

[orgs.]  
Rafael Machado Madeira  
Thais Marques de Santo  
Carolina Corrêa Pacheco  
Taiane Fabiele da Silva Brighenti  
Suliane da Silva Cardoso

PUCRS | ESCOLA DE  
HUMANIDADES

CAPES

# DIÁLOGOS ACADÊMICOS

em

ciências  
sociais



volume I



**DIÁLOGOS  
ACADÊMICOS**

**em**

**ciências  
sociais**

volume I

## **Fundação Universidade de Caxias do Sul**

*Presidente:*  
Dom José Gíslon

### **Universidade de Caxias do Sul**

*Reitor:*  
Gelson Leonardo Rech

*Vice-Reitor:*  
Asdrubal Falavigna

*Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:*  
Everaldo Cescon

*Pró-Reitora de Graduação:*  
Terciane Ângela Luchese

*Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento  
Tecnológico:*  
Neide Pessin

*Chefe de Gabinete:*  
Givanildo Garlet

*Coordenadora da EDUCS:*  
Simone Côrte Real Barbieri

### **Conselho Editorial da EDUCS**

André Felipe Streck  
Alexandre Cortez Fernandes  
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho  
Everaldo Cescon  
Flávia Brocchetto Ramos  
Francisco Catelli  
Guilherme Brambatti Guzzo  
Jaqueline Stefani  
Karen Mello de Mattos Margutti  
Márcio Miranda Alves  
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária  
Suzana Maria de Conto  
Terciane Ângela Luchese

## **Comitê Editorial**

Alberto Barausse  
*Università degli Studi del Molise/Itália*

Alejandro González-Varas Ibáñez  
*Universidad de Zaragoza/Espanha*

Alexandra Aragão  
*Universidade de Coimbra/Portugal*

Joaquim Pintassilgo  
*Universidade de Lisboa/Portugal*

Jorge Isaac Torres Manrique  
*Escuela Interdisciplinar de Derechos  
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/Peru*

Juan Emmerich  
*Universidad Nacional de La Plata/Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes  
*Universidade Federal de Sergipe/Brasil*

Margarita Sgró  
*Universidad Nacional del Centro/Argentina*

Nathália Cristine Vieceli  
*Chalmers University of Technology/Suécia*

Tristan McCowan  
*University of London/Inglaterra*



[orgs.]  
Rafael Machado Madeira  
Thais Marques de Santo  
Carolina Corrêa Pacheco  
Taiane Fabiele da Silva Bringhenti  
Suliane da Silva Cardoso

**DIÁLOGOS  
ACADÊMICOS**  
em  
**ciências  
sociais**

volume I



© dos organizadores  
1ª edição: 2024  
Preparação de texto: Roberta Regina Saldanha  
Editoração: Ana Carolina Marques Ramos  
Capa: Ana Carolina Marques Ramos  
Ilustração de capa: *Freepink*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS – BICE – Processamento Técnico

D536 Diálogos acadêmicos em ciências sociais [recurso eletrônico] : volume  
1 / org. Rafael Machado Madeira ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2024.  
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários organizadores e autores.

Obra em volumes.

Coletânea produzida pelo Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558073925

ISBN 978-65-5807-392-5

1. Ciências sociais – Coletânea. I. Madeira, Rafael Machado.

CDU 2. ed.: 3(081.1)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Ciências sociais – Coletânea

3(081.1)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul  
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias  
do Sul – RS – Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil  
Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197  
Home Page: [www.ucs.br](http://www.ucs.br) – E-mail: [educs@ucs.br](mailto:educs@ucs.br)

Linhas de pesquisa

Cidadania, desigualdades e políticas sociais  
Diversidade, gerações e cotidiano

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO / 8

EVASÃO E ABANDONO ESCOLARES NA LITERATURA ESPECIALIZADA: DAS GRANDES TRADIÇÕES TEÓRICAS ÀS (IN)DEFINIÇÕES CONCEITUAIS / 15

Alynni Luiza Ricco Ávila

EXPANSÃO EDUCACIONAL E INFLAÇÃO DE CREDENCIAIS: A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL / 54

Taiane Fabiele da Silva Bringhenti

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA E O TRATAMENTO DO "NEGRO LIVRE" NO BRASIL EM RELAÇÃO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL REFLETIDA EM DECISÕES JUDICIAIS / 79

Gabriela de Oliveira Jardim

O PROTAGONISMO FEMININO NA CRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS ALTERNATIVAS À FORMA DE VIDA NEOLIBERAL / 95

Thais Marques de Santo

A TRAJETÓRIA DOS SERVIÇOS DE ACOMPANHAMENTO SOCIAL NA CIDADE DE PORTO ALEGRE / 116

Débora Rinaldi

FAMÍLIA, DINHEIRO E GERAÇÕES: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA / 142

Federico Sallon Dias Rangel

A AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS E OS ASPECTOS DE CUIDADO E COOPERAÇÃO COMO PRÁTICAS INTERESSANTES PARA CONHECER AS DIFERENTES FORMAS DE SER CRIANÇA / 164

Handiara Oliveira dos Santos

A TEORIA E O MÉTODO DA PESQUISA NARRATIVA  
BIOGRÁFICA / 184

João Pedro Martins Pinheiro

ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NO PLURAL: UMA  
ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA DAS ETAPAS DA VIDA / 198

Suliane da Silva Cardoso

NUM PRÉDIO AZUL DESBOTADO: UMA ETNOGRAFIA  
SOBRE A OCUPAÇÃO MIRABAL EM PORTO ALEGRE / 220

Jéssica Rosana Silva Perla

NOVOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO  
POLÍTICA NA INTERNET E A PRÁTICA DAS *FAKE NEWS* EM  
TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL / 242

Patrícia Menezes Visentin

DE EXEMPLO A MOVIMENTO: ENTENDENDO O MOVIMENTO  
CULTURAL BRASILEIRO RELIGIOSO / 261

Gabriela Ferreira Vieira

SOBRE OS ORGANIZADORES / 281

## APRESENTAÇÃO

As linhas de pesquisa de um programa de pós-graduação possuem uma importância estratégica na estruturação da produção de conhecimento acadêmico e na formação de pesquisadores de excelência. Para que esse potencial se materialize, elas precisam ganhar corpo e ter organicidade para se consolidarem como “comunidades de pesquisa” efetivas.

A presente coletânea, produzida pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política (PPGSCP) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com o apoio financeiro do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), constitui-se em um passo a mais no processo de consolidação de suas linhas de pesquisa, apresentando ao público leitor uma amostra do resultado de anos de trabalho diário, cotidiano e contínuo de docentes e discentes do Programa.

Entendemos que a prática da pesquisa e a formação de pesquisadores avançam de forma consistente e articulada. Nesse processo, o empenho pessoal de orientadores e orientandos é fundamental, mas deve ser potencializado por um ambiente plural de trocas e de intercâmbios entre estudantes, egressos e professores. Quando (e sempre que) uma linha de pesquisa tem êxito ao criar e manter um espaço aberto e horizontal de convivência entre pesquisadores em diferentes etapas da vida acadêmica (professores, pós-doutores, doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduados e graduandos), tem-se o terreno fértil para que, a partir do diálogo e do debate, todos possam aprender/ensinar em conjunto.

Linhas de pesquisa efetivas articulam diferentes disciplinas, temas, abordagens e agendas de investigação e propiciam a estudantes de todos os níveis de titulação e a pesquisadores em várias etapas de suas carreiras e de seus processos formativos, um diálogo horizontal com o corpo docente e em cooperação com pesquisadores nacionais e internacionais de referência.

Seguindo os propósitos do fortalecimento constante das linhas de pesquisa e da articulação cada vez maior da produção e da disseminação do conhecimento acadêmico produzido no âmbito do PPGSCP, é com grande satisfação que apresentamos os dois primeiros volumes desta coletânea, que é fruto de parte das dissertações e teses produzidas no quadriênio 2021 – 2024. Neste primeiro volume, foram publicados os trabalhos desenvolvidos no âmbito das linhas de pesquisa “Cidadania, desigualdades e políticas sociais” e “Diversidade, gerações e cotidiano”.

No primeiro bloco, o leitor vai encontrar os trabalhos alinhados à primeira linha de pesquisa. Esses capítulos, ao integrarem abordagens clássicas e contemporâneas, oferecem uma base sólida para reflexões críticas sobre os desafios enfrentados pela sociedade. Eles promovem diálogos profundos sobre alternativas e caminhos para a transformação social, conectando diferentes variáveis e perspectivas teóricas e metodológicas que, juntas, fortalecem o entendimento das complexas dinâmicas sociais.

No primeiro capítulo, intitulado “Evasão e abandono escolares na literatura especializada: das grandes tradições teóricas às (in)definições conceituais”, a autora Alynny Luiza Ricco Ávila apresenta pesquisas relevantes para o objeto de estudo mencionado, utilizando como base para essa busca os seguintes repositórios: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, dada a relevância e o prestígio dessas bases no meio acadêmico. A autora realiza uma releitura otimizada e direcionada a partir

de um conhecimento preexistente. Para isso, Alynni utiliza duas tradições sociológicas antagônicas (Collins, 2009), porém relevantes a essa discussão: Teoria da Reprodução e Teoria da Escolha Racional, representadas por seus principais expoentes, Bourdieu e Boudon, respectivamente. A autora também seleciona estudos empíricos, nacionais e internacionais, que versam sobre a evasão e o abandono escolar.

A temática da educação e desigualdades educacionais também é o foco do capítulo seguinte, escrito por Taiane Fabiele da Silva Bringhenti. Em “Expansão educacional e inflação de credenciais: a educação como bem posicional”, a autora discute os aspectos teóricos que sustentam a ideia de educação como um bem posicional e suas implicações para as análises de estratificação educacional. Ela oferece uma reflexão atualizada sobre o tema, utilizando uma combinação de pensamentos sociológicos e econômicos que se alinham para dar sentido à concepção de educação como um bem posicional. Com base na interpretação da relação entre educação e mercado de trabalho, aperfeiçoada por Hirsch (1979), explora todos os desdobramentos do conceito de posicionalidade e sua incorporação na literatura nacional e internacional. Como demonstrado pela autora, a análise de como medir e entender a educação tornou-se um campo dinâmico e crucial para o estudo da estratificação educacional, destacando a necessidade de reconhecer que os significados sociais e econômicos das categorias educacionais mudam ao longo do tempo e, conforme a escassez, influenciam a distribuição de oportunidades entre os grupos sociais.

Seguindo o esforço de reflexão teórica presente nos trabalhos de Alynni e Taiane, o texto de Gabriela de Oliveira Jardim, “A construção histórico-sociológica e o tratamento do negro livre no Brasil em direção à discriminação racial refletida em decisões judiciais”, introduz a variável raça sob uma perspectiva histórico-sociológica. A autora realiza uma análise do tratamento do negro livre no Brasil, articulando as noções teóricas das

ondas raciais para explorar criticamente o período pós-abolição da escravatura até a contemporaneidade. O objetivo desse estudo é demonstrar como as decisões judiciais são conduzidas e se são influenciadas pelo marcador de raça. Como resultado, Gabriela demonstrou que o transcurso sócio-histórico de desigualdades fomenta tratamento não isonômico para pessoas brancas e negras.

O quarto capítulo, de Thais Marques de Santo, “O protagonismo feminino na criação de práticas sociais alternativas à forma de vida neoliberal”, expande a discussão ao investigar o papel das mulheres na construção de práticas sociais inovadoras que desafiam o modelo neoliberal. Para isso, utiliza entrevistas com mulheres produtoras rurais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e assentadas da reforma agrária, além de depoimentos de diversas fontes, para evidenciar a agroecologia como uma nova forma de vida. Ao destacar os déficits funcionais, morais e éticos do capitalismo, o estudo sugere que as práticas sociais lideradas por mulheres podem oferecer soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios contemporâneos.

O primeiro bloco encerra com o capítulo “A trajetória dos serviços de acompanhamento social na cidade de Porto Alegre”. A autora Débora Rinaldi promove uma reconstrução da trajetória dos serviços de acompanhamento social prestados no campo da assistência social na cidade de Porto Alegre, no contexto mais amplo do sistema brasileiro de proteção social, no intuito de contribuir com estudos nas Ciências Sociais e Aplicadas, que analisam políticas socioassistenciais, em especial no referido município. Débora constata que a qualidade dos acompanhamentos está associada a diferentes fatores diretamente relacionados ao orçamento destinado ao Sistema Único de Assistências Social e ao uso deste, considerando a profissionalização de práticas.

O segundo bloco é composto por capítulos ligados à linha de pesquisa “Diversidade, gerações e cotidiano”. As análises buscam oferecer um olhar sobre o cotidiano a partir de dife-

rentes marcadores, em múltiplas realidades e interações sociais, destacando temas como agência, cultura, identidade, cidadania, cooperação, resistência, cuidado e amizade em diferentes contextos sociais e culturais.

O primeiro capítulo traz uma discussão metodológica apresentada por João Pedro Martins Pinheiro. O texto “A teoria e o método da pesquisa narrativa biográfica” oferece uma visão abrangente sobre a metodologia de pesquisa narrativa biográfica (MNB), em que o autor revisa os aportes teóricos desse método, assim como seu procedimento de produção e de análise de dados qualitativos, próprios para teorizações empiricamente fundamentadas.

Já no campo das relações familiares e intergeracionais, Federico Sallon Dias Rangel, no capítulo “Família, dinheiro e gerações: uma análise biográfica”, analisa as diferentes experiências e interpretações de duas gerações da mesma família, mãe e filha, durante o período de 1980 a 2021. Para tanto, Federico se valeu de teorias sobre família e gerações nas Ciências Sociais, em especial a sociologia fenomenologicamente orientada de Alfred Schütz, que oferece as ferramentas necessárias para investigar as experiências biográficas.

Já em “A amizade entre as crianças e os aspectos de cuidado e cooperação como práticas interessantes para conhecer as diferentes formas de ser criança”, Handiara Oliveira dos Santos explora as relações de amizade construídas dentro do ambiente escolar. As ações e emoções das crianças diante de diversas situações ganham destaque, sendo enfatizados os aspectos de cuidado e de responsabilidade no contexto observado. O campo etnográfico conduzido pela autora é localizado em uma escola de Ensino Fundamental de um bairro central da cidade de Porto Alegre. A partir de sua pesquisa socioantropológica das emoções e das crianças, Handiara considera as emoções como parte fundamental das relações sociais, referenciando a importância das relações infantis, de sua agência e da consideração de que

as emoções são reproduzidas de acordo com a influência de aspectos culturais.

Continuando com o tema da infância e juventude, o capítulo “Adolescências e juventudes no plural: uma abordagem antropológica das etapas da vida”, de Suliane da Silva Cardoso, explora o processo de construção de dois conceitos das fases da vida, questionando quais representações acompanham essas duas categorias em específico. A autora demonstra que, historicamente, a adolescência e a juventude tiveram caracterizações associadas, as quais as acompanharam, impactando, inclusive, a formulação de políticas públicas. Na análise da literatura, o título do capítulo se apresenta, trazendo as reivindicações de teorias mais recentes que, ao darem destaque para as singularidades e particularidades de cada indivíduo e de cada contexto em que se encontram inseridos, sugerem a pluralidade dessas categorias, distanciando-se de concepções que tendem a homogeneizá-las.

No capítulo seguinte, “Num prédio azul desbotado: uma etnografia sobre a Ocupação Mirabal em Porto Alegre”, Jéssica Rosana Silva Perla realiza seu campo de pesquisa na Casa de Referência Mulheres Mirabal, local acessado por mulheres vítimas de violência doméstica ou em vulnerabilidade social. A autora explora aspectos do cotidiano de suas interlocutoras, tais como a construção de cidadania, o desenvolvimento de autonomia, o autoconhecimento, a descoberta de vocações, a construção de afetos e competências. Sua pesquisa etnográfica acompanha, de um lado, um cenário de disputa entre o desmonte das políticas públicas para mulheres e, de outro, a resistência da Casa Mulheres Mirabal.

Adaptação e transformação também são exploradas por Patrícia Menezes Visentin. No capítulo “Novos modos de participação e socialização política na internet e a prática das *Fake News* em tempos de pandemia da Covid-19 no Brasil”, a autora analisa grupos privados de mulheres na rede social *Facebook* no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil. Um dos eixos

explorados é o “Governo Bolsonaro e autoritarismo no Brasil: pandemia e o governo da classe dominante”, o qual foi dividido em duas partes: a ascensão das direitas no Brasil em interface com conjunturas políticas e sociais na eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, e a negação da pandemia e a precarização da população. Patrícia apresenta recortes discursivos das entrevistas realizadas, em que as participantes apontaram como se sentiram negligenciadas a partir das ações gerenciadas e comandadas pelo Governo Federal. O desmonte de políticas públicas, junto à falta de recursos financeiros e estruturais\institucionais como fatores que contribuíram para a precarização de suas vidas e de pessoas dependentes (filhos e outros familiares), aparece como crítica ao modelo de governo de Bolsonaro.

Por fim, o trabalho de Gabriela Ferreira, “De exemplo à movimento: entendendo o movimento cultural brasileiro religioso”, conclui essa seção demonstrando como a digitalização permeia não apenas o âmbito político e social, mas também a esfera cultural. Nesse capítulo, a autora investiga como os movimentos religiosos no Brasil têm se adaptado e crescido na era digital. Gabriela analisa a influência das redes sociais na propagação das ideias religiosas e na formação de comunidades virtuais. O estudo sugere que a midiaticização das experiências religiosas transformou a vivência da fé e a participação em rituais, adaptando tradições às novas tecnologias e aos modos de vida contemporâneos.

Boa leitura!

# **EVASÃO E ABANDONO ESCOLARES NA LITERATURA ESPECIALIZADA: DAS GRANDES TRADIÇÕES TEÓRICAS ÀS (IN) DEFINIÇÕES CONCEITUAIS<sup>1</sup>**

Alynni Luiza Ricco Ávila<sup>2</sup>

## **Introdução**

Neste capítulo, apresentaremos pesquisas relevantes para o objeto de estudo em questão, ou seja, a evasão e o abandono escolares, localizadas nos repositórios: Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dada a relevância e o prestígio dessas bases no meio acadêmico. Portanto, não se trata de uma revisão de literatura ampla e sistemática, mas de uma releitura otimizada e direcionada do conhecimento preexistente.

Assim, optamos pela exposição inicial das duas principais tradições sociológicas (Collins, 2009), que, embora antagônicas, são relevantes a esta discussão: a Teoria da Reprodução e a Teoria da Escolha Racional, representadas por seus grandes expoentes, Bourdieu e Boudon, respectivamente. A despeito do inegável predomínio da teoria bourdieuseana nos estudos brasileiros na área da educação (Nogueira, 2017), entendemos que as contribuições de Boudon, de perspectiva individualista, podem ser muito elucidativas sobre a realidade em que estamos

---

<sup>1</sup> O presente capítulo foi baseado na tese intitulada “Dos limites da estrutura às possibilidades da ação: o processo de desescolarização precoce de jovens na Região Metropolitana de Porto Alegre, RS, Brasil”, defendida pela autora em 2023. Nesta tese, poderá ser encontrada uma exposição mais minuciosa sobre o fenômeno em questão.

<sup>2</sup> Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com período sanduíche na Universidade Autônoma de Barcelona (UAB) pelo Programa CAPES/PrInt. Endereço eletrônico para contato: alynni.avila@ufrgs.br.

inseridos, no sentido de oferecerem ferramentas teóricas e metodológicas que permitam melhor compreender as desigualdades educacionais.

À sequência, adentraremos em estudos mais empíricos, nacionais e internacionais, acerca da temática. Tendo em vista a falta de consenso em torno dos conceitos de evasão e de abandono escolar, destinaremos um tópico específico para esse debate, antes de partirmos para as considerações finais. É oportuno ressaltar, desde já, que os termos referidos, quais sejam, evasão e abandono escolar, são tomados como sinônimos, por se referirem à mesma problemática social: o processo de **desescolarização precoce** de jovens brasileiros.

## Bourdieu e a Teoria da Reprodução

Pierre Bourdieu se tornou mundialmente reconhecido, a partir de suas contribuições teóricas sobre a influência das desigualdades sociais em relação às desigualdades escolares. Desde então, a cultura imposta pelo sistema escolar não pode ser considerada neutra, democrática e universal, como pressupunham os funcionalistas da escola durkheimiana. Mesmo nos dias de hoje, a importância de sua obra para a sociologia da educação é reconhecida, até pelos pesquisadores que criticam o suposto determinismo de suas análises.

Todo o sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta com ela, pois não há, realmente, outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação (Dubet, 1998, p. 46).

Os primeiros estudos de Bourdieu, em parceria com Jean-Claude Passeron, remontam aos anos sessenta e setenta do século XX. Inicialmente, em *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, os autores analisaram a origem social dos alunos, em relação aos seus desempenhos acadêmicos, e constataram que ela atua tanto em termos econômicos quanto em termos de capital

cultural. Assim, uma vez superadas as necessidades econômicas básicas, o principal obstáculo dos filhos das classes populares diz respeito ao capital cultural de origem:

O peso da hereditariedade cultural é tão grande que nele se pode encerrar-se de forma exclusiva sem ter necessidade de excluir, pois tudo se passa como se somente fossem excluídos os que se excluem. A relação que os sujeitos mantêm com suas condições e com os determinismos sociais que a definem faz parte da definição completa de sua condição e dos condicionamentos que ela lhes impõe. Esses determinismos não têm necessidade de ser conscientemente percebidos para forçarem os sujeitos a se determinarem em relação a eles, isto é, em relação ao futuro objetivo de sua categoria social. Pode até ser, geralmente, que a ação dos determinismos seja ainda mais impiedosa quanto mais ignorada for a extensão de sua eficiência (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 44-45).

Nessa perspectiva, o abandono escolar prematuro seria uma expressão do *habitus*<sup>3</sup> do aluno, perante a instituição escolar. Em outras palavras, o abandono escolar consistiria na antecipação de dificuldades a serem enfrentadas por determinados alunos, provenientes de famílias com baixos capitais econômico e cultural. De fato, tal antevisão de dificuldades objetivas se traduz em realidades subjetivas no espaço escolar.

Em *A reprodução*, Bourdieu e Passeron denunciam de forma veemente o caráter arbitrário da cultura transmitida pela escola. Em linhas gerais, a instituição escolar, a partir de mecanismos de diferenciação e de seleção, impõe o seu arbitrário cultural, selecionando seu corpo discente, segundo padrões de comportamento e de conhecimento. Nessa lógica, os estudantes provenientes das classes mais abastadas são taxados como brilhantes, pelos professores, enquanto os estudantes oriundos das

<sup>3</sup> A mais célebre definição de *habitus* de Bourdieu se encontra na obra *O senso prático* (2012): “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, enquanto princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los”.

classes trabalhadoras precisam se esforçar muito para prosseguir nos estudos.

Quando se trata de explicar que a fração da população escolar que se elimina antes de entrar no ciclo secundário ou durante esse ciclo não se distribui ao acaso entre as diferentes classes sociais, fica-se condenado a uma explicação através de características que permanecem individuais, mesmo quando imputadas igualmente a todos os indivíduos de uma categoria, na medida em que não se adverte que tais características só se manifestam na classe social enquanto tal na e através de sua relação com o sistema de ensino. Mesmo quando não aparece como imposto pela força da “vocação” ou pela comprovação da inaptidão, todo ato de escolha singular pelo qual um indivíduo se exclui do acesso a um ciclo de ensino ou se resigna a um tipo desvalorizado de estudos subentende o conjunto das relações objetivas entre sua classe social e o sistema de ensino, pois um futuro escolar só é mais ou menos provável para um indivíduo determinado na medida em que constitui o futuro objetivo e coletivo de sua classe ou de sua categoria (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 189-190).

Dessa maneira, com vistas a dar conta das desigualdades de desempenho escolar, pelos estudantes procedentes de diferentes classes sociais, o conceito de capital cultural passou a ocupar um lugar fundamental na teoria da reprodução. A noção de capital cultural foi introduzida na obra *A reprodução* (2014), para explicar as desigualdades de desempenho escolar dos alunos em função de sua origem social; cada classe social sendo caracterizada por uma maior ou menor proximidade com a cultura erudita valorizada pela escola.

Mais tarde, no artigo intitulado “Os três estados do capital cultural” (1998), Bourdieu acrescentou que tipo de capital existe, a partir de três formas básicas: no estado incorporado, quando sua acumulação está ligada ao corpo, sob a forma de saberes, exigindo assimilação; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais (livros, pinturas, esculturas, etc.); e, por fim, no estado institucionalizado, em diplomas e em certificados escolares.

A visão da escola como instituição que possibilita a manutenção de privilégios para as classes mais abastadas perdura e foi renovada na década de noventa, em função das novas conjunturas socioeconômicas impostas pelo neoliberalismo. Em “Os excluídos do interior”, artigo escrito em colaboração com Patrick Champagne, publicado originalmente em 1992 e reproduzido em *A miséria do mundo*, de 1993, são tratadas as novas formas de exclusão escolar. As clivagens não ocorrem apenas entre os escolarizados e os excluídos da escola, mas incluem segregações internas e dissimuladas, que mantêm os excluídos em seu interior, reservando-lhes posições menos valorizadas.

Na mesma obra, o texto intitulado “As contradições da herança” aborda o peso da instituição escolar na vida dos indivíduos. De um lado, filhos de pais originários de meios desfavorecidos tendem a se culpabilizar, em razão de sua escolarização mais prolongada, que representa a renegação de suas origens; por outro lado, renunciar ao sucesso significa frustrar expectativas familiares. Essa ambiguidade exerce um poder simbólico significativo na formação das identidades dos sujeitos.

Embora tenham sido selecionadas de forma arbitrária e, portanto, não representem o conjunto de sua vasta produção intelectual, as contribuições teóricas de Bourdieu elencadas neste capítulo se destacam por colocar em evidência o papel da instituição escolar e das políticas de Estado, conseqüentemente, nos processos de reproduções social e cultural, rompendo com as explicações fundadas em capacidades inatas e individuais. Sem dúvida, o mérito pessoal nas escolhas individuais é sobrepujado pela centralidade da origem social.

Contudo, precisamos levar em consideração que resta pouca margem de autonomia ao indivíduo e à escola, dentro do campo intelectual. Em sendo definido como espaço de forças e de lutas entre diferentes grupos sociais, o campo intelectual deveria possibilitar certos espaços de atuação aos indivíduos e às instituições, inclusive, além do ambiente escolar.

As principais críticas à obra de Bourdieu giram em torno dessas questões. Com frequência, o sociólogo é acusado de adotar uma perspectiva determinista, que reduz o comportamento dos sujeitos à posição que ocupam na estrutura social. De igual forma, ele também costuma ser questionado por desconsiderar a complexidade interna e a autonomia dos sistemas de ensino, relegando-os ao papel de meros reprodutores da ordem social estabelecida. O conceito de *habitus*, argumenta-se, seria insuficiente para captar essas lógicas (Nogueira; Nogueira, 2017).

No campo da Sociologia, ainda que não abandone inteiramente a perspectiva de Bourdieu, Lahire defende, na obra *Homem plural*, o uso do termo em escala individual. Segundo ele, o *habitus* dos sujeitos não deve ser concebido como pura e simples variação do *habitus* coletivo. Seu argumento central é o de que a experiência de vida de determinado indivíduo pouco provavelmente poderá ser deduzida, a partir de seu pertencimento a uma coletividade ou do fato deste estar inserido em certa posição da estrutura social (Lahire, 2002).

Dito de outro modo, Lahire advoga no sentido de que a perspectiva teórica de Bourdieu foi construída, a partir da escala macro, ou seja, não se mostra satisfatória para analisar a esfera microssocial. No que diz respeito aos processos de socialização primária e a suas implicações escolares, na obra *Sucesso escolar nos meios populares*, Lahire (1997) constata que é preciso conhecer os pormenores das dinâmicas familiares e as relações afetivas, assim como o poder entre seus membros, com vistas a melhor compreender de que forma e em que medida os diferentes tipos de capital e o *habitus* dos pais são transmitidos à prole.

A despeito de sua inegável relevância, em especial no que se refere à percepção das desigualdades escolares como resultado de disparidades sociais, a análise de Bourdieu se mostra insuficiente, como verifica Lahire (1997), quando buscamos a compreensão de contextos subjetivos e mais restritos (famílias,

indivíduos, grupos, etc.). Diante dessas situações pormenorizadas, entendemos que o individualismo metodológico de Boudon pode ser mais adequado e efetivo, conforme mostraremos na próxima seção.

## **Boudon e a Teoria da Escolha Racional**

A receptividade à obra de Raymond Boudon no Brasil não foi tão efetiva quanto a de Bourdieu, apesar de suas contribuições acerca das desigualdades de oportunidades. Ocorre que Boudon, em contraposição a Bourdieu e à Teoria da Reprodução, adota a perspectiva metodológica individualista, opondo-se a concepções generalizantes.

No entendimento do sociólogo francês, os sujeitos não são portadores passivos de ideias coletivas e coercitivas, tampouco suas ações são pautadas apenas pelo meio social. Nessa perspectiva, sua noção de estrutura, enquanto simples soma de ações individuais, é construída em oposição ao estruturalismo:

Algumas vezes, as “estruturas sociais” designam os sistemas de restrições que balizam a ação individual. Se acrescentarmos a essa definição, perfeitamente aceitável, a proposição contestável de que as estruturas bastam em todos os casos para determinar a ação individual, isto é, não deixam ao sujeito, no caso geral, nenhuma margem de autonomia, obtém-se uma espécie, muito difundida, do gênero “estruturalismo” (Boudon; Bourricaud, 2002, p. 223).

Assim como se afasta da teoria da reprodução, Boudon busca se diferenciar dos entendimentos utilitaristas, pois acredita que ações individuais nem sempre são guiadas pura e simplesmente por trocas. Para ele, é o indivíduo que define suas escolhas, a partir de seu contexto de inserção. A vontade individual precisa ser levada em conta nos processos decisórios, ou seja, indivíduos não são simples fantoches de uma estrutura pré-determinada.

Embora se beneficie de elementos da Teoria da Escolha Racional, a mais relevante das teorias utilitaristas, Boudon critica a predeterminação da ação humana nesse paradigma

economicista. Segundo ele, a racionalidade dos indivíduos deve ser compreendida, a partir de um ponto de vista bem mais complexo, isto é, faz-se necessário reconstituir as motivações dos indivíduos e entender que os fatos sociais nem sempre resultam de ações utilitaristas.

A partir de pressupostos individualistas metodológicos, Boudon percebe que a teoria da escolha racional não contempla os sujeitos que pensam e tomam decisões a partir de seus princípios ou opiniões pessoais. Opondo-se aos utilitaristas, pondera que as consequências das condutas pessoais nem sempre são avaliadas e sopesadas pelos indivíduos em suas relações. A existência de eventos que não ocorrem de forma intencional é um dos pilares da teoria da escolha racional (Elster, 1994, p. 113).

Em *Efeitos perversos e ordem social* (1979), Boudon explica que, se houvesse uma determinação pela origem social, em vez de uma escolha racional, pensada a partir de custos e de benefícios, ambas as escolhas seriam idênticas. Para ele, os indivíduos também buscam as razões mais adequadas às situações, com as quais se deparam em seu cotidiano.

A ação nunca é a consequência mecânica da socialização. Para que se compreenda uma ação, é preciso que se levem em conta todas as intenções e, de modo mais geral, as motivações do ator, os meios de que ele dispõe ou acredita dispor, assim como a avaliação que faz parte desses meios; tais elementos determinam o campo dos possíveis resultantes da situação de interação no qual ele está envolvido. A ação, portanto, não pode ser reduzida aos efeitos de um condicionamento (Boudon; Bourricaud, 2002, p. 3).

Conforme Boudon, os sujeitos calculam os custos e os benefícios dos investimentos em educação, a partir de sua posição social. Essas não seriam ações inconscientes, definidas pela cultura, mas escolhas racionais, sobretudo. Em outras palavras, quanto mais modesta é a origem do indivíduo, mais elevados são os custos, em relação aos benefícios, e menores os investimentos em educação, portanto.

Consideremos o exemplo da relação entre as desigualdades sociais e econômicas, de um lado e, de outro, a desigualdade das possibilidades diante do ensino. Ele tem a vantagem de mostrar que, ao nível das sociedades globais, as instituições podem ser impotentes, mesmo quando têm por objetivo realizar simultaneamente a dupla exigência rawlsiana da igualdade das possibilidades e da otimização das desigualdades. Assim, as instituições fundamentais legítimas, segundo Rawls, podem coincidir com mecanismos sociais cujos resultados são ilegítimos (Boudon, 1979, p. 160).

Goldthorpe (1996), tal qual Boudon, também se vale da Teoria da Ação Racional na explicação das desigualdades de classes que persistem na realização educacional. O autor afirma que as ações e as escolhas dos indivíduos, inclusive no sentido de prosseguir ou não nos estudos, são condicionadas pela distribuição de oportunidades e pelas restrições que cada classe social enfrenta. Dessa forma, os indivíduos podem ser alocados em classes sociais, que possuem mais ou menos vantagens e desvantagens. Essa divisão dependerá do tipo de ocupação exercida pelos pais e, por conseguinte, terá fortes efeitos sobre as escolhas educacionais dos jovens.

É importante observar que Goldthorpe (1996) adota duas suposições gerais: em primeiro lugar, influenciado por Boudon, assume que os diferenciais educacionais operam, por meio de efeitos primário e secundário. O efeito primário reúne os elementos capazes de influenciar a distribuição de habilidades entre as crianças nos primeiros anos de estudo, ao passo que o efeito secundário compreende os parâmetros que condicionam as escolhas que as pessoas fazem. Este último, que corresponde ao desenvolvimento da Teoria da Ação Racional, agiria quando os indivíduos já ultrapassaram as transições iniciais e, portanto, dispõem da base de habilidades necessárias.

A segunda suposição se refere à adoção da hipótese da escolha racional, ou seja, à ideia de que as decisões dos indivíduos a respeito da trajetória educacional se baseiam numa avaliação dos custos e dos benefícios das possíveis alternativas que se

apresentam. Mais uma vez, adotam-se hipóteses: os indivíduos compreendem a sociedade, na qual estão inseridos, e são capazes de prever os resultados de suas decisões; e a avaliação dos custos e dos benefícios das possíveis alternativas depende, inclusive, das restrições e das oportunidades com as quais as pessoas se deparam.

A partir dessas hipóteses, Goldthorpe desenvolve três mecanismos, que atuam sobre as preferências individuais na decisão de permanecer ou não na escola. O primeiro postula que as pessoas evitam uma mobilidade social descendente; o segundo admite que existem diferenciais de habilidades e de expectativas entre as classes sociais; e o terceiro mecanismo assume a existência de custos educacionais e o fato de que os recursos familiares afetam decisões dessa natureza.

Em síntese, segundo Goldthorpe, os diferenciais educacionais persistem em etapas mais avançadas das transições educacionais, como no Ensino Superior, em função da estabilidade do custo e do benefício, em relação às diferentes classes sociais. A título de exemplo, nas classes menos favorecidas, as flutuações de renda são mais frequentes, o que exige maior prudência nos cálculos de custos educacionais. Além de que, entre os trabalhadores menos qualificados, a curva que relaciona renda e idade tem uma queda, ao longo do tempo, ao contrário do que ocorre com a curva dos trabalhadores mais qualificados.

Na mesma perspectiva da ação racional de Goldthorpe, o sociólogo Diego Gambetta, em seu livro *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education* (2009), ao analisar dados de pesquisas realizadas na Itália, discute limitações e possibilidades das principais abordagens tradicionais da sociologia da educação, para dar conta dos comportamentos dos indivíduos, em relação à educação. Para o autor, se tentarmos responder à questão que dá título ao seu livro, os indivíduos “se jogam”, de fato, nas limitações que o ato impulsivo pode ter, na medida em que consideram que vale a pena saltar. Porém, nem

todos podem “se jogar” da mesma forma, e o número de “empurrões” que recebem para as mais variadas direções, moldando suas oportunidades e suas preferências, varia consideravelmente na sociedade.

## Causas da evasão e do abandono escolares

Das teorias da reprodução e da escolha racional, representadas por seus dois expoentes Bourdieu e Boudon, passaremos, nessa seção, aos autores que se dedicam a investigar especificamente os fatores do abandono e da evasão escolar: Vincent Tinto, Russel Rumberger, Jeremy Finn, Diego Gambetta, Maribel García Gracia e outros, do exterior; e Fernando Tavares, André Salata, entre outros, do Brasil.

A Teoria do Pertencimento, de Tinto, é bastante conhecida no meio acadêmico. Seu mérito foi o de formular, nos anos 1970, com base na análise de Durkheim (1897) sobre suicídio, um modelo que permitisse compreender as causas institucionais da evasão no Ensino Superior (Tinto, 1975). Dessa forma, despertou os interesses dos pesquisadores e dos atores das instituições da área, tornando-se paradigmático por mais de três décadas.

