista, a eliminação dos judeus se fez em nome da defesa da raça ariana, que não poderia ser piorada com a mistura com os “inferiores”. Na União Soviética estalinista, a eliminação dos contrários à revolução se fez em nome da manutenção de um sistema que afirmava, também, a vida numa sociedade socialista. Esse Estado que governa a vida das populações, arvora-se, assim, no direito de tirar a vida de alguns em nome da afirmação da vida de outros.

Um filósofo contemporâneo, o camaronês Achille Mbembe, propõe que, em uma espécie de complemento à biopolítica analisada por Foucault, podemos falar também em uma necropolítica, uma política pensada e praticada como gestão da morte. Em um livro seminal, *Crítica da Razão Negra*, (MBEMBE, 2018) ele analisa a produção, pelos Estados capitalistas coloniais modernos, de uma “razão negra”, posta como o contraponto da razão branca, colonial. O negro, o outro da razão, aí está para ser colonizado, explorado, morto em nome do lucro do branco rico. Na lógica do capitalismo contemporâneo, vivemos o que ele denomina um “devir-negro do mundo”, levado a cabo pelo neoliberalismo, que opera na direção de universalizar a condição negra.

Em outro ensaio, Mbembe (2018) procurou mostrar que durante a escravização da população negra africana levada para servir de mão de obra nas terras americanas, colonizadas pelos mesmos atores que retiravam os negros da África, o sistema político estabelecido no modelo das *plantations* não poderia ser compreendido como uma biopolítica, posto que a gestão populacional se exercia muito mais tendo a morte em foco do que a afirmação da vida. Os Estados coloniais operavam uma biopolítica em seus territórios, mas nos territórios colonizados tinha lugar uma necropolítica, o exercício de um poder soberano sobre a morte, usando o modelo da guerra como

⁵ A esse respeito, ver a aula de 17 de março de 1976, do curso *Em defesa da sociedade*, *op. cit.*, p. 285-326.

exercício do direito de matar. Mas este modelo não ficou confinado no passado: vemos hoje o exercício de uma necropolítica nos territórios palestinos, em que a vida cotidiana encontra-se militarizada, bem como em outras partes de mundo. Podemos, sem dúvida, incluir as periferias brasileiras, geridas por milícias e por quadrilhas do tráfico, nas quais a gestão pela morte, sobretudo da população preta e pobre, é uma realidade cotidiana.

Na esteira de Foucault e de Mbembe, proponho um “acoplamento conceitual” e coloco a hipótese de que a gestão estatal da pandemia iniciada em 2020 pode ser compreendida na lógica de uma bio(necro)política. Isso quer dizer que a segurança da vida de determinadas populações é garantida pelo extermínio “legal” de outras populações. A necropolítica pensada por Mbembe é o racismo de Estado proposto por Foucault elevado à enésima potência e opera de modo integrado com a afirmação da vida, por mais paradoxal que isso possa parecer. Estabelecido o corte social, afirmação de vida para uns e afirmação de morte para outros são as duas faces de uma mesma moeda. A diferença em relação à análise dos filósofos citados é que eles situam biopolítica em um território e necropolítica em outro território; ainda que complementares, como aponta Mbembe, elas não atuam no mesmo local; ora, o que vemos hoje é biopolítica e necropolítica atuando conjuntamente no mesmo território. Por isso a proposição de uma bio(necro)política.

A situação pandêmica que vivemos é um momento privilegiado para ver essas tecnologias de poder em operação. Alguns Estados pelo mundo têm operado em modo biopolítico, inclusive com suspensão de liberdades civis em nome da segurança, defesa e proteção à vida, cuidando para que seus sistemas de saúde estejam aptos a atender à população que deles necessitem. Críticas das mais diversas ordens podem ser feitas, evidentemente, mas trata-se de um projeto biopolítico por excelência, centrado na afirmação da vida. Cercear liberdades é possível, quando se trata de garantir a vida. Outros Estados, por sua vez, têm operado de modo distinto, como é o caso do Brasil. O que se vê aqui é da ordem do que chamei uma bio(necro)política: assume-se como necessária e inevitável a morte de certas populações (em especial os idosos, os pobres, os pretos) em nome da liberdade de comércio e de circulação de outras populações (em especial a classe média, os jovens, os brancos). “A economia não pode parar”, ouve-se; não se pode ceder ao

desemprego em massa; as mortes são inevitáveis, então as aceitamos como o preço a ser pago pelo “bem-estar” dos que sobrevivem e pela manutenção do equilíbrio econômico do país (como se ele fosse possível, no contexto globalizado de uma crise sanitária). O que se depreende destes discursos é algo como: paguemos o preço da morte de alguns, por ser inevitável, em nome do bem-estar daqueles que sobrevivem. Bio(necro)política, pois.