O modelo de Tinto é concebido como interacionista, por evitar dois extremos: o primeiro, que imputa a razão de se evadir ao estudante; o segundo, que responsabiliza a instituição pelo fracasso de seus alunos. Tinto (1987) argumenta que as razões da evasão podem ser encontradas nas interações entre alunos e instituições de ensino. No intuito de clarificar essas interações, o autor identifica dois espaços sociais, que fazem parte de estabelecimentos de ensino: o sistema de ensino e o sistema social.

A distinção entre esses sistemas implica dois tipos de integração, os quais podem ou não ser vivenciados pelos alunos, durante a graduação: a integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica compreende o desempenho em avaliações e as relações com os professores; a social implica o pertencimento dos estudantes a grupos de outros atores institu-

cionais, em geral seus pares, dentro e fora do universo acadêmico. Dessa forma, o cerne da teoria de Tinto reside na constatação de que, quanto menos se integrassem acadêmica e socialmente às instituições de ensino, os estudantes estariam mais propícios a se evadir.

Outro renomado sociólogo estadunidense, que se dedica a estudar as causas da evasão escolar, é Russell Rumberger. Segundo ele, entender por que os alunos abandonam a escola é a chave para lidar com esse problema educacional (Rumberger, 2001). Não por acaso, sua obra *Dropping out: why students drop out of High School and what can be done about it* (2011) se consolidou como referência obrigatória em estudos sobre evasão escolar.

No entanto, identificar as causas do abandono é tarefa extremamente difícil, porque, como outras formas de realização educacional (por exemplo, pontuações em testes), são influenciadas por fatores próximos e distantes, relacionados tanto ao indivíduo quanto à família, à escola e aos ambientes de vivência na comunidade do estudante. Em relação à perspectiva individual do aluno, o autor discute como valores, atitudes e comportamentos de estudantes podem contribuir para a saída antecipada destes da escola.

No que se refere à dimensão institucional, escola e outras instituições – como família e comunidade, por exemplo – podem influenciar, tanto na permanência quanto na evasão de alunos da escola. Especificamente no contexto escolar, os recursos que as instituições de ensino oferecem ou deixam de oferecer podem influenciar a efetivação do engajamento e o bom desempenho acadêmico do estudante e/ou contribuir para os processos de desengajamento e de evasão deste (Rumberger, 2001).

Devemos atentar ao fato de que Rumberger (2001) compreende a evasão escolar como um processo; não, apenas, como um momento de ruptura pontual na vida do estudante, consi-

derando esse fenômeno como o estágio final de um movimento cumulativo de desengajamento da escola. Em geral, tal processo começa nas séries iniciais do Ensino Fundamental, culminando, mais tarde, no abandono do Ensino Médio. A fuga da escola, sob o seu ponto de vista, representa somente a etapa final da operação:

Como mencionado, esta estrutura de pensamento é baseada na ideia de que o desengajamento e o abandono escolares são partes de um processo de longo prazo, que pode ser influenciado pelas experiências anteriores de educação dos alunos. Vários estudos, baseados em trabalhos de longo prazo sobre de grupos de estudantes, examinaram os preditores de abandono do primeiro grau (Alexander *et al.*, 1997; Barrington; Hendricks, 1989; Cairns *et al.*, 1989; Ensminger; Slusack, 1992; Garnier, Stein e Jacobs, 1997; Morris, Ehren e Lenz, 1991; Roderick, 1993). Esses estudos descobriram que ocorrências prévias, no ensino fundamental (como problemas de frequência e de comportamento) antecedem eventuais saídas do ensino médio (Rumberger, 2001, p. 9, tradução nossa<sup>4</sup>).

Finn compartilha com Rumberger a perspectiva de que “[...] a saída de um jovem antes da formatura pode ser apenas mais um evento, embora um evento visível, em uma cadeia de acontecimentos que pode ter começado anos antes” (Finn, 1989). Em outras palavras, o Modelo de Participação/Identificação de Finn analisa a dimensão comportamental, que engloba a participação regular do aluno em sala de aula e em atividades escolares; além disso, examina a dimensão afetiva, a qual se refere à identificação do aluno com a escola, integrando-se ou não aos valores escolares.

A presente pesquisa confirma que fatores como o abandono escolar, o absenteísmo e a evasão, o mau comportamento em sala de aula e a delinquência são frequentemente exibidos pelo mesmo indivíduo, concomitantemente. Os comportamentos são um problema, porque eles perturbam ou viciam a rotina escolar, especialmente porque afetam os(as) jovens, em particular. E todos eles podem ser vistos como resultado

---

<sup>4</sup> Em todas as ocorrências desta indicação, a tradução foi levada a cabo pelos autores da tese.

de padrões anteriores de desistência diária de sala de aula e da rotina escolar. Nesta medida, esta pesquisa procurará demonstrar os processos que levam a completar o processo de retirada da escola, isto é, a desistência (Finn, 1989, p. 119, tradução nossa).

A despeito da importância dos autores estadunidenses, em se tratando de identificar as causas da evasão escolar, merece destaque a abordagem europeia, desenvolvida mais recentemente pelo Grupo de Investigação em Educação e Trabalho (GRET) da Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), na Espanha. Nessa visão, o abandono escolar prematuro (AEP) é concebido como resultado de um processo que engloba três dimensões distintas, que se relacionam entre si: a dimensão sócio-histórica; a dimensão biográfica-subjetiva; e a dimensão político-institucional (Gracia *et al.*, 2013).

A dimensão sócio-histórica contempla desigualdades sociais e educativas, mudanças no sistema de ensino, transformações econômicas e sociais e outros aspectos estruturais; a dimensão biográfica-subjetiva engloba escolhas, preferências e desejos, assim como subjetividades de jovens, de seus pares e de suas famílias; e a dimensão político-institucional observa o abandono escolar prematuro propriamente dito, que abrange o papel de agentes de socialização, as transições para o mercado de trabalho, etc. (Gracia, 2013, p. 32-33).

Esta última perspectiva tem importantes implicações metodológicas, posto que as análises dos itinerários de absentismo e abandono escolar, desde a perspectiva biográfica, comporta necessariamente um enfoque geracional que permita o seguimento dos fluxos dos alunos no decorrer de sua escolarização e de seus itinerários formativos. Tem também implicações metodológicas, posto que no plano teórico cabe estudar a dialética entre os condicionantes estruturais e o papel dos atores no desenvolvimento de uma trajetória de desafeição e abandono escolar. Tem, por último, implicações políticas, posto que permite interrogar sobre os processos institucionais que contribuem para o desenvolvimento destas trajetórias e sobre o papel das políticas, dos agentes e os dispositivos

de formação e trabalho na reprodução ou na mudança dessas trajetórias (Gracia, 2013, p. 33).

No Brasil, embora não haja autores internacionalmente reconhecidos por pesquisas sobre essa temática, existem trabalhos que se sobressaem, em relação aos demais. Por exemplo, Tavares Júnior (2016) apresenta uma análise abrangente sobre a evasão escolar no sistema educacional brasileiro, destacando os principais pontos encontrados em diferentes estudos e pesquisas acadêmicas. Seus resultados indicam que a evasão escolar é um problema significativo no Brasil, afetando principalmente a educação básica, que compreende os Ensinos Fundamental e Médio. Diferentes formas de evasão foram identificadas, como abandono durante o ano letivo e ausência de matrícula para o ano seguinte. Além disso, foram constatados fatores socioeconômicos, que aumentam a probabilidade de evasão, como renda familiar e escolaridade dos pais.

Entre os estudos analisados por Tavares Júnior, destacamos o de Shirasu e Arraes (2016), cuja investigação analisou os fatores que influenciam a evasão e a repetência escolar no Ensino Médio no estado do Ceará. Seus resultados mostram que desinteresse pelos estudos, repetir anos anteriores e atraso escolar por idade aumentam as chances de abandono escolar, bem como que o Programa Bolsa Família tem efeito positivo nas reduções da evasão e da repetência escolares. No texto, os autores recomendam focar na motivação dos alunos e alertar sobre os benefícios da educação a longo prazo e advertem que, embora as taxas de evasão e de repetência no estado sejam mais baixas do que as da média nacional, ainda há um problema significativo, especialmente na série inicial.

Em outro estudo destacado por Tavares Júnior (2016), são discutidos os fatores que levam ao abandono escolar no Ensino Médio público em Minas Gerais. Os dados foram obtidos por meio de pesquisas nacionais e estaduais, e os autores utilizaram modelos estatísticos para identificar a relação entre esses fatores

e o abandono. Entre os fatores significativos encontrados para o abandono escolar ou para a continuidade nos estudos, destacam-se: a dificuldade nas disciplinas; a vontade de estudar em uma escola diferente; as melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos; e a importância atribuída à escolha da escola. Essa análise também destaca as relevâncias da família e da escola na prevenção do abandono, a partir do incentivo aos estudos e da criação de um ambiente educacional estimulante (Soares *et al.*, 2015).

Mais recentemente, Salata (2019) buscou identificar os fatores que levam muitos jovens a abandonar a escola no Brasil. Os resultados do teórico mostram que a evasão escolar é mais comum entre jovens de famílias com baixo nível educacional e com recursos econômicos limitados. As origens socioeconômica e familiar, juntamente da falta de engajamento dos jovens nas escolas, são fatores importantes para a análise do fenômeno, no entanto o autor questiona leituras que colocam a necessidade de trabalhar como explicação central para o fenômeno da evasão escolar.

Como vimos, há boas razões teóricas – em grande medida, confirmadas por estudos empíricos já realizados – para acreditarmos que a origem social dos jovens seja um dos fatores mais relevantes na explicação de suas chances de evasão. Além disso, pesquisas anteriores mostram que a situação de trabalho de jovens, quando exige uma carga horária mais intensiva, tende a influenciar positivamente as chances de abandono. No entanto, lançamos dúvidas sobre a ênfase de alguns estudos nacionais sobre a suposta necessidade de trabalho como importante mediadora entre os efeitos de classe de origem e a frequência à escola (Salata, 2019, p. 110).

Das teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) acerca das temáticas de evasão e de abandono do Ensino Médio, apresentadas

na seção de apêndices deste trabalho, merece especial atenção a tese de Pontilli (2015), em que a autora procurou identificar os determinantes para a evasão e para o atraso escolares de adolescentes de 14 a 17 anos da região Sul do Brasil, realizando uma análise econométrica, após uma Análise Estatística de Dados Espaciais (AEDE), antecedida por uma estatística descritiva dos fenômenos em tela.

Os principais resultados dessa tese mostraram a importância das características individuais na decisão educacional, sendo que: homens abandonam a escola e se atrasam nos estudos em maior proporção do que as mulheres. Ademais, o fato de o indivíduo estar trabalhando aumenta a probabilidade de abandono escolar. No que diz respeito às características familiares, tanto a escolaridade quanto a cor ou raça da mãe influenciam fortemente na condição escolar dos adolescentes.

Em relação aos indicadores sociais e econômicos em nível de município, ficou comprovado que estes afetam o abandono e o atraso escolares nas relações internas de um município e no efeito significativo de vizinhança entre cidades contíguas. Ficou evidente, portanto, que os adolescentes estão tomando a decisão de permanecer na escola e/ou se dedicar a estudos, a partir da observação atenta da realidade, na qual estão inseridos.

Da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações, passamos ao exame dos artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Encontramos, entre os artigos selecionados pela temática da evasão escolar no Ensino Médio no Brasil, a partir dos descritores “evasão”, “abandono” e/ou “fracasso” e “Ensino Médio”, um total de dez artigos apenas<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Mais recentemente, foi publicado o artigo “Evasão Escolar e Ensino Médio: uma revisão bibliométrica” (2021), em que foram descritas as características das investigações que relacionavam evasão escolar e Ensino Médio indexados na base de dados Scopus Elsevier, entre os anos de 2014 e 2018. Verificou-se que a maior parte das investigações encontradas na base analisada foram pesquisas descritivas que apresentavam apenas um “retrato detalhado” do problema educacional. Em menor proporção, surgiram as investigações que propuseram ações práticas para a redução da evasão escolar no Ensino Médio.

No Quadro 1, há a descrição da categoria de análise, do título, dos autores e do ano de publicação dos artigos selecionados.

Quadro 1 – Descrição dos trabalhos sobre o tema presentes na base de dados da CAPES

<b>Categoria de análise</b>	<b>Título do artigo (em ordem alfabética)</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano de publicação</b>
Evasão	A evasão no ensino médio	Janaine Trombini; Fabiane Olegário	2017
Evasão	Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado	Elisa Carmo Franco Almeida; Paula Reis de Miranda	2020
Evasão	Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Marcelo Simões Mendes	2013
Evasão	Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE	Francisco Euguenys Medeiros Da Silva; Solonildo Almeida Da Silva; Sandro César Silveira Jucá; Aldayr de Oliveira Monteiro; Pedro Bruno Silva Lemos; Paulo César Da Silva Rocha	2019
Evasão	Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	Douglas Branco de Camargo; Mônica Piccione Gomes Rios	2018
Evasão	Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	Antonia de Abreu Sousa; Tássia Pinheiro de Sousa; Mayra Pontes de Queiroz; Érika Sales Lôbo da Silva	2011
Abandono	Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais	Tufi Machado Soares; Neimar Da Silva Fernandes; Mariana Calife Nóbrega; Alexandre C. Nicolella	2018
Evasão	Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre/ES	Annie Da Silva Cassamali; Angélica Tomazeli Da Silva; Anderson Lopes Peçanha; Afrânio Aguiar de Oliveira	2017
Fracasso	O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Rúbia Emmel; Paola de Costa	2019
Fracasso	Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	Patrícia Borges Coutinho Da Silva; Nayane Caldeira Rezende; Teresa Cristina Correia Quaresma; Alvaro Chrispino	2016

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A palavra “evasão” está presente em sete dos dez artigos selecionados, seguida de seus sinônimos “fracasso” e “abandono”, que se apresentam apenas duas e uma vez, respectivamente. No que diz respeito às datas de publicação, predominam textos escritos de 2016 a 2020, em que figuram oito dos dez artigos.

O incremento no número de publicações sobre evasão escolar no Ensino Médio do Brasil, verificado nos últimos cinco anos, demonstra a importância e a necessidade de se realizar novos estudos sobre o fenômeno. Tais estudos poderiam ser desenvolvidos no campo da sociologia da educação, por exemplo, dado o seu aporte teórico-metodológico.

No Quadro 2, apresenta-se o título, o periódico e o respectivo Qualis dos artigos enquadrados nos critérios de inclusão já descritos.

Quadro 2 – Títulos dos artigos, nomes e Qualis dos periódicos

<b>Título do artigo (em ordem alfabética)</b>	<b>Periódico e local</b>	<b>Qualis (2013-2016)</b>
A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais	Intersaberes (Curitiba/PR)	Qualis B3 (Educação)
Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado	Revista Diálogo Educacional (Curitiba/PR)	Qualis A2 (Educação)
Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Estudos de Psicologia (Campinas/SP)	Qualis A1 (Psicologia)
Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE	Research, Society and Development (Itajubá/MG)	Qualis B2 (Ensino)
Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	Revista Eccos (São Paulo/SP)	Qualis A2 (Multidisciplinar)
Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	Vértices (Rio de Janeiro/RJ)	Qualis B2 (Interdisciplinar)
Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais	Educação e Pesquisa (São Paulo/SP)	Qualis A1 (Educação)
Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre/ES	Revista UniVap (São José dos Campos/SP)	Qualis B2 (Ensino)

O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	REMAT: Revista Eletrônica da Matemática (Bento Gonçalves/RS)	Qualis B3 (Ensino)
Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (Rio de Janeiro/RJ)	Qualis A1 (Educação)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Observou-se que os periódicos dessas publicações se concentram na região Sudeste do país, com destaque para São Paulo e para Rio de Janeiro, salvo raras exceções. Em relação ao Qualis, preponderaram os estratos de avaliação A1 e B2 (três artigos para cada), seguidos de A2 e de B3 (dois artigos para cada) – a classificação indica as categorias A1, A2, B1 a B5 e C, sendo A1 as revistas com maior indicador de qualidade.

A maior parte dessas pesquisas (oito artigos) foi publicada em periódicos das áreas de Educação, de Ensino, Interdisciplinar e Multidisciplinar, a partir de trabalhos conjuntos de três ou mais pesquisadores. Nesse rol, destaca-se apenas um artigo da área de Psicologia, levando em conta aspectos motivacionais, com apenas um autor.

É importante destacar a inexistência de artigos publicados em revistas da área de sociologia, o que evidencia as fragilidades e os limites no processo de amadurecimento do campo da sociologia da educação brasileira. De fato, a escola básica não tem sido o foco de estudo dos sociólogos, a despeito da reconhecida importância desse espaço para a reprodução das desigualdades sociais (Tavares Júnior, 2020).

No Quadro 3, descrevem-se os objetivos gerais dos artigos selecionados.

Quadro 3 – Objetivos dos artigos em exame<sup>6</sup>

<b>Título do artigo (em ordem alfabética)</b>	<b>Objetivo(s)</b>
A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais	O presente artigo tem como objetivo analisar os fatores que levam os alunos a evadir as salas de aula de uma escola pública de ensino médio localizada no Vale do Taquari/RS e as práticas pedagógicas/estratégias que o supervisor poderá elaborar juntamente com o grupo de professores e funcionários.
Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado	O presente estudo buscou validar a hipótese de que um aplicativo para dispositivos móveis, voltado a aproximar estudantes adolescentes, constituiria um potencial aliado do Campus Rio Pomba na prevenção da evasão escolar.
Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Neste artigo procurou-se refletir a respeito dos processos de inclusão e evasão escolar no Ensino Médio sob o enfoque de como a motivação pode se associar aos mesmos.
Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE	O objetivo deste trabalho foi conhecer algumas das causas que contribuíram para o abandono escolar e consequente evasão de um determinado número de alunos da 1ª série do Ensino Médio.
Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	Este artigo resulta de pesquisa que investiga ações políticas e pedagógicas relacionadas à evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio, no município de Joaçaba, Santa Catarina, envolvendo coleta de dados na GERED1.
Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	Procurou-se identificar o que leva os alunos a abandonarem as salas de aula e buscou-se identificar o motivo que os conduz a não prosseguir quando retornam à vida escolar.
Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais	Este artigo tem como objetivo apontar quais são os principais fatores que influenciam o abandono escolar no ensino médio. Os dados utilizados baseiam-se em uma série histórica construída a partir do levantamento das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD) e numa ampla pesquisa realizada no estado de Minas Gerais (MG), a qual culminou na coleta de diversas informações de um total de 3.418 entrevistados (entre alunos cursantes e não-cursantes).
Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre/ES	O objetivo deste trabalho foi averiguar os principais problemas enfrentados por jovens e adultos, motivando-os a deixar a escola e quais os motivos que os fizeram retornar a mesma. A pesquisa foi realizada com os alunos de 1º, 2º e 3º etapas da EJA (Educação de Jovens e Adultos), do ensino médio noturno, de uma escola pública estadual, localizada no município de Alegre, no Espírito Santo.

<sup>6</sup> Cópia ipsis litteris de sua fonte original.

O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Nesta pesquisa em Educação Matemática, abordou-se a relação entre a reprovação, a dificuldade no aprendizado da Matemática e o fracasso escolar em turmas de Ensino Médio Integrado de uma Instituição da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.
Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	As pesquisas feitas por Gomes (1999) no artigo “Sucesso e Fracasso no Ensino Médio, apontaram para os problemas neste nível de ensino, como a alta Taxa de Abandono e de Repetência. Quinze anos depois, o texto é revisitado com o objetivo de verificar a situação do Ensino Médio brasileiro frente aos seus desafios e obstáculos indicados desde antes.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Verificou-se que os objetivos de cada pesquisa consistiram, basicamente, em buscar fatores, causas ou motivações para a evasão em escolas de Ensino Médio, situadas, em sua maioria, no interior de diferentes estados do Brasil. Não foi localizado, entretanto, qualquer estudo de maior alcance empírico, que abrangesse escolas de capitais ou regiões metropolitanas.

Essa limitação impossibilita, por exemplo, o suporte à formulação de políticas públicas direcionadas ao combate à evasão escolar. Demonstra, ainda, a necessidade de se realizar novos estudos, mais abrangentes e aprofundados, sobre o tema em questão, especialmente no âmbito da sociologia da educação, considerando-se os potenciais teórico e metodológico desse campo do conhecimento.

Em continuidade, o Quadro 4 traz a análise dos procedimentos metodológicos utilizados nos artigos em questão.

Quadro 4 – Títulos e procedimentos metodológicos dos artigos<sup>7</sup>

Título do artigo (em ordem alfabética)	Procedimentos metodológicos
A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais	Foram realizadas revisões bibliográficas de obras que tratam sobre a evasão escolar (livros, leis, artigos) e também realizadas entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio de uma escola pública estadual do município de Progresso, juntamente com questionários sobre o tema deste projeto com supervisores e alunos (casos) que permanecem nesta escola.
Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado	A principal causa de evasão escolar no Ensino Médio Integrado (EMI) do IF Sudeste MG – Campus Rio Pomba é a falta de conhecimento sobre a identidade dos cursos integrados, que sujeita os estudantes a surpresas pós-ingresso. Considerando-se tal distanciamento entre a instituição e o público-alvo da Educação Profissional e Tecnológica, o presente estudo buscou validar a hipótese de que um aplicativo para dispositivos móveis, voltado a aproximar estudantes adolescentes, constituiria um potencial aliado do Campus Rio Pomba na prevenção da evasão escolar. Tal hipótese relaciona-se ao comprometimento com a trajetória acadêmica, a instituição e a carreira, compreendido como um fator de permanência.
Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Para este fim, foi realizada uma análise sobre as implicações que tais processos acarretam na vida dos estudantes, procurando-se perceber como a variável motivacional pode apresentar-se tanto como consequência do processo de inclusão como estar relacionada às causas da evasão por parte do aluno.
Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE	A metodologia utilizada para a análise desse fenômeno deu-se através de um estudo de caso, tomando como referência a pesquisa quantitativa e qualitativa aplicada, utilizando a técnica do questionário, realizado com 15 (quinze) discentes evadidos entre os anos de 2013 e 2017, que retornaram à Escola após o quadriênio.
Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	De abordagem quali-quantitativa, problematiza como a evasão escolar é enfrentada, considerando, na análise dos dados, a existência da dinâmica entre realidade objetiva e sujeito subjetivo.
Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	A análise da evasão escolar de alunos que cursam o Ensino Médio regular da rede pública, no município de Maracanaú – Ceará – Brasil, precisamente, na Escola Estadual, aqui denominada A. B. C., constituiu-se um estudo de caso. Para a coleta dos dados, foram entrevistados o diretor, os professores e os alunos.
Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre/ES	Foi aplicado aos alunos um questionário composto por dez questões objetivas, além de informações como turma, idade e sexo, sem identificação do entrevistado. Participaram no total 70 alunos das três etapas da EJA. A idade mínima e máxima encontrada nesta modalidade de ensino foram 18 e 56 anos, respectivamente.

<sup>7</sup> Cópia *ipsis litteris* de sua fonte original.

O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Para tanto, fez-se a análise de questionários respondidos por estudantes já reprovados em Matemática na Instituição. Analisou-se os principais conceitos sobre fracasso escolar trabalhados por diversos autores relevantes para estabelecer os aspectos que mais influenciaram nas dificuldades do aprendizado da Matemática.
Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais	Com base nesses dados, estimaram-se modelos de regressão de risco proporcional de Cox, que permitiram identificar a correlação entre fatores intra e extraescolares com o abandono precoce. Outro modelo desenvolvido utilizou as bases de dados da PNAD, em que um modelo lógico foi estimado, permitindo verificar a taxa do não abandono na trajetória do ensino médio também para o estado de Minas Gerais.
Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	Atualizou-se os dados de desempenho acadêmico, de taxas de abandono e de reprovação e comparou-se com os dados originais de Gomes (1999). Os resultados indicam uma diminuição na Taxa de Abandono e um aumento na Taxa de Reprovação em quase todo o Brasil.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em relação aos procedimentos metodológicos empregados em cada pesquisa, destaca-se a abordagem qualitativa e o estudo de caso, ao passo que, das técnicas de coleta de dados, sobressaem as entrevistas semiestruturadas e os questionários. Convém ressaltar que apenas um dos artigos elencados empregou a abordagem quantitativa na análise, a partir de dados produzidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), permitindo a generalização dos resultados obtidos para o estado de Minas Gerais.

De fato, a carência de estudos científicos mais abrangentes sobre o tema sinaliza uma diferença importante das ciências humanas no Brasil, em relação ao cenário internacional, em que predominam análises de cunho quantitativo e de amplo alcance. Segundo Tavares (2020), por exemplo, “[...] entre os artigos em periódicos qualificados em Sociologia e Educação, não se encontram recentemente muitos trabalhos dedicados a esses temas que mobilizam dados empíricos robustos e aptos à inferência”.

O Quadro 5 expõe os resultados das dez pesquisas selecionadas para apreciação.

Quadro 5 – Títulos e resultados dos artigos

Título do artigo (em ordem alfabética)	Resultados
A evasão no ensino médio e as estratégias educacionais	Nos últimos anos a realidade de muitas escolas públicas há grande índice de evasão no ensino médio. Nesta direção, o trabalho preocupou-se também em encontrar maneiras/estratégias possíveis de serem executadas pelo grupo gestor juntamente com os professores a fim de amenizar esse elevado índice de evasão.
Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado	O protótipo foi testado pelos mesmos sujeitos adolescentes entrevistados, e seus relatos em questionários apontam que a tecnologia foi capaz de ampliar o conhecimento sobre o IF Sudeste MG e o curso de Agropecuária na modalidade integrada, além de modificar perspectivas de futuro. Validou-se, portanto, a hipótese inicial: o aplicativo proposto apresenta potencial de prevenção da evasão, ao combater a principal origem do problema – o desconhecimento.
Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio	Fica evidente a importância que o papel da motivação adquire no contexto escolar, o que vem a fomentar um campo de discussões cada vez mais abrangente e significativo na área de Psicologia da Educação.
Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE	Os resultados apontam que as causas da evasão em 40% refletem condicionantes externos ao ambiente escolar, isto é, foram causas relacionadas às questões de emprego, trabalho, renda, saúde. Nesse sentido, o presente estudo de caso constatou que as premissas da evasão são multifatoriais e reverberam para a retenção escolar.
Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina	Os resultados apontam para um cenário que necessita de políticas públicas de mudanças estruturais e que se fundamentem em novos olhares e ações sobre a realidade escolar, particularmente quanto à formação docente, juventude contemporânea e infraestrutura escolar, vistos como elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação com qualidade social.
Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?	Os resultados comprovam que direção, docentes e discentes apontam como causas para a evasão escolar: falta de incentivo da família e da escola; necessidade de trabalhar; excesso de conteúdos escolares e amizades erradas.
Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais	Entre os resultados encontrados, destacam-se alguns fatores expressivos na explicação do abandono, tais como: a dificuldade nas disciplinas, ânsia por uma escola diferente, percepção de melhores oportunidades de trabalho com a continuidade dos estudos e a importância atribuída na escolha à escola.

Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre/ES	Pode-se perceber que a maior causa de evasão escolar foi a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar, enquanto que o principal motivo de retorno escolar é conseguir um bom emprego. Dos entrevistados, 63 estudantes afirmaram que pretendem continuar os estudos após o ensino médio.
O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	definiu-se algumas conclusões acerca do tema para que se possa diminuir os índices de fracasso escolar, tais como: maior aproximação aluno-professor, melhorar a didática e aplicação dos conceitos aprendidos em sala de aula, atendimento multidisciplinar, em especial ao aluno com problemas pessoais e/ou emocionais.
Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014)	Os índices de proficiência estão mais baixos do que há 15 anos, permitindo inferir que o êxito dos alunos pode não estar vinculado diretamente a sua permanência na escola e que a alta Taxa de Reprovação não resulta objetivamente em maior desempenho dos estudantes.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os resultados encontrados nos artigos selecionados compreenderam a evasão como fenômeno multifatorial, de causas externas ou internas ao ambiente escolar, destacando: necessidade de trabalhar; dificuldade nas disciplinas; ansia por uma escola diferente; falta de incentivo da família e da escola; excesso de conteúdos escolares, etc. Eventualmente, também foram apontadas possíveis soluções ou estratégias de combate à evasão escolar, porém com alcances limitados aos locais de realização dos estudos, tais como: maior aproximação aluno-professor; melhorias na didática e na aplicação de conceitos aprendidos em sala de aula; atendimento multidisciplinar, em especial ao aluno com problemas pessoais e/ou emocionais, etc.

Convém ressaltar que não houve estudos que levassem em consideração diferentes níveis de análise – macrossocial, institucional e microssocial –, combinados a uma perspectiva metodológica mista ou quali-quantitativa. Com isso, torna-se evidente a escassez de análises de amplo escopo sobre evasão na educação básica brasileira e, especialmente, de estudos de inferência e de generalização, que utilizem técnicas de triangulação,

tanto na coleta quanto na análise de dados. Esses modelos se mostram vantajosos, pois, ao combinar métodos quantitativos e qualitativos, compensam os pontos fracos de um método com os pontos fortes do outro e vice-versa (Creswell, 2010, p. 250-251).

## O conceito de evasão: (in)definições

A partir da análise dos principais estudos internacionais e nacionais, que abordam os fatores relacionados à evasão escolar, constatamos a existência de indefinições acerca do conceito. A própria concepção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) não se mostra precisa:

Evasão: saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. Obviamente, a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso, dado que, de forma geral, se trata de caso fortuito e não se pode presumir uma intencionalidade do indivíduo em interromper o curso, cessá-lo ou uma incapacidade do indivíduo de manter-se no programa educacional (INEP, 2016).

No sentido literal, a palavra evasão, do latim *evasio*, diz respeito a um substantivo feminino na língua portuguesa, que expressa ação de abandonar algo; desistência; fuga; abandono; saída; desaparecimento. No sentido figurado, consiste em argumentar algo de forma vaga, furtiva, evasiva. Também costuma se referir, no sentido conotativo, à fuga de presos em busca de liberdade. Já na linguagem jurídica, representa o crime de evasão de divisas ou evasão cambial (Ferreira, 2010).

Em termos estatísticos, abandono e evasão também costumam ser tomados como sinônimos, referindo-se à diferença entre os números de matriculados e de concluintes, ao término de cada ano letivo. Segundo organismos internacionais, como a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Gabinete de Estatísticas da União Europeia (Eurostat), o abandono educativo precoce (ou “*early school leaving*”) é definido pelo percentual de jovens de 18 a 24 anos que não concluiu a escolarização secundária obrigatória ou níveis educativos anteriores.

Sem dúvida, esse indicador quantitativo é bastante útil para fins de comparação, dada a heterogeneidade dos sistemas de ensino dos diferentes países. Contudo, isoladamente, tal não permite compreender se as situações de abandono são realmente definitivas ou apenas temporárias, nem identificar quais momentos de ruptura no percurso formativo levam os estudantes a se afastarem em definitivo de instituições escolares. Portanto, faz-se absolutamente necessário incluir indicadores de natureza qualitativa em um sistema amplo de indicadores, que possibilitem maiores poderes preditivos e explicativos do fenômeno em questão (Marchesi; Gil, 2004).

No Brasil, a ambiguidade do conceito de evasão escolar foi identificada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão do Ministério da Educação e Cultura (Brasil, 1996). Com vistas a aclará-lo, a referida comissão optou por distinguir três tipos básicos de evasão: a evasão de curso, quando o estudante deixa de frequentar o curso por razões das mais diversas, tais como abandono, desistência, transferência ou exclusão do quadro discente, por infringir norma institucional; a evasão da instituição, quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado; e a evasão do sistema de ensino, quando o estudante abandona os estudos de forma definitiva.

Em busca de um refinamento do conceito, existem autores que propõem uma distinção entre evasão e abandono. Para eles, a evasão ocorre quando o aluno deixa de estudar definitivamente, ao passo que o abandono acontece quando o aluno interrompe seus estudos durante um ano letivo e os retoma no ano seguinte (Abramoway; Castro, 2003, p. 527-528). Dessa forma, a evasão

seria um acontecimento mais grave e definitivo na trajetória escolar; o abandono, em contrapartida, uma circunstância temporária e possivelmente contornável.

No entanto, o conceito de evasão usualmente empregado na literatura acadêmica é bem mais amplo, abrangendo o absenteísmo, o abandono e o fracasso escolar. Desse modo, considera-se que qualquer forma de desistência, motivada por qualquer razão, a qualquer tempo (antes, durante ou, mesmo, após o término do período letivo), não permitindo o início ou a conclusão do curso, em que se está matriculado, nem a obtenção do diploma correspondente, faz parte de um mesmo processo, que, em última análise, resulta em uma saída precoce da escola. Nesse sentido, a definição de evasão escolar explicitada por Dore e Lüscher (2011) tem sido bastante usual em publicações científicas:

A evasão escolar tem sido associada a situações tão diversas quanto a retenção e repetência do aluno na escola, a saída do aluno da instituição, a saída do aluno do sistema de ensino, a não conclusão de um determinado nível de ensino, o abandono da escola e posterior retorno. Refere-se ainda àqueles indivíduos que nunca ingressaram em um determinado nível de ensino, especialmente na educação compulsória, e ao estudante que concluiu um determinado nível de ensino, mas se comporta como um “dropout” (Dore; Lüscher, 2011, p. 775).

Na literatura internacional, a imprecisão do conceito se torna ainda mais recorrente. Autores como Enguita, Martinez e Gómez (2010) chamam a atenção para o fato de que sequer existe um consenso terminológico, em se tratando de abandono escolar. Alguns dos termos/expressões de uso comum entre os teóricos estrangeiros são: não pertencimento (Charlot *et al.*, 1992); não afiliação (Coulon, 1993); desmobilização (Ballion, 1995); desligamento (Glasman, 2000); desenganche (Rumberger, 2001) e absenteísmo crônico (Gracia, 2013). Para o referido autor, essa desvinculação não deve ser concebida de

maneira binária, mas como um *continuum*, caracterizado por diversos graus e formas de absenteísmo.

De fato, um dos mais importantes indicadores do abandono escolar é o absenteísmo. Em linhas gerais, o termo pode ser definido como as ausências contínuas e reiteradas do estudante regularmente matriculado às aulas. Não obstante, é preciso compreender o fenômeno como um processo gradativo de afastamento de jovens de instituições de ensino, às quais estavam vinculados, devido a uma plêiade de situações pessoais, institucionais e sociais, que se encontram imbricadas entre si. Segundo García (2016), o absenteísmo escolar pode ser considerado um processo de ruptura escolar de natureza dinâmica, temporal e multicausal.

Neste sentido, o absenteísmo escolar é um processo, e como tal, dinâmico, que se produz em um contexto de interação, em um meio escolar, que pode atuar como protetor (particularmente no primário) ou como precipitador. É também heterogêneo, tanto quanto às formas (regularidade, intensidade), como quanto a suas causas, que podem ir desde a negligência parental ou o desamparo, a falta de proteção na infância, a falta de hábitos e limites e a falta de rotina, mas também pode ter causas de origem escolar (*bullying*, desmotivação, problemas de rendimento escolar) e se traduzir em termos pessoais (apatia, depressão, baixa autoestima, entre outros) (Gracia, 2013).

As dicotomias e as imprecisões em torno dos termos evasão, absenteísmo e abandono trazem à tona a inexistência de um conceito suficientemente satisfatório para definir o processo de afastamento de estudantes de instituições de ensino. Além disto, desvelam a parcialidade das tentativas de delineamento do fenômeno, que ora responsabilizam os agentes, ora as estruturas sociais, nas quais os alunos se encontram inseridos. No presente capítulo, esperamos avançar nesse sentido, com vistas a evitar os usos indeterminado e incorreto da terminologia própria de estudo.

Portanto, em vez de evasão ou abandono escolar, sugerimos o uso da expressão desescolarização precoce, tecnicamente mais apropriada, inclusive, por não remeter à subjetividade nem à estigmatização do aluno. A bem ver, evasão, abandono ou fracasso escolares têm carga pejorativa, à medida que culpabilizam excessivamente os sujeitos, sem levar em consideração a multicausalidade do fenômeno, em que interagem variáveis de naturezas individual, institucional, estrutural, etc. Trata-se, em vista disso, de uma questão de importância semântica e, sobretudo, simbólica.

Convém salientar que o conceito de desescolarização empregado nesta tese – desescolarização precoce – se afasta veementemente do sentido que Ilich (1971) utiliza, ao preconizar uma sociedade desescolarizada, na qual a educação não depende da instituição escolar, mas de cada indivíduo. Para os fins deste estudo, desescolarização é o oposto de escolarização, processo que proporciona certos tipos de conhecimento e habilidades a indivíduos, a partir de um plano de estudos pré-estabelecido, ou seja, uma etapa que costuma ser obrigatória até determinada idade (Giddens, 2015, p. 129).

Cabe lembrar que escolarização não é sinônimo de educação. A educação pode ser definida como uma instituição social, que permite e que promove aquisições de habilidades e de conhecimentos e ampliação de horizontes pessoais, podendo ter lugar em muitos entornos (Giddens, 2017, p. 129). Dessa forma, desescolarização não é o mesmo que deseducação, pois o vínculo com a escola de forma institucionalizada está ausente nesta última desde o princípio.

Ainda, é importante diferenciar a desescolarização precoce da não escolarização e da escolarização tardia: a desescolarização precoce pressupõe a formalização da matrícula, de acordo com a idade prevista legalmente para cada etapa da educação básica; a não escolarização se refere à não formalização da matrícula; e a escolarização tardia remete a ingressos fora do calendário de

início do curso escolar ou a matrículas realizadas com atraso, no que diz respeito à discrepância de idade dos estudantes (Gracia, 2013, p. 28).

Em última análise, o refinamento do conceito que se reporta ao processo de afastamento dos estudantes da escola exige um maior aprofundamento metodológico. Dito de outro modo, compreender e explicar tal fenômeno em sua complexidade e plenitude implica considerar a distinção entre nomenclaturas usuais e condicionantes estruturais de desigualdades sociais (e, por conseguinte, escolares) e subjetividades de atores, incluindo suas oportunidades e suas margens de decisão individual. Portanto, menosprezar a importância do rigor conceitual ou priorizar apenas uma perspectiva metodológica, em detrimento de outra(s), conduz a apreensões deterministas, fragmentárias e superficiais da realidade.

## Considerações finais

A partir dos estudos brevemente apresentados neste capítulo, constatamos que a evasão e o abandono escolares são conceitos amplamente utilizados, apesar de não haver um consenso conceitual em torno de ambas as expressões. Dessa forma, para os fins desta pesquisa, tanto o abandono quanto a evasão escolar serão tratados como sinônimos de **desescolarização precoce**.

Desde as grandes teorias macro e microsociológica, respectivamente, estruturalismo e teoria da escolha racional, até os estudos de casos empíricos da sociedade brasileira, constatamos que a desescolarização precoce é um fenômeno persistente, complexo e multidimensional, que abrange três dimensões distintas, porém inter-relacionadas: individual; institucional; e estrutural. Dito de outro modo, nossa perspectiva de análise se assemelha à do Grupo de Estudos em Educação e Trabalho da Universidade Autônoma de Barcelona (GRET – UAB), que compreende o abandono escolar como o resultado de um processo que combi-

na três aspectos: (I) sócio-histórico; (II) biográfico-subjetivo; e (III) político-institucional.

Assim, em nosso entendimento, o modelo tridimensional catalão é o que melhor se adéqua à realidade brasileira, indo, inclusive, ao encontro do disposto no relatório técnico elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), que identificou os fatores da evasão no ensino público de nível superior, bem como suas características, agrupando-os em três categorias: (I) fatores referentes às características individuais dos estudantes; (II) fatores internos às instituições; e (III) fatores externos às instituições (Brasil, 1996).

Todavia, o modelo em questão, em que pese a relevância de sua perspectiva multidimensional, necessita ser adaptado às especificidades da sociedade brasileira. Isso significa que interseccionalidades como classe, raça e gênero devem estar presentes nas análises sobre a desescolarização precoce de jovens brasileiros. Com efeito, somente por meio desse pensamento relacional, contribuiremos para a real solução de problemas e para a mudança social que se faz tão necessária frente ao contexto no qual estamos inseridos.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio**: múltiplas vozes. Brasília: UNESCO, 2003.

ALMEIDA, E. C. F.; MIRANDA, P. R. de. Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/25428>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BALLION, R. **Le lycéens et leurs petits boulots**. Paris: Hachette, 1995. (Pedagogies pour demain).

BARBOSA, M. L. de O. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. 269 p. (Coleção Trabalho & Desigualdade).

BOUDON, R. **Efeitos perversos e ordem social**. Tradução: Analúcia Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 263 p. (Biblioteca de Ciências Sociais).

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Tradução: Carlos Alberto Lamback. Brasília: UnB, 1981. 284 p. (Coleção Sociedade Moderna).

BOUDON R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. Tradução: Maria Leticia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002. 653 p.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. 560 p.

BOURDIEU, P. As contradições da herança. *In*: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 587-593 p.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 481-486 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 280 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução: Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2015. 172 p.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 79-88 p.

BRASIL. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM, 1996. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Diplomacao\\_Retencao\\_Evasao\\_Graduacao\\_em\\_IES\\_Publicas-1996.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf) Acesso em: 04 jan. 2021.

CAMARGO, D. B. D.; RIOS, M. P. G. Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 33-51, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4287>. Acesso em: 16 out. 2023.

CAREGNATO, C. E. *et al.* Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro: estratificações entre os níveis médio e superior da educação. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 469-486, 2019. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12312>. Acesso em: 4 dez. 2023.

CASSAMALI, A. D. S. *et al.* Motivos de evasão e retorno de jovens e adultos ao ensino médio em Alegre-ES. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 22, n. 40, p. 570, 2017. Disponível em: <http://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1203>. Acesso em: 20 ago. 2020.

CHARLOT, B.; BAUTIER, É.; ROCHEX, J.-Y. **École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992. (Coll. Formation des enseignants).

COLLINS, P. H. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. São Paulo: Boitempo, 2022.

COULON, Alain. **Ethnométhodologie et éducation**. Paris: PUF, 1993.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2010.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200407&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2020.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 770-789, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 16 out. 2023.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

DUBET, F. Le sociologie de l'éducation. **Magazine Littéraire**, Paris, n. 369, outubro, p. 45-47, 1998.

DURKHEIM, Émile. **O suicídio**: estudo de sociologia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

ELSTER, Jon. **Peças e engrenagens das ciências sociais**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

EMMEL, R.; COSTA, P. de. O Ensino da Matemática, a aprendizagem e o fracasso escolar: uma análise dessas relações no Ensino Médio Integrado de uma instituição da rede federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. **REMAT: Revista Eletrônica da Matemática**, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 96-107, 2019. DOI: 10.35819/remat2019v5i2id3356. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/REMAT/article/view/3356>. Acesso em: 16 out. 2023.

ENGUIITA, M. F.; MARTINEZ, M.; GÓMEZ, J. R. **Fracaso y abandono escolar en España**. Barcelona: Fundación Obra Social "La Caixa", 2010. (Colección Estudios Sociales, v. 29). Disponível em: <http://gidid.unizar.es/viejo/chen/chaima/asigna/sistemasbienestar/textos/ENGUIITA-2010.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2010.

FINN, J. D. Withdrawing from school. **Review of Educational Research**, Washington, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543059002117>. Acesso em: 16 out. 2023.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no Ensino Médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e164208, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100143&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100143&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 20 ago. 2020.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Trajetórias escolares de “sucesso” de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 664, 2019. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2320>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GAMBETTA, D. **Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education**. Digitally printed versioned. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 2009. (Studies in rationality and social change).

GIDDENS, A. **Conceitos essenciais da sociologia**. 2 ed. São Paulo Editora Unesp, 2017.

GLASMAN, D. (2010). Apoio fora da escola. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de educação**. Petrópolis: Vozes, p. 40-42.

GRACIA, M. G. **Absentismo y abandono escolar**: la persistencia de una problemática escolar y social. Madrid: Síntesis, 2013. 198 p. (Biblioteca de Educación).

GRACIA, M. G.; PAVEZ, A. R. ¿Por qué faltan los jóvenes a la escuela? Una exploración de la experiencia escolar del alumnado absentista en Cataluña. **Perfiles educativos**, [s. l.], v. 41, n. 165, p. 43-61, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982019000300043&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982019000300043&lng=es&nrm=iso&tlng=es). Acesso em: 7 dez. 2023.

GOLDTHORPE, J. H. Class Analysis and the reorientation of class theory: The case of persisting differentials in rducational attainment. **The British Journal of Sociology**, Oxford, v. 47, n. 3, p. 481, 1996. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/591365?origin=crossref>. Acesso em: 15 out. 2023.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. (Org.). **Origens e destinos**: desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. 480 p.

ILICH, I. **Une société sans école**. Tradução: Gérard Duran. Paris: Éditions Points, 2015. 219 p. (Coleção Points Essais).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Metodologia de Cálculo dos Indicadores de Fluxo da Educação Superior*. [s.l.]: Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2017/metodologia\\_indicadores\\_trajetoria\\_curso.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf). Acesso em: 15 out. 2023.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. 344 p.

LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MARCHESI, A.; GIL, C. H. (Org.). **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 244 p.

MARE, R. D. Change and Stability in Educational Stratification. **American Sociological Review**, v. 46, n. 1, p. 72, 1981. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2095027>. Acesso em: 16 out. 2023.

MENDES, M. S. Da inclusão à evasão escolar: o papel da motivação no ensino médio. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 261-265, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2013000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2013000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 08 set. 2020.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. 128 p. (Série Pensadores & Educação).

PAIVA JÚNIOR, I. de A.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O abandono escolar no Ensino Médio estadual na região do Grande Bom Jardim. **Conhecer: Debate Entre o Público e o Privado**, v. 4, n. 12, p. 50-72, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1079>. Acesso em: 16 out. 2023.

PARSONS, T. Equality and inequality in modern society, or social stratification revisited. **Sociological Inquiry**, Hanover, v. 40, n. 2, p. 13-72, 1970. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01002.x>. Acesso em: 16 out. 2023.

PONTILL, R. M. **School abandonment and educational backwardness, from high school students**: an analysis for southern Brazil. 2015. 192 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional e do Agronegócio) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 2015. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/2204>. Acesso em: 16 out. 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. 267 p.

RUMBERGER, R. W. **Dropping Out: Why students drop out of high school and what can be done about it**. Cambridge: Harvard University Press, 2011. *E-book*. DOI: <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674063167>. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.4159/harvard.9780674063167/html>. Acesso em: 16 out. 2023.

RUMBERGER, R.W. **Why Students Drop Out of School and What Can Be Done**. Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention? Cambridge: Harvard University, 2001.

SALATA, A. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 99-128, 2019. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=136549067&site=eds-live>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SANTOS, H. R. R. **Mobilização familiar e contexto escolar: escolha escolar e envolvimento parental na relação com as oportunidades de ensino médio público brasileiro**. 2022. 195 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

SHIRASU, M. R.; ARRAES, R. de A. Determinantes da evasão e repetência escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA DA ANPEC – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS CENTROS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA, 43., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEC, 2016. p. 1-19. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files\\_I/i12-85f3c3774c3d65741cb278e01e61db39.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files_I/i12-85f3c3774c3d65741cb278e01e61db39.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, C. B. da. Evasão escolar e ensino médio: uma revisão bibliométrica. **Brazilian Journal of Policy and Development**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 4-15, 2021. Disponível em: <http://brjpd.com.br/index.php/brjpd/article/view/161>. Acesso em: 22 jun. 2024.

SILVA, F. E. M. da *et al.* Evasão escolar como desafio contemporâneo à Escola de Ensino Médio Luiz Girão, em Maranguape-CE. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 8, p. e43881251, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1251>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, P. B. C. da *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 445-476, 2016. Disponível

em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000200445&lng=pt&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200445&lng=pt&tng=pt). Acesso em: 20 ago. 2020.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000300757&lng=pt&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300757&lng=pt&tng=pt). Acesso em: 16 out. 2023.

SOUSA, A. de A.; SOUSA, T. P. de; QUEIROZ, M. P. de; SILVA, É. S. L. da. Evasão escolar no ensino médio: velhos ou novos dilemas?. **Revista Vértices**, Campos dos Goitacazes, v. 13, n. 1, p. 25-36, 2011. DOI: 10.5935/1809-2667.20110002. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20110002>. Acesso em: 16 out. 2023.

TARABINI, A. **La escuela no es para ti**: el rol de los centros educativos en el abandono escolar. Barcelona: Octaedro, 2018. 86 p.

TAVARES JÚNIOR, F. Jovens em contextos sociais desfavoráveis e sucesso escolar no Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 239-258, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100239&lng=pt&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100239&lng=pt&tng=pt). Acesso em: 20 ago. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R. dos; MACIEL, M. de S. Análise da evasão no sistema educacional brasileiro. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31940>. Acesso em: 13 abr. 2023.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 16 out. 2023.

TINTO, V. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TREIMAN, D. J. Industrialization and social stratification. **Sociological Inquiry**, Hanover, v. 40, n. 2, p. 207-234, 1970. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-682X.1970.tb01009.x>. Acesso em: 16 out. 2023.

TROMBINI, J.; OLEGÁRIO, F.; DA SILVA LAROQUE, L. F. A evasão no ensino médio. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 25, p. 144, 2017. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1042>. Acesso em: 16 out. 2023.

# EXPANSÃO EDUCACIONAL E INFLAÇÃO DE CREDENCIAIS: A EDUCAÇÃO COMO BEM POSICIONAL<sup>8</sup>

Taiane Fabiele da Silva Bringhenti<sup>9</sup>

## Introdução

Nas últimas décadas, a expansão dos sistemas educacionais tem sido notável em várias partes do mundo, com muitos países alcançando a universalização do Ensino Fundamental e Médio e apresentando indicadores promissores para o Ensino Superior. Todo esse movimento tem estabelecido a educação como um dos principais indicadores de mobilidade social e um elemento determinante na estratificação de uma sociedade (Reardon, 2014; Breen; Goldthorpe, 2014; Bol, 2015; Barone; Ruggiera, 2017; Salata, 2022; 2023). Isto é, hoje, a educação não é apenas um meio para adquirir conhecimentos e habilidades, mas também um caminho para alcançar status ocupacional, rendimentos financeiros e sucesso no mercado de trabalho.

Frente a esse cenário, pesquisadores(as) de estratificação<sup>10</sup> educacional dedicam-se a observar se essas mudanças que têm

<sup>8</sup> Este texto é parte da tese de doutorado intitulada *A educação como bem posicional: expansão educacional e de desigualdade de resultados educacionais no Brasil*, defendida em 2024 pela mesma autora. A pesquisa de doutorado foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

<sup>9</sup> Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). A pesquisa apresentada neste capítulo dá continuidade aos estudos iniciados no doutorado e, atualmente, conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no âmbito do projeto *Estratificação Social e Expansão Educacional no Brasil: Análise a Partir do Caráter Posicional da Educação*.

<sup>10</sup> O campo de estudo de estratificação, antes de tudo, trata sobre desigualdades. Sobre pesquisadores(as) que observam e analisam as desigualdades presentes na sociedade e que fizeram e ainda fazem desse tema um elemento central nas pesquisas sociológicas. São diferentes subcampos de pesquisa edificados para tentar compreender quais são os componentes que fazem com que os recursos (sociais, econômicos, culturais) sejam acessados e partilhados de forma desigual entre os sujeitos (Grusky; Weisshaar, 2014). Dentre eles, está o subcampo estratificação educacional.

ocorrido nos sistemas de ensino foram capazes de reduzir a influência da origem social sobre as oportunidades e os resultados educacionais alcançados. Esses estudos produziram múltiplos diagnósticos, pois, à medida que o tema ganhava espaço, cresciam as possibilidades e estratégias de investigação, com abordagens teóricas e metodológicas variadas. Dentre as várias perspectivas presentes nas investigações atuais, destaca-se uma agenda de pesquisa que progressivamente ganha espaço, sobretudo em âmbito internacional: a forma de mensurar a educação.

Para analisar os efeitos da expansão do ensino nas sociedades modernas, existem duas formas básicas de medir/entender a educação, nominal e posicional. A medida nominal, a mais comum, considera as credenciais educacionais como possuidoras de relevância intrínseca e vê a educação como um recurso individual. Em contraste, a medida posicional reconhece que os significados sociais e econômicos das categorias educacionais mudam ao longo do tempo e conforme a escassez, influenciando a distribuição de oportunidades entre os grupos sociais.

Observar a educação pela sua face posicional vai além da questão metodológica, com a adoção de uma perspectiva conceitual e interdisciplinar que combina elementos da teoria econômica e fundamentos da sociologia, baseando-se nos achados do economista Fred Hirsch (1979). À medida que mais pessoas obtêm acesso à educação, as credenciais por si só deixam de ser suficientes para gerar satisfação. Isso torna necessário que os indivíduos incorporem mais elementos para se destacarem na distribuição de oportunidades e alcancem melhores resultados no mercado de trabalho.

A novidade entre as formas de medir a educação está na medida posicional. Sociólogos(as) estão cada vez mais conscientes de que o papel da educação, em sistemas de estratificação, é mais posicional do que absoluto (Bills, 2016; Shavit; Park, 2016). Esse reconhecimento tem impulsionado uma agenda de pesquisa que aplica o conceito de bens posicionais à educação,

com resultados consistentes internacional e nacionalmente. Trabalhos oriundos dessa discussão trazem novas nuances à análise, desafiando a ideia de que a expansão educacional sozinha seja suficiente para promover mais igualdade. Em grande parte, o que essas publicações têm indicado é que: quando a educação é medida em termos relativos, o que se vê é uma desigualdade de classe que ainda persiste como uma barreira para a realização educacional. Embora jovens de classes sociais mais baixas alcancem certos níveis de educação, esses níveis perdem seu valor posicional devido à própria expansão (Salata, 2022) – essa “reviravolta cruel”<sup>11</sup> da história é similar ao fenômeno descrito por Hirsch, em 1979.

No Brasil, essa agenda ainda é pouco explorada. Salata (2018; 2021; 2023) e a presente autora, Bringhamti (2024), têm contribuído para a discussão com seus trabalhos recentes. Suas publicações alinham-se aos resultados internacionais, sugerindo a persistência das desigualdades educacionais no país. Elas também demonstram a viabilidade de realizar esse tipo de investigação utilizando dados tradicionais, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD).

A partir desses elementos e da crescente relevância dessa agenda de pesquisa, este trabalho pretende fornecer uma discussão detalhada sobre o tema, promovendo uma compreensão mais profunda da dinâmica entre estratificação educacional e medidas relativas. O objetivo é abordar os aspectos teóricos que compõem a ideia de educação como um bem posicional e suas implicações para análises de estratificação<sup>12</sup>. Pretende-se oferecer uma reflexão atualizada sobre o tema, apresentando, na primeira seção, a relação entre educação e mercado de trabalho,

<sup>11</sup> Esta frase faz referência ao artigo publicado por Shavit (2014), para o *Child & Family Blog*.

<sup>12</sup> Este texto, desenvolvido durante o processo de elaboração de uma tese, mencionada anteriormente, é uma reflexão e um esforço de revisão teórica. Portanto, não adota uma metodologia específica, como uma revisão sistemática com técnicas de análise e coleta de dados. Em vez disso, propõe-se a explorar e discutir ideias teóricas pertinentes ao tema, apresentando uma análise fundamentada na literatura existente. Para um detalhamento maior sobre a pesquisa e suas técnicas e ferramentas, recomendo a leitura da tese.

destacando as correntes teóricas associadas a essa análise. Em seguida, serão expostas as bases teóricas e conceituais do entendimento de posicionalidade, com base no trabalho de Fred Hirsch (1979), abordando os conceitos pertinentes. Por fim, serão discutidas as contribuições da sociologia nesse contexto e os resultados empíricos mais recentes.

## Educação e mercado de trabalho

Para compreender a educação como um bem posicional, é crucial reconhecer dois pontos: primeiro, que sua expansão não ocorreu isoladamente. Junto às mudanças na educação, o mercado de trabalho também passou por transformações significativas. À medida que as estruturas ocupacionais se tornaram mais complexas, a demanda por novas habilidades e competências aumentou, fazendo da educação um elemento essencial para o sucesso profissional e financeiro (Jackson, 2014). Como resultado, houve importantes alterações nos mecanismos que vinculam a educação aos resultados alcançados, estabelecendo as credenciais como indicadores amplamente reconhecidos de competência profissional.

O segundo ponto é que, para entender os “bens posicionais”, deve-se recorrer a diferentes abordagens teóricas. Teorias como a credencialista, a da sinalização e a das filas de trabalho oferecem uma visão abrangente, destacando o papel das credenciais na competição por empregos e na determinação dos resultados individuais, debates que são essenciais para integrar a ideia de posicionalidade da educação nas pesquisas de estratificação (Bills, 2016).

A primeira tentativa de explicar esse cenário de mudanças na educação e no mercado de trabalho foi oferecida pela teoria do capital humano. Essa teoria postulava que as escolas oferecem as habilidades ou o treinamento que os empregadores valorizam e estão dispostos a remunerar, enquanto os indivíduos investem

em sua educação até alcançarem um nível que lhes proporcione acesso a empregos produtivos (Bol, 2015; Bills, 2016).

No entanto, a expansão educacional ultrapassou os limites explicativos da teoria do capital humano. Conforme afirmado por Bills (2016, p. 1, tradução nossa), em vez do esperado equilíbrio entre oferta e demanda de mão-de-obra qualificada, o que se observou foi o desenvolvimento de “uma corrida armamentista educacional, na qual um número crescente de potenciais candidatos a vagas de emprego passou a investir em sua escolaridade”, adquirindo cada vez mais e mais diplomas, a fim de proteger, de certa forma, o seu lugar na fila de emprego. Assim, entende-se que a própria expansão educacional introduziu novas nuances à análise, redefinindo o valor da educação no contexto social moderno.

Como uma resposta às limitações da teoria do capital humano (Silva, 2018), diferentes autores se apoiaram nos pressupostos da teoria credencialista. Ao invés de ver a educação como um simples investimento em habilidades produtivas, essa teoria entende que os diplomas e títulos acadêmicos funcionam como sinais de capacidade, desempenhando um papel central na relação entre educação e renda (Becerra, 1982). Segundo Collins (1979), os requisitos de qualificação formal no Estado moderno resultam de disputas sociais dentro do sistema educacional para controlar e monopolizar certas ocupações (Lima; Rodrigues, 2022). A partir disso, a formação educacional confere pertencimento a grupos que determinam quem está apto para o mercado de trabalho, colocando os indivíduos em vantagem no processo de seleção (Pascagaza; Estrada, 2020).

Já a teoria da sinalização, tecida por Michael Spence (1973), oferece uma perspectiva diferente sobre o papel da educação. Em vez de focar na aquisição de habilidades, Spence propõe que a educação funciona como um “sinal” para os empregadores, indicando a capacidade e a treinabilidade dos candidatos. Isso sugere que os empregadores utilizam a escolaridade como um

indicador da qualidade potencial dos trabalhadores, e não necessariamente das habilidades específicas adquiridas (Spence, 1973; Dalmácio, 2009). A dinâmica do mercado de trabalho, segundo essa teoria, é um processo contínuo de ajuste, no qual a entrada de novos candidatos pode mudar a avaliação dos sinais educacionais, elevando os níveis de exigência dos empregadores (Bills, 2003). Essa relação entre entrada de novos candidatos e mudanças nas exigências do mercado de trabalho é de extrema relevância para entender a educação como bens posicionais, como será apresentado adiante.

Por fim, mais próximo da ideia de bens posicionais, está a teoria das filas de trabalho. Dizer que um bem é posicional refere-se a uma linha de pesquisa iniciada na Economia, que analisa as implicações do crescimento econômico para as sociedades avançadas. Para Bills (2016), essa ideia já estava presente entre os economistas antes mesmo da associação direta com a educação, como exemplificado por Lester Thurrow.

Em publicação de 1975, Thurrow investigou os mecanismos que influenciam a distribuição de rendimentos e riquezas, destacando a competição por posições no mercado de trabalho. O autor argumentava que, à medida que a fila de pessoas qualificadas cresce, os empregadores passam a considerar mais as características de *background* do que a posição absoluta dos indivíduos. Por exemplo, um aumento na oferta de trabalhadores com formação universitária reduz seus salários; enquanto os salários dos não universitários aumentam devido à redução na oferta de trabalhadores desse grupo (Thurrow, 1975).

Essa competição no mercado de trabalho é crucial para entender a posicionalidade dos bens, pois reflete a importância de se posicionar competitivamente em relação aos outros candidatos a emprego. Aqui, a educação não é vista como geradora de produtividade por si só, mas como uma informação usada pelos empregadores para avaliar a treinabilidade dos candidatos, em

que maior educação implica menor custo de treinamento (Bills, 2016).

Essas diferentes perspectivas teóricas – credencialista, da sinalização e das filas de trabalho – adicionam elementos cruciais ao entendimento da educação em um novo cenário econômico e social. Elas explicam como as credenciais educacionais influenciam na competição por empregos e na determinação dos resultados individuais, proporcionando uma compreensão mais profunda da relação entre educação, mercado de trabalho e o impacto disso na estratificação social.

## Fred Hirsch e o conceito de posicionalidade

Como exposto até aqui, diferentes teorias contribuíram para a discussão entre educação e mercado de trabalho, refletindo sobre o processo de inflação de credenciais e a complexa competição por resultados. A partir disso, os fundamentos iniciais apresentados por Thurrow (1975) foram sistematizados pelo economista Fred Hirsch, que aprofunda essa análise ao introduzir o conceito de bens posicionais. No livro *Os limites sociais do crescimento econômico*<sup>13</sup> (1979), Hirsch argumenta que o desenvolvimento econômico introduz um aspecto social ao consumo, pois, à medida que o consumo médio aumenta, parte dele adquire uma dimensão social, na qual a satisfação de um indivíduo depende não apenas do seu próprio consumo, mas também do consumo dos outros. Por exemplo, a utilidade de um nível de educação como meio de acesso a empregos diminui à medida que mais pessoas alcançam esse mesmo nível. Nas palavras de Hirsch (1979, p. 16): “o valor, para mim, da minha

<sup>13</sup> Nessa obra, Hirsch examina três “enigmas” econômicos: (i) o paradoxo da influência; (ii) a compulsão distributiva; e (iii) o coletivismo relutante. Esses conceitos formam a base de sua teoria e estão relacionados a uma mesma fonte, que é natureza do crescimento econômico em sociedades. A relação entre esses elementos são a base da teoria de Hirsch, uma vez que “estão relacionados entre si e nascem de uma fonte comum que se encontra na natureza do crescimento econômico” (Hirsch, 1979, p. 13) das sociedades em que grande parte da população já não se encontra mais na fase de consumo por sobrevivência, “o que conduz à necessidade de interligar as questões da produção, do abastecimento individual e coletivo, e da distribuição” (Abreu, 2016, p. 220).

educação depende não só do seu grau, mas também do grau de educação do homem que está à minha frente na fila de candidatos a um emprego”.

Essa concepção de bens posicionais está intimamente ligada aos conceitos de escassez social, congestionamento e distribuição, explorados pelo autor a partir da “Categorização da escassez de consumo”, por meio dos quais examina como a escassez influencia tanto o valor quanto a distribuição desses bens. Ele distingue a escassez em dois tipos: física e social; e, no contexto da educação como bem posicional, é a escassez social que mais importa.

A escassez social significa que o valor dos bens não é apenas determinado pela disponibilidade física, mas também pela demanda e pela distribuição social. Isso implica que, mesmo com recursos educacionais suficientes fisicamente, o acesso e os benefícios associados dependem das dinâmicas sociais que regulam quem pode se beneficiar desses recursos de forma mais eficaz (Hirsch, 1979).

Portanto, a satisfação em possuir esses bens advém da própria escassez que faz com que eles sejam valorizados pelos limites sociais da oferta. Esses limites implicam que um aumento da disponibilidade física dos bens ou serviços, seja em termos absolutos seja em relação à população ou espaço físico, modifique “suas características de tal modo que certo volume de uso proporciona menos satisfação” (Hirsch, 1979, p. 38-39).

O que leva à escassez social é o congestionamento<sup>14</sup>, outro conceito importante sugerido pelo autor, que não se restringe apenas ao sentido físico, como o congestionamento de carros em uma estrada engarrafada. Também se aplica à distribuição de oportunidades relacionadas a bens específicos ou atividades, como é o caso dos cargos de liderança. Nesses contextos, o atrativo reside na singularidade de ser um líder ou chefe, pois “a

---

<sup>14</sup> Para Hirsch (1979), o processo de partilha dos bens entre os indivíduos relaciona dois mecanismos gerais do excesso de procura: o congestionamento e o leilão.

liderança partilhada não desempenha a mesma função nem proporciona a mesma satisfação da liderança individual” (Hirsch, 1979, p. 39).

De modo geral, os processos que envolvem e impactam a forma como são distribuídos os bens posicionais possuem efeitos sob os indivíduos, fazendo com que se torne evidente, conforme o progresso econômico, que haverá cada vez mais frustrações e decepções com os retornos esperados. Hirsch (1979) explica que falar em expansão e crescimento de indicadores sociais e econômicos pode levar a uma falsa esperança do que significa o crescimento real para a vida do indivíduo.

## **Distribuição de credenciais e congestionamento**

Hirsch (1979) também dedica algumas páginas de sua obra para tratar sobre a educação. Para o autor, o aumento do acesso à educação, embora pareça uma solução para reduzir as desigualdades de oportunidades, é na verdade um prognóstico dúbio; em que “a ambiguidade central está no fato de que as diferenças iniciais devem ser removidas” (Hirsch, 1979, p. 19). Dessa forma, na visão do economista, o conceito de igualdade de oportunidades deixa de lado a função de seleção das credenciais de educação, tornando-se “um recurso para controlar a escassez social” (Hirsch, 1979, p. 19). Assim, a educação é tratada como um critério de seleção “dos que podem sobreviver melhor e sair-se bem numa corrida de obstáculos educacional, o melhor desempenho de alguns piora a posição de outros que, sem isso, estariam a frente” (Hirsch, 1979, p. 19).

Na corrida por formação educacional, há dimensões tanto absolutas, quando a qualidade é melhorada por meio do ensino, da formação docente e das instituições, quanto relativas, “na qual a qualidade consiste no diferencial de nível educacional alcançado por outros” (Hirsch, 1979, p. 19). Por esse caminho, o entendimento de que a expansão geral da educação produzirá bons resultados, refletindo positivamente na diminuição da

desigualdade de oportunidades ao longo da vida, é, nas palavras do autor, uma “ilusão”.

Quando cada vez mais pessoas alcançam certo nível educacional, esse nível deixa de gerar a satisfação pela escassez, pois não é capaz de produzir um mesmo resultado para todos, uma vez que “se todos ficarem na ponta dos pés, ninguém verá melhor” (Hirsch, 1979, p. 18). Como consequência, “a luta distributiva retorna, intensificada e não minorada, pelo processo dinâmico de crescimento. É exatamente o inverso daquilo que os economistas e políticos de hoje esperam que o crescimento provoque” (Hirsch, 1979, p. 20).

Como resultado desse congestionamento, o processo de seleção faz com que os indivíduos tenham que inserir cada vez mais elementos para se sobressair na distribuição, por exemplo, no caso da educação, tenham que possuir cada vez mais certificados e diplomas, elevando sua formação a um nível que seja possível se destacar dos demais. Dessa forma, a pressão para fazer parte da fatia do bolo vai somando exigências que são um meio adicional para a satisfação, pois

Quando a educação se expande mais depressa que o número de empregos que exigem credenciais educacionais, os empregadores intensificam o processo de seleção. Sob esse aspecto, uma educação individual encerra certos custos externos para o resto da sociedade (Hirsch, 1979, p. 77).

Junto do processo de seleção, a desigualdade do ponto de partida também influencia nos resultados que podem ser esperados quando se fala em distribuição de oportunidades educacionais. A razão para tal é que o crescimento econômico, embora possa dar mais oportunidades de acesso e formação educacional, define uma linha aquisitiva que segue privilegiando aqueles que estão melhor posicionados “e limita o acesso a bens e produtos aos que se encontram nas posições inferiores dessa escala, que terão acesso apenas em função de uma elevação geral da escala” (Abreu, 2016, p. 321).

De modo geral, a preocupação de Hirsch (1979) estava centrada na relação entre o lucro privado e o lucro social proporcionados pela educação. Todavia, apesar de não ter produzido para pensar especificamente a questão das desigualdades de oportunidades e resultados educacionais, o autor construiu um conjunto de conceitos e ideias que podem ser assumidos e incorporados às pesquisas vinculadas à estratificação educacional.

### **Tendências e indicadores: análises que incluem o caráter posicional da educação**

Sociólogos(as) estão cada vez mais cientes de que a educação desempenha um papel mais posicional do que absoluto nos sistemas de estratificação (Bills, 2016; Shavit; Park, 2016). Esse reconhecimento tem revitalizado o subcampo da estratificação educacional, impulsionando uma agenda de pesquisa que tem gerado resultados consistentes tanto a nível internacional quanto nacional, aplicando empiricamente o entendimento de bens posicionais à educação. Grande parte desses estudos aponta um cenário menos otimista em relação à capacidade da expansão educacional de reduzir a desigualdade nos resultados educacionais. Embora as mudanças no sistema de ensino tenham permitido que jovens de classes sociais mais baixas alcancem certos níveis de educação, esses níveis perdem seu valor posicional devido à própria expansão (Salata, 2022). Esse fenômeno é exatamente aquele desenhado por Hirsch, em 1979.

Quando um número crescente de pessoas atinge um certo nível educacional, este perde a exclusividade e não gera os mesmos benefícios para todos. Em outros termos, quando todos chegam a um determinado nível de educação, ocorre um congestionamento que gera novas formas de seleção, criando barreiras adicionais para alcançar os resultados e as aspirações desejadas. Isso aumenta a pressão sobre os indivíduos para obter mais qualificações, enquanto a desigualdade de origem conti-

nua a influenciar significativamente os resultados educacionais (Hirsch, 1979).

## Cenário internacional

Após os trabalhos seminiais de Hirsch (1979), Sørensen (1983) e Ultee (1980), a agenda de pesquisa entrou em um período de estagnação, ressurgindo somente no final da década de 1990 (Werfhorst; Tam; Shavit, 2017). Entre os principais pesquisadores que impulsionaram essa retomada, destaca-se Yossi Shavit, um dos mais citados na análise da educação em termos posicionais, oferecendo maior atenção aos aspectos metodológicos.

Em publicação de 2011, Shavit argumentou a necessidade de utilizar “medidas de qualificações que se ajustam à mudança no seu valor econômico e à sua posição relativa na hierarquia educativa” (Shavit, 2011, p. 2, tradução nossa) para investigar as mudanças na estratificação educacional. Sua análise do caso de Israel comparando medidas absolutas e relativas revelou que, embora a desigualdade de oportunidades educativas tenha diminuído em termos absolutos, esta aumentou quando a educação foi medida em termos relativos (Shavit, 2011).

Mais tarde, em 2016, junto de Rotman e Shalev, Shavit voltou a analisar o caso de Israel – em artigo publicado na revista *Research in Social Stratification and Mobility*, na edição “*Education as a Positional Good*”, organizada por ele em parceria com Hyunjoon Park –, sendo os resultados bastante próximos daqueles de 2011: há diferença nos resultados a depender da forma como a educação é medida. Quando medida de forma relativa, o que se vê é um aumento da desigualdade de oportunidade educacional entre duas coortes de nascimento em Israel (Rotman; Shavit; Shalev, 2016).

Resultado semelhante também foi identificado no Japão, por Sho Fujihara e Hiroshi Ishida (2016). Ao analisar as mudanças no efeito da educação dos pais sobre a realização educacional

dos filhos, no Japão pós-guerra, os autores concluíram que, quando medido em termos relativos, há uma lacuna crescente entre os indivíduos cujos pais terminaram o Ensino Médio e aqueles com pais com nível universitário.

Bukodi e Goldthorpe (2016) também seguiram essa linha, com uma análise semelhante aplicada para o caso da Grã-Bretanha, a partir da qual os autores observaram que medir a educação como relativa e nominal pode levar a resultados totalmente diferentes. Para os autores, quando a educação é avaliada pelos seus termos posicionais, as associações entre educação, origem e destino se tornam mais estáveis ao longo do tempo. Essa conclusão aproxima-se do trabalho anterior de Goldthorpe (2014), que sugeria a necessidade de se observar a educação de diferentes maneiras.

Conclusões diferentes foram encontradas por Triventi *et al.* (2016), para o caso italiano, mesmo que tenham utilizado modelos de análise semelhantes. Para os autores, as desigualdades baseadas na classe social de origem e na educação dos pais italianos diminuíram entre as coortes de 1940 e 1980, mas o efeito da escolaridade dos pais reduziu menos e é mais forte em coortes recentes. Dessa forma, diferente dos resultados de Israel, Grã-Bretanha e Japão, medir a educação como um bem posicional não alterou os principais achados obtidos usando anos de educação como desfecho, no caso italiano.

Já no trabalho Stasio, Bol e Werfhorst (2016), os autores adotaram uma análise comparativa de diferentes países europeus para entender em quais contextos a educação se torna um bem posicional. A partir dos dados do *European Social Survey* de 2010, constataram que a educação é mais provável de funcionar como um bem posicional “em países com sistemas de educação vocacional pouco desenvolvidos, onde os indivíduos têm um incentivo para adquirir níveis mais altos de educação para se manter à frente da fila de trabalho” (Stasio; Bol; Werfhorst, 2016, p. 53, tradução nossa).

O cenário europeu também foi objeto de estudo de Stamatopoulou, Tsouparopoulou e Simeonaki (2024), que incluíram medidas relativas de escolaridade para analisar a questão da persistência da desigualdade de oportunidades educacionais na Europa, com dados de 2002 até 2018. Como resultado, as autoras confirmaram, mais uma vez, “a robustez das medidas relativas em relação às absolutas” (Stamatopoulou; Tsouparopoulou; Simeonaki, 2024, p. 1, tradução nossa).