O retorno da “peste fascista”

No ano de 2020, um livro foi “redescoberto”: *A Peste*, de Albert Camus, publicado em 1947. Suas vendas aumentaram bastante na França e em outros países; nas redes sociais, inclusive no Brasil, múltiplas referências apareceram. Ao fazer uma reflexão existencialista sobre a condição humana frente à doença e à morte, não é de se estranhar que o romance de Camus tenha voltado a despertar interesse em tempos de confinamento social provocado pela pandemia; há, porém, um outro aspecto deste livro que lança luz sobre nosso presente: a obra é, também, uma analogia política sobre o nazifascismo e a resistência francesa à ocupação alemã. Na página sobre o livro na versão francesa da Wikipedia, lemos que em um artigo em 1955 Roland Barthes escreveu ser fruto de um equívoco a interpretação de que *A Peste* seria uma alegoria da ocupação nazista na França e da resistência que ela provocou; o próprio Camus respondeu-lhe que pretendia que a obra tivesse múltiplas leituras e que “em certo sentido, ela é mais que uma crônica da resistência; mas, certamente, ela não é menos que isso”.⁶

O romance camusiano introduz, assim, um duplo contágio: o da peste bubônica, trazida pelos ratos; e o da peste fascista, que assolou o mundo na primeira metade do século XX. Ambos pedem de nós uma resistência ativa, uma luta para impedir que sejamos mortos pela doença física ou pela doença política. De modo que há mais um motivo para voltarmos, hoje, a esse livro importante do existencialismo francês: reconhecer os traços do fascismo que nos assola, nos invade e que, como a pandemia de coronavírus, precisa ser combatido, numa afirmação da vida contra a morte.

⁶ Ver: https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Peste.

O filósofo libertário francês Michel Onfray, num belíssimo livro dedicado a Camus, afirma que *A Peste* é uma espécie de “panfleto político”:

Mais que um panfleto ontológico, *A Peste* é um panfleto político. A alegoria antinazi é visível na totalidade do romance e, além disso, a alegoria antifascista se deduz de uma curta passagem na qual a peste encontra-se associada a um antigo militante comunista que se lembra de ter gritado com os lobos marxistas-leninistas. Se cada um porta a peste em si mesmo, ela poderia ontem ser marrom ou vermelha, poderia também ser verde hoje ou de outra cor amanhã. O bacilo é ontológico, seus estragos são políticos. (ONFRAY, 2012, p. 327)

Segundo Onfray (2012), o romance de Camus é uma espécie de “breviário de ateísmo político”, que não se sacrifica a nenhum tipo de divindade. Sendo leitor de Georges Palante (2019),⁷ citado em seu ensaio *O homem revoltado*, o filósofo existencialista “se inscreve nessa linhagem que evita a dupla armadilha otimista e pessimista. Inscreve-se, pois, no convite libertário: nem deus nem patrão – nem deuses nem patrões. Sem amanhã que cantam, sem negativos hoje para um positivo amanhã, nada de peste agora para uma saúde hipotética no futuro” (ONFRAY, 2012, p. 327-328). Ainda assim, mesmo que sem uma lógica da esperança, é necessário resistir, é necessário lutar contra a peste, aqui e agora. Impõe-se a necessidade de combater os ratos, transmissores da epidemia, como se impõe também a necessidade de combater o bacilo do fascismo; não para se ter um mundo sadio e perfeito amanhã, mas porque a própria vida impõe que se lute contra a doença física e a doença política.