A edição “*Education as a Positional Good*” também trouxe um estudo teórico de David Bills (2016). Em seu artigo, o autor se distanciou das investigações empíricas na tentativa de apresentar um apanhado geral sobre as bases conceituais que ajudaram a edificar o tratamento sociológico para a posicionalidade da educação. Nesse trabalho, trata dos principais autores que lançaram luz sobre a relatividade dos bens, assim como também sugere quais são os próximos passos na posicionalidade, ressaltando quais são as áreas em que a esta deve ser incorporada e desenvolvida<sup>15</sup>.

Trabalhos mais recentes também incluíram análises de outras realidades, como o caso da Romênia, Espanha, Polônia e Estados Unidos. Em artigo de 2022, as autoras Zamfir, Davidescu e Mocanu analisaram a diferença salarial dos jovens Romanos, considerando seu investimento em educação. As autoras utilizaram tanto medidas relativas quanto medidas absolutas de escolaridade, concluindo que não foi possível encontrar evidências que apoiem o modelo posicional de educação para o caso Romeno. Conforme avaliação das autoras, a educação continua sendo um fator importante para aumentar as chances de progressão e projeção no mercado de trabalho Romeno (Zamfir; Davidescu; Macanu, 2022).

<sup>15</sup> O autor resume desta forma os próximos passos: “Estes são (1) escolaridade como uma variável dependente versus escolaridade como uma variável independente, (2) escolaridade como consumo versus escolaridade como investimento, (3) a medição da posicionalidade educacional, (4) posicionalidade e agência, (5) diferenças contextuais em posicionalidade e (6) externalidades e os possíveis benefícios de uma corrida armamentista educacional” (Bills, 2016, p. 67, tradução nossa).

O caso da Espanha também foi analisado pelos autores Ortiz e Rodriguez-Menés (2015), que se preocuparam em discutir “como a diminuição no valor posicional da educação associada à expansão educacional afetou retornos ocupacionais para a educação na Espanha” (Ortiz; Rodriguez-Menés, 2015, p. 1, tradução nossa). Como resultado, os autores sugerem que uma maior porcentagem de ingressantes no mercado de trabalho com a mesma credencial está associada a um menor prestígio social; a perda de prestígio está relacionada a todo o ensino em geral, diferente do que acontece para o campo técnico, que segue transmitindo sinais mais claros de habilidades (Ortiz; Rodriguez-Menés, 2015).

Em uma publicação de 2023, Marcin Wroński analisou o cenário polonês pós-1920 e concluiu que, “mesmo que a mudança do sistema tenha derrubado parcialmente as hierarquias sociais, as novas elites geralmente encontram uma forma de transferir a sua vantagem educacional para as crianças” (Wroński, 2023, p. 3, tradução nossa). Nos EUA, perspectivas que consideram o recorte racial também foram incluídas. Karlson (2023) analisou as diferenças entre negros e brancos na mobilidade educacional intergeracional, medindo a educação de forma relativa. Ele sugere que, apesar dos aumentos substanciais nas oportunidades educacionais para negros, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, ainda existe uma desvantagem persistente. Karlson afirma que “as perspectivas de mobilidade dos negros continuam a ser limitadas pela rigidez dos brancos no topo da distribuição da escolaridade. Os negros têm mais dificuldade em manter a sua vantagem educacional” (Karlson, 2023, p. 42, tradução nossa)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cito também o trabalho de Durst (2021), que analisa a posicionalidade da educação a partir do cenário alemão. Embora esse trabalho também trate a educação pelo seu caráter relativo, a pergunta de pesquisa se distancia daquela em análise neste capítulo (relação entre origem social e resultados educacionais). Todavia, Durst (2021) também reforça a relevância de pensar a educação pelo seu caráter posicional para diferentes cenários e contextos. Mesmo caso de Horowitz (2018, p. 1), que também contribui para pensar a relatividade da educação, quando questiona: “Qual o valor de um diploma universitário quando o ensino superior se expande?”.

Também são importantes os resultados encontrados por Bol (2015). Ao analisar “se, com o aumento dos níveis de expansão educacional, o impacto de uma medida absoluta ou relativa da educação nos retornos do mercado de trabalho aumenta” (Bol, 2015, p. 65, tradução nossa), o autor concluiu que, à medida que a porcentagem de alunos é ampliada, o efeito da posição educacional relativa sobre a renda se torna mais forte, enquanto o efeito do nível absoluto de educação sobre a renda permanece estável. Para explicar esse efeito, o autor recorre à teoria econômica, compreendendo que, a partir do aumento do número de trabalhadores com determinado nível de escolarização, os recrutadores passam a buscar trabalhadores, cada vez mais, com base na posição relativa da escolaridade. Assim, sugere que a maneira como a educação funciona, em relação ao mercado de trabalho, mudou, e isso fez com que os ganhos alcançados com determinados níveis educacionais deixassem de produzir a satisfação pela escassez (Bol, 2015).

Por fim, destaca-se também a proposta de Werfhorst, Tam e Shavit (2017). Em sua pesquisa, os autores se concentram em duas questões: como explicar as diferenças encontradas entre as tendências de mobilidade educacional nominal; e o quão prevalente é a mobilidade posicional em relação à mobilidade nominal e quais as tendências ao longo do tempo. Para realizar esse estudo, analisam dados de 35 países com diferentes distribuições educacionais e coortes.

Os autores sugerem uma tentativa de retorno ao trabalho realizado por Blossfield e Shavit (1993), apontando, com base no avanço da temática de estratificação educacional, a hipótese de *Positionally Maintained Inequality* (PMI – em tradução: Desigualdade Mantida Posicionalmente). O argumento central dessa hipótese está no entendimento de que as tendências de mobilidade entre as diferentes categorias posicionais de educação podem ser muito mais persistentes do que se supõem (Werfhorst; Tam; Shavit, 2017).

A PMI supõe que os pais estão preocupados com a posição hierárquica que seus filhos podem ocupar dentro da distribuição educacional, e que isso faz com que aqueles que possuem vantagens econômicas sintam a necessidade de maximizar essas vantagens. Assim, para que seus filhos “corram na dianteira” do sucesso educacional, esses pais “assumem riscos e mobilizam seus recursos culturais e econômicos para promover o sucesso educacional de seus filhos” (Werfhorst; Tam; Shavit, 2017, p. 8, tradução nossa).

O estudo de Werfhorst, Tam e Shavit (2017) sobre a mobilidade educacional e a hipótese de PMI destaca a importância de considerar a educação como um bem posicional na análise das disparidades sociais. Ao reconhecer que os indivíduos das classes mais privilegiadas têm um forte incentivo para garantir que seus filhos permaneçam no topo da hierarquia educacional, a PMI vem para destacar a persistência das desigualdades educacionais ao longo do tempo. Esse enfoque trazido pelos autores também lança luz sobre as complexas dinâmicas subjacentes à mobilidade educacional.

Conforme argumentam Werfhorst, Tam e Shavit (2017), os estudos empíricos sobre estratificação educacional têm demonstrado resultados que convergem para diferentes cenários. Dessas diferenças, ressalta-se a persistência ou não das desigualdades, haja vista o modo como são mensurados e mobilizados os dados e as variáveis. Como apresentado nesta seção, para aqueles trabalhos que utilizaram e assumiram a educação como um bem posicional, houve resultados que sugeriram a persistência da desigualdade, com raras exceções.

## **Cenário nacional**

Já no caso das pesquisas brasileiras, a produção que considera a posicionalidade da educação é bastante escassa e gira em torno das recentes produções do pesquisador André Ricardo

Salata e da presente autora, Bringhenti<sup>17</sup>, sendo, ao todo, cinco trabalhos, entre artigos, um capítulo de livro e uma tese. Dos trabalhos já publicados por esses autores, ambos partem da análise dos dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), com diferentes recortes temporais e analíticos.

De modo geral, com o resultado desses trabalhos, foi concluído que: (a) para os casos das regiões metropolitanas, a expansão educacional tem alterado o valor das credenciais, que se tornaram cada vez menos eficazes na aquisição de oportunidades ocupacionais, principalmente para cargos de maiores rendimentos e prestígio (Salata, 2019); (b) a expansão não foi capaz de reduzir a associação entre origem social e destinos ocupacionais, pois, mesmo que as reformas e incentivos das últimas décadas tenham ajudado a aumentar o número de pessoas com diplomas, isso não significou que elas teriam mais oportunidades de vida, visto que há um congestionamento causado pelo aumento de pessoas com credenciais (Salata; Cheung, 2022); (c) por fim, em trabalhos publicados recentemente, Salata (2022; 2023) e Bringhenti (2024) demonstram que, ao utilizar medidas relativas de educação, o cenário brasileiro tende a ser mais cético em relação à capacidade das reformas e das mudanças educacionais terem reduzido o efeito da origem social sobre a escolaridade alcançada pelos indivíduos.

Os estudos publicados por Salata (2018; 2021; 2022) e Bringhenti (2024) servem como um importante indicativo de que, ao analisar o caráter posicional da educação, é possível ter resultados mais estáveis quanto aos efeitos das reformas educacionais sobre a relação entre origem social e resultados educacionais alcançados. Por mais que as mudanças das últimas décadas tenham indicado cenários positivos quanto às suas

---

<sup>17</sup> Mas o entendimento de que a educação é um bem relativo não é exclusivo das pesquisas do referido autor. Existem trabalhos que refletem e citam esse tipo de perspectiva, mesmo que não utilizem essa forma de interpretação dos dados, como por exemplo, o caso de Bertolini, Fiorezi e Barão (2022).

implicações, como sugerido por grande parte das produções nacionais sobre o tema, isso não significou de fato uma mudança capaz de promover um declínio da desigualdade, pois é “possível, então, que uma das principais consequências da expansão educacional seja não a redução da associação entre classe de origem e escolaridade alcançada” (Salata, 2022, p. 14), mas sim que essas pessoas tenham que, cada vez mais, acumular credenciais para que possam se sobressair e alcançar algum tipo de resultado.

## Conclusão

A análise da posicionalidade da educação tem emergido como um campo dinâmico e crucial para o estudo da estratificação educacional. Sociólogos de diversas partes do mundo desafiam a predominância do modelo nominal de avaliação educacional, argumentando que a posição relativa dos indivíduos na distribuição educacional desempenha um papel fundamental nos resultados alcançados no mercado de trabalho. Assim, torna-se necessário incluir medidas relativas de escolaridade.

Embora este texto tenha demonstrado a crescente agenda de pesquisa que considera a educação em termos relativos, é importante ressaltar que isso não implica uma negação do valor absoluto da educação. A elevação do nível de escolaridade da população representa um avanço significativo para a sociedade como um todo. É fundamental que as pessoas tenham mais acesso a ambientes de ensino, uma vez que a educação possui um valor social e cultural que transcende os retornos materiais. Uma população educada não só pode buscar melhores oportunidades de vida, mas também está mais preparada para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Portanto, mesmo que os retornos materiais da educação possam estar diminuindo em alguns aspectos, seu valor cultural permanece inegavelmente relevante, tornando o investimento em educação essencial para o desenvolvimento humano.

Publicações recentes demonstram que a maioria das análises contemporâneas consideram tanto medidas posicionais quanto absolutas de educação. Essas pesquisas, ao comparar os modelos, revelam que a educação medida em termos relativos evidencia a persistência da desigualdade educacional em diversos contextos. Trabalhos notáveis, como os de Shavit, Stasio e Bol, mostram que é possível conduzir pesquisas que considerem o caráter relativo da educação, fornecendo suporte conceitual e empírico para esse tipo de estudo. As análises comparativas entre diferentes países destacam as nuances nas relações entre educação absoluta e relativa, sublinhando a complexidade dessa dinâmica. No entanto, é crucial reconhecer que as conclusões variam entre contextos nacionais, como evidenciado pelos resultados divergentes encontrados em países como Itália, Romênia e Espanha.

No caso brasileiro, estudos conduzidos por Salata e Bringhamti sobre o caráter posicional da educação oferecem indicadores valiosos sobre a complexa dinâmica entre origem social, acesso educacional e resultados ocupacionais. Adotando uma abordagem que considera tanto medidas absolutas quanto posicionais de escolaridade, esses trabalhos destacam a persistência das desigualdades educacionais, mesmo com a expansão do sistema de ensino. As análises sugerem que a educação, longe de ser um grande equalizador social, tem se tornado cada vez mais posicional, exigindo dos indivíduos uma acumulação contínua de credenciais para competir por oportunidades no mercado de trabalho e manter ou melhorar sua posição social. Essas descobertas desafiam narrativas otimistas sobre os efeitos das reformas educacionais brasileiras, iluminando a importância de análises que considerem o caráter posicional da educação no contexto nacional.

Assim, a compreensão da posicionalidade da educação continua a evoluir, oferecendo *insights* valiosos para o estudo

das complexas interações entre educação, estratificação social e oportunidades no mercado de trabalho.

## Referências

- ABREU, C. Os limites sociais do crescimento nas sociedades avançadas, uma obra de Fred Hirsch. **Revista Angolana de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 6, n. 12, 2016.
- ARAKI, S. Educational Expansion, Skills Diffusion, and the Economic Value of Credentials and Skills. **American Sociological Review**, [s. l.], v. 85, n. 1, p. 128-75, 2020.
- AYALON, H.; SHAVIT, Y. Educational Reforms and Inequalities in Israel: The MMI Hypothesis Revisited. **Sociology of Education**, [s. l.], v. 77, n. 2, 2004.
- BARONE, C.; RUGGIERA, L. Educational equalization stalled? Trends in inequality of educational opportunity between 1930 and 1980 across 26 European nations. **European Societies**, [s. l.], v. 2, 2017.
- BECERRA, J. L. M. **La educación como determinante del salario: capital humano versus credencialismo**. [s. l., s. n.], 1982.
- BECKER, G. S. **Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**. 3 ed. Estados Unidos, Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- BERTOLIN, J. C. G.; FIOREZE, C.; BARÃO, F. R. Higher education and educational inequality in Brazil: elitist heritage in a context of expanding access. **SciELO Preprints**, [s. l.], 2022.
- BILLS, D. Congested credentials: The material and positional economies of schooling. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 65-70, 2016.
- BILLS, D. Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. **Review of Educational Research**, v. 73, n. 4, p. 441-469, 2003.
- BLAU, P.; DUNCAN, O. D. The processo of stratification. In: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014. p. 855-875.
- BLOSSFELD, H.; SHAVIT, Y. 1993. **Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries**. Boulder: Westview, 1993.
- BOL, T. Has education become more positional? Educational expansion and labour market outcomes, 1985-2007. **Acta Sociologica**, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 105-120, 2015.

BREEN, R. *et al.* Nonpersistent inequality in educational attainment: evidence from eight European countries. **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 14, n. 5, p. 1475-1521, mar. 2009.

BREEN, R.; GOLDTHORPE, J. Explaining Educational Differentials. In: GRUSKY, David. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

BRINGHENTI, T. F. **A educação como bem posicional: expansão educacional e desigualdade de resultados educacionais no Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Porto Alegre, 2024.

BUKODI, E.; GOLDTHORPE, J. Decomposing ‘Social Origins’: The Effects of Parents’ Class, Status, and Education on the Educational Attainment of Their Children. **European Sociological Review**, [s. l.], 2012.

BUKODI, E.; GOLDTHORPE, J. Educational attainment – relative or absolute – as a mediator of intergenerational class mobility in Britain. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 5-15, 2016.

BUKODI, E.; GOLDTHORPE, J.; ZHAO, Y. Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England. **Br J Sociol.**, [s. l.], v. 1, p. 1-24, 2021.

COLLINS, R. **A sociedade credencialista**. Nova York: Academic, 1979.

DALMÁCIO, F. **Mecanismos de governança e acurácia das previsões dos analistas do mercado brasileiro: uma análise sob a perspectiva da teoria da sinalização**. 2009. Tese (Doutorado em economia) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2009.

DURST, A. Education as a Positional Good? Evidence from the German SocioEconomic Panel. **Social Indicators Research**, [s. l.], v. 155, p. 155:745-767, 2021.

FRIEDMAN; D.; HECHTER, M. The Contribution of Rational Choice Theory to Macrosociological Research. **Sociological Theory**, [s. l.], v. 6, n. 2, 1988.

FUJIHARA, S.; ISHIDA, H. The absolute and relative values of education and the inequality of educational opportunity: Trends in access to education in postwar Japan. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 25-37, 2016.

GRUSKY, D.; WEISSHAAR, K. **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

HIRSCH, F. **Limites sociais do crescimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

HOROWITZ, J. Relative education and the advantage of a college degree. **American Sociological Review**, [s. l.], v. 83, n. 4, p. 771-801, 2018.

HOUT, M. Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons. **Sociological Theory and Methods**, [s. l.], v. 21, n. 2, p. 237-252, 2006.

JACKSON, M. Determined to succeed. *In*: GRUSKY, D. (Org.). **Social Stratification Class, Race, and Gender in Sociological Perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

KARLSON, K. B. Black-white trends in intergenerational educational mobility: A positional analysis. **American Journal of Sociology**, [s. l.], v. 128, n. 23, 2023.

LIMA, R.; RODRIGUES, L. Estratificação social e credenciais educacionais: perspectivas clássicas. *In*: ZUCARRELI, C.; HONORATO, G. **Educação e sociedade: análises sociológicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação – UFRJ, 2022.

LUCAS, S. R. Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effects. **American Statistical Association**, [s. l.], v. 106, p. 1642-90, 2001.

MONT'ALVÃO, S. de S. Estratificação educacional no Brasil do século XXI. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

ORTIZ, L.; RODRIGUES-MENÉS, J. The Positional Value of Education and its Effect on General and Technical Fields of Education: Educational Expansion and Occupational Returns to Education in Spain. **European Sociological Review**, [s. l.], v. 32, n. 4, 2015.

PASCAGAZA, Ernesto Fajardo; ESTRADA, Luis Carlos Cervantes. Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en américa latina. *Revista boletín redipe*, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 55-76, 2020.

PICANÇO, F.; MORAIS, J. Estudos sobre estratificação educacional: síntese dos principais argumentos e desdobramentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 391-406, abr./jun. 2016.

REARDON, S. F. The widening academic achievement gap between the rich and the poor. *In*: GRUSKY, D. (Org.). **Social stratification class, race, and gender in sociological perspective**. 4. ed. Nova York: Rout Edge, 2014.

ROTMAN, A.; SHAVIT, Y.; SHALEV, M. Nominal and positional perspectives on educational stratification in Israel. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 17-24, 2016.

SALATA, A. R.; CHEUNG, S. Y. Positional education and intergenerational status transmission in Brazil. **Research on Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 77, 2022.

SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. **Civitas**, Porto Alegre, v. 22, p. 1-19, 2022.

SALATA, A. R. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 2018.

SALATA, A. R. Schooling as a positional good: the Brazilian metropolitan regions in recent decades. **British Journal of Sociology of Education**, [s. l.], jan. 2019.

SHAVIT, Y. Another Look at Persistent Inequality in Israeli Education. **AlmaLaurea Working Papers**, [s. l.], v. 27, 2011.

SHAVIT, Y. Education is changing, but inequality is not. **Child family blog**, [s. l.], out. 2014. Disponível em: <https://childandfamilyblog.com/education-changing-inequality>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SHAVIT, Y.; BLOSSFELD, H.P. **Persistent inequality**: changing educational attainment in thirteen countries. Boulder: Westview Press, 1993.

SHAVIT, Y.; PARK, H. Introduction to the special issue: Education as a positional good. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 1-3, 2016.

SHAVIT, Y.; WESTERBEE, K. Educational stratification in Italy reforms, expansion, and equality of opportunity. **European Sociological Review**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 33-47, 1998.

SILVA, G. J. Economia da educação: modelos da demanda de educação. **Revista Borroneo**, [s. l.], v. 9, n. 9, 2018.

SILVA, N. do V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: SILVA, N. do V.; HASENBALG, C. (Org.). **Origens e destinos**. Rio de Janeiro: Iuperj; Ucam, 2003.

SØRENSEN, A. B. Sociological Research on the Labor Market: Conceptual and Methodological Issues. **Work and Occupations**, v. 10, n. 3, 1983.

SPENSE, Michael. Job Market Signaling. **The Quarterly Journal of Economics**, [s.l.], v. 87, n. 3, 1973.

STAMATOPOULOU, G.; TSOUPAROPOULOU, E.; SYMEONAKI, M. Educational status as a mediator of intergenerational social mobility in Europe: A positional analysis approach. **Mathematics**, [s. l.], v. 12, n. 966, 2024.

STASIO, V. Di; BOL, T.; WERFHORST, H. G. Van. What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for Jobs. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 43, p. 53-63, 2016.

THURROW, L. C. **Generating Inequality**. Nova York, Estados Unidos: Basic Books, 1975.

TORCHE, F. Privatization reform and inequality of educational opportunity: The case of Chile. **Sociology of Education**, [s. l.], v. 78, n. 4, p. 316-43, 2005.

TRIVENTI, M. *et al.* Education as a positional good: Implications for social inequalities in educational attainment in Italy. **Research in Social Stratification and Mobility**, [s. l.], v. 5, 2016.

ULTEE, W. C. Is Education a Positional Good? An Empirical Examination of Alternative Hypotheses on the Connection Between Education and Occupational Level. **Netherlands (The) Journal of Sociology and Sociologia Neerlandica Amsterdam**, v. 16, n. 2, p. 135-153, 1980.

WERFHORST, H.; TAM, T.; SHAVIT, Y. A positional model of intergenerational educational mobility: Crucial tests based on 35 societies. Unpublished working paper, University of Amsterdam, Jun. 2017. Disponível em: [https://scholar.google.com/scholar\\_lookup?journal=A%20positional%20model%20of%20intergenerational%20educational%20mobility%20Crucial%20tests%20based%20on%2035%20societies.&author=HG%20van%20de%20Werfhorst&author=T%20Tam&author=Y%20Shavit&author=H%20Park&publication\\_year=2017&](https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=A%20positional%20model%20of%20intergenerational%20educational%20mobility%20Crucial%20tests%20based%20on%2035%20societies.&author=HG%20van%20de%20Werfhorst&author=T%20Tam&author=Y%20Shavit&author=H%20Park&publication_year=2017&). Acesso em: 11 jan. 2023.

WROŃSKI, M. Intergenerational educational mobility in poland in the long run: Education as a positional good, **Eastern European Economics**, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 317-339, 2023.

ZAMFIR, A. M.; DAVIDESCU, A. A.; MOCANU, C. Predictors of economic outcomes among romanian youth: The influence of education – An empirical approach based on elastic net regression. **Int. J. Environ. Res. Public Health**, [s. l.], v. 19, 2022.

# A CONSTRUÇÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA E O TRATAMENTO DO “NEGRO LIVRE” NO BRASIL EM RELAÇÃO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL REFLETIDA EM DECISÕES JUDICIAIS

Gabriela de Oliveira Jardim<sup>18</sup>

## Introdução

A presença potencialmente influenciadora do marcador de desigualdade de raça, como fator que desfere um tratamento não isonômico, no sistema de justiça, é uma inquietude no que se refere ao julgamento criminal. Dessa forma, ao considerar a condição de alguém que comete um crime e se autodeclara como de origem preta, carregando consigo a marca do estigma, questiona-se: se e como o marcador de raça, como produto da discriminação racial, pode se manifestar no tratamento judicial criminal?<sup>19</sup>

Nesse sentido, com esta investigação, objetivou-se realizar estudo que permitisse examinar se e como a raça pode se manifestar no tratamento judicial criminal. Especificamente, alçou-se

<sup>18</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista CAPES. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS. Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela UniAmérica. Especialista em Tribunal do Júri. Graduanda em Sociologia pela Anhanguera. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC). Diretora Acadêmica do Projeto Defesa Periférica. Advogada Criminalista. E-mail: g.jardim002@edu.pucrs.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6688314269156816>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0924-690X>.

<sup>19</sup> Este artigo é produto de dois anos de pesquisa a nível de mestrado, realizado na PUCRS, pela autora como bolsista CAPES. A dissertação, intitulada “*A carne mais barata do mercado é a carne negra?*”: uma análise social interpretativa de vieses raciais, nas sentenças criminais de crimes contra o patrimônio, foi defendida em março de 2024, sendo aprovada com voto de louvor. Foi trazida ao debate acadêmico a discussão acerca da presença potencialmente influenciadora do marcador de desigualdade de raça como fator que desfere um tratamento não isonômico, no sistema de justiça criminal. Como problema de pesquisa, questionou-se se a raça pode influenciar as decisões judiciais.

estudo empírico de sentenças criminais, visando à descontextualização e reconstrução do seu discurso; ao levantamento de dados fáticos e sociais de cada caso analisado; à comparação do discurso e dos dados contidos na sentença, destacando as semelhanças e diferenças entre os casos; e, ao fim, à verificação da frequência com a qual os discursos se repetiam<sup>20</sup>. Por conseguinte, desenvolveu-se um diálogo interseccional entre os temas, que refletem na construção histórica e social do país por meio de ondas raciais<sup>21</sup>.

Consequentemente, utilizou-se o método social interpretativo, com abordagem qualitativa, aplicando-se a Análise Reconstitutiva do Discurso, analisando-se sentenças judiciais de processos criminais referentes a crimes contra o patrimônio, defendidos pelo Projeto Libertas<sup>22</sup>, do ano de 2020 a 2022<sup>23</sup>. Nas sentenças, em comento, buscou-se a presença do fator condicionante de raça, perquirindo se e como são possíveis julgamentos diferenciados para pessoas pretas. Após, chegou-se à hipótese de pesquisa de que as práticas dos procedimentos processuais contribuem para a reprodução do racismo.

Como resultados, esta pesquisa concluiu que um jovem, principalmente se for negro, nascido e criado na periferia, na

<sup>20</sup> Objetivo proveniente da dissertação de mestrado da autora.

<sup>21</sup> Parte do referencial teórico da dissertação de mestrado da autora, o qual foi utilizado para formar o primeiro capítulo.

<sup>22</sup> O projeto Libertas surgiu em março de 2020, em Porto Alegre, sendo coordenado por Mariana Camargo – advogada criminalista. Seu intuito é a reunião de advogadas criminalistas que querem iniciar na advocacia criminal. Para isso, o grupo oferece assistência judiciária gratuita a pessoas, em situação de prisão, economicamente vulneráveis que não possuem subsídios para custear um advogado. Nos processos, atuam advogadas, bacharéis e estudantes, analisando e confabulando a defesa dos assistidos, que não teriam oportunidade de defesa justa e digna se não fosse pelas integrantes do projeto.

<sup>23</sup> Método utilizado na pesquisa de campo da dissertação de mestrado da autora. A metodologia envolveu analisar sentenças criminais, seguindo a teoria aplicada por Gabriele Rosenthal e Betina Volter. Esta consiste em aplicar inicialmente a descontextualização (tirar o documento de seu contexto original para compreender o intradiscurso) de cada documento, bem como a sua sequencialização e análise sequencial do fragmento do discurso, mantendo-se o documento na íntegra e realizando um procedimento detalhado de análise. Após esse passo de abertura, prossegue-se com a formulação de hipóteses, listagem dos campos temáticos presentes em cada fragmento de discurso, para, ao final, fazer análise da estrutura completa do documento e seu discurso, isto é, da hipótese estrutural do discurso.

qual durante toda sua vida teve acesso direto a violências, seja dentro ou fora de sua casa; que cresceu vendo familiares e amigos sendo reféns do crime, da pobreza e da ausência de condições, não desfruta das mesmas oportunidades que os demais que estão distantes dessa realidade (Sinforeto; Morais, 2018). Essa realidade costuma reverberar diretamente no processo de criminalização.

O Brasil está circundado por uma política de punição, o que, sem sombra de dúvida, acrescido aos fatos e dados alarmantes sobre desigualdade, contribui para o encarceramento de todas as figuras que estejam atreladas a essa política. Tem-se instaurada a sujeição em que ocorre a incriminação antes da criminalização, isto é, o entendimento de que o indivíduo, mesmo antes de ser condenado ou cometer crime, já é, de imediato, categorizado como criminoso. Com isso, tem-se uma globalização e somatização dos conceitos de estigmatização, rotulação e tipificação em uma única identidade social (Misse, 2010).

Assim, o presente artigo destaca o aparato histórico-sociológico da construção da sociedade brasileira, sendo pautado no estudo de Rafael Osório, que divide o período pós-abolição da escravatura em ondas teóricas raciais. É acerca dessa edificação que se pretende aqui explicar.

## **A construção histórico-sociológica e o tratamento do "negro livre" no Brasil em relação à discriminação racial refletida em decisões judiciais**

Em 1888, o Brasil extinguiu a escravidão, dando liberdade às "pessoas de cor". Contudo, tal cenário não se deu de forma branda ou positiva para os então libertos. A passagem de cativos para a condição de liberdade não veio acompanhada de nenhuma assistência, situação sobre a qual se passa a discorrer.

A transição de escravizados para cidadãos não ocorreu, uma vez que não houve políticas que subsidiaram essa passagem.

As pessoas que foram arrancadas de suas terras-mães, distantes de suas identidades, viram-se obrigadas a adequar-se ao mundo branco para terem condições de sobrevivência (Dias; Canavê, 2022).

Várias causas podem ser arroladas como decisivas para a abolição, algumas episódicas e outras definidoras. É possível concentrar todas numa ideia-mestra: o que inviabilizou o escravismo brasileiro foi o avanço do capitalismo no país. Longe de ser um simplismo mecânico, a frase expressa uma série de contradições que tornaram o trabalho servil não apenas anacrônico e antieconômico, mas, sobretudo, ineficiente para o desenvolvimento do Brasil. Com isso, sua legitimidade passou a ser paulatinamente questionada (Maringoni, 2011).

No Brasil, os negros ficaram sem acesso à terra e sem qualquer tipo de indenização por tanto tempo de trabalho forçado, geralmente analfabetos, sujeitos a todo tipo de preconceito, o que levou muitos dos recém-libertos a permanecerem nas fazendas em que trabalhavam, vendendo seu trabalho em troca da sobrevivência. Porém, aos negros que foram para as cidades só restaram os subempregos, a economia autônoma e o artesanato. Isso aumentou grandemente o número de ambulantes, empregadas domésticas e quitandeiras, sem qualquer tipo de assistência e garantia. Muitas ex-escravizadas eram tratadas como prostitutas. Os libertos que não moravam nas ruas passaram a viver em míseros cortiços. Existia preconceito e discriminação, e a ideia era de que o negro só servia para trabalhos duros, ou seja, serviços braçais, gerando marcas profundas desde a abolição da escravatura até os dias atuais (Carvalho, 2013).

Seguindo essa linha, Carvalho (2013) acrescenta que, aproximadamente, cinco milhões de indivíduos cativos, compreendendo homens e mulheres, foram introduzidos no território brasileiro ao longo de quatro séculos, com a finalidade primordial de suprir a demanda por força laboral. No entanto, após a abolição da escravatura, esses segmentos populacionais

foram, em grande medida, relegados a condições de abandono nas ruas, enfrentando circunstâncias de vulnerabilidade extremas que comprometiam sua sobrevivência. Nesse contexto histórico, a perpetuação de uma mentalidade colonizadora persiste até os dias contemporâneos no seio da sociedade brasileira. Esse modo de pensar manifesta-se de maneira evidente nas dinâmicas cotidianas a partir da contínua reprodução de relações marcadas por desigualdades e da perpetuação de uma falsa noção de superioridade. Em outras palavras, a herança da mentalidade escravocrata perpetua-se de maneira substancial, encontrando expressão no racismo e na ampla disparidade socioeconômica que subsiste no cenário nacional.

Esse legado histórico, enraizado nas estruturas sociais e nas interações humanas, continua a operar como um fator de distinção entre as populações de ascendência branca e negra, acentuando os contornos das disparidades sociais e, por conseguinte, contribuindo para a complexa tessitura das relações raciais e de base discriminatória contemporâneas no Brasil (Carvalho, 2013).

A discriminação sempre esteve presente, sobretudo, projetada para distinguir negros e brancos, sendo o conceito de raça tratado para explicar esse processo. Isso porque, quando presente, a raça é capaz de ser mais forte no julgamento social, muito pela herança de uma sociedade que se fundou em casta escravocrata. No contexto brasileiro, essa concepção está predominantemente associada às características fisionômicas, em contraposição à ancestralidade genética. Essa dinâmica tem incitado que a categorização racial brasileira não se dê por estratos raciais distintos, e sim como estratos cromáticos (Degler, 1991).

Outra faceta intrínseca ao sistema brasileiro de raças, que se designa como classificatório, é que as suas raízes estão na nossa história pregressa e no paradigma da democracia racial. A singularidade do racismo brasileiro, bem como do racismo latino-americano em geral, reside no fato de que a noção de

nacionalidade no Brasil não foi moldada como uma comunidade composta por indivíduos de origens étnicas distintas, provenientes de diversos pontos da Europa, conforme ocorreu nos Estados Unidos da América. Essas descendências diversas foram subjugadas para dar lugar à construção da identidade nacional brasileira. É imperioso destacar a importância da distribuição desses pensamentos na pluralidade de teorias e ondas raciais, influenciando significativamente o pensamento social no Brasil. Contudo, ao entorno do mundo, mais precisamente na Europa, essas ideias já vinham solidificando-se entre meados do século XIX e as primeiras décadas do século XX. Denominadas como “racismo científico”, esse conjunto de teorias raciais visava justificar e amplificar as disparidades raciais (Guimarães, 1995, p. 215).

Para Guimarães (1995), essas teorias empregavam a ciência como instrumento para sustentar a perspectiva de que certas raças ostentavam um grau mais elevado de desenvolvimento em comparação a outras. Essa visão foi ensinada como a nova narrativa dominante da história, em que a raça assumiu a função de princípio orientador da humanidade. Por meio dessa categorização, as populações eram divididas entre os homens brancos, associados à civilização, e os povos considerados “inferiores”, ligados à barbárie, notadamente os asiáticos e africanos. O respaldo científico conferido a essas ideias contribuiu significativamente para intensificar o distanciamento entre os grupos humanos, uma vez que a diversidade racial e as misturas entre as raças passaram a ser interpretadas como indicadores de superioridade, inferioridade ou até mesmo degeneração humana. Critérios baseados em características como a cor da pele, textura do cabelo e tamanho dos crânios foram empregados para estabelecer padrões discriminatórios, suplantando as distinções superiores pautadas na religião e cultura.

Para falar de Brasil e seu histórico desde a instauração da abolição até o tratamento dos ex-escravizados após esse período,

pode-se abordar quatro grandes ondas teóricas. A fim de melhor aprofundá-las, será utilizado o estudo de Rafael Osório, a partir de sua tese, intitulada *A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006*, por entendê-lo como extremamente importante para a construção das referidas ondas.

“*Sem preconceito racial ou preconceito de classe*”, assim Rafael Osório descreve e classifica a primeira onda, marcada, substancialmente, por dois pressupostos fundamentais: classe e raça. O primeiro refere-se à considerável mobilidade social presente no Brasil, enquanto o segundo destaca a permeabilidade da estrutura social para os mestiços, correlacionada ao grau de branqueamento e indicativa da distância temporal em relação à condição de escravidão. A alta mobilidade social é interpretada como resultado da transição de uma sociedade de castas para uma estrutura de classes. A permeabilidade é assumida com base na suposição de inexistência ou ameno preconceito, influenciada pelas particularidades da colonização marcada por intensa miscigenação (Osório, 2009, p. 17).

Na compreensão do autor, a presença, mesmo que limitada, de indivíduos pretos e mestiços em posições sociais destacadas é considerada evidência tanto da permeabilidade quanto da suposta ausência de preconceito. No entanto, apesar da ênfase na não importância da raça para a definição da posição social, os representantes da primeira onda teórica compartilhavam a preocupação de que o preconceito e a discriminação poderiam emergir como mecanismos de preservação dos privilégios da elite branca diante de uma competição efetiva com negros e mestiços.

Ele coloca que a miscigenação desempenhou um papel central no pensamento social brasileiro, sendo um fato histórico incontestável e geneticamente comprovado (Osório *apud* Pena *et al.*, 2000). No entanto, a interpretação sobre ela variou, ao longo do tempo, especialmente após a adoção do racismo científico na segunda metade do século XIX, quando passou a

ser predominantemente malvista, sendo associada ao “atraso” nacional (Osório, 2009, p. 17).

O autor acrescenta que, antes da primeira onda teórica, os críticos dos aspectos negativos da miscigenação começavam a perder influência, e a ideia de que a miscigenação estava gerando um tipo genuinamente brasileiro, o moreno, ganhava destaque. Esse período marca a gestação do “mito da democracia racial”, com a valorização da emergência do termo “moreno” e da miscigenação, presentes em obras de intelectuais influentes, como Silvio Romero, em 1949, e Gilberto Freyre, em 1994 (Osório, 2009, p. 18).

Osório (2009) destaca que Freyre, em particular, desempenhou um papel significativo na primeira onda, apresentando uma visão relativamente benigna da escravidão. Relata que o autor retratou patriarcas benevolentes, concedendo *status* aos filhos nascidos de suas relações com ex-escravizadas negras. Além disso, descreveu uma colonização marcada pela presença de mulheres africanas e indígenas, vítimas da violência sexual que não restritas aos códigos europeus, que regiam a sexualidade. Nesse contexto, aventureiros portugueses deixavam como legado a sífilis e numerosos descendentes mestiços (Osório, 2009, p. 18).

Osório (2009) elenca os percussores da primeira onda como defensores da ideia de que a mobilidade ascendente dos mulatos servia como prova de que o racismo era inexistente ou pouco significativo na sociedade brasileira. Esses autores afirmavam que a presença de mestiços nas elites econômicas e políticas, bem como em ocupações prestigiosas socialmente reconhecidas, era vista como indicativo da ausência de preconceito racial. Os mestiços, na visão deles, eram considerados bem-sucedidos, em parte, devido à distância temporal em relação à escravidão, uma vez que seus ancestrais foram libertos antes da abolição. Em contraste, os autores colocam que os negros de pele retinta eram percebidos como menos integrados à sociedade livre, sugerindo

uma escravidão mais recente como causa de sua condição social inferior (Osório, 2009, p. 17).

É importante destacar os autores que Osório (2009) identifica como precursores da primeira onda de estudos sobre preconceito racial. Inicialmente, Donald Pierson acreditava firmemente que o preconceito contra negros era de classe e não de raça (Pierson, 1945). Já Arthur Ramos (1945) sustentou a ideia central de que o colorismo estava relacionado ao tempo de escravidão, o que, por sua vez, influenciou a classe social. Segundo Ramos, as pessoas negras de pele mais claras foram escravizadas por menos tempo e, portanto, tinham maior chance de ascender socialmente. Não obstante, Thales de Azevedo (1953), seguidor fiel de Pierson, também trabalhou com a ideia de ascensão social, mas divergiu de sua referência ao afirmar que negros e mulatos – pessoas de pele preta mais clara ou mais escura – tinham a possibilidade de ascender socialmente, contudo, sem alterar seu *status* social. Por fim, Charles Wagley (1952) defendeu que a presença de pessoas negras e pardas causou uma alteração na estrutura da sociedade de castas. Esses autores expressaram em suas ideias, de certa forma, a negação da existência de um preconceito racial substancial, alinhando-se à perspectiva da primeira onda de estudos (Osório, 2009, p. 18-22).

“*O preconceito racial existe e tem sua especificidade*”, segunda onda teórica descrita na tese de Osório, revela uma notável heterogeneidade em comparação à primeira. O elemento unificador entre seus representantes reside, consoante o autor, na reação contra a afirmação da inexistência ou insignificância do preconceito racial. Conforme evidenciado nas passagens previamente citadas, a concepção que caracteriza os defensores da primeira onda é vigorosamente refutada por esses teóricos da segunda onda. Para estes, o preconceito racial não apenas existe, mas também possui uma especificidade que só pode ser compreendida à luz da história, especialmente no diz respeito às dinâmicas

das relações raciais durante o período escravista (Osório, 2009, p. 22-23).

Osório fundamenta que a transição da sociedade de castas para a sociedade de classes implica um substancial aumento na mobilidade social. Observa-se uma considerável divergência em relação às origens, à natureza e às manifestações do preconceito. Além disso, há discordâncias significativas quanto à possível dinâmica temporal futura da desigualdade racial. O autor aborda que seus principais percussores defendem a inexistência do preconceito racial (Osório, 2009, p. 22-23). Além disso, inicia os pressupostos da segunda onda trazendo a visão de Luiz de Aguiar Costa Pinto (1998), o qual trabalha com a ideia central de que o preconceito e a discriminação racial são produtos da sociedade de classes por não haver, no Brasil, uma ideologia racial bem definida.

Dentro dos percussores da segunda onda, Oracy Nogueira (1998), conforme apresenta Osório (2009), foi o responsável por categorizar o preconceito como “de marca” ou “de origem”, a depender da aparência física das pessoas ou então do critério de ancestralidade. O autor traz essa diferença a partir de dois estudos realizados no Brasil e nos Estados Unidos. Em síntese, argumenta que o preconceito de marca, em razão de considerar a aparência fenotípica das pessoas negras, faz com que seja improvável o cenário de ascensão social (Osório, 2009, p. 23). Por sua vez, de acordo com Osório (2009), o racismo, para Florestan Fernandes, surge das interações dentro do sistema escravista, uma vez que há uma quase completa coincidência entre a raça e a posição social resultante das disparidades físicas associadas à origem dos escravos (Osório, 2009, p. 26-27). Por fim, Osório (2009) traz as ideias de Fernando Henrique Cardoso (2000) e Octavio Ianni (1987), que defendiam a mesma linha de raciocínio de seu professor Florestan Fernandes, porém divergindo no ponto que visavam a uma abertura econômica para ascensão social das pessoas negras (Osório, 2009, p. 28-29).

“Efeito direto para a desigualdade racial”, a terceira onda, é considerada, por Osório (2009), a explicação predominante sobre a persistência da desigualdade racial no Brasil. Seus principais representantes, Carlos Hasenbalg (2005) e Nelson do Valle Silva (1978), foram os pioneiros em trabalhar com a temática das desigualdades raciais no país, durante as décadas de 1960 e 1970 (Osório, 2009, p. 30). Osório destaca que Hasenbalg e Silva representam essa onda por terem examinado a importância da discriminação racial em comparação com a origem social, nos âmbitos da realização educacional, mercado de trabalho, posição na estratificação social e até mesmo na participação política. Para eles, os indivíduos de ascendência africana demonstravam uma propensão a manter-se em posições relativamente subalternas em comparação a seus progenitores, apesar de sua integração à sociedade de classes moderna. Se a perspectiva de que o racismo desapareceria com o avanço da racionalização proporcionada pela modernidade fosse verídica, seria de se esperar uma redução na desigualdade.

Não obstante, a quarta onda, mais recente, é composta por autores e autoras contemporâneos como Lélia Gonzalez, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Cida Bento, dentre outras e outros que trabalham a ideia de que as discussões de raça estão no centro, independentemente de mobilidade social (Osório, 2009, p. 31).

A partir do momento em que temos uma sociedade organizada nessas ondas raciais, é possível visualizar, desde os pressupostos da terceira onda, que a forma como vem sendo tratada a questão de raça não engloba discutir sobre a desigualdade racial e, por consequência, o racismo e a branquitude estrutural, o que se ataca diretamente quando se fala de estudos e obras pertinentes à quarta onda.

Eis que uma característica forte dessa onda são estudos que aglutinam questões de mobilidade social e de raça. Para os sociólogos, emerge sempre a discussão: o que pesa mais, classe, raça

ou a somatização de ambos os marcadores? Nesse movimento, o que tem sido visto é o desconforto alheio, com o deslinde da história contada pelo colonizador, dada pela criação de narrativas que partiam de uma única fonte. Além da muito falada herança da escravidão e seus impactos negativos para populações negras, passou a ser questionada outra herança: “a herança escravocrata e seus impactos positivos para as pessoas brancas” (Bento, 2022, p. 23). A propósito, disse Lélia Gonzalez:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser pivete ou trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 2020, p. 78).

Em “Racismo e sexismo na cultura brasileira”, assim como em outros escritos da autora, é indagada a forma como, no Brasil, o racismo é naturalizado. Anunciando que os negros, na sociedade brasileira, estão na lata de lixo, pois essa é a lógica da dominação em operação, Gonzalez descreve como a existência do mito da democracia racial serve ao propósito de justificar a continuidade da vivência coletiva da miséria entre pessoas negras; justificar a dificuldade de acesso aos estudos e sua continuidade, ao trabalho e à ocupação de cargos de destaque; e, em contrapartida, de justificar a existência da perseguição policial e do encarceramento desses corpos com base em discursos que vinculam a imagem do negro à irresponsabilidade, preguiça e incapacidade intelectual.

Essa passagem resume o pensamento dessa onda ao examinar as relações étnico-raciais a partir da perspectiva da

valorização de uma cultura e identidade negras, colocando em foco a branquitude e não a negritude, uma vez que o problema da discriminação no Brasil não é o discriminado, e sim quem o discrimina. Até essa onda, as principais discussões que envolviam raça eram abafadas, em detrimento de questões de mobilidade, isto é, com esse entendimento os debates colocam o enfoque na raça. Isso reflete diretamente na análise ora trazida, pois viu-se uma diferença latente de sentido e de discursos com relação ao julgamento de pessoas brancas e pretas. Assim, a sentença revela maior rigidez nos casos envolvendo pessoas pretas, evidenciando uma desídia em relação ao cumprimento efetivo de regras do processo. Isto é, há uma condução despreocupada se o processo do réu negro e suas garantias constitucionais estão sendo efetivamente cumpridas, querendo-se, com urgência, chegar-se ao julgamento e à pena. Além disso, utiliza-se de argumentos marcadamente subjetivos, julgando não apenas o ato praticado, mas também a pessoa do réu, extrapolando os limites legais de julgamento do crime cometido.

Importante acrescentar que, em nenhum momento da sentença, coloca-se um discurso diretamente excludente, ou seja, que penaliza o réu por ser preto ou branco, com a utilização de termos propriamente raciais. Todavia, pode-se chegar a essa conclusão a partir do momento em que se trata de dois indivíduos de raças diferente e de mesma idade, em iguais circunstâncias, os quais, ao cometerem o mesmo crime e serem julgados pela mesma pessoa, recebem, via discurso e julgamento, uma forma de tratamento diferenciada. Ao responder ao problema de pesquisa, observou-se que nas sentenças analisadas há discrepâncias nos argumentos que se dão de forma diferenciada para pessoas negras e brancas, podendo ser resultado de um viés racializado por parte do julgador, ocasionando tratamento diferenciado de pessoas pretas.

Ademais, é importante salientar que não constam nas análises expressões diretas de discriminação ou fundamentos que

indiquem o deferimento de maior pena por se tratar de pessoas pretas. Contudo, mais importante ainda é destacar que o racismo e a discriminação, principalmente nos tempos atuais, vêm se dando de forma velada, eis a importância dos estudos e autores da quarta onda.

Nas sentenças e nos casos analisados, acontecem as mesmas situações. Nem sempre se aplicam diretamente termos raciais ofensivos, mas há discriminação. Assim, uma pessoa negra é duplamente punida: pelo crime ora cometido e pelo comportamento criminoso do qual já é acusada de antemão, devido ao estigma social que carrega. Já um indivíduo branco apenas responde a uma acusação criminal, sem ostentar o mesmo peso. No que concerne ao acesso à justiça e ao tratamento criminal, esta pesquisa demonstrou que, quando se trata de pessoas que possuem marcadores sociais de raça, existe a possibilidade de haver viés racializado na aplicação de uma pena, que é maior se for para um indivíduo negro, mesmo que veladamente.

Aliás, são anos transcorridos de uma história que vem sendo contada por vozes brancas e de que pessoas negras apenas são maioria quando se trata de estatísticas de marginalização, violência e desemprego. Sobretudo, não há valorização da cultura e ensino de uma identidade preta, que pode ser diferente de escravo moderno e infligidor da lei penal.

## **Considerações finais**

Ao longo deste estudo, tratou-se sobre as ondas teóricas raciais, desde as suas origens até as suas manifestações contemporâneas, revelando não apenas a complexidade e a diversidade de pensamentos que moldaram o discurso racial durante o transcurso do tempo, mas também a persistência das questões raciais em diferentes contextos sociais.

A primeira onda, caracterizada pelo racismo científico e pela pseudociência, estabeleceu bases perniciosas que legitimaram práticas de segregação e discriminação racial com uma ótica

negacionista. Já a segunda onda trouxe à tona o conceito de raça como uma construção social, desafiando as noções biológicas anteriores e enfatizando a importância das experiências sociais e culturais na formação das identidades raciais.

A terceira onda, impulsionada pelos movimentos de mobilidade social, debate diretamente os efeitos que ocasionaram a atual discriminação racial. Por fim, a quarta onda, que ainda está em desenvolvimento, é marcada pela interseção e priorização do conceito de raça. Essa fase aborda as novas formas de discriminação e exclusão racial que emergem no contexto atual.

Em suma, as ondas teóricas raciais oferecem um panorama dinâmico e multifacetado das formas como a raça e o racismo são compreendidos, experienciados e combatidos. Este estudo não apenas reafirma a importância da continuidade do debate e da pesquisa sobre as questões raciais, como também destaca a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar que considere a evolução histórica e as transformações contemporâneas.

Assim, a partir deste estudo, pretendeu-se trazer uma construção sociológica a respeito das ondas raciais, para melhor compreender como o tempo transcorreu da abolição da escravidão até a contemporaneidade, influenciando no tratamento judicial de pessoas marcadas pela diferença.

## Referências

BENTO, C. **Pacto da branquitude**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

CARVALHO, S. de. Criminologia crítica: dimensões, significados e perspectivas atuais. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, 2013, v. 104, p. 279-295.

DEGLER, C. N.; WROBEL, F. **Nem preto nem branco**: escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1991.

DIAS, L.; CANAVEZ, F. Racismo e ascensão social do negro na democracia brasileira. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 1-24, abr. 2022. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472022000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472022000100011&lng=pt&nrm=iso). Acesso

em: 07 jul. 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2022.v16.32542>.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1995.

MARINGONI, G. **O destino dos negros após a Abolição**. São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2011.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A desigualdade racial de renda no Brasil: 1976-2006**. 2009. 362 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/4274>. Acesso em: 15 jan. 2024.

# O PROTAGONISMO FEMININO NA CRIAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS ALTERNATIVAS À FORMA DE VIDA NEOLIBERAL<sup>24</sup>

Thais Marques de Santo<sup>25</sup>

## Introdução

Uma forma de vida é “uma ‘ordem de coexistência humana’ culturalmente informada que abarca um ‘conjunto de práticas e orientações’, bem como suas manifestações institucionais e materializações” (Jaeggi, 2019, p. 82), sendo assim, as formas de vida são dinâmicas ao mesmo tempo em que carregam algo de perene.

As práticas sociais que compõem uma forma de vida, por sua vez, são definidas por seu caráter repetitivo e habitual, não são ações necessariamente intencionais; também não são fatos em si, precisam ser interpretadas e compreendidas a partir de seu sentido socialmente partilhado; são regulamentadas por normas e geram expectativas normativas; e se dirigem a um fim que pode variar para a mesma prática (Jaeggi, 2018a). São, portanto, “estruturas normativas de referência ou orientações dentro das quais agimos (moralmente ou não)” (Allen; Mendieta, 2018, p. 11).

Cada prática social surge para dar conta de questões ou problemas rotineiros da vida em sociedade. Por esse motivo,

---

<sup>24</sup> O presente artigo é parte da minha tese de doutorado intitulada *Agricultura do cuidado e a criação de novas práticas sociais: uma contraposição à forma de vida capitalista neoliberal*, submetida, em 2021, ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), atualmente denominado PPG de Sociologia e Ciência Política. O referido trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

<sup>25</sup> Doutora em Ciências Sociais pela PUCRS e professora da Educação de Jovens e Adultos do SESI-RS. E-mail: thaismsanto@gmail.com.

Jaeggi (2019, p. 88) indica que as formas de vida são “instâncias de resolução de problemas” de segunda ordem<sup>26</sup>, ou seja, problemas que derivam de “fatos que se desenvolvem a partir de práticas e interpretações estabelecidas” (Jaeggi, 2019, p. 91), nunca se trata de “fatos puros”.

As próprias práticas sociais vão colocando novos problemas para a vida comunitária e impondo que outras práticas sejam desenvolvidas e, conseqüentemente, incorporadas à sociabilidade e à cultura. Nesse sentido, ao assumirmos as formas de vida como estratégias de resolução de problemas, consideramos que elas “podem ser avaliadas racionalmente em termos de quão bem sucedem (ou fracassam) na resolução dos problemas que surgem dentro delas” (Allen; Mendieta, 2018, p. 11).

O parâmetro de classificação apresentado por Jaeggi (2019) é a possibilidade ou o bloqueio de processos coletivos de aprendizagem pelos quais as sociedades passam. Esses processos emergem das crises vividas socialmente e das alternativas criadas de maneira coletiva para a sua superação. O maior ou menor potencial de racionalidade e racionalização de uma forma de vida reside, exatamente, em sua habilidade (ou inabilidade) em aprender com as dificuldades e crises que engendra e a produção de meios para superá-las (Niederberger; Weihrauch, 2015).

Jaeggi (2019, p. 95) afirma que “formas de vida que não mais são capazes de resolver problemas entram em crise ou se deterioram e conseqüentemente engendram uma dinâmica de mudança”. Sendo assim, torna-se possível produzir uma crítica à forma de vida capitalista neoliberal e apontar para embriões de formas de vida alternativas a ela.

O ponto de partida de nossa crítica – e conseqüente proposição – é a particularização do neoliberalismo no meio rural.

<sup>26</sup> A seca provocada pela estiagem, por exemplo, é um problema de primeira ordem, mas o modo como a sociedade lida com ele, criando estruturas para armazenamento de água, é uma questão de segunda ordem que reflete o modo como vivemos e nos impõe a necessidade de criar práticas sociais, a fim de dar conta das questões que surgem a partir desse modo de viver.

A Revolução Verde surgiu como resposta ao problema da fome ocasionada pela Segunda Guerra Mundial. Essa solução consistiu em aplicar princípios industriais à produção agrícola, a fim de ampliar a produção e tornar produtivas áreas de clima inóspito, com a utilização de adubação mineral e alteração genética das sementes. A ampliação da produtividade na agricultura foi notável, mas a fome segue sendo um problema ocasionado pela forma de vida capitalista, inclusive, intensificado pelas práticas neoliberais de produção e distribuição, políticas estatais e relações exploratórias entre países.

Jaeggi (2018b) indica três níveis em que as críticas ao capitalismo se dão: funcional, moral e ético. No que tange à Revolução Verde e aos processos que engendra, seu déficit funcional está associado à pauperização. Embora respondam a um crescimento exponencial de produção, os produtos não têm servido para a alimentação das populações, seja pela ênfase na produção de *commodities*, seja pela má distribuição da produção, seja pela desigualdade econômica e social etc. Os críticos que levam em conta aspectos da funcionalidade do capitalismo, conforme Jaeggi (2018b, p. 16-17), destacam a tendência do capitalismo – tomamos aqui a Revolução Verde quase como um sinônimo do capitalismo, por ser uma expressão bem-acabada de seu ideário – de produzir crises que levariam ao seu fim.

Já seu déficit moral refere-se à produção pelo capitalismo de uma estrutura social injusta, na qual os agricultores se tornam dependentes em relação a insumos para a produção, ou seja, mesmo os pequenos agricultores passam a ser subordinados ao – taxado em dólar – “pacote tecnológico” (sementes, agrotóxicos etc.), pois a promessa da alta produtividade os deixa sem saída em relação à venda de sua produção, à exigência de produtividade e à estética dos produtos.

Do ponto de vista ético, o déficit identificado diz respeito à criação de uma vida alienada, na qual o modo de se relacionar com o trabalho, especialmente, transforma-se de maneira

drástica, e o alimento produzido ganha fortemente o *status* de mercadoria.

Ao passo que reconstrói as três vias de crítica ao capitalismo, Jaeggi (2015) aponta as insuficiências de cada uma delas<sup>27</sup> e busca relacionar as dimensões funcional, moral e ética, com o intuito de produzir uma crítica ao capitalismo como uma forma de vida. Ao fazer isso, a autora evidencia que o capitalismo é malsucedido por bloquear processos de aprendizagem que deveriam emergir da experiência coletiva dos sujeitos, buscando resolver conjuntamente os problemas práticos que sua forma de vida cria.

Consideramos que aqui reside a justificativa para que formas alternativas de agricultura<sup>28</sup> sejam apontadas como a saída para a superação dos impactos sociais, econômicos e ambientais ocasionados pela Revolução Verde. Tendo em vista que a forma de vida forjada pelo capitalismo neoliberal não é capaz de garantir as condições para o desenvolvimento do aprendizado social necessário à resolução dos problemas que engendra, é preciso buscar em práticas sociais estranhas ao neoliberalismo, como as produzidas pelas formas alternativas de agricultura, o caminho para a resolução desses problemas.

Nessa direção, nosso estudo quer apontar para uma forma de vida nova, que não representa o resgate de formas tradicionais de vida no campo nem a continuidade de formas modernas no que diz respeito à adoção de um modo convencional de produção. Queremos defender que a forma de vida que vem sendo criada pelas agriculturas alternativas possui as mulheres como protagonistas, pois ambas têm suas bases éticas no cuidado<sup>29</sup> consigo, com o outro e com a natureza. Por esse motivo,

---

<sup>27</sup> Ver mais em Jaeggi (2015) e Sousa Filho (2017).

<sup>28</sup> Consideramos, no escopo deste trabalho, as agriculturas familiares orgânica e agroecológica como as representantes das formas alternativas de agricultura.

<sup>29</sup> O cuidado, neste estudo, é tomado como constitutivo do ser e ligado ao modo como o ser humano realiza a sua existência no mundo, sendo, especialmente, um produto da sociabilidade.

propomos a noção de agricultura do cuidado<sup>30</sup> como síntese das formas alternativas de agricultura.

O objetivo geral do presente trabalho é demonstrar a centralidade das mulheres e de uma sociabilidade ligada ao cuidado na criação das práticas sociais que se contrapõem às capitalistas neoliberais. Nosso estudo é qualitativo e conta com dados primários e secundários. Na condição de dados primários, analisamos quatro entrevistas semiestruturadas, realizadas entre 2015 e 2016, com mulheres produtoras rurais ligadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e assentadas da reforma agrária nos municípios de Nova Santa Rita (RS) e Eldorado do Sul (RS).

Os dados secundários são depoimentos de produtoras rurais extraídos de diferentes fontes: Meirelles (2018); Muraca (2015); Projeto #Colabora (2019); Paulilo e Boni (2016); Dias (2020); e CTA-ZM (2020)<sup>31</sup>.

## O protagonismo feminino na criação de práticas sociais alternativas à forma de vida neoliberal

A opressão de gênero é um traço da forma de vida capitalista presente em distintas práticas sociais, especialmente naquelas associadas à reprodução da vida, em que o trabalho reprodutivo é significado como subordinado ao trabalho que gera lucro. “O capitalismo reinventou a opressão das mulheres” (Arruzza *et al.*, 2019, p. 51-52) ao impor o trabalho reprodutivo a elas e, mais do que isso, ao transformá-lo “em um atributo natural da psique e da personalidade femininas, uma necessidade interna, uma aspiração, supostamente vinda das profundezas da nossa natureza feminina” (Federici, 2019, p. 42).

<sup>30</sup> Identificamos que a expressão *caring agriculture* foi utilizada por Sastoque (2022) no sentido de práticas que se opõem ao modelo industrial de agricultura. Já “agricultura do cuidado” foi empregada pelo Coletivo Folhas Compostas (2021) atrelada à noção de economia do cuidado e em oposição à noção de “agricultura do despejamento”. Ambas as noções são distintas da proposição que fazemos.

<sup>31</sup> Alteramos o nome das agricultoras cujas entrevistas foram concedidas diretamente a nós. Já os demais materiais são públicos, por esse motivo utilizamos os nomes reais delas.

Ao criar uma hierarquia entre as dimensões produtiva e reprodutiva do trabalho, o capitalismo potencializou a incidência de relações mudas em detrimento de relações ressonantes dos sujeitos com o mundo. Rosa (2019) indica que as relações mudas prevalecem nas sociedades patriarcais, nas quais há uma dominação masculina sobre as instituições e a cultura. Conforme o autor, nessas sociedades, as mulheres dominam as esferas ressonantes da família e das organizações religiosas de caridade; enquanto os homens preponderam nas “esferas reificadoras e calculistas da economia, ciência e academia, tecnologia e política” (Rosa, 2019, p. 394). Com isso, Rosa quer chamar a atenção para a correspondência entre o domínio masculino e a predominância de relações mudas nas sociedades capitalistas e para o fato de que uma feminização socioestrutural seria desejável para o desenvolvimento de relações de ressonância.

O autor demonstra esclarecimento sobre o debate entre igualdade e diferença no campo feminista e tensiona na direção do estabelecimento de relações de igualdade, tomando as qualidades associadas às mulheres como a referência para a equiparação. Assim, na visão de Rosa (2019), a relevância de relações ressonantes com o mundo deveria levar os homens a se adaptarem às esferas sociais codificadas como femininas, adotando os valores e pressupostos éticos femininos como balizadores das instituições e da cultura.

O ponto que queremos destacar é o diagnóstico apresentado por Rosa (2019) de uma maior abertura das mulheres para relações de ressonância, ou seja, de uma maior abertura para o outro. Entendemos que a socialização feminina, embora impregnada de subjugações, produz sujeitos sociais potencialmente mais dispostos para relações de cuidado e para o desenvolvimento de práticas sociais inclusivas, baseadas em solidariedade e apoio mútuo. Isso é evidenciado pelos estudos de Nancy Chodorow e Janet Lever<sup>32</sup> sobre o desenvolvimento

<sup>32</sup> *Apud* Gilligan, 2003.

infantil, a partir dos quais Gilligan (2003) desenvolve suas análises e se opõe às conclusões de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg, para quem os meninos demonstram uma superioridade moral ao serem mais inflexíveis nas brincadeiras, enquanto as meninas tendem a flexibilizar regras para incluir e satisfazer a todos.

Nosso intuito não é endossar uma diferença natural entre homens e mulheres ou generalizar o resultado de processos diferenciados de socialização, desejamos apenas chamar a atenção para a natureza das características comportamentais que se buscam incutir nas meninas desde a primeira infância, bastante distintas das características ensinadas aos meninos. Além disso, queremos evidenciar que esse processo reflete diretamente no modo como os adultos homens e mulheres se colocam no mundo e tensionam ou não a forma de vida instituída.

Sendo assim, tomamos o cuidado como constitutivo do ser, mas alienado dos homens e preservado nas mulheres pela socialização marcada por gênero. O cuidado como um traço ético-social feminino destaca-se, no âmbito da agroecologia e da produção de orgânicos, no pioneirismo e na relevância das mulheres para esse modo de produzir e viver. Numericamente, é bem provável que tenhamos hoje mais homens engajados, mas a presença delas na gênese, no fortalecimento e na defesa desse modo de agricultura foi e segue sendo decisiva, seja nos movimentos sociais ou nas diferentes formas de associação.

Não por coincidência, ao longo de nossa pesquisa, deparamo-nos com três importantes impulsionadoras da agroecologia e da produção de orgânicos no Brasil e no Rio Grande do Sul: a engenheira agrônoma Ana Maria Primavesi, pioneira na compreensão do solo como um organismo vivo e no desenvolvimento de técnicas de preservação dele e de recuperação de áreas degradadas, responsável pelo avanço nos estudos sobre o manejo ecológico do solo e referência mundial na área da agroecologia (Sudré, 2020); a engenheira agrônoma Maria José Guazzelli, criadora, no Rio Grande do Sul, da primeira fazenda-modelo

de treinamento que incorpora e combina todos os aspectos da agricultura alternativa, fundadora do Centro Ecológico, referência nacional e internacional em agricultura ecológica, tendo assessorado organizações de agricultores familiares ecologistas no planejamento da produção ecológica de alimentos e sua comercialização (Ashoka, [20--]); e as mulheres militantes do MST, que foram as precursoras da produção de orgânicos nos assentamentos da reforma agrária e da luta antivenenos que, posteriormente, foi encabeçada pelo Movimento como um todo:

Nós viemos desde os anos 90 que nós viemos travando essa luta contra o agronegócio, contra os venenos. [...] A nossa luta [das mulheres] é a luta da produção orgânica nos nossos assentamentos (Aurora, 2015).

[A produção sem veneno no MST] começa com as mulheres e aí vem a questão das hortas, né. [...] Nossa bandeira é essa contra os venenos, que a gente tá vendo que não é só nossa, mas quem começou foi nós (Mercedes, 2015).

A afinidade entre as mulheres e a alimentação saudável tem como elemento gerador o cuidado como princípio ético-normativo da agroecologia e da socialização feminina. E a preservação da vida – em suas diferentes formas – é o fio condutor dessa ligação, uma vez que as mulheres entendem que possuem a responsabilidade de conservar as diferentes formas de vida na medida em que têm o potencial de gerar vida. As práticas sociais que adotam, por conseguinte, devem ser coerentes com o compromisso ético de manutenção da vida, em sentido amplo.

[A produção orgânica] é o compromisso nosso, do nosso Movimento, na nossa região, no nosso Movimento e de nós mulheres que geramos a vida (Aurora, 2015).

A gente vê que tem muita gente engajada, né, na luta contra o veneno. [...] Se não tem alimentação saudável tu não tem saúde. Nossa preocupação, não só nossa nos assentamentos, mas também com a sociedade, as

peças também que não são no campo. É nós trazer do campo essa alimentação (Mercedes, 2015).

Eu acho que, como que a mulher gera vida, ela que carrega seu filho nove meses, ela sente todo o envolvimento do seu filho [...], você primeiro de tudo você pensa na vida [...]. Então a mulher antes dela usar um veneno, ela vai pensar no bichinho que tem ali, ela vai pensar no animal que pode escapar lá e comer a planta envenenada (Lucimar em Muraca, 2015).

A fala de Lucimar compõe o estudo de Muraca (2015) que, ao analisar os depoimentos de produtoras ecologistas, desenvolve a ideia de “essencialismo contraditório”, pois entende que suas entrevistadas misturam argumentos baseados na ideia de natureza feminina, ao mesmo tempo em que reivindicam que as ações das mulheres se diferenciam das dos homens pelo modo como pensam sobre os temas e pelo modo como foram socializadas.

Queremos sustentar aqui que a defesa da vida – embora uma atitude instintiva de todos os seres vivos no que tange à própria sobrevivência – não está conectada com uma suposta inclinação das mulheres para a emoção e para o sentimentalismo. A defesa da vida é a base de uma outra racionalidade, e, com isso, argumentamos que as mulheres são, potencialmente, as portadoras desse modo de reflexão, que não é meramente instrumental, mas que se torna cada vez mais fundamental do ponto de vista – inclusive, pragmático – de preservação da existência humana. Conforme Boff (2013, p. 93),

[...] a perda da re-ligação de tudo com tudo é fruto da cultura patriarcal que não integrou as contribuições anteriores do matriarcado. Ela subjaz nas nossas principais instituições políticas e religiosas atuais. E mostra seus limites perigosos no descuido com o planeta Terra, na falta de cuidado com a vida em todas as suas formas e no incremento dos conflitos nas relações sociais.

Essa razão não é exclusiva de mulheres, assim como o cuidado também não, mas é feminina em sua gênese e conteúdo ético-normativo.

Além disso, torna-se importante resgatar a discussão que já propusemos sobre o equívoco que representa a atribuição de uma identidade entre o pensamento calculista de maximização econômica com uma ideia de racionalidade. Trata-se, evidentemente, de um modo de reflexão e de pensamento, no entanto, não pode ser considerado como sinônimo de racionalidade. Isso só é possível, como destaca Costa (2019), do ponto de vista de uma epistemologia ocidental hegemônica, que baseia o pensamento econômico moderno numa noção de crescimento infinito da produção. E, “junto com essa noção de progresso, nossa cultura foi também moldada pela ideia de supremacia do humano, e especificamente do Homem sobre a Natureza e a necessidade da superação permanente dos seus limites através da ciência e da tecnologia” (Rodriguez, 2013, p. 44). Sendo assim, um modelo de pensamento que se opõe à superação dos limites da natureza e, mais do que isso, que percebe e assume a ligação decisiva do ser humano com ela, a condição de integrante dela, é tomada como não racional ou, no caso das mulheres, como subalterna e emocional.

Costa (2019) e Rodriguez (2013) estão situadas no campo ecofeminista, por meio do qual buscam “compreender e dar resposta às inúmeras lutas em defesa da natureza em que as mulheres se encontraram inseridas nos últimos anos no contexto brasileiro e também em muitos territórios do mundo” (Rodriguez, 2013, p. 42). A partir de nosso olhar sobre as práticas sociais da agricultura do cuidado, queremos construir uma linha de entendimento que estabelece que o vínculo das mulheres com a natureza é socialmente construído pelo processo de socialização delas que têm no cuidado seu elemento ético central.

Destacamos que não se trata de adotar uma leitura biologiante e essencialista que atribui à natureza feminina o cuidado

com o outro, mas de propor uma abordagem que toma como ponto de partida a socialização distinta de meninas e meninos e as diferentes éticas que subjazem esses processos de constituição de sujeitos sociais. É neste sentido que compreendemos que a categoria de cuidado pode ser explorada: um elemento constitutivo do ser, sem o qual a vida humana e social não existe, presente de maneira marcante no modo como são educadas e inseridas as meninas na sociedade e deficiente no mesmo processo em relação aos meninos.

O estudo de Chu (2014, p. 200) sobre a forma como “meninos se tornam meninos” enfatizou que “a adaptação dos meninos às normas de grupo e culturais, embora destinada a permitir suas conexões com os outros, pode ironicamente envolver ou resultar em desconexões dos outros e de si mesmos”. A pesquisa dessa autora, conforme prefácio de Gilligan (2003 *apud* Chu, 2014, p. XII), evidencia que a insensibilidade relacional frequentemente associada a meninos e homens é consequência de uma renúncia que fizeram, a fim de serem reconhecidos como meninos, de provarem sua masculinidade, cuja definição é construída a partir da traição do amor e em oposição a tudo o que é considerado feminino.

Esse argumento encontra consonância em Gilligan (2003), quando esta defende que a socialização das crianças é um processo de diferenciação entre meninos e meninas. Essa distinção, conforme a autora, gera concepções morais diversas marcadas por gênero, e não é problemática em si. O problema reside no fato de as sociedades modernas apenas atribuírem valor à ética de princípios e valores designada aos homens, em detrimento da ética do cuidado associada às mulheres. Em vista disso, a autora defende que os diferentes padrões morais coexistam numa estrutura democrática, em oposição à atual estrutura patriarcal em que vivemos.

Embora haja pontos de convergência entre as constatações de Chu (2014) e de Gilligan (2003), entendemos que, enquanto

a segunda busca fazer a defesa do modo como são socializadas as meninas como um caminho válido, em contraste com o modo masculino, definido como o padrão; a primeira aponta os danos psicossociais que o processo de socialização gera nos meninos. Por essa razão, não podemos afirmar que Chu concorda com Gilligan quando esta defende que não há problema em haver modos diferentes de socialização de meninos e meninas, tendo em vista que os meninos têm sua capacidade de conexão com as outras pessoas afetadas pelo modo de ser – dito masculino – que lhes é ensinado.

Nessa esteira, entendemos que, sendo a forma de vida capitalista neoliberal marcada por valores patriarcais, apenas uma forma de vida alternativa seria capaz de produzir seres humanos socializados de forma não hierarquizada em relação a gênero. Novamente, reivindicamos que somente no exercício de práticas sociais baseadas em cuidado – auto, altero e eco – que os seres humanos podem ser socializados na diversidade e para a liberdade, em sua conotação social, tornando-se abertos a relações de ressonância.

Federici (2019, p. 19) argumenta que

[...] é pelas atividades do dia a dia, através das quais produzimos nossa existência, que podemos desenvolver a nossa capacidade de cooperação, e não só resistir à nossa desumanização, mas aprender a reconstruir o mundo como um espaço de educação, criatividade e cuidado.

Ou seja, é a partir das práticas sociais que o cuidado pode ser – e em alguns contextos é – reestabelecido como uma condição humana desejável, sem recortes de gênero. Os agricultores e as agricultoras ecologistas, ao demonstrarem que seu compromisso é com a natureza e com todas as pessoas, do campo e da cidade, explicitam o cuidado como motivador ético-normativo de sua ação e das práticas que desenvolvem para dar conta dos problemas enfrentados.

Com isso, não queremos (ingenuamente) argumentar que há equidade de gênero no âmbito da agricultura do cuidado, desejamos apenas enfatizar que essa forma de vida carrega o potencial para o desenvolvimento de mais práticas sociais que rompem com o lugar subalterno do trabalho reprodutivo e das relações assimétricas entre homens e mulheres. É um modo de vida diferente do capitalista neoliberal, que, embora não tenha criado a desigualdade de gênero, tem na subordinação das mulheres e das atividades do cuidado um de seus pilares, como já referido neste trabalho.

Além da produção de alimentos em si, queremos destacar duas áreas fundamentais protagonizadas pelas mulheres da agroecologia em que o cuidado também é expresso de modo patente: o cultivo de ervas medicinais e a preservação das sementes crioulas. As ervas medicinais representam o resgate de uma cultura ancestral, são impulsionadoras da defesa da produção sem veneno, na medida em que não se pode tratar uma doença com uma planta envenenada, e são um dos pilares a partir dos quais se constroem as formações do Setor de Gênero do MST nos assentamentos, como explicam Aurora e Mercedes:

As mulheres hoje, nós temos facilidade de reunir as mulheres quando nós temos a formação e uma oficina prática junto. E nossa metodologia de trabalho com as mulheres aqui na região é isso, nós chamamos elas pr'um encontro, mas nós temos a conjuntura política e nós temos junto com a questão política uma oficina prática. [...] A gente trabalha com formação, nós trabalhamos muito na questão das plantas medicinais (Aurora, 2015).

As atividades dentro dos assentamentos, as atividades sobre ervas medicinais, artesanato, enfim, os trabalhos, os estudos sobre as causas que trazem o veneno (Mercedes, 2015).