Sim, não poderia haver leitura mais apropriada para nós, no Brasil, nesses dias. Observemos o último parágrafo de *A Peste*:

Na verdade, ao ouvir os gritos de alegria que vinham da cidade, Rieux lembrava-se de que essa alegria estava sempre ameaçada. Porque ele sabia o que essa multidão eufórica ignorava e se pode ler nos livros: o bacilo da peste não morre nem desaparece nunca, pode ficar dezenas de anos adormecido nos moveis e na roupa, espera pacientemente nos quartos, nos porões, nos baús, nos lenços e na papelada. E sabia, também, que viria talvez o dia em que, para

⁷ Deste filósofo libertário do início do século XX, uma espécie de “nietzschiano de esquerda”, segundo Onfray, ver: Georges Palante, 2019.

desgraça e ensinamento dos homens, a peste acordaria seus ratos e os mandaria morrer numa cidade feliz (CAMUS, 1983, p. 273).

Mudando a referência da peste para o vírus, ele está sempre aí. Sempre esteve e sempre estará. Sabia-se que, a qualquer momento, uma situação pandêmica poderia advir, como tivemos a (des)ventura de presenciar em 2020. De modo análogo, temos o fascismo, que sempre está aí, espreitando a oportunidade para instalar-se na macropolítica, na política de Estado. O fascismo sobrevive na política cotidiana, na micropolítica, nas relações entre as pessoas. A qualquer momento, quando as condições se tornam favoráveis, instala-se no aparelho de Estado. O fascismo vem de baixo, não de cima; por isso a analogia com a peste e com o vírus é pertinente. Só pode haver um Estado fascista quando há microfascismos atravessando o tecido social. Seu perigo não está apenas quando assume esse caráter macropolítico; ao contrário, sua força e sua periculosidade residem em seu caráter micropolítico. Por essa razão, Deleuze & Guattari afirmaram que “é muito fácil, ser antifascista no nível molar, sem ver o fascista que nós mesmos somos, que entretemos e nutrimos, que estimamos com moléculas pessoais e coletivas”. (DELEUZE & GUATTARI, 1933, p. 93).

No Brasil contemporâneo, o fascismo molecular está se tornando molar, está se instalando no Estado governamentalizado que, no contexto pandêmico, está mostrando com nitidez que opera uma bio(necro)política. Talvez o maior mérito da pandemia, a despeito de todo o sofrimento causado com a perda de milhares de vidas, apenas em nosso território, tenha sido o de tirar o véu da atual política de Estado brasileira e revelar todas as cores de sua face fascista. Parafraseando Onfray, o vírus é ontológico, mas seus estragos são políticos. Nossas vidas estão em risco, não apenas pela possibilidade de contaminação pelo coronavírus, mas também pela contaminação fascista que se estende pelo tecido social, disseminando um neoconservadorismo fundamentalista, em termos religiosos, políticos e morais.

Urgência, pois, de uma luta antifascista, não apenas na política molar, mas, sobretudo, nas ações moleculares. Deleuze e Guattari também mostraram que a força do fascismo reside no fato de que ele atua no nível do desejo, fazendo com que esse desejo sua própria repressão. Observemos as múltiplas violências no Brasil

contemporâneo, em que chamam a atenção os casos de feminicídio, o assassinato de pessoas LGBTQI+. Determinados grupos sociais parecem estar afirmando: se não pode conter o desejo, mate-o! A proliferação das diferenças desejantes é um grave problema, pois escapa ao binarismo e a mentalidade binária não consegue conviver com o múltiplo, não restando outra saída senão sua eliminação.

Não nos enganemos: nada disso é resultado da pandemia; ela apenas agudiza uma situação que já estava posta e, talvez, acelera acontecimentos que estavam por vir, mas que encontram um solo fértil quando as restrições sanitárias impõem uma outra “normalidade” política e social.

Guerra subjetiva, guerra micropolítica, guerra macropolítica. Enfrentar a crise sanitária e a tomada dos aparelhos do Estado pela horda fascista. Combater a crise sanitária imposta pela pandemia do coronavírus, mas sem descuidar da pandemia fascista que se dissemina no país. O vírus e a peste precisam ser combatidos ao mesmo tempo, nas mesmas frentes, ou sucumbiremos à morte e à violência, perdendo as possibilidades de futuro.