A produção de plantas medicinais coloca-se também como uma potencial fonte de renda para as mulheres e como mais uma oportunidade de fuga de substâncias sintéticas e de cuidado

com os seus, como argumenta uma liderança do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) entrevistada por Paulilo e Boni (2016, p. 375-376):

Eu acho muito importante também o resgate que está tendo das ervas medicinais. Porque isso é uma coisa da natureza. E os nossos antepassados, eles usam muito isso, sobreviviam dos remédios caseiros, dos remédios de ervas medicinais. Mas depois, com o uso dos venenos aí que tanto tão usando, as ervas foram sendo extintas, e aí então esse projeto dos movimentos de Mulheres Camponesas vem trazendo pra nós ou resgatando de volta o uso pras nossas famílias, que é muito importante a mãe fazer um chazinho, usar os remédios naturais em vez de pra cada coisinha tem que estar correndo na farmácia ou estar comprando os remédios químicos. [...] Então, isso vem trazer pra nós um estímulo de volta pra nós aquilo que é da natureza. Os remédios, usando eles, utilizando e industrializando pro nosso uso e para o uso da nossa família, dos nossos filhos (Liderança do MMC em Paulilo; Boni, 2016, p. 375-376).

Aurora explicita seu entendimento sobre o uso das plantas medicinais como uma prática social que deve ser reproduzida e qualificada no sentido de ampliação dos saberes coletivos. A importância da medicina tradicional também se coloca na produção e ampliação de conhecimento dos usuários sobre as plantas medicinais, possibilitando, com isso, certa independência da indústria e segurança com o uso das substâncias naturais:

Que a nossa luta na reforma agrária é por escola, saúde e saúde de qualidade. Nós precisamos dos médicos pra fazer os exames, pra fazer acompanhamento, pra ter aqueles diagnóstico, mas nós precisamos de alimentação saudável que é o primeiro passo e isso nós já temos. E as plantas medicinais. Nós já tivemos muito crescimento da questão das plantas medicinais [...] E hoje com os nossos postos de saúde que nós temos nos assentamentos, dois aqui. Dois postos de saúde no nosso assentamento, nós tamos criando de novo as nossas ferramentas que é as nossas plantas medicinais, nossa matéria prima, né, lá no nosso posto de saúde. Tamo também chamando os médicos nossos que trabalham nos assentamentos, nas estratégias de saúde, fazendo a formação na questão do alimento e

das plantas medicinais, quais as plantas mais usadas, o que que nós podemos usar, nós queremos botar que esses médicos vão falar pro nosso povo (Aurora, 2015).

Aurora indica a alimentação saudável, as plantas medicinais e o atendimento especializado como aspectos centrais para a saúde. Essa temática é frequentemente identificada em diferentes estudos como a preocupação central das mulheres e guarda relação estreita com a noção de cuidado, que subjaz à agricultura agroecológica e orgânica. De acordo com Zenaide (em Muraca, 2015), “é a mulher que cuida da família, cuida dos filhos, de tudo, ela percebe mais as coisas que estão acontecendo [...]”. A mulher tem a cabeça mais voltada em qualidade, na saúde”. Tendo décadas de assessoria agrônômica a famílias de agricultores ecologistas no Rio Grande do Sul, Meirelles (2018, p. 159) introduz a fala de Maria, a seguir, mencionando que é usual entre as mulheres uma atenção especial à saúde de sua família: “Não gastamos nada com remédio. Tem gente que faz compra em farmácia igual em supermercado”.

O segundo aspecto que queremos destacar do protagonismo feminino na agroecologia é o resgate e a preservação de sementes crioulas. Essas sementes são caracterizadas pela ausência de contato com agrotóxicos e adubos sintéticos e por não terem sofrido qualquer modificação genética. Elas são o resultado de uma seleção manual, colheita após colheita, e têm as mulheres como principais protetoras, chamadas de guardiãs da biodiversidade, visto que preservam uma ampla variedade de espécies, em detrimento das poucas espécies vendidas pelos pacotes verdes. Como exemplo, destacamos Oldi, pequena agricultora que armazena aproximadamente 500 variedades de sementes (Dias, 2020).

Para Tauil, especialista em agroecologia e produção orgânica, além de serem referência na preservação das sementes, as mulheres agricultoras ecologistas “carregam junto toda a agro-

biodiversidade, todo um modo de viver. A cultura que envolve as sementes são vivências, saberes e sabores” (Dias, 2020, n.p.). Há uma relação direta entre a atenção às sementes crioulas e a busca da soberania alimentar (Paulilo; Boni, 2016), pois a posse delas possibilita a autonomia dos produtores em relação à indústria de sementes e agrotóxicos e amplia a variedade de espécies e, por consequência, o espectro nutricional.

Conforme Carvalho (em Brasil de Fato, 2021), agricultora e cientista agrária, o papel das mulheres como guardiãs das sementes crioulas tem sua origem nos primórdios da agricultura, quando elas eram as responsáveis pelo plantio, pela coleta de frutos e pela seleção das melhores espécies, enquanto os homens desenvolviam a caça.

Entendemos que o cultivo das plantas medicinais e a proteção das sementes crioulas borram a fronteira entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo. Essa constatação deriva da proposta de Jaeggi (2018a) de desenvolver um conceito amplo de economia, uma vez que esta é percebida como um conjunto de práticas sociais econômicas interligadas a práticas não econômicas. Atividades assim carregam essas duas naturezas, são práticas tradicionais, ensinadas de geração em geração, responsáveis por resolver problemas práticos ao promoverem um grau de autonomia dos sujeitos em relação aos fármacos e agroquímicos; e estão ligadas ao trabalho doméstico, às atividades reprodutivas de cuidado com a família e com o entorno da casa. Além disso, são também práticas econômicas, pois envolvem relações de troca, de comercialização e renda para as mulheres.

A natureza dual dessas atividades é ressaltada pelo diagnóstico produzido a partir do uso das Cadernetas Agroecológicas. Essa ferramenta foi desenvolvida pelo Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM) como metodologia de monitoramento da renda das mulheres camponesas.

As Cadernetas são divididas em quatro partes: consumo próprio, doação, troca e venda. Nelas, “a gente anota tudo aquilo que a gente produziu no quintal, na propriedade como um todo, aquilo que a gente produziu em parceria fora, algum produto do extrativismo que a gente vai buscar na mata, tudo aquilo que a gente colheu, produziu a gente anota na caderneta” (Cardoso em CTA-ZM, 2020).

O objetivo desse instrumento político-pedagógico é proporcionar às mulheres camponesas o conhecimento sobre o seu trabalho produtivo e sobre sua contribuição para a economia familiar, pois, por meio do monitoramento proporcionado pela Caderneta, elas visualizam e quantificam monetariamente o trabalho que desenvolvem e o volume que produzem. De acordo com Maria, usuária da ferramenta,

[...] antes da caderneta a gente trabalhava no quintal, porque a gente nunca parou [...], mas, igual eu dizia sempre, de tarde eu tava cansada e não sabia o que eu tinha feito. Aí quando veio a caderneta que eu fui descobrir que eu contribuía bastante com a economia da casa e estava cansada no fim da tarde não era à toa, porque eu trabalhava. [...] A gente descobriu essa facilidade de tentar se encontrar como mulher, que muitas das vezes a gente trabalha tanto e não sabe o que faz. [...] Quando a gente anota na caderneta é a facilidade que a gente encontrou de se valorizar mais, que muitas das vezes a gente não se sentia assim tão valorizada (Maria em Projeto #Colabora, 2019).

A ferramenta ainda não foi difundida por todo o país. No entanto, possibilita refletirmos e chamarmos a atenção para o trabalho das mulheres rurais e, mais especificamente, para o fato de que apenas partindo de uma noção ampla de economia se pode dar conta da complexidade do trabalho feminino, ao borrar-se a fronteira entre o trabalho reprodutivo e o trabalho produtivo. As práticas sociais que constam na Caderneta – auto-consumo, doação, troca e venda – demonstram o dinamismo e a natureza complexa dessas práticas sociais que são econômicas,

mas não apenas, e dispensam um sentido estrito de economia. Reciprocidade, pertencimento à comunidade e alimentação da família são aspectos mais significativos do que a comercialização mediada por dinheiro. Inclusive, a necessidade do dinheiro é superada a partir da utilização dos cultivos como moeda de troca, mais uma vez, solucionando um problema imposto pelo modo de vida capitalista.

## Considerações finais

Diversos diagnósticos contemporâneos têm apontado para a necessidade de superação do neoliberalismo. Ao adotarmos a perspectiva de Jaeggi de pensar o capitalismo e suas variantes como formas de vida, também nos deparamos com a urgência de repensar o modo como nossa vida social se organiza, hierarquiza pessoas, fomenta relações sociais de sujeição, bloqueia o desenvolvimento de laços de intersubjetividade, produz relações mudas, sobre põe a esfera econômica às demais esferas da vida e suprime o cuidado como elemento que conecta as pessoas e a natureza. Em direção oposta, as práticas sociais produzidas pela agricultura do cuidado têm como elementos marcantes a cooperação, a preservação da natureza, o compartilhamento de saberes, a solidariedade, a defesa da vida, práticas de cuidado, intersubjetividade, liberdade social e ressonância.

Ao lançarmos luz sobre a afinidade que se estabelece entre mulheres, sobre o cuidado e, por conseguinte, sobre a agricultura do cuidado, identificamos que as mulheres foram as precursoras na proposição de um outro modo de produzir alimentos. Por trás da defesa de uma outra agricultura, está a preocupação com a saúde e a manutenção da vida, em todas as suas formas, mas especialmente, dos próprios filhos e dos filhos das mães urbanas.

Sendo assim, o percurso percorrido nos permite afirmar que a agricultura do cuidado vem se desenvolvendo como uma forma de vida e que as mulheres são os sujeitos privilegiados para o desenvolvimento dela enquanto tal, pois sua socialização

preserva o lugar do cuidado como constitutivo do ser e como fundamental na mediação das relações e na inserção dos seres humanos no mundo.

## Referências

ALLEN, A.; MENDIETA, E. (Eds.). **From alienation to forms of life: the critical theory of Rahel Jaeggi**. University Park, Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2018.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%**: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.

ASHOKA BRAZIL. **Fellow Ashoka**: Maria José Bocchese Guazzelli, [20--]. Disponível em: <https://www.ashoka.org/pt-br/fellow/maria-jos%C3%A9-bocchese-guazzelli>. Acesso em: 23 out. 2021.

AURORA. **As mulheres do MST**. Eldorado do Sul, 27 nov. 2015. Entrevista concedida a Thais Marques de Santo.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BASIL DE FATO. **Guardiãs das sementes crioulas**, confira no Bem Viver. Canal Brasil de Fato no Youtube. [s. l.] 6 mar. 2021. 1 vídeo [28 minutos e 2 segundos]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vAJSLCOe6rw>. Acesso em: 27 out. 2021.

CHU, J. Y. **When boys become boys**: development, relationships, and masculinity. New York; London: New York University Press, 2014.

COLETIVO FOLHAS COMPOSTAS. Plurais em todas as dimensões: os sistemas agrícolas tradicionais. **Ciência & Cultura**, v. 73, n. 1, p. 29-35, 2021.

COSTA, M. da G. Conhecimento e luta política das mulheres no movimento agroecológico: diálogos ecofeminista e descoloniais. In: ROSENDO, D. *et al.* (Eds.). **Ecofeminismos**: fundamentos teóricos e práxis interseccionais. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019. 150-164 p.

CTA-ZM. **Como utilizar a caderneta agroecológica?** [s. l.] 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RhfzkviA2zs>. Acesso em: 29 out. 2021.

DIAS, P. N. Guardiãs de sementes crioulas mostram alternativas para uma outra economia possível. **Brasil de Fato**, 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/12/12/guardias-de-sementes-crioulas-mostram-alternativas-para-uma-outra-economia-possivel>. Acesso em: 28 out. 2021.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

GILLIGAN, C. **In a different voice**. Cambridge, USA: Harvard University Press, 2003.

JAEGGI, R. O que há (se de fato há algo) de errado com o capitalismo? Três vias de crítica do capitalismo. **Cadernos de filosofia alemã: crítica e modernidade**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v20i2p13-36>.

JAEGGI, R. Um conceito amplo de economia: economia como prática social e a crítica ao capitalismo. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 503-522, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2018.3.32368>.

JAEGGI, R. **Critique of forms of life**. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 2018b.

JAEGGI, R. Rumo à crítica imanente das formas de vida. **Problemata: R. Intern. Fil.**, v. 10, n. 4, p. 77-98, 2019. DOI: <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i4.49711>.

MEIRELLES, L. **Vozes da agricultura ecológica**. Torres: Centro Ecológico, 2018.

MERCEDES. **As mulheres do MST**. Eldorado do Sul, 17 jul. 2015. Entrevista concedida a Thais Marques de Santo.

MURACA, M. **Práticas pedagógicas populares, feministas e decoloniais do Movimento de Mulheres Camponesas em Santa Catarina**: uma etnografia colaborativa. 2015. 474 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

NIEDERBERGER, A.; WEIHRAUCH, T. Review: Kritik von Lebensformen. **Notre Dame Philosophical Reviews**, 25 jan. 2015. Disponível em: <https://ndpr.nd.edu/reviews/kritik-von-lebensformen/>. Acesso em: 11 maio. 2021.

PAULILO, M. I.; BONI, V. Movimentos de mulheres agricultoras e ecologia. In: PAULILO, M. I. (Ed.). **Mulheres rurais**: quatro décadas de diálogo. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 355-383 p.

PROJETO #COLABORA. **Cadernetas agroecológicas – feminismo na prática**. [s. l.; s. n.], 2019. 1 vídeo (4 min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qw4EnmWud7M>. Acesso em: 28 out. 2021.

RODRIGUEZ, G. Ecofeminismo: superando a dicotomia natureza/cultura. In: INSTITUTO EQUIT (Ed.). **As mulheres na Rio+20**: diversas visões contribuindo ao debate. Rio de Janeiro: Instituto Equit, 2013. 39-56 p.

ROSA, H. **Resonance**: a sociology of our relationship to the world. Cambridge: Polity Press, 2019.

SASTOQUE, M. J. M. Towards a living agriculture: extension of the notion of agriculture among rural extension agents based on a comprehensive approach to indigenous knowledge in Caldas, Colombia. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 60, n. 3, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.1590/1806-9479.2021.230388>

SOUSA FILHO, J. I. R. de. Para uma crítica política do capitalismo a partir de Rahel Jaeggi. **Cadernos de filosofia alemã: crítica e modernidade**, v. 22, n. 4, p. 63-83, 2017.

SUDRÉ, L. Centenário de Ana Primavesi: uma vida de amor à terra. **Brasil de Fato**, 10 mar. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/03/centenario-de-ana-primavesi-uma-vida-de-amor-a-terra>. Acesso em: 22 out. 2021.

# A TRAJETÓRIA DOS SERVIÇOS DE ACOMPANHAMENTO SOCIAL NA CIDADE DE PORTO ALEGRE<sup>33</sup>

Débora Rinaldi<sup>34</sup>

Este trabalho apresenta uma reconstrução da trajetória dos serviços de acompanhamento social prestados no campo da assistência social na cidade de Porto Alegre, no contexto mais amplo do sistema brasileiro de proteção social, a fim de contribuir com estudos nas ciências sociais e aplicadas que analisam políticas socioassistenciais em geral e no município. Com isso, busquei descrever de forma cronológica a trajetória dos serviços de acompanhamento social em Porto Alegre, considerando os eventos históricos relacionados à sua formação e às interpretações de estudiosos acerca deles, para, por fim, discorrer sobre seu impacto sobre as práticas de acompanhamento social no município. O período temporal escolhido compreende meados e finais do século XX, em razão da escassez de literatura e, sobretudo, de conteúdos sistematizados sobre a forma como políticas de atendimento e acompanhamento social eram realizadas nessa época.

Atualmente, entende-se por acompanhamento social o acompanhamento sistemático prestado por profissionais da assistência social preparados para a condução de atividades coletivas ou individuais nos serviços definidos no documento de Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, Resolução

---

<sup>33</sup> O presente trabalho foi realizado entre 2018 e 2022, com bolsa de doutorado do Programas de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com bolsa de doutorado sanduíche do Programa Institucional de Internacionalização (CAPES-PRINT).

<sup>34</sup> Doutora em Ciências Sociais pela PUCRS e pós-doutoranda e professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação de Economia do Desenvolvimento da PUCRS. E-mail: dkleinrinaldi@gmail.com.br.

n. 109, de 11 de novembro de 2011 (Secretaria Nacional de Assistência Social – Snas, 2014). O acompanhamento familiar é realizado tanto na Proteção Social Básica como na Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade, dependendo de outras atividades ofertadas pelos serviços de Proteção Integral à Família (Paif) e de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (Paefi), como a busca ativa, a acolhida, a escuta, o estudo social, o diagnóstico socioeconômico, a orientação e o encaminhamentos para a rede de serviços locais, a construção de plano individual e/ou familiar de atendimento, o atendimento psicossocial, a orientação jurídico-social, referência e contrarreferência, informação, acesso à documentação pessoal, identificação da família extensa ou ampliada, articulação da rede de serviços socioassistenciais e outras políticas públicas setoriais, elaboração de relatórios e/ou prontuários, entre outros.

As atividades de acompanhamento familiar estão diretamente relacionadas ao acompanhamento coletivo, que ocorre, por sua vez, nos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Estes estão divididos por faixa-etária, voltando-se a crianças e jovens de seis a 14 anos, jovens de 15 a 17 anos, pessoas em situação de rua de 18 a 59 anos e pessoas idosas. Além disso, estão organizados no sentido de:

[...] ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (Snas, 2014, p. 16).

O acompanhamento social não esteve, entretanto, sempre presente como política pública nacional organizada e sistemática, pelo contrário. Isso só veio a acontecer após a aprovação da nova Constituição Federal, em 1988, e de forma gradual.

Antes que essa política chegasse nos municípios brasileiros, cada cidade percorreu um caminho próprio até a consolidação das políticas socioassistenciais como parte do sistema de seguridade social. No caso de Porto Alegre, há estudos que nos ajudam a reconstruir esse percurso.

À vista disso, o objetivo do presente estudo foi sistematizar esse legado, com foco na formação da oferta de serviços de acompanhamento social. Para a melhor compreensão da discussão proposta, o artigo inicia com esta breve introdução, seguida da apresentação dos diferentes eventos históricos e sua influência para o desenvolvimento de uma cultura de trabalho em grupo, iniciada na década de 1970, em centros de comunidade. Esses espaços serviram como base para a implementação de serviços de acompanhamento ligados a Programas de Transferência Condicionada de Renda (PTCR) municipais, voltados a famílias em situação de risco social. Com isso, quando os primeiros PTCRs federais chegaram a Porto Alegre, já havia uma experiência no acompanhamento estruturado e sistemático de famílias. Ao final, consta um resumo e algumas considerações finais a respeito das principais conclusões suscitadas pela discussão.

## **O atendimento social no contexto de formação do sistema de proteção social brasileiro: o início de tudo**

Sabidamente, o sistema de proteção social brasileiro, assim como o conhecemos hoje, envolvendo políticas em saúde, assistência social e previdenciárias, foi se desenvolvendo e ampliando de forma gradual, mais especificamente, a partir da década de 1930 (Jaccoud; Hadjab; Chaibub, 2009). Da mesma forma que em muitos países ocidentais, incluindo os europeus, ele começa a ser implementado no contexto da garantia de direitos sociais voltados aos profissionais do mercado de trabalho formal. Ao passo que os funcionários e seus empregadores passaram a destinar valores atrelados aos salários para o financiamento da

previdência social, programas e serviços foram implementados para garantir a segurança e proteção aos trabalhadores em momentos de necessidade, como desemprego, maternidade ou doença. Mas, diferentemente do que aconteceu na maior parte desses países, o sistema de proteção social brasileiro se inicia e se mantém exclusivamente contributivo ao longo de quase todo o século XX, mais precisamente até 1988, quando foi promulgada a nova Constituição Federal.

Dessa forma, aqueles trabalhadores e suas famílias que, por ventura, encontravam-se fora do mercado de trabalho formal e necessitassem da ajuda do Estado – que, diga-se de passagem, correspondiam à época a um grande quantitativo da população – podiam contar apenas com iniciativas privadas de assistência social, disponibilizadas de modo esporádico, insuficiente e regionalizado. Nesse período, o Estado brasileiro funcionava como um mero apoiador financeiro de serviços, que eram tradicionalmente formulados e executados por entidades privadas em nível municipal, como as religiosas (Jaccoud; Hadjab; Chaibub, 2009). Não que o poder público não reconhecesse a existência de um grande quantitativo de pessoas vivendo em situação de pobreza e miséria no país, acreditava-se, entretanto, que o combate à pobreza se daria pela incorporação dessas pessoas, a médio e longo prazo, ao mercado de trabalho, o que, na realidade, não aconteceu (Soares; Sátyro, 2009). Assim, a pobreza era encarada como um problema individual, uma simples falta de trabalho, naturalizada como algo que sempre existiu e não como um problema social, cujo enfrentamento depende da intervenção do Estado (Bichir, 2011).

No caso da cidade de Porto Alegre, semelhante a outras cidades brasileiras, a assistência social, compreendida hoje, no meio acadêmico, como política pública de proteção social e como um campo de práticas profissionais e de produção do conhecimento sobre formas de atenção (Sposati, 2013), fez-se presente apenas ao final da década de 1980, após a promulga-

ção da Constituição de 1988. Durante a primeira metade do século XX, encontrávamos na capital gaúcha somente algumas iniciativas socioassistenciais públicas promovidas pelo governo federal, tais como: os serviços da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1942 no governo de Getúlio Vargas, voltados às famílias de soldados que estavam lutando na Segunda Guerra Mundial; bem como as iniciativas do Sistema S, também criado nesse ano, visando o acompanhamento de trabalhadores em processos de qualificação a partir dos Departamentos Regionais do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), do Serviço Social da Indústria (Sesi) e do Serviço Social do Comércio (Sesc) (Bulla, 2008). Além de ínfimas, essas iniciativas estavam voltadas à proteção e ao desenvolvimento de grupos sociais específicos (trabalhadores), deixando de fora uma parcela importante da população de “não trabalhadores”, em situação de pobreza e miséria.

Ao longo do governo Vargas, as políticas socioassistenciais existentes buscaram, portanto, pontuar a diferença entre os trabalhadores e os não trabalhadores, ao transferir o poder de sua proteção a entidades privadas católicas, que não ofereciam às famílias e aos indivíduos um serviço de acompanhamento sistemático. Eram ofertados recursos esporádicos e pontuais, buscando o alívio da pobreza, mas não o desenvolvimento da autonomia, e, por isso, essas práticas ficaram conhecidas mais tarde como assistencialistas (Sposati, 2013). Com o final da guerra, a LBA passou a prestar também serviços à população mais pobre, especialmente a mulheres e crianças, mantendo uma conduta conservadora e assistencialista em suas práticas, apresentando poucos avanços no acompanhamento social (Bulla, 2008).

De forma paralela aos serviços prestados pela LBA e pelas entidades religiosas, a prefeitura de Porto Alegre havia instituído, a partir de 1944, departamentos públicos socioassistenciais junto a secretarias, as quais realizavam ações no campo da saúde,

esporte e recreação, sem um setor próprio e autônomo que formulasse e implementasse ações de assistência social (Biasi, 1998).

A partir de 1940, é possível constatar também um aumento de instituições religiosas privadas atuando no provimento de recursos às famílias em situações de pobreza. Aquelas passaram a receber formalmente recursos e subvenções do poder municipal a partir de 1958, depois que a cooperação foi regulamentada (Biasi, 1998). Embora atuação dessas entidades tenha sido importante para a mitigação dos efeitos da pobreza sobre as famílias, a falta de articulação entre as diferentes ações do Estado, além da escassez, acabava não fazendo frente aos desafios postos no período, o que resultou no aumento do fluxo de migração do campo para as cidades, no contexto de industrialização e urbanização (Biasi, 1998).

Se, por um lado, vimos as chances de trabalho formal aumentar na capital, seguida da oferta de políticas habitacionais para a classe trabalhadora, a exemplo da construção da Vila do IAPI, entre 1942 e 1954, para as famílias de trabalhadores da indústria; por outro lado, vimos também o mercado de trabalho informal ganhar força e, com ele, a auto-organização habitacional dessas famílias de trabalhadores, provocando o crescimento de aglomerados de subabitação. A insuficiência e, por vezes, a ausência de políticas públicas de toda qualidade para esse grupo de trabalhadores informais, sejam políticas habitacionais, de trabalho, de educação, de saúde ou socioassistenciais, acabaram por agravar de forma gradativa o quadro de pobreza já existente na capital.

Tanto na LBA como nas instituições beneficentes católicas, o trabalho era realizado por leigos, pessoas que se voluntariavam para essas atividades (Rodrigo, 1983). A partir da década de 1950, após o surgimento de faculdades de Serviço Social em Porto Alegre, os primeiros formandos passaram também a compor os quadros dessas instituições, levando conhecimento

especializado e influenciando de forma gradativa o desenvolvimento dos serviços públicos em assistência social no município (Bulla, 2008). Além da falta de um conhecimento especializado acerca dos temas e das práticas do campo socioassistencial, uma crítica recorrente, na literatura do serviço social, é às iniciativas privadas católicas, que tendiam a individualizar a origem dos problemas que afligiam os mais pobres, como o desemprego e a própria falta de recursos econômicos, bem como às suas soluções, por meio do suporte individualizado e pontual (Sposati, 1995, 2013). Pois, no intuito de enfrentar as desigualdades sociais, “tornava-se inadequado (para os novos profissionais) o atendimento individual e a assistência praticada nas instituições sociais” (Bulla, 2008, p. 16). Dessa forma, faziam-se ausentes e urgentes novas interpretações da realidade a partir de relações macrossociais, como as de classe, por exemplo. Essa tentativa de provocar mudanças nas formas de atendimento pelos profissionais causava, entretanto, reações negativas nas instituições, as quais incorporavam timidamente em seus quadros essa mão de obra especializada (Bulla, 2008).

Em 1963, a prefeitura cria a Secretaria Municipal de Saúde e Serviço Social (SMSSS), que passa a oferecer serviços de saúde para crianças e de assistência a pessoas de baixa renda (Biasi, 1998). Dois anos mais tarde, em 1965, é criado o Movimento Assistencial de Porto Alegre (Mapa), formado por membros da sociedade civil, órgãos municipais e entidades privadas, uma iniciativa da primeira dama e de esposas de secretários da época. Suas ações estiveram voltadas à construção de casas populares e creches. Ao longo do tempo, os serviços do Mapa foram sobrepondo-se às atribuições que deveriam ser da SMSSS, por exemplo, com o atendimento de jovens em cursos profissionalizantes.

Além das ações dessas instituições, também movimentos sociais urbanos passaram a estar presentes nas periferias da cidade, a partir da década de 1960. Esses movimentos se forma-

ram por iniciativa dos próprios habitantes dessas localidades, que se organizavam politicamente por meio de associações de moradores, de clubes de mães, dos CPMs (Conselhos de Pais e Mestres) e de doutrinas religiosas, como foi o caso das vilas localizadas na zona norte de Porto Alegre, como lembra Molina (2004).

Inspirados nos grupos de trabalhadores organizados e em movimentos sindicalistas, o objetivo desses grupos comunitários era reivindicar melhorias na infraestrutura dos seus locais de moradia, que se formaram com pouco ou nenhum apoio do poder público, ao longo das décadas de 1960 e 1970, no contexto dos movimentos migratórios do campo para a cidade e do processo de urbanização de Porto Alegre. A partir de 1969, o poder municipal passou a reconhecer essas iniciativas populares, unindo-se a elas por meio da construção de centros de comunidade e fortalecendo as novas formas de relação entre o Estado e a sociedade civil, que ganhavam força à época<sup>35</sup> (Ibidem). Uma vez que os centros haviam sido idealizados tanto pelo governo do período, em plena ditadura militar, e pelos moradores, eles materializavam os objetivos de todos os grupos envolvidos. Destaca-se o desejo do Estado de levar o seu projeto desenvolvimentista e normalizador para as vilas de Porto Alegre, bem como o desejo dos moradores de buscar soluções para os seus problemas locais. O órgão municipal responsável pelos centros, na prefeitura, era a Secretária Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

As primeiras unidades foram disponibilizadas na década de 1970<sup>36</sup>, expandindo-se gradativamente nos anos seguintes. O primeiro centro a ser criado foi o Centro de Comunidade Bairro Ipiranga (Cecobi), em 1970. Entre 1972 e 1975, foram criadas

<sup>35</sup> Além da formação dos sindicatos, também os centros de comunidade, criados a partir de 1970, e mais tarde o Orçamento Participativo, criado em 1989, são vistos como manifestações práticas dessa nova relação entre o Estado e a sociedade civil (Molina, 2004).

<sup>36</sup> Dada a importância social que os Centros Comunitários passaram a desempenhar em Porto Alegre, o Projeto Centro de Comunidade serviu de modelo para o Projeto Nacional de Centros Sociais Urbanos, implantado em 1975 pelo governo federal (Molina, 2004).

novas unidades, mais ou menos, na seguinte ordem: Centro Esportivo Vila Ingá (Cevi), na região norte Eixo Baltazar; Centro de Comunidade Vila Floresta (Cecoflor), no antigo Parque Floresta; Centro de Comunidade Vila Elisabeth (Cecove), no bairro Sarandi; Centro Esportivo George Black (Cegeb), no bairro Medianeira; e Centro Social Vila Mapa, no bairro Lomba do Pinheiro (Porto Alegre, [2019?]).

Na descrição dos centros, Molina (2008) conta que as atividades socioassistenciais estavam voltadas ao lazer e a tudo o que poderia estar relacionado a ele, como educação, recreação, esporte e arte. Eram ofertadas, sobretudo, atividades em grupo, voltadas a crianças, jovens, adultos e idosos, seguidas de acompanhamento individual feito pelos educadores sociais. Esses serviços se destacavam por contar não apenas com a participação de moradores, dirigentes e funcionários, mas também de profissionais, como educadores sociais. Os membros das instituições que participavam de sua gestão recebiam formação continuada por meio de uma parceria firmada entre a prefeitura de Porto Alegre e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), que deu origem ao Projeto Celar (Centro de Estudos de Lazer e Recreação), o qual ofertava a formação. Essa colaboração foi, entretanto, finalizada em 1977, causando impacto no trabalho das instituições e levando, em alguns casos, à desintegração dos grupos gestores.

As atividades em grupo estavam voltadas ao lazer, ao esporte, às artes, assim como ao preparo profissional a partir de cursos de artesanato, por exemplo (Molina, 2004; Porto Alegre, 2019). No que corresponde aos serviços individualizados, foi possível identificar a oferta de serviços de saúde (consultas médicas, tratamento dentário, programas de vacinação, acompanhamento psicológico etc.); assistência jurídica (pagamento de dívidas, divórcio, separação, pensão alimentícia, guarda e investigação de paternidade etc.); orientações e suplementação alimentar, conquanto não tenha ficado claro como essa última

ocorria, se a alimentação era ofertada no centro e/ou se havia distribuição de alimentos para as famílias (Molina, 2004; Porto Alegre, 1998, [2019a?]). Embora a proposta dos centros fosse ofertar um grande e diferenciado número de serviços à população, pesquisas que realizaram entrevistas com os usuários, à época, evidenciam como eles não alcançavam todas as pessoas que deles necessitavam (Molina, 2004, p. 26). Em geral, acredita-se que apenas uma parcela da população em situação de pobreza tivesse acesso aos serviços dos centros, visto que especialmente a população em extrema pobreza ficava fora do alcance dessas instituições (Medeiros, 2006).

De modo geral, a oferta de serviços e recursos voltados à alimentação, à habitação, ao vestuário, ao trabalho, à saúde ou à educação foi sempre residual no campo da assistência social como um todo (Pereira, 1996; Sposati, 2013). De todos os serviços ofertados nos centros de comunidade, os trabalhos realizados em grupo e que visavam à coesão comunitária foram aqueles que demonstraram receber mais fomento, seja financeiro, a partir do provimento de espaços e profissionais, seja a partir da formação dispensada aos dirigentes e educadores sociais, voltada aos princípios e técnicas do trabalho em grupo e aos princípios do associativismo, da educação popular e da organização participativa (Molina, 2004), demonstrando a importância das atividades coletivas para a trajetória da assistência social em Porto Alegre.

Como vimos até aqui, as ações socioassistenciais públicas formuladas, coordenadas e executadas pelo próprio Estado ocorriam, em geral, em secretarias municipais, como a da Saúde, Educação, Esporte e Cultura, sem que houvesse uma secretaria própria e autônoma para tratar diretamente das demandas socioassistenciais da população (Bulla, 2008). Diante da expansão dos centros e da necessidade de se ter um órgão público capaz de administrá-los, essa tendência começou a mudar com a criação, em 1977, da Fundação de Educação Social e Comunitária,

a Fesc, que se manteve, inicialmente, vinculada à Secretária Municipal de Educação e Cultura (Porto Alegre, [2019?]). A partir de 1978, vemos um novo serviço especializado ser criado: o Centro de Cuidados Judith Meneghetti (Cejume), voltado a crianças entre três e seis anos. Também em outros centros, como no Cecove, as atividades recreativas passaram a se especializar nas áreas de educação infantil e terceira idade.

No início da década de 1980, Porto Alegre contava com 812 entidades assistenciais, as quais, em sua maioria, eram privadas e não públicas, realizando atividades relacionadas ao apoio do indivíduo nas suas necessidades básicas, como habitação, alimentação e trabalho, a exemplo dos albergues, casas lares para idosos e menores de idade, casas de estudante etc.; seguidas de entidades comunitárias, como as associações de moradores e os centros de comunidade; além de instituições que prestavam serviços educativos, como a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), a Casa da Criança, o atendimento à pessoa com deficiência, o Mobral etc. (Rodrigo, 1983). Embora essa lista se estendesse ainda mais, as referidas entidades não conseguiam atender às necessidades das pessoas nem dar conta da demanda, que continuou a aumentar nos anos seguintes.

## **A estruturação do acompanhamento social no contexto dos Programas de Transferência Condicionada de Renda (PTCR)**

Assistência social, no sentido de uma política de proteção social de Estado, começa a ser introduzida no país apenas a partir da promulgação da nova Constituição Federal (CF), em 1988, na qual as primeiras mudanças significativas, em termos da universalização de acesso à seguridade social, começaram a aparecer. As transformações impulsionadas pela CF, no que tange à expansão do sistema de proteção social, foram muitas, com destaque para:

1) O reconhecimento da assistência social como política pública de direito, diferenciando-a de filantropia e beneficência. Ou seja, ela recebe *status* de estratégia sistemática e organizada de ações em prol dos pobres, ao passo que seu acesso se universaliza a todos aqueles que dela necessitem, independentemente de contribuições previdenciárias (Pereira, 1996; Jaccoud; Hadjab; Chaibub, 2009). Aliada a isso, sua condição de política pública passa a garantir legalmente o envolvimento do Estado na provisão de programas socioassistenciais e de políticas de combate à pobreza.

2) A sua inclusão no tripé da seguridade social, composta, até os tempos atuais, pela previdência social como política contributiva, pela saúde como política universal e pela assistência social como política não-contributiva (Soto; Lima; Tripliana, 2016).

3) A criação do primeiro programa federal de transferência de renda mínima no valor de um salário mínimo, disponibilizado para pessoas acima de 65 anos ou com deficiências severas, que apresentassem uma renda familiar *per capita* de até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo, chamado de Benefício de Prestação Continuada (BPC).

4) A organização e implementação descentralizada das políticas socioassistenciais entre os três membros da federação (governo federal, estados e municípios), contando ainda com a participação da iniciativa privada na oferta de serviços e de entidades da sociedade civil tanto na formulação como no controle das políticas.

Dessa forma, *proteção social* passa a significar, nos termos da CF de 1988, o acesso a políticas previdenciárias, de saúde e socioassistenciais. No âmbito da assistência social, esse conceito foi detalhado no Artigo 2º da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), de 1993, o qual dá destaque “à garantia da vida, à redução de danos e à prevenção da incidência de riscos”, voltando-se

à família, às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos (Brasil, 1993).

Nos anos que se seguiram, não houve, entretanto, avanços práticos no processo de descentralização da política socioassistencial entre os três membros da federação e na expansão dos serviços assistenciais na esfera municipal (Jaccoud; Hadjab; Chaibub, 2009). Dessa forma, a década de 1990 foi marcada, sobretudo, pela continuidade de ações públicas de assistência social realizadas de forma isolada, fragmentada e regionalizada. Apesar dos escassos investimentos federais e municipais da época, Porto Alegre conseguiu dar seus primeiros passos rumo à estruturação e sistematização do acompanhamento social. Na época, o Mapa assumia ainda um papel importante no fornecimento dos recursos públicos aos usuários, por meio do acompanhamento de instituições como creches, hospitais, clubes de mães, escolas e albergues, ao passo que a SMSSS e a Fesc atuavam em outras frentes socioassistenciais (Medeiros, 2006). Como podemos ver, existiam muitas ações acontecendo ao mesmo tempo, de forma fragmentada e duplicada, sob a coordenação de diferentes órgãos municipais.

Durante a criação do Orçamento Participativo pela administração municipal a partir da década de 1990, o princípio da intersetorialidade começou a ganhar força, buscando a integração dos serviços disponibilizados pelas diferentes secretarias municipais, com destaque para a integração entre os centros e os postos de saúde, que já ofertavam a atenção básica em saúde nos diferentes territórios, sem a criação de um órgão que centralizasse e desenvolvesse ações específicas em assistência social (Medeiros, 2006; Molina, 2004). Avanços importantes ocorreram no atendimento de crianças e adolescentes quando Porto Alegre passou a adotar, em 1991, os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criando um conselho e fundo municipal em torno dessa temática, bem como os conselhos tutelares.

Após a aprovação da Loas, a gestão municipal procurou adequar os serviços à lei constitucional, delegando à Fesc, a partir de 1994, a responsabilidade legal de implementar as políticas previstas no município (Porto Alegre, [2019?]). Os serviços da SMSSS e o Mapa passaram para a Fesc, quando também foi feito um concurso público para o ingresso de profissionais (Medeiros, 2006). Em nível municipal, pode-se identificar como resultado desse momento a sanção de leis, a criação de conselhos e foros formados pelo poder público e sociedade civil, a realização de conferências, bem como a elaboração do Plano Municipal de Assistência Social. Especialmente, o acompanhamento de crianças ganhou força no período, com a criação de novos centros de comunidade, como no bairro Restinga; a criação da Casa de Passagem para crianças vítimas de violência; e do Projeto Educação Social de Rua, voltado para crianças que permaneciam nas ruas (Medeiros, 2006). Além disso, houve, a partir de 1993, o atendimento no turno escolar inverso para crianças em oito centros de comunidade, denominado Projeto Girassol (Medeiros, 2006).

#### *As bolsas auxílio-educação municipais*

As ações públicas de acompanhamento social voltadas especificamente a famílias e seus membros, começaram a ser aperfeiçoadas, em Porto Alegre, a partir de 1995, quando a prefeitura criou, via Decreto n. 11.371, o Programas de Transferência Condicionada de Renda (PTCR), ofertado a famílias que participavam do Projeto Sinal Verde, da Fesc (Porto Alegre, 1995; Medeiros, 2006). Esse projeto estava direcionado a famílias que possuíam filhos, crianças e jovens, os quais se encontravam nos semáforos e nas ruas da cidade, em situação de mendicância. As famílias eram acompanhadas por técnicos que possuíam formação em Serviço Social e Psicologia, e, no plano de atendimento, constava então a concessão de bolsa auxílio-educação e a entrega de cestas básicas (Medeiros, 2006). A

bolsa auxílio-educação previa a transferência de 100,00 reais por beneficiado e mais 50,00 reais se houvesse mais uma criança ou adolescente na família. O programa contava com contrapartidas por parte das famílias, que precisavam matricular seus filhos em escolas e garantir uma frequência de 90%, além da participação em atividades socioeducativas no Projeto Girassol. Semelhante a outras cidades do país, Porto Alegre ensaiava suas primeiras experiências com PTCR, ou seja, com políticas socioassistenciais focalizadas. Diferente da maior parte dessas cidades, os investimentos no programa vinham da iniciativa privada e eram muito tímidos, restringindo sua implementação apenas a um centro de comunidade do município, o Cecoflor, localizado na zona norte.

Além da bolsa auxílio-educação, foram criados Núcleos de Apoio Sócio-Familiar (Nasf), por meio dos quais famílias econômica e socialmente vulneráveis recebiam uma cesta básica por mês, ao longo de seis meses, período que poderia ser prolongado (Medeiros, 2006). Ao longo do tempo, a prefeitura conseguiu implementar um Nasf em cada um dos 10 centros existentes à época, o qual atendia cerca de 40 famílias. As cestas básicas também eram financiadas pela iniciativa privada. Embora o auxílio fosse pequeno, já era possível reconhecer como as práticas em torno dos serviços de acompanhamento estavam sendo melhor planejadas e sistematizadas em um plano, possibilitando mais previsibilidade às famílias, mesmo que por um curto período de tempo.

Em 1997, a prefeitura criou um novo PTCR, desta vez, direcionado a famílias com uma renda inferior a um salário mínimo e com crianças em situação de risco pessoal e social, as quais estivessem em medida protetiva pelos Conselhos Tutelares e fossem acompanhadas pelo Projeto Rede de Apoio e Proteção à Família da Fesc (Medeiros, 2006). Tratava-se igualmente de uma bolsa-auxílio, no valor de 150,00 reais por família, fornecida durante um período de seis meses, podendo

ser prorrogado, e financiada pela iniciativa privada. Em 1998, a prefeitura se preocupou em uniformizar os critérios de acesso às bolsas-auxílio para os beneficiários dos dois projetos acima descritos, além de um terceiro que era financiado pela Unicef e ofertado a famílias cujos filhos eram atendidos no Programa de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes Usuários de Substâncias Psicoativas. Ao uniformizar os critérios de acesso, estabelecendo um valor de 150,00 reais por família, pelo tempo de seis meses, o decreto também determinou que os programas não iriam contar mais apenas com recursos da iniciativa privada, mas também do orçamento municipal, fazendo com que o Estado participasse dos investimentos nos programas, o que não vinha fazendo até então.

Segundo Medeiros (2006), ao final desse período, o atendimento às famílias estava unificado sob o Programa Família: Apoio e Proteção, representando uma experiência importante no acompanhamento familiar, a partir de equipe técnica, que, além de atendimentos periódicos com as famílias nos equipamentos, realizava visitas domiciliares e discussões de caso e contava com os recursos do Nasf e de bolsa-auxílio. Dessa forma, o serviço do Nasf inaugurava a noção de trabalho com o núcleo familiar, utilizando também metas de acompanhamento. Em 2001, o período de recebimento do benefício passou para dezesseis meses. No caso de Porto Alegre, é visível a importância da implementação e do financiamento de diferentes recursos destinados às famílias para a estruturação, sistematização e profissionalização do acompanhamento social, com destaque para a contratação de profissionais especializados e para a implementação dos PTCR. Em 1999, o Programa Família: Apoio e Proteção era realizado em equipamentos públicos próprios, bem como em instituições conveniadas, com financiamento público e privado.

## *A chegada dos primeiros Programas Federais de Transferência Condicionada de Renda*

Segundo Medeiros (2006), ocorreu uma proliferação de entidades privadas, conveniadas com a prefeitura no período, prestando serviços socioassistenciais nos anos que se seguiram. Estas vieram acompanhadas da implementação, no município, no ano 2000, do primeiro PTCR do governo federal, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Peti, criado em 1996, sinalizando um importante passo para o fortalecimento do processo de descentralização da política socioassistencial entre os três membros da federação e para a expansão dos serviços assistenciais na esfera municipal. O governo estadual da época solicitou a associação do seu departamento de assistência social junto ao governo federal, buscando a implementação do Peti em todo o estado. Semelhante aos demais programas de transferência de renda do município, o Peti estava voltado a famílias com filhos expostos ao risco pessoal e social, com foco em crianças e adolescentes entre sete e 15 anos, que trabalhavam ou corriam o risco de trabalhar em atividades insalubres, envolvendo repasses condicionados a uma frequência escolar de 75%. Foram muitas as instituições municipais envolvidas na implementação do Peti, com destaque para a Fesc, que passou a se chamar, a partir do ano 2000, de Fasc, ou seja, Fundação de Assistência Social e Cidadania, legitimando-se como órgão responsável pela assistência social no município. Dessa forma, era a Fasc que coordenava o atendimento das famílias que passaram a integrar o Peti.

De acordo com Medeiros (2006), o primeiro desafio relatado pelas equipes técnicas da Fasc, à época, foi a própria definição de trabalho infantil, cujas práticas identificadas pelas equipes na capital não correspondiam à definição do governo federal, que previa formas severas de trabalho infantil, como aquelas encontradas nos canaviais do nordeste do país. As experiências realizadas junto ao Projeto Sinal Verde e no Nasf

mostravam que o trabalho de crianças e adolescentes estava concentrado na mendicância e na reciclagem de resíduos, por isso, o município solicitou a readequação do conceito no programa. Assim, a mendicância começou a ser abrangida no programa e no Nasf como trabalho infantil. Os relatos trazidos por Medeiros (2006, p. 123) dos técnicos que participaram da implementação do Peti demonstram a dificuldade enfrentada por políticas públicas elaboradas no nível federal, pensadas inicialmente para realidades específicas, ao serem executadas no nível municipal, que por vezes guardava suas especificidades.

A essa identificação do público-alvo estavam também relacionados outros aspectos da implementação do Peti, como o cadastramento das famílias, que previa o alcance de metas (Medeiros, 2006). Dado ao fato de já haver famílias acompanhadas no âmbito do Nasf que correspondiam aos critérios do Peti, estas foram as primeiras a serem incluídas para o recebimento do benefício. Como os valores transferidos pelo Peti eram menores em comparação àqueles pagos pelos programas municipais, a prefeitura decidiu complementar o valor da bolsa, que era de 40,00 reais por criança ou adolescente, até que ele chegasse ao valor mínimo de 150,00 reais. Visto que mais famílias puderam ser atendidas pelo Peti, a prefeitura consequentemente aumentou seus gastos. A padronização dos valores recebidos pelas famílias se fazia necessário, em primeiro lugar, para que todas as famílias que participavam de programas de transferência de renda recebessem os mesmos valores, sem prejuízos; e, em segundo, porque a experiência das equipes já havia mostrado que os valores baixos pagos pelo Peti não permitiriam “um compromisso efetivo das famílias para a retirada de seus filhos do trabalho infantil” (Medeiros, 2006, p. 124). Como podemos ver, amadurecia-se, no âmbito municipal, a ideia de que os acompanhamentos não deveriam ser feitos apenas às crianças ou aos jovens, e sim à organização familiar como um todo, mudando consideravelmente o foco dos atendimentos.

Como a implantação do Peti não veio acompanhada do aumento de recursos humanos, cada núcleo de trabalho acompanhava em torno de 50 famílias (antes eram 40), que se dividiam entre 30 famílias do Nasf e 20 famílias do Peti, todas recebendo os mesmos valores. Quando as famílias eram questionadas sobre a importância do Peti em suas vidas, estas respondiam, segundo Medeiros (2006, p. 129), que sua relevância residia no recurso financeiro. Em contraste, os técnicos sociais identificavam, no acompanhamento social, o elemento definidor do programa, “na medida em que é a partir dele que a família poderá reorganizar-se e acessar as demais áreas do serviço público, como por exemplo, a confecção de documentos, o encaminhamento à educação, à saúde [...] e será auxiliada na definição de estratégias de melhor inserção social”.

É fundamental perceber, por meio da perspectiva dos profissionais, a importância que os investimentos financeiros tiveram para a estruturação e profissionalização do trabalho de acompanhamento familiar no campo socioassistencial em Porto Alegre. Ao mesmo tempo, é interessante observar que, embora de fato o acompanhamento familiar possa dar conta de mais demandas que não apenas as econômicas, as famílias viam na transferência de renda a principal vantagem do programa, sinalizando, possivelmente, que o acompanhamento familiar carecia ainda de importantes aperfeiçoamentos e/ou de que seus efeitos seriam perceptíveis apenas no médio e no longo prazo. Segundo a autora, os técnicos sociais acreditavam que as famílias tendiam a dar mais valor àqueles recursos que cobriam suas necessidades imediatas e mais angustiantes, como a alimentação.

Além do acompanhamento familiar mantinha-se também a tradição das atividades socioeducativas comunitárias e integrativas voltadas ao lazer, mas agora também fortemente direcionadas à qualificação profissional de jovens. Como anteriormente mencionado, a assistência social passou a oferecer, em 1996, atividades de contraturno escolar no Serviço de Apoio Sócio-

Educativo, o Sase, que ocorriam nos centros de comunidade e nas organizações não-governamentais conveniadas, recebendo participantes de sete a 14 anos de idade, em situação de vulnerabilidade social. Tratava-se de atividades pedagógicas, culturais, recreativas e de esporte, além do trabalho educativo destinado a jovens de mais de 14 anos, que visava à sua iniciação no mercado de trabalho. Como a participação de crianças e jovens de famílias do Peti era obrigatória e condicionante ao benefício, estes passaram a integrar às atividades do Sase. Especialmente o trabalho educativo não conseguia completar suas vagas, em razão da frequente desistência dos usuários, como argumenta Medeiros (2006).

Dessa forma, além do Peti, o estado do Rio Grande do Sul e seus municípios implementaram no ano 2000 o Programa Agente Jovem, voltado especialmente a jovens em situações de vulnerabilidade social, que apresentavam dificuldade em manter-se estudando e/ou trabalhando e, por isso, estavam mais frequentemente expostos ao desemprego, ao crime e à violência. Referia-se a um PTCR no valor de 65,00 reais para jovens, entre 15 e 17 anos, com uma renda familiar até meio salário-mínimo. O valor era destinado ao jovem e estava condicionado a uma frequência de 75% em sua instituição de ensino e na instituição em que realizava sua experiência prática de trabalho. Em razão do perfil dos jovens, o programa foi inicialmente executado apenas pelos centros de comunidade. A sua maior dificuldade foi a falta de profissionais especializados que pudessem ofertar as oficinas, razão pela qual elas foram majoritariamente ministradas por profissionais temporários. De modo geral, Medeiros (2006) explica que, embora o número de atividades estivesse aumentando na Fasc, o número de funcionários não acompanhava a mesma tendência, prejudicando os atendimentos.

Em comparação ao Peti, para o qual já existia uma experiência no município com o acompanhamento de famílias que recebiam transferência de renda, o Agente Jovem demorou mais

para alcançar as metas de inclusão de beneficiários, que eram apenas de 50 em toda a capital. A autora acredita que isso poderia estar relacionado, entre outros fatores, ao fato de o município não conhecer semelhante prática que visasse à combinação entre escola e trabalho, dificultando o processo inicial. Ao final dos quatro primeiros anos de implementação, o programa já trabalhava, contudo, com uma meta de inclusão de 375 jovens em toda a cidade, demonstrando a sua importância para a cidade.

Assim como o Peti, também o Agente Jovem aparece na trajetória da assistência social, em Porto Alegre, como uma importante ferramenta de estruturação do acompanhamento social aos jovens, mobilizando mão de obra especializada e o conhecimento necessário, além de contribuir para o aperfeiçoamento dos equipamentos municipais e da ampliação de recursos financeiros, como as bolsas, que permitiam aos jovens a inserção e a permanência nesses espaços. Para os gestores, os avanços no trabalho com os jovens estiveram voltados, no período, especialmente ao seu protagonismo junto à comunidade, lembrando o trabalho que era realizado historicamente nos centros de comunidade.

A chegada dos primeiros PTCR federais no município significou, portanto, um avanço qualitativo e quantitativo na forma como o acompanhamento social vinha sendo feito, ou seja, eles promoveram uma maior estruturação do acompanhamento social, tanto familiar quanto no grupo de jovens, além de permitir a assistência a um maior número de usuários. Essa tendência de expansão se manteve nos anos que se seguiram, sobretudo, após a implementação do Programa Bolsa Família (PBF), em 2004, e do Sistema Único de Assistência Social (Suas), em 2011. Resta, entretanto, saber como o aumento da cobertura das famílias atendidas pelo PBF e o aprimoramento gradativo dos equipamentos socioassistenciais impactaram a experiência existente com o acompanhamento social em Porto Alegre. Embora importante, essa questão não pôde ser aprofundada no presente

capítulo, ficando como proposta e tarefa de pesquisas futuras sobre a temática.

## Algumas considerações finais

No decorrer do capítulo, buscou-se descrever, com base na literatura em ciências sociais e serviço social, a trajetória da oferta dos serviços públicos de acompanhamento social na cidade de Porto Alegre, ao longo do século XX. Esse processo esteve marcado por diferentes fases, iniciando em 1942, com a criação de instituições federais que prestavam serviços de assistência social, voltados a famílias de soldados e de trabalhadores da indústria. Aos trabalhadores informais e às pessoas sem nenhuma chance de acesso à renda, restava o trabalho de entidades religiosas, que forneciam recursos de forma esporádica, como alimentos e vestuário, com ações realizadas de forma voluntária por pessoas leigas. Embora importantes, essas ações eram promovidas por instituições privadas, com pouca ou nenhuma intervenção do Estado, significando um apoio pontual às famílias, sem permitir o seu desenvolvimento rumo a uma maior autonomia.

A intervenção do Estado, no sentido de formular e executar políticas estruturadas de acompanhamento social, começa a ocorrer com a criação dos centros de comunidade, estabelecidos nos bairros periféricos da cidade, no início da década de 1970. Ainda que a organização comunitária tenha nascido nos movimentos de bairro, ou seja, de organizações privadas, ela aparece como a primeira importante experiência de envolvimento do Estado na provisão de recursos voltados a famílias em situação de pobreza. A oferta de serviços nos centros era pensada e conduzida por muitas mãos, isto é, pelos moradores, funcionários, gestores do município, educadores, bem como por acadêmicos. A preocupação com a formação dos recursos humanos presentes nos centros, especialmente de educadores, apresentou-se como um elemento crucial para o desenvolvimento de novas práticas socioassistenciais. Principalmente, formas de acompanhamento

coletivo ganharam força no período, a partir do trabalho recreativo e socioeducativo com jovens. Já o acompanhamento familiar se fazia inexistente, visto que as demandas da população adulta eram atendidas por meio de serviços individualizados e pontuais, voltados à distribuição de alimentos e aconselhamento jurídico. A importância dos centros para a trajetória da assistência social em Porto Alegre pode ser também reconhecida pela manutenção desses equipamentos e do seu trabalho, que tiveram continuidade nos anos que se seguiram, recebendo novos serviços, projetos e recursos.

Destaca-se, no período, o Projeto Sinal Verde, direcionados a famílias com crianças em situação de mendicância, as quais, a partir de 1995, passaram a receber uma bolsa-auxílio educação no valor de 150,00 reais para que as crianças pudessem se manter na escola. Esse foi o primeiro Programa de Transferência Condicionada de Renda (PTCR) a ser executado no município. Além da bolsa, os centros de comunidade passaram a contar com novos serviços relacionados especificamente ao atendimento das famílias e não mais de indivíduos de forma isolada, como o Núcleo de Apoio Sócio-Familiar (Nasf). Essas ações eram conduzidos por técnicos sociais, como assistentes sociais e psicólogos. Especialmente, a introdução do PTCR contribuiu para a organização dos acompanhamentos, visto que os profissionais passaram a trabalhar com vistas ao alcance de metas de famílias beneficiadas, além de contar com recursos concretos que pudessem atender às necessidades mais básicas dessas pessoas. A oferta de recursos pode ser vista, portanto, como os primeiros passos dados pelo poder local em direção à estruturação e sistematização do acompanhamento familiar no campo da assistência social.

Além do acompanhamento familiar, também o trabalho com jovens ganhou força no período, a partir do Projeto Girassol, que ofertava atividades no contraturno escolar. Quando os primeiros PTCR federais, Peti e Agente Jovem, chegaram a Porto

Alegre, o município já contava com uma experiência importante no cadastramento das famílias, que contribuiu para a identificação dos usuários e o alcance de metas, além de contar com o conhecimento existente no trabalho direto com as famílias e com os jovens, a exemplo do Nasc e do Apoio Sócio-Educativo, o Sase. Quando as famílias eram, entretanto, questionadas sobre a importância do Peti em suas vidas, elas davam destaque à transferência de renda, enquanto os técnicos sociais acreditavam que a maior vantagem do programa residia no acompanhamento familiar, uma vez que este possibilitava o acesso aos demais serviços públicos. Essa diferença pode estar sinalizando que as chances do programa de transferência auxiliar as famílias eram maiores do que as do acompanhamento social, mesmo que esse último pudesse dar conta de mais demandas que não apenas as econômicas.

A escassez de estudos encontrados ao longo da revisão bibliográfica, os quais pudessem trazer maiores detalhes sobre a forma como se dava o acompanhamento social no período, acabou por limitar os resultados encontrados, sobretudo, no que diz respeito à expansão quantitativa dos serviços de acompanhamento, em detrimento de uma análise qualitativa das ações. Dessa forma, finaliza-se o texto chamando a atenção para a necessidade da condução de estudos que reconstruam e descrevam historicamente a forma como os serviços eram prestados à época, que legado deixaram para o campo da assistência social e de que forma a expansão das políticas socioassistenciais, a partir do século XXI, impactaram o seu desenvolvimento, com destaque para a implementação do Programa Bolsa Família e do Sistema Único de Assistência Social.

## Referências

BIASI, L. M. F. A política de assistência social dos governos municipais de Porto Alegre: 1964-1994. In: BARRILI, H. de C.; ARAÚJO, J. N.; BULLA, L. C. (Org.). **A pesquisa em Serviço Social e nas áreas humano-sociais**. Porto Alegre/RS: EDIPUCRS, 1998. 129-160 p.

BICHIR, R. M. **Mecanismos federais de coordenação de políticas sociais e capacidades institucionais locais**: o caso do Programa Bolsa Família. 2011. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

BICHIR, R. M. Novas agendas, novos desafios. Reflexões sobre as relações entre transferência de renda e assistência social no Brasil. **Novos Estudos**, [s. l.], v. 104, p. 111-136, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/MSXFdvfntQWHTHFZk7FKwwJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Orgânica da Assistência Social**. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8742compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742compilado.htm). Acesso em: 02 jun. 2024.

BULLA, L. C. O contexto histórico da implantação do Serviço Social no Rio Grande do Sul. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 3-22., jan./jun. 2008.

JACCOUD, L.; HADJAB, P.; CHAIBUB, J. Assistência social e segurança alimentar: entre novas trajetórias, velhas agendas e recentes desafios (1988-2008). In: INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise – Vinte anos da Constituição Federal, v. 1, n. 17, 2009.

MEDEIROS, M. S. **A implementação dos programas federais Peti e Agente Jovem em Porto Alegre no contexto das políticas de transferência de renda dos governos Fernando Henrique Cardoso**. 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Porto Alegre, 2006.

MOLINA, R. M. K. A participação cidadã nos marcos das políticas de lazer: implicações e protagonismos. O caso do Projeto Centro de Comunidade na cidade de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 11-37, ma./ago. 2004.

PEREIRA, P. A. P. **A assistência social na perspectiva dos direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 11.371, de 29 de novembro de 1995**. Institui a bolsa auxílio-educação às famílias de crianças e adolescentes atendidas pelo projeto sinal verde da fundação de educação social e comunitária e dá outras providências. Porto Alegre, RS: Prefeitura Municipal, 1995. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/p/porto-alegre/decreto/1995/1137/11371/>

decreto-n-11371-1995-institui-a-bolsa-auxilio-educacao-as-familias-de-criancas-e-adolescentes-atendidas-pelo-projeto-sinal-verde-da-fundacao-de-educacao-social-e-comunitaria-e-da-outras-providencias?r=p. Acesso em: 06 jun. 2024.

PORTO ALEGRE. Centro de Comunidade Vila Elisabeth. **Relatório do Serviço de Assistência Jurídica do Cecove**. Porto Alegre: [s. n.], 15 de abril de 1998.

PORTO ALEGRE. Fundação de Assistência Social e Cidadania. **Fasc, apresentação e histórias**. Porto Alegre, [2019?]. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=56](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=56). Acesso em: 03 set. 2019.

PORTO ALEGRE. Fundação de Assistência Social e Cidadania. **Proteção Social Básica**. Porto Alegre, [2019a?]. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p\\_secao=115](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=115). Acesso em: 15 ago. 2019.

RINALDI, D. **Estudo biográfico sobre Políticas de Transferência de Renda no Brasil**: atender necessidades para fomentar e desenvolver capacidades. 2022. 371 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

RODRIGO, M. B. M. **As entidades assistenciais do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1983.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL – SNAS. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014.

SOARES, S.; SÁTYRO, N. O Programa Bolsa Família: desenho institucional, impactos e possibilidades futuras. **Texto para Discussão n. 1424**. Brasília: Ipea, 2009. ISSN 1415-4765.

SOTO, F. S.; LIMA, V. F. S. A.; TRIPIANA, J. D. Transformações do sistema de proteção social no contexto latino-americano e antecedentes políticos e institucionais dos programas de transferência de renda condicionada (PTRC). *In*: SILVA, M. O. S. **O mito e a realidade no enfrentamento à pobreza na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 47-90.

SPOSATI, A. **Carta-tema**: a Assistência social no Brasil, 1983-1990. São Paulo: Cortez, 1995.

SPOSATI, A. Proteção social e seguridade social no Brasil: pautas para o trabalho do assistente social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 652-674, out./dez. 2013.

# FAMÍLIA, DINHEIRO E GERAÇÕES: UMA ANÁLISE BIOGRÁFICA

Federico Sallon Dias Rangel<sup>37</sup>

## Introdução

O presente texto tem como base o último capítulo da minha dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, no qual apresento o resultado final da minha pesquisa de campo, realizada a partir de entrevistas biográficas<sup>38</sup>. De modo geral, o estudo se propôs a analisar as diferentes experiências e interpretações de duas gerações da mesma família, uma mãe e sua filha, relatadas pelas entrevistadas, compreendendo um período que vai de 1980 até 2021.

Para tal, utilizo teorias sobre família e gerações das Ciências Sociais, especialmente, a sociologia fenomenologicamente orientada de Alfred Schütz, que oferece as ferramentas necessárias para investigar experiências biográficas. Como método, a análise de entrevistas narrativas biográficas é essencial, a partir do momento que utilizamos a biografia das entrevistadas para entender o problema. Por meio da reconstrução do caso de Márcia, mãe de Bianca, foi possível analisar como a biografada interpreta sua história de vida e como são levantados temas vinculados principalmente aos aspectos econômicos e relacionais durante seus relacionamentos como casal. Ao narrar a sua infância, também apareceram assuntos referentes ao dinheiro, mas é priorizada a insegurança e sensação de abandono por parte de

<sup>37</sup> Mestre e doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

<sup>38</sup> Texto extraído da dissertação de Ramos (2022), intitulada *Família, dinheiro e gerações: uma análise biográfica*, que foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), código de financiamento 001.

sua família de origem, que a biografada não reproduz na família que constituiu.

## Entrevistas e reconstrução de caso

Ao longo da pesquisa, realizei entrevistas com quatro mulheres, duas mães e suas respectivas filhas, de duas famílias distintas. A primeira família é composta por Viviane e Paula Borges<sup>39</sup>, que nasceram e vivem até hoje no interior do estado do Rio Grande do Sul; a segunda, por Márcia e Bianca Moura, que são do litoral norte do estado.

As entrevistas ocorreram de maneira remota, por meio da plataforma do *Google Meet*. Esse cenário, pensado inicialmente em decorrência da pandemia de Covid-19, acabou facilitando a realização da investigação, devido à distância geográfica das cidades em que moram as entrevistadas.

O fato de as entrevistas serem realizadas *online* trouxe algumas reflexões, como a possibilidade de uma maior abrangência de entrevistados. Como sociedade, experienciamos a pandemia e a quarentena, e, com isso, novas formas de comunicação foram estabelecidas, como as reuniões virtuais, sejam de trabalho sejam de estudo, expandindo as formas de fazer pesquisa.

Ainda, as entrevistas *online*, no contexto da atual pesquisa, ofereceram uma nova forma tanto do entrevistado quanto do entrevistador se portarem. Assim, o entrevistado pode não participar por vídeo, o que, presencialmente, não ocorre, concedendo certa liberdade ao entrevistado, justamente nas circunstâncias em que tratamos de momentos sensíveis de sua narrativa. Já na minha posição como entrevistador, as entrevistas à distância funcionaram como uma nova oportunidade de aprendizado.

Um fator limitador das entrevistas remotas, no entanto, é a conexão com a internet. Ao mesmo tempo que o *online* permite a realização da coleta de dados com pessoas que não estão no

---

<sup>39</sup> Os nomes das entrevistadas foram anonimizados.

mesmo espaço geográfico, também requer o mínimo de estabilidade na conexão, seja para não haver perda de material de análise, seja para evitar constrangimentos no momento da entrevista, como ter que pedir constantemente para o entrevistado repetir – essa repetição por falta de clareza devido à instabilidade da conexão pode se tornar um momento inconveniente, atrapalhando o fluxo da entrevista. Afortunadamente, das quatro entrevistas realizadas, apenas em uma ocorreram dificuldades de conexão, porém, ao transcrever, não houve perdas significativas.

Em relação ao enquadramento da entrevista (Goffman, 1986), foi possível criar um contexto que facilitou tanto ao entrevistador como à biografada compreender o objetivo da entrevista, o que permitiu que a narração da história oferecida não saísse do objetivo proposto para ela (especialmente em relação à minha posição como entrevistador, não houve dificuldade). Desse modo, as entrevistadas se sentiram confortáveis para compartilhar suas histórias de vida comigo, e compartilhamos do mesmo enquadre, sabíamos que se tratava de uma entrevista para fins acadêmicos.

Ao analisar de maneira geral as 4 entrevistas realizadas, as entrevistas de Márcia e sua filha Bianca se mostraram promissoras para fazer uma análise profunda da reconstrução de caso. Em especial, a biografia de Márcia foi escolhida para ser reconstruída por ser a mãe, oferecendo mais riqueza em sua trajetória. A entrevista com a filha Bianca foi utilizada como documento de apoio para identificar contrastes geracionais e de interpretação entre mãe e filha.

### **Contraste da vida vivenciada com a vida narrada**

O contraste entre a vida vivenciada e a vida narrada constitui o passo final de uma reconstrução de caso (Rosenthal, 2014). Aqui busca-se fazer uma análise desagregada das diferentes perspectivas do relato do entrevistado (Susin, 2014). Consiste na junção da autoapresentação do entrevistado, que é a análise

de como o biografado se apresenta durante a entrevista, reconstruindo a vida vivenciada, isto é, a forma como os eventos foram vividos. Esse último passo permite ao pesquisador compreender as regras que diferenciam as duas “vidas”. É uma figura geral da reconstrução e possibilita uma sistematização e o contraste entre as diversas fases de análise (Sangalli; Rinaldi, 2018). Nesse sentido, de acordo com Rosenthal (2014, p. 248), “[...] o contraste nos ajuda a descobrir a origem da diferença entre o narrado e o vivenciado. Nesse sentido, também vale procurar descobrir quais experiências biográficas estão por trás do relato deste ou daquele acontecimento”.

A seguir serão apresentados momentos marcantes da biografia de Márcia, em que, a partir do contraste entre o vivenciado e o narrado, pode-se compreender a interpretação desta sobre o seu passado no presente da entrevista.

## **Infância e instabilidade**

A infância de Márcia é marcada por momentos de instabilidade, como apresentado por ela. Ter nascido na família na qual nasceu parece ser algo de que Márcia busca constantemente se afastar e modificar na vida adulta. Em razão da circunstância de seus pais alcoolatras e do abuso emocional e físico, Márcia assumiu o papel de cuidadora das irmãs mais novas.

Crescer numa família com alcoolismo constitui uma família disfuncional (Stanton; Todd, 1999). Os pais, voltados para a sua própria maneira de encarar sua vida, em muitas ocasiões, esquecem de olhar para as necessidades dos filhos. É comum que as famílias disfuncionais fiquem presas no seu desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo, o que pode trazer dificuldades nos relacionamentos posteriores. O relato da biografada mostra uma família com brigas e gritos, que provavelmente provocaram na filha vergonha por esse comportamento, como pode se inferir do fato de ela não querer mais sair com eles à rua.

A partir dessas experiências, começaram a se desenvolver em Márcia dois sentimentos: o primeiro, sair de casa tão breve quanto possível, e o segundo, não ser mãe. As experiências vividas pela biografada na infância são apresentadas no presente como momentos a superar, de busca por estabilidade, campo temático da entrevista. Ela é confrontada frequentemente com a infância turbulenta.

A saída de casa é um indicador de autonomia e amadurecimento, o que pode ser visto por dois ângulos. Segundo Bowen (2015), a individuação consiste na capacidade de se distanciar emocionalmente dos pais. Essa capacidade pode ser entendida como a possibilidade de se afastar geograficamente da família de origem, sem que isso constitua sofrimento, mas também de se aproximar dela sem ansiedade e de se sentir vinculada novamente à família de origem. O fato de a biografada ter sido expulsa de casa, sem, ao que parece, ter retomado as relações familiares, dificulta esse processo de amadurecimento emocional, devido à ruptura e ao abandono abruptos.

Quando um dos filhos precisa assumir funções parentais com os seus irmãos menores, ausente ainda das condições maduras que essa função requer, perde a possibilidade de focar em si, esquecendo-se das tarefas para seu próprio desenvolvimento saudável (Abengozar; Cerda; Meléndez; 1998). Na biografia apresentada pela Márcia, destaca-se o fato de ela precisar cuidar dos seus irmãos mais novos e perceber isso como desagradável, levando-a à negação da própria maternidade.

A família configura a nossa primeira instituição de contato, é por meio dela que somos introduzidos ao mundo externo e aprendemos como interpretar o mundo à nossa volta (Berger, Luckmann, 2004). De acordo com Sarti (2004, p. 17):

A família é o lugar onde se ouvem as primeiras falas, com as quais se constrói a auto-imagem e a imagem do mundo exterior. Assim, é fundamentalmente como lugar de aquisição de linguagem que a família define seu caráter social. Nela, apren-

de-se a falar e, por meio da linguagem, a ordenar e dar sentido às experiências vividas. A família, seja como for composta, vivida e organizada, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo. Esse processo que se inicia ao nascer estende-se ao longo de toda a vida, a partir dos diferentes lugares que se ocupa na família.

No momento em que nascemos, herdamos o mundo da vida (Schütz, 1979) de nossos pais, já constituído por eles. Este representa as interpretações sobre a realidade ao redor que já foi concluída e que é reinterpretada pelos filhos ao longo da vida. Márcia, ao longo de sua trajetória, foi aprendendo a romper com o mundo da vida herdado dos pais, buscando distanciar-se da infância instável.

No estudo sobre a transgeracionalidade, Andolfi (2018) destaca os padrões de funcionamento familiar que passam de geração em geração. Atendendo a essa premissa, e considerando que o consumo de álcool é uma das formas de dependência negativa, esse padrão pode ser repetido em outros contextos. Uma das consequências de crescer em famílias disfuncionais é a evitação de qualquer tipo de comportamento que reviva a dor da infância.

A vida narrada por Márcia, marcada pelo ambiente conflitivo em que nasceu, contrasta com a vida que ela se propõe a viver. Na sua infância os conflitos foram explícitos, a negligência paterna, mesmo não sendo dita, esteve presente na vivência da época. Quando foi expulsa de casa, a biografada procurou ter uma vida diferente.

Portanto, a partir da interpretação que Márcia dá à sua infância, é possível analisar como ela organiza sua vida na fase adulta. Devido aos momentos de instabilidade e conflito, o foco de Márcia, em sua relação com Mateus e Bianca, é garantir o máximo de estabilidade possível, mesmo que sacrifique elementos de sua trajetória pessoal em prol do núcleo familiar. Abdicar do crescimento pessoal, em uma tentativa de manter a família unida, pode significar, pela interpretação de Márcia, que a famí-

lia é o mais importante, já que ela constitui o núcleo principal da sociedade.

## A gravidez e a chave de mudança

Seguindo com as experiências da infância de ter que assumir um papel de responsabilidade e proteção com as irmãs mais novas, Márcia amadureceu seu desejo de não ser mãe. Ao descobrir a gravidez de forma irregular, já com 5 meses de gestação, Márcia interpretou a gravidez como algo que poderia interromper seus planos futuros.

Apesar de rejeitar a maternidade biológica, a biografada mantinha o desejo da maternidade social, considerando a adoção. Ser mãe, seja de forma biológica ou por adoção, dá a possibilidade de construir e desenvolver apego. Com a ausência de um apego seguro na vida familiar, Márcia possivelmente viu na adoção uma esperança de estabelecer vínculos significativos. Estes são considerados inatos e primários nos humanos (Bowlby, 1984).

O apego seguro, decorrente de um vínculo que atende às necessidades básicas na infância, influencia na forma em que se constroem os vínculos na vida adulta. Quando a infância é tingida pela falta desse apego seguro, podem aparecer outras pessoas que “reparem” e preencham as carências esquecidas pelos progenitores. Figuras importantes que podem suprir essas faltas são amigos, professores e, na vida adulta, o cônjuge (Vetere; Dallos, 2012; Johnson; Whiffen, 2012).

O desejo da Márcia de se tornar uma mãe social pode ser entendido como uma necessidade inata de cuidar, construído, com isso, um vínculo significativo com o filho adotado. A decisão de Márcia pelo aborto representava à época a opção mais viável para que ela não interrompesse seus planos futuros, mesmo podendo, por exemplo, optar por colocar a criança para adoção. O que não foi pensado por ela, visto que seu desejo de adotar já foi expresso.