Referências

- CAMUS, A. **A Peste**. São Paulo: Círculo do Livro, 1983.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. 1933 - Micropolítica e Segmentaridade. In DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mille Plateaux: capitalisme et schizophrénie**. Paris: Les Éditions du Minuit, 1980.
- GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. São Paulo: N-1, 2018.
- MBEMBE, A. **Necropolítica – biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte**. São Paulo: N-1, 2018.
- ONFRAY, M. **L'ordre libertaire – la vie philosophique d'Albert Camus**. Paris: Éditions J'ai Lu, 2012.
- PALANTE, G. **As antinomias entre o indivíduo e a sociedade**. São Paulo: Intermezzo, 2019.

Sobre as autoras e autores



ALAIN PATRICK OLIVIER

Professor e pesquisador da Universidade de Nantes desde 2013, junto ao *Centre de Recherches em Educação*. Graduado em Filosofia, defendeu seu doutorado em Filosofia na Université de Paris 1 – Panthéon Sorbonne em cotutela com a Fernuniversität de Hagen, Alemanha, em 1999 e obteve a HDR em Filosofia na Universidade de Poitiers em 2007. Dedicar-se aos seguintes temas: Saberes; Aprendizagem; Valores em Educação.



ALEXANDRINA MONTEIRO

Doutora em Educação e pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. É professora e pesquisadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Participa do grupo de pesquisa Phala. Tem experiência de pesquisa na área de Educação com ênfase nos temas de currículo, políticas públicas, etnomatemática, na perspectiva da Filosofia da Diferença.



ALLAN KENJI SEIKI

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atualmente é pesquisador do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-MARX). Autor do livro em co-autoria com Olinda Evangelista “Formação de professores no Brasil: leitura a contrapelo” (2017) entre outros artigos em periódicos nacionais e internacionais, além de vários capítulos de livros.

CARLOS FRANCISCO DE MORAIS



Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (1997). É Professor Associado I do curso de Letras da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Atua principalmente nos seguintes temas: literatura portuguesa, literaturas africanas de língua portuguesa, diálogos entre a literatura e as outras artes, formação de professores e literatura e ensino.

CHANTAL MEDAETS



aprendizagem.

Pedagoga, mestre em Educação (Univ. Paris V) e doutora em Antropologia (Univ. Paris V), professora e pesquisadora colaboradora da Faculdade de Educação (FE/Unicamp), bolsista do programa Fapesp Jovem Pesquisador. Temas de atuação: Antropologia da Educação, educação escolar indígena, indígenas no ensino superior, Antropologia da

DIANA NEGRÍN



Mexicana, residente no Estados Unidos. Professora adjunta no departamento de Geografia da Universidade de Califórnia, Berkeley. Pesquisa sobre a juventude indígena *wixarika* na cidade de Guadalajara, México. Publicou recentemente, entre outros, o livro “Racial Alterity, Wixarika Youth Activism, and the Right to the Mexican City”.



DIRCE ZAN

Doutora em Educação pela Unicamp, Brasil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPEs) e Empesquisa (Grupo Interinstitucional Ensino Médio Em Pesquisa).

Desenvolve pesquisas sobre ensino médio, juventude e cultura.



EDILENE ALVES DA SILVA

Estudante de Pedagogia, Faculdade de Educação, Unicamp. Bolsista de iniciação científica Fapesp. Temas de atuação: educação escolar indígena, indígenas no ensino superior.



GÉRARD ASCHIERI

Formado em Ciências e Letras, pela École Normal Supérieur, foi Secretário Geral da Fédération Syndicale Unitaire (FSU) (2001-2010); membro do Conselho Econômico, Social e do Meio Ambiente (2010-2020). Autor do livro, entre outras publicações, co-escrito com o ex-ministro do Trabalho Anicete le Pors, “La fonction publique au XXI siècle”, edição revisada em 2021.



OLINDA EVANGELISTA

Professora aposentada e voluntária no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora em política educacional, formação docente, política de educação. Autora de vários livros e artigos, entre eles: Desventuras dos professores na formação para o capital (2019) e Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a

Sociabilidade Capitalista.