A chave de mudança do desejo de abortar para se tornar mãe aconteceu em uma hora decisiva. No momento em que Márcia vai à casa da enfermeira para tentar o aborto, ela diz que: “[...] *bebê <mexeu> na barriga e: eu comecei a chora e eu disse que eu não queria mais que eu não ia conseguir tira [...]*” (Transcrição, p. 6, linhas 36-37). Perceber os movimentos da filha, que com certeza poderiam ter sido notados antes dos cinco meses, é interpretado por Márcia como uma “salvação”. Assim, a partir dessa experiência traumática, ela passa a agir sobre sua vida como protetora e buscando ser a melhor mãe que consegue, contrastando com as más experiências maternas da infância. A vivência de ser mãe biológica pode representar, portanto, uma consequência pela busca constante por estabilidade.

Este é um momento da situação biográfica (Schütz, 1979) de Márcia em que seu sistema de relevância (Schütz, 1979) começa a sofrer mudanças. Até então, seu núcleo de relevância não incluía a maternidade, por exemplo, e a partir da aceitação da gravidez, essa maternidade e esse desejo por ser uma boa mãe, em contraste com a infância, passa a ser um tema principal que orienta suas ações.

A partir do nascimento da filha Bianca, Márcia interpreta esse evento como oportunidade de crescimento e aprendizado. Ainda que ela tenha pausado suas atividades fora de casa, e com isso interrompendo ciclos importantes como o ingresso ao ensino superior e ao mercado de trabalho formal, o período é interpretado positivamente. Tornar-se uma boa mãe constituiu desde esse momento o objetivo principal na vida da biografada. Pode se pensar que o fato de renunciar a si mesma é a forma mais forte de demonstrar para si e para a própria filha, sua qualidade materna. As experiências vivenciadas na sua infância devido ao escasso e frágil vínculo materno levam a redefinir o papel de mãe boa de modo polarizado. De um modo, a mãe de Márcia não olha para ela, e ao se tornar mãe, Márcia somente olha para a filha.

Márcia se coloca como cuidadora principal da filha, relatando que “[...] mas eu fiquei durante 20 anos sem estudar sem trabalhar sem me comprometer com outras coisas pra poder criar ela porque não tinha com quem contar [...]” (Transcrição, p. 1, linhas 34-36)<sup>40</sup>. Sua fala indica que, por mais que existisse a relação com o marido, Márcia se via isolada, outro motivo para que tenha esperado 10 anos para retomar suas atividades.

Nesse argumento, aparece um contraste entre o tempo percebido na vivência pessoal e o tempo cronológico daquela época. Ao falar da sua biografia, a voz de Márcia não apresentava uma diferença expressiva, pelo contrário era plana, ausente de emoção que contrastasse com o tempo e a experiência vivida. Parecia uma pessoa lendo um relato de uma vida alheia, era impessoal. Talvez esse comportamento fosse uma das consequências sofridas pela falta de conexão emocional na sua infância.

Ademais, eventos importantes que aconteceram dentro desses anos foram suprimidos, eles somente surgem depois, na fase de aprofundamento da entrevista. Dentre eles, a tentativa de trabalho aos seis anos da Bianca, o ingresso à universidade 10 anos depois, o abandono acadêmico e a posterior retomada dele. Outro evento que ficou de fora foi o longo período de oito anos, em que o casamento com Mateus está em conflito, que é adiado em prol da estabilidade familiar.

De forma geral, fica claro que a interpretação principal sobre a filha é a manutenção de uma boa relação. No presente da fala, Márcia estabelece essa relação desde o início até o final da entrevista, inclusive terminando a entrevista reforçando o quanto a relação com a filha é importante.

---

<sup>40</sup> Os trechos em itálico das falas da biografada Márcia foram extraídos da dissertação RAMOS, Federico Rangel. Família, dinheiro e gerações: uma análise biográfica. 70 p. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

## A faculdade

Depois do período dos 10 anos em que Márcia ficou em casa cuidando da filha, ela conseguiu retomar os estudos, visando ter condições de manter a estabilidade, dessa vez, a partir da formação acadêmica. O ingresso no Ensino Superior representou para Márcia um aumento das chances de conseguir ter mais estabilidade.

A escolha pelo curso de Direito estava relacionada ao desejo de Márcia de conseguir “fazer justiça”, porém, com o próprio relato da biografada, nota-se que se trata de uma expectativa frustrada. A decisão de cursar uma faculdade próxima de sua residência reforça sua interpretação de que “ser uma boa mãe” está atrelado, também, à proximidade física.

É interessante apontar que Márcia continua reiterando a ideia de que ela é a única cuidadora da criança, pois, nesse momento do início da faculdade, ainda estava casada, mas, conforme demonstra em sua fala, não podia contar com o marido para cuidar da filha à noite enquanto estudava. Essa interpretação de falta de apoio influencia totalmente a capacidade de agir da biografada.

## O divórcio

Na biografia de Márcia, fica claro que as relações pessoais tomam o foco central. Seja na relação com o marido, seja com a filha, Márcia estruturou suas vivências e seus cursos de ação para manter a estrutura e a estabilidade das relações pelo maior período possível.

Márcia descreveu o casamento como um porto seguro, após as experiências instáveis da infância. Quando a relação começa a se desgastar, ela diz: “[...] *como que eu não vô tem mais essa pessoa na minha vida, foi muito difícil ã e a e a m- ma- meu primeiro contato com isso foi em 2012, eu larguei faculdade, foi- foi bem difícil [...]*” (Transcrição, p. 7, linhas 28-30). Ela mudou seus

planos individuais para conseguir dedicar-se exclusivamente à manutenção do casamento. A interpretação de Márcia, no presente, sobre o divórcio permite observar como romper essa relação teve um grande custo emocional e financeiro, pois não houve uma conciliação amigável para a separação de bens ou qualquer ajuda financeira por parte do, agora, ex-marido.

Na narrativa da biografada, apareceu o conflito no casal quando Márcia almejou a independência financeira da família de origem de Mateus, a qual era a detentora do dinheiro, sendo o controle sobre ele mantido pelo sogro e pelas cunhadas de Márcia. Depois de mais de dez anos morando juntos, veio o desconforto pela subordinação econômica do casal.

Em todo casamento, um dos temas de grande relevância é a questão do dinheiro (Coelho, 2013). Nessa circunstância, a economia e o manejo dos gastos passam a ser uma decisão compartilhada, e ambos os cônjuges podem esperar ter um par que colabore com essas decisões. Talvez o fato de o casal Mateus e Márcia ter recebido o apoio da família do marido desde o início de sua vida a dois, junto com o fato de Mateus continuar trabalhando com seus familiares, tenha dificultado a separação necessária para que o casal organizasse seu orçamento familiar de forma autônoma.

É possível observar que, durante o matrimônio, existiu uma relação conflituosa, não explícita, do casal em relação às finanças. A falta de liberdade de, por exemplo, o planejamento das férias ser feito pelas cunhadas é um dos casos em que o controle se associa diretamente ao uso do dinheiro.

O fato de Márcia abrir mão temporariamente de perseguir seus objetivos financeiros, por meio do investimento em sua carreira, durante a maior parte do casamento, criou uma dependência econômica de Mateus, que, por sua vez, era dependente da própria família. A estabilidade buscada por Márcia é representada, ao longo de seu relato, como sendo mais emocional do

que financeira, uma vez que não existem indícios em sua fala de que ela tenha conseguido organizar-se financeiramente e independente do marido.

Os papéis de gênero tradicionais de homem e mulher em um casamento, como apontado por Atwood (2012), determinam que quem detém o dinheiro, comumente, toma as decisões. Existe um desequilíbrio na relação em que só uma das partes determina as ações financeiras da família. As formas de estabilidade interpretadas por Márcia, no âmbito relacional, colocam-na em uma situação delicada no momento da separação.

Márcia inicia o curso e parece estar satisfeita com a sua escolha profissional. É possível pensar que o acesso a conhecimentos sobre direito permite que a biografada amplie vários conceitos e ideias sobre a vida cotidiana do casal. Após uma viagem da faculdade, Márcia relata para Mateus seu bem-estar e demonstra interesse em motivá-lo, falando que, após terminar o curso, poderia “[...]gerenciar nossas finanças né poderia cuida da parte financeira ele poderia então se dedica aos estudos [...]” (Transcrição, p. 8, linhas 20-22).

Aqui se faz presente uma situação importante para a biografia de Márcia. A partir de uma conversa sobre os bens do casal, criou-se uma ruptura quando Mateus, a partir de suas irmãs, quis separar o patrimônio de sua família do patrimônio do casal. Para Márcia, o valor monetário que esse pedido representou foi interpretado como um choque de realidade, gerando o desejo de divórcio e colocando em risco a estabilidade emocional e familiar que ela passou a maior parte de sua vida construindo.

O desequilíbrio que existe entre Márcia em Mateus em relação ao dinheiro não foi interpretado por Márcia negativamente. A estabilidade que ela buscava se fazia presente quando existia um combinado entre o casal de suporte e ajuda mútua em diferentes momentos da vida, aceitando que cada parte do casal teria seu tempo para avançar em seus objetivos profissionais.

Pelo relato de Márcia, é possível identificar que ela desempenhou e reproduziu um papel “tradicional” de mulher ao ficar em casa cuidando da filha e, só depois de 10 anos, retomar os estudos. Com a interpretação de Márcia de que a relação tem outro valor, seu desejo por independência voltou a se manifestar e surgiu novamente o objetivo da estabilidade financeira até então alcançado: “ [...] *agora então vô foca e termina essa minha faculdade, vô:: vô busca então a minha independência financeira não estou mais num relacionamento que estamos construindo junto [...]*” (Transcrição, p. 8, linhas 41-43).

O impacto da solicitação da divisão de bens parece reviver em Márcia o abandono experimentado na infância, bem como desestabiliza seu sistema de crenças de que o esposo é o cuidador principal pelo bem-estar dela. O conflito do casal que já estava instalado há três anos e o sentimento de ter batalhado para manter a união parece apagar da memória o investimento pessoal no seu plano de vida. Sente-se desamparada e desiste da parceria com o Mateus.

Nesse trecho biográfico pode ser entendido que o fundamento da união estava também no dinheiro. Uma vez que é solicitado deixar somente o nome de Mateus nos bens que são familiares e não conjugais o casamento rui em todas as dimensões. Ainda que não dito, pode se pensar que o dinheiro é para Márcia um fator principal da estabilidade nesse casamento.

Já iniciado o divórcio, Márcia sentiu sua falta de apoio financeiro. Esse período foi vivenciado como altamente instável, marcado por discussões a respeito de como poderiam organizar juntos um acordo financeiro entre o casal. No relato de Márcia, apareceu o sentimento de que, mesmo sendo um momento delicado, ainda deveria existir um senso de justiça e companheirismo por parte de Mateus. No entanto aqui, novamente, o dinheiro passou a tomar outra dimensão. Seu caráter de ser utilizado como forma de carinho ou proteção (Zelizer, 2017) foi esquecido totalmente por parte de Mateus.

O arranjo financeiro de Márcia foi totalmente anulado. Ela relatou um sentimento de desamparo e de culpa por algo que interpreta como justo, a separação igual dos bens do casal, que não ocorreu. Nesse momento, mesmo tendo conhecimento jurídico à mão (Schütz, 1979), ela não consegue colocá-lo em prática, ficando sem possibilidades de ação. Ela se encontrava, nessa época, num conflito interno entre o conhecimento adquirido no curso de graduação e o sentimento a respeito dos direitos adquiridos ao longo do relacionamento. Sentia-se *culpada e não à vontade* para buscar o que lhe pertencia por lei. Fazer um acordo temporário até Márcia conseguir autonomia financeira apresentava ambivalência em relação ao desejo de justiça.

## O novo casamento

Durante o processo do divórcio, sem condições financeiras estáveis, Márcia dependia da ajuda de Pedro, que viria a ser seu novo marido. Devido ao fato de que ela não teve condições, quando casada, de se organizar financeiramente, Márcia tampouco pôde recorrer a instituições financeiras para conseguir outra moradia para ela e a filha.

O relacionamento posterior com Pedro apresentava dois fatores importantes para a biografada, ambos característicos da busca por estabilidade. A estabilidade emocional aparecia quando Márcia interpretava sua relação de amizade com Pedro como o suficiente para contar sua história e seus problemas. A partir da ação dele de alugar um apartamento para ela, explicitava-se a possibilidade de uma estabilidade financeira. De acordo com Natanson (2008), ao longo da vida, as pessoas tentam alcançar seus interesses e desejos particulares. A interpretação de Márcia sobre as ações de Pedro levou a biografada a enxergá-lo como uma nova fonte de estabilidade, que continuava sendo seu objetivo principal.

Ele foi a solução e fonte de estabilidade econômica. Parece que de fato a estabilidade financeira na vida a dois era prioritário

ao sentimento amoroso, que se desenvolveu posteriormente. É possível que esse sentimento de ser cuidada por Pedro permitiu florescer em Márcia alguma forma de amor conjugal, levando ambos a morarem juntos. O tempo passado entre o divórcio e o novo casamento foi bem curto, reforçando a ideia da biografada de busca por estabilidade e a necessidade de companhia para sentir segurança. Como foi discutido no item sobre a gravidez e mudança, pessoas que na sua infância têm carências emocionais, na vida adulta tendem a precisar de companhia contínua para escapar da solidão.

Ao longo do primeiro ano do casamento, o casal passou por vários conflitos decorrentes de ajustes. Campo (2014) menciona que cônjuges apresentam dificuldades para se adequar às rotinas e aos costumes do outro, na organização de assuntos pragmáticos da vida, e cada um deles acredita estar certo na sua forma de fazê-lo, sendo essa dificuldade a mais comum e de fácil solução.

Nesse primeiro ano, o casal precisa aprender a comunicar de modo claro. Em alguns casais, o que dificulta e pode minar a base da relação é harmonizar os estilos que utilizam para resolver os conflitos. No primeiro casamento de Márcia, o conflito estava velado e não se resolvia. Pelo contrário, no segundo casamento, o conflito é explícito, e há uma tentativa de solução por meio das brigas.

Segundo Campo (2014), muitos casais iniciam a vida a dois com dificuldades para chegar em acordos mínimos que definam o tipo de relacionamento. Outra possibilidade de desacordos básicos sobre o tipo de relação que se deseja estabelecer é quando existem expectativas de mudar o outro.

O relacionamento entre Márcia e Pedro foi apresentado como bastante instável, desta vez, no âmbito emocional. Márcia vivenciava esse momento de sua biografia com muitas discussões, brigas, términos e retomadas, revelando, com isso,

uma reprodução, em partes, do relacionamento de seus pais, que também foi descrito como conflituoso. A interpretação dela, no entanto, é que, apesar de ser um período difícil, ainda valiam a pena as tentativas de fazer funcionar o relacionamento com Pedro, visto que o casamento ocorreu mesmo após várias interrupções.

Não fica claro se a questão econômica teve um papel central na relação após o seu início. Márcia já concluiu seus estudos, mas não relatou que estar trabalhando na área. Em contrapartida, Pedro é funcionário público, o que garante uma maior estabilidade financeira. Os motivos de Márcia para manter o relacionamento podem ser pensados como mais emocionais do que econômicos, o desejo de manter uma família nuclear unida sempre fez parte da trajetória de Márcia.

No último relato de Márcia, seu novo casamento foi apresentado com uma incerteza sobre a manutenção do matrimônio, mas ela terminou reafirmando que: “[...] *eu tô vivendo tudo aquilo que eu=que eu sempre achei que pudesse vive com essa pessoa [...]*” (Transcrição, p. 15, linhas 43-44). A interpretação de Márcia, no presente da fala, é de que, até então, sua busca por estabilidade está sendo cumprida. Um fator que não foi levantado por Márcia é a relação de Pedro com sua filha Bianca. Pelo fato de Bianca agora estar com 20 anos, não há indícios de que esse seja um elemento relevante no momento.

Finaliza-se aqui a reconstrução do caso biográfico de Márcia. É interessante perceber como ela narrou e interpretou momentos marcantes de sua trajetória e como o seu passado, principalmente a infância, serviu como motivação maior em suas escolhas e ações. A interpretação de Márcia sobre seu passado foi trabalhada constantemente no presente da fala. Ao relembrar momentos específicos de sua biografia, ela conseguiu diferenciar entre aspectos positivos e negativos. Ficou claro, ao analisar o caso inteiro, que a estabilidade é, realmente, o objetivo maior a ser alcançado em sua vida.

A seguir, trago algumas reflexões sobre sua filha Bianca, para analisar como as trajetórias e possíveis interpretações das duas gerações ocorrem. Por mais que a reconstrução de caso da filha não seja feito, ainda é possível tratar da filha como um suporte à biografia da mãe.

## Mãe e filha

Nesta seção, começamos a pensar nas semelhanças e diferenças geracionais entre a mãe e a filha entrevistadas. Na fala de Márcia, sua família de origem perdeu visibilidade, apontando uma quebra nas relações a partir do momento que ela saiu de casa. O relato de Bianca, no entanto, demonstrou uma maior relação com a família materna ao contar que se criou com o tio materno, irmão mais novo de Márcia e alguns anos mais velho que ela.

Em aspectos de carreira, fica evidente, na trajetória da filha, que a ela foi garantido um maior nível de estabilidade do que a mãe teve. Pela capacidade de Bianca de manter uma vida acadêmica no tempo esperado, observa-se que ela não passou pelas mesmas experiências que a mãe. Outro fator importante resta na possibilidade de a filha estudar algo que realmente quisesse, havendo uma troca de curso após perceber que não era o que gostaria de cursar. Essa mudança, inclusive, foi algo que sua mãe não conseguiu realizar, o que reforça a interpretação de Márcia de poder garantir à filha o que não teve.

O cenário de mais estabilidade no qual Bianca foi criada concedeu as condições necessárias para desenvolver uma relação saudável de independência da família de origem. Esse fato está representado na trajetória de Bianca ao relatar que planejou mudar de cidade para poder estudar o que queria, porém, devido à pandemia de Covid-19, foi obrigada a se manter na cidade natal.

No relato de Bianca, o tema do dinheiro apareceu mais espontaneamente do que no relato da mãe. Ela mencionou que,

na infância, desfrutou de uma estabilidade financeira, o que foi interpretado positivamente no presente. Com isso, é possível analisar que o significado do dinheiro para Bianca reproduz o mesmo entendimento da mãe, em alguns momentos: o dinheiro como fonte de estabilidade, segurança, carinho e proteção, elementos marcantes também na interpretação de Márcia.

Pensando em termos geracionais, constata-se que o mundo da vida (Schütz, 1979) herdado por Bianca contém elementos de estabilidade, que ela busca reproduzir na sua trajetória. A estabilidade e segurança que provêm do dinheiro são elementos compartilhados explicitamente pelas duas mulheres. No entanto, talvez pelas experiências e a diferença dos contextos em que transcorrem a infância da mãe e da filha, compreende-se que a realidade de Bianca parte de um lugar bastante diferente do de Márcia.

## Considerações finais

Com o nascimento em 1980 e a instabilidade econômica nacional, os pais de Márcia se encontravam em uma situação financeira delicada, como descrito pela biografada. Esta conheceu o marido com 16 anos, ou seja, em 1996, nesse período, o país já estava mais estabilizado, principalmente, após a implantação do Plano Real, em 1994 (Klein; Luna, 2016). Nessa perspectiva, podemos pensar que Márcia não conseguiu dedicar-se exclusivamente aos estudos aos 16 anos, embora se esperasse que ela estivesse no Ensino Médio. Talvez, já estivesse se planejando para sair de casa e buscar um emprego em uma lanchonete (evidencia-se a busca por empregos de mão de obra não especializada). Possivelmente, a família instável não oferecia um ambiente econômico favorável para que Márcia pudesse dedicar-se somente aos estudos.

A sua gravidez após a conclusão do Ensino Básico, em 1999, representou uma interrupção do seu projeto de vida de seguir para a faculdade e ingressar no mercado de trabalho regular.

Essa gravidez indesejada exigiu que Márcia mudasse os planos que poderiam oferecer alguma estabilidade. A permanência e o apoio do pai da Bianca, aceitando a gravidez, foram de grande importância na vida da biografada, já que seus pais, ao saberem da sua condição, expulsaram-na de casa. Foi nesse momento que Mateus acolheu a parceira e a futura filha, e os jovens pais receberam a aceitação e a ajuda emocional e financeira da família deste.

Os primeiros 10 anos de vida da filha Bianca representam uma pausa na vida social de Márcia e na sua busca por objetivos externos ao lar. O trabalho de Mateus permitiu a Márcia se dedicar exclusivamente aos cuidados da filha. Atender o restaurante possivelmente demandou mais horas de trabalho do que Márcia gostaria, levando-a a perceber que o Mateus estava ausente na criação da filha. O esforço de trabalhar para sustentá-las representa também uma parte da busca por estabilidade, buscando oferecer uma vida diferente daquela que ela teve com seus pais à filha. Pode-se pensar que a escolha de ficar em casa pode representar a estabilidade emocional que aparenta ser o objetivo maior da vida de Márcia.

O contraste de sua infância com a infância da filha oferece possibilidades importantes de análise. O período 2000-2010 trouxe um momento de enorme crescimento econômico no país para as classes baixas, durante o governo Lula (Klein; Luna, 2016). De alguma forma, foi possível que Márcia ficasse em casa cuidando da filha, sem a manifestação da biografada de alguma dificuldade financeira. Já quando Márcia retoma os estudos em 2010, com 30 anos, é preciso considerar como era o acesso à Educação Superior à época, Márcia consegue acesso à educação privada, pelo seu relato.

Aguiar (2016) destaca que, nos programas iniciados no período presidencial de Fernando Henrique Cardoso e depois durante o período presidencial de Lula, o ingresso aos cursos de graduação teve um representativo aumento de “um milhão e

setecentos mil, em 1995, a seis milhões e trezentos mil em 2010” (Aguiar, 2016, p. 113). A criação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) possibilitou que houvesse um aumento de estudantes nas universidades privadas, com isso, eles passaram a ter condições de equidade em relação aos alunos com famílias de melhor poder aquisitivo. Foi graças a mudança na política educacional que possivelmente Márcia conseguiu o acesso aos estudos superiores.

O divórcio representou outro momento de instabilidade na vida da biografada, como foi relatado. Márcia não conseguiu, por exemplo, um acordo financeiro que considerasse justo no divórcio. Não ficou clara qual configuração esse divórcio tomou, tanto financeiramente na divisão de bens quanto por uma possível pensão para a filha, mas é relativamente explícito que Márcia e Mateus tiveram dificuldade de acertar um acordo e definir questões de moradia.

Márcia recorreu à ajuda de um amigo, Pedro, que acabou se tornando seu novo marido, o que indica que este teve condições suficientes para cuidar dela. Inclusive, foi relatado que ele ofereceu seu nome para que Márcia conseguisse alugar um apartamento após o divórcio. Esse novo casamento, logo em seguida à separação, pode representar, novamente, a busca por estabilidade da biografada, e, por mais que houvesse momentos negativos no novo relacionamento, Márcia identificou-o como uma relação a ser perseguida e “batalhada”.

Nas entrevistas, a questão financeira não foi algo que se desenvolveu de forma natural. O tema do dinheiro continua sendo tabu (Atwood, 2012) para as famílias e os casais. Porém, é um objeto de pesquisa rico e que não deve ser evitado, afinal o dinheiro, em todas as suas formas e significados (Zelizer, 2017), constitui um papel central em todas as relações humanas.

Finalmente, gostaria de ressaltar a riqueza e a importância de realizar pesquisas biográficas. Utilizar o método de narrativas biográficas oferece ferramentas essenciais para pensar fenômenos sociais a partir do sujeito no seu cotidiano. Olhar para o mundo da vida dos biografados configura a real tarefa dos sociólogos (Schütz, 1979), e é a partir desse fazer sociológico que conseguimos começar a entender a realidade ao nosso redor.

## Referências

- ABENGOZAR, Maria Carmen; CERDA, Carmen; MELÉNDEZ, Juan. **Desarrollo familiar:** Aspectos teóricos y prácticos. Valencia: Promolibro. 1998.
- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24. n. 57. 2016.
- ANDOLFI, Maurizio. **A terapia familiar multigeracional.** Belo Horizonte: ArteSã. 2018.
- ATWOOD, Joan. Couples and Money: The last taboo. **The American Journal of Family Therapy**, Londres, v. 40, n. 1, 2012.
- BERGER, L. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOWEN, Murray. **De la familia al individuo:** La diferenciación del sí mismo en el sistema familiar. Barcelona: Paidós. 2015.
- BOWLBY, John. **Apego e perda.** São Paulo: Martins Fonte, 1984.
- CAMPO, Carmen. A terapia de casal na prática clínica: um modelo de diagnóstico e intervenção. In: MEDINA, Raúl; LASO, Esteban; HERNÁNDEZ, Eduardo. (Coord.). **Pensamiento sistémico:** Nuevas perspectivas y contextos de intervención. México: Litteris Psicología, 2014.
- COELHO, Lina. O meu, o teu, o nosso dinheiro: Contributos para o estudo da gestão das finanças conjugais em Portugal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 101, p. 89110, set. 2013.
- GOFFMAN, Ervin. **Frame analysis:** An essay on the organization of experience. Boston: Northeastern University Press, 1986.
- JOHNSON, Susan; WHIFFEN, Valeri. **Os processos de apego na terapia de casal e de família.** São Paulo: Roca, 2012.
- KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. **História econômica e social do Brasil:** o Brasil desde a república. São Paulo: Saraiva, 2016.

- MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **REIS – Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, n. 62, p. 193-242, 1993.
- NATANSON, Maurice. La elección entre diversos proyectos de acción. In: SCHUTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**: Escritos I. Buenos Aires: Amarrortu Editores, 2008. 86-108 p.
- RAMOS, Federico Rangel. **Família, dinheiro e gerações: uma análise biográfica**. 2022. 70 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. 5. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2014.
- SANGALLI, Lucas Cé; RINALDI, Débora. Pesquisa social interpretativa alemã: os métodos de entrevista narrativa biográfica e de reconstrução biográfica de caso. **Em Tese**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 107-136, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2018v15n2p107>. Acesso em: 18 ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2018v15n2p107>.
- SARTI, Cynthia. A Família como Ordem Simbólica. **Psicologia**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 11-28, 2004.
- SCHÜTZ, Alfred. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- STANTON, M. Duncan; TODD, Thomas C. **Terapia familiar del abuso y adicción a las drogas**. Barcelona: Gedisa, 1999.
- SUSIN, Priscila Queirolo. **Construções familiares e experiência de violência**: pesquisa biográfica em uma favela carioca. 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.
- VETERE, Arlene; DALLOS, Rudi. **Apego y terapia narrativa**: un modelo integrador. Madrid: Morata. 2012.
- ZELIZER, Viviana. **The social meaning of money**. New Jersey: Princeton University Press, 2017.

# A AMIZADE ENTRE AS CRIANÇAS E OS ASPECTOS DE CUIDADO E COOPERAÇÃO COMO PRÁTICAS INTERESSANTES PARA CONHECER AS DIFERENTES FORMAS DE SER CRIANÇA

Handiara Oliveira dos Santos<sup>41</sup>

## Introdução

A proposta deste artigo é analisar qualitativamente as relações de amizade das crianças em um contexto específico, uma escola de Ensino Fundamental, com foco nas ações e emoções expressas diante de situações diversas. A reflexão que permeia este trabalho é sobre o quanto se pode conhecer um pouco mais sobre as crianças olhando para as suas relações de amizade e o quanto os aspectos do cuidado e respeito permeiam esses elos.

Como metodologia de coleta de dados, realizei a observação participante, com base nos pressupostos da etnografia. O estudo de campo ocorreu em uma escola de Ensino Fundamental, situada em um bairro central da cidade de Porto Alegre. Acompanhei ao longo de um mês uma turma de, aproximadamente, 10 crianças entre 4 e 6 anos. As informações apresentadas no presente texto são da minha pesquisa de dissertação de Mestrado, realizada entre os anos de 2021 e 2022. Alguns pontos foram repensados, o que permitiu elaborar outras reflexões interessantes. O desenvolvimento da minha pesquisa está apoiado no respeito e na consideração pelas crianças, considerando-as sujeitos com agência, assim como este artigo, que segue a mesma linha. As

---

<sup>41</sup> Mestra e Doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Ciência Política na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É pesquisadora com bolsa integral do Programa de Excelência Acadêmica (Proex) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E-mail: handiosantos@gmail.com.

autoras Juliana Siqueira de Lara e Lucia Rabello de Castro descrevem perfeitamente essa forma de pesquisar:

Tratando-se de uma pesquisa com crianças e cuja pesquisadora do trabalho de campo foi uma adulta, a posição assumida por nós de compreender as crianças como sujeitos e não como objetos de estudo, marca a nossa visão de que as crianças em si mesmas são entendidas como sujeitos ativos na sociedade em que estão inseridas e seus saberes, afeições e valores são levados em conta no caminhar de toda a investigação (Lara; Castro, 2016. p. 224).

Durante o campo, fui surpreendida por questões que me chamaram a atenção, como as relações de amizade, e, posteriormente, na análise, as questões de aspectos de cuidado se revelaram interessantes para se refletir. Porém, diante de outros assuntos que precisei priorizar na dissertação, neste artigo, tenho a oportunidade de desenvolvê-las um pouco melhor.

Para trabalhar com emoções a partir de estudos que as consideram importantes para a compreensão do ser humano e suas relações, parto do entendimento de que é nas interações com outros sujeitos que as crianças desenvolvem suas redes de sentidos (Sousa, 2016), e as emoções vão se constituindo por meio da construção desses sentidos. Por serem parte das relações sociais, é fundamental observar as emoções pelo viés das relações de amizade, pois isso proporciona uma compreensão diferente ou complementar sobre o funcionamento da construção do ser criança.

A análise desenvolvida tem como base as linhas teóricas socioantropológicas das crianças e das emoções, a ideia de utilizá-las é mostrar o quanto conversam, e os caminhos possíveis para se compreender algumas esferas das relações das crianças, como a amizade e os aspectos de cuidado e respeito. É com uma expectativa de diálogo entre as teorias que busco encontrar ou fomentar outras formas de interpretação dos diferentes modos de ser criança.

Importante mencionar que a perspectiva adotada sobre emoções parte da ideia contextualista, que considera as emoções como produções culturais aprendidas, compreendidas e reproduzidas no decorrer da interação dos indivíduos com os demais atores sociais (Rezende; Coelho, 2010). Oriundo dessa vertente, o conceito de micropolítica das emoções utilizado neste estudo auxilia na análise das situações em que ocorrem as expressões emocionais, orientando a questão mais micro da situação, isto é, aquela em que estamos olhando para um indivíduo e o seu interlocutor em um momento específico, e considerando as relações de poder existentes entre estes indivíduos. Busca-se olhar para a expressão emocional de forma singular, com atenção ao momento, lugar, da relação existente e do contexto de vida da criança (Santos, 2020).

Mauro Koury (2005), a partir da sociologia, aborda as emoções e os sentimentos como insumo da interseção dos aspectos da vida em sociedade, entendendo as expressões emocionais com base em seu contexto social. As autoras Alessandra Hernandez e Ceres VÍctora corroboram essa noção ao mencionarem o seguinte:

Considerar que os sentimentos recobram sentido em seu contexto de uso, leva a desnaturalizar as emoções tanto como uma essência universal invariável, quanto como algo espontâneo e individual, dois modos decorrentes de lidar com as emoções no pensamento das sociedades ocidentais modernas (Hernandez; VÍctora, 2019, p. 229).

O trecho abaixo nos ajuda na compreensão sobre a influência dos regramentos sociais e culturais na construção das emoções e dos sentimentos, mostrando a importância delas para o entendimento das relações sociais.

Sentimento e emoção nascem de uma relação com um objeto, da definição, pelo sujeito, da situação em que se encontra, ou seja: eles requerem uma avaliação, mesmo que seja intuitiva e provisória. Essa última baseia-se sobre um repertório cultural que distingue as diferentes camadas da afetividade, mistu-

rando as relações sociais e os valores culturais ativados pelos sentidos. Ela se exprime numa série de mímicas e gestos, em comportamentos e em discurso cultural e socialmente marcados, sobre os quais também exercem influência os recursos interpretativos e a sensibilidade individual (Breton, 2009, p. 114).

Assim como David Breton (2009), a autora Arlie Hoschschild (2013) também trabalha em uma mesma perspectiva ao considerar a inerente influência das regras sociais sobre as emoções e a capacidade humana de procurar moldá-las.

Aprofundando um pouco sobre essa relação do aprendizado das emoções com o contexto social, é preciso nos atentarmos ao corpo com o papel principal no processo de conhecimento das emoções e sentimentos. O conceito de sistema simbólico vai tratar do entendimento e da aprendizagem do corpo durante uma ação com outras pessoas, é um estado de concentração no qual “o corpo é o caminho capaz de conduzir ao conhecimento através da experiência” (Sousa, 2016, p. 326).

Nesse sentido, o sistema simbólico tem a ver com a elaboração e compreensão dos movimentos do corpo, como a postura e os gestos corporais produzidos, que derivam das normas sociais e culturais e conduzem a maneira “correta” de comportamento diante de situações da vida cotidiana em sociedade (Santos, 2021). Isto é, toda a ação e reação emocional traduzem uma soma de vivências que servem para orientar o que é aceito ou não naquele momento, estas estão apoiadas nas “relações sociais e no contexto cultural em que emergem” (Rezende; Coelho, 2010, p. 11).

Neste estudo, o conceito de agência serve como premissa base para refletir sobre as crianças, justamente por considerar que estas têm capacidade de agência, a qual se expressa em uma infinidade de gestos que refletem os sentimentos e revelam as emoções. Da mesma forma, ela se apresenta nos diálogos e nas produções das crianças. Atentar-se a isso é reconhecer as crianças por suas “habilidades particulares de comunicação”

(Morrow, 2008 *apud* Prado; Freitas, 2018, p. 75), realizando assim um efeito muito importante ao questionar a concepção de passividade ainda atrelada à imagem das crianças/infâncias.

Ações que envolvam responsabilidade com outras pessoas é geralmente associada à vida adulta, porém, é muito praticada pelas crianças o que vem despertando interesse por pesquisadores da área das infâncias. Para as autoras as ações responsáveis praticadas pelas crianças têm base em “sentimentos, impulsos, inclinações e afetamentos” (Lara; Castro, 2016, p. 222). Essa abordagem ajuda a pensar as relações e emoções analisadas neste trabalho.

[...] através de experiências conjuntas, das posições que as crianças assumem junto aos/as companheiros/as, pelos papéis que adotam nas brincadeiras com os outros, bem como pelas ações que desenvolvem associadas às diferentes brincadeiras das quais participam, as crianças vão construindo e estruturando as suas relações sociais, as regras de sociabilidade e seus vínculos afetivos (Lara; Castro, 2016, p. 242).

Observar as crianças no contexto da escola foi interessante, pois, por meio das atividades, iam se revelando as amizades. As ações e reações das crianças que pude acompanhar foram grandiosas para refletir sobre como agem em determinadas situações, demonstrando que a atenção sobre essa esfera da vida pode ser interessantíssima para diversas reflexões, não só para pensar a infância, mas as relações humanas e as construções das emoções.

A seguir apresentarei o campo e os trechos do diário que descrevem as situações que serão trabalhadas na análise a partir dos conceitos abordados nesta introdução. De forma breve, comentarei sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Por fim, refletirei sobre as questões levantadas e as contribuições da presente pesquisa, assim como falarei sobre indicações para futuros trabalhos, nas conclusões finais.

## Entre emoções e ações: das relações de amizade aos aspectos de cuidado e respeito

### *Campo e metodologia*

O campo deste estudo foi uma escola particular chamada Centro Integrado de Desenvolvimento (CID), localizada no bairro Bom Fim, na cidade de Porto Alegre, sendo os atores desta pesquisa crianças de 4 a 6 anos de idade. A investigação busca obter uma perspectiva um pouco maior das expressões emocionais, a qual foi identificada após a finalização do campo em uma exposição de arte para crianças. Partindo de reflexões iniciais, percebi a necessidade de realizar outra observação em um campo distinto, no caso a escola. Essa ideia se mostrou pertinente, assim realizei a segunda etapa da pesquisa de campo.

Durante a observação, as relações de amizade ficaram evidentes, pois estavam sempre associadas a inúmeras expressões de emoções, já na análise outras indagações surgiram sobre algumas ações realizadas pelas crianças que encaixavam nas propostas acerca dos aspectos de cuidado e respeito. Como pesquisadora sobre crianças e infâncias, esses dois pontos foram significativos.

O acesso ocorreu de forma muito simples, após o envio do projeto e uma reunião com a direção da escola. Para a realização da investigação, foi utilizada a técnica de observação participante, ao longo da qual permaneci imersa no contexto com as crianças. Eu as observava e participava de suas atividades, inserindo-me no ambiente delas de forma participativa. Para ouvi-las e presenciar suas expressões emocionais, tornei-me como uma segunda professora, conforme elas me chamavam, embora tenham sido informadas, assim como seus pais, de que era uma pesquisadora e permaneceria um período com elas. Importante mencionar que toda a pesquisa estava apoiada nos pressupostos da etnografia, além de ter contado com sugestões de pesquisadores das

áreas da sociologia e antropologia (Sousa, 2016; Hernandez; VÍctora, 2019).

Algumas decisões foram tomadas visando inserir-me mais no campo e, conseqüentemente, obter informações interessantes e talvez mais sensíveis. Para isso, optei por não realizar anotações