LAURENT FRAJERMAN

Pesquisador do Instituto de Pesquisa da Federação Sindical Unitária (FSU) e do Centro de História Social da Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris I. Autor dos livros “Le monde de l'enseignement public en mouvement(s). 1928-1984” (2014), Comment défendre

la laïcité scolaire à la Libération? (2007) e vários artigos.



LUIZ AUGUSTO CAMPOS

Doutor em Sociologia pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro (IESP – UERG). É professor de Sociologia e Ciências Política no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da IESP – UERG. Participa da coordenação de dois grupos de pesquisa: o Grupos de Estudos Multidisciplinares da Ação

Afirmativa (GEMAA) e o Observatório das Ciências Sociais (OCS). Atua em pesquisas sobre raça e política. Análises de textos e cientometria. Autor do livro em co-autoria com João Feres Jr e Verônica Daflon. “AçãoAfirmativa: conceito, debate e história” (2018).



MARCELO PARREIRA DO AMARAL

Professor titular de Educação Internacional e Comparada na Universidade de Münster, Alemanha. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Internacional e Comparada, Políticas Públicas e

Pedagogia Social. Autor de diversos livros, entre os mais recentes: “International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research”(2021); “*The Education Systems of the Americas* (2021)”; “*Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe: Navigating Between Knowledge and Economy* (2020)”.



NORA KRAWCZYK

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutorado na Maryland University (EUA). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. É pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa em Políticas

Públicas, Educação e Sociedade (GPPEs) e EMPesquisa (Grupo Interinstitucional Ensino Médio Em Pesquisa). Desenvolve pesquisas sobre Política Educacional e ensino médio.



RENATO BELLOTTI SENICATO

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP (2017). Graduado em Filosofia pela Universidade Metodista de

Piracicaba - UNIMEP (2014).



ROBERTO RAFAEL DIAS DA SILVA

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integra o Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Políticas Contemporâneas e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças. Autor de vários artigos entre eles: A compulsão modernizadora e a melancolia pedagógica: a escolarização juvenil em tempos de pandemia no Brasil.



SABINE FORTINO

Socióloga, professora de sociologia na Universidade Paris Ouest Nanterre. Pesquisadora do Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA). Autora do livro “Émotions au travail, travail des émotions” (2020); “Mixité au travail” (2002), entre outros artigos e capítulos de livro.



SELMA VENCO

Socióloga, mestre e doutora em educação, pós-doutora em sociologia do trabalho. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pesquisadora associada do Centre de Recherches Sociologiques et Politiques de Paris (CRESPPA). Autora e organizadora de diversos livros e vários artigos, entre eles: A uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre docentes de São Paulo, Brasil?; e “O crepúsculo da função pública: distopia ou realidade?”



SHEILA GONZALEZ MOTOS

Doutora em Políticas Públicas e Transformação Social pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), pesquisadora posdoutoral no departamento de Sociologia da mesma universidade. Seus temas de pesquisa focam a análise de políticas públicas, principalmente sobre educação e imigração.



SILVIO GALLO

Doutor em Educação e livre docente em Filosofia da Educação, pela Unicamp. É professor Titular da UNICAMP. Bolsista produtividade do Cnpq. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior. Tem experiência em Filosofia da Educação, atuando nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino da filosofia, anarquismo e educação.



XAVIER BONAL

Professor de Sociologia na Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) e Professor convidado de Educação e Desenvolvimento Internacional na Universidade de Amsterdam (UvA). É autor de vários livros, entre eles “Planificació educativa i segregació escolar em Barcelona e Financiar la equidad educativa: condicionantes e alternativas (2020).

O livro é resultado do Programa CAPES-PRINT, organizado de forma a reunir pesquisadores e pesquisadoras cujos intercâmbios foram construídos no interior da Faculdade de Educação da Unicamp.

Com a publicação visa-se contribuir com a socialização e a reflexão sobre os desafios emergentes do contexto pandêmico para o campo da educação e edificar novos conhecimentos, capazes de auxiliar no enfrentamento de alguns dos muitos reptos atuais e futuros da Educação

As organizadoras



ISBN 978-65-5869-361-1



9 786558 693611 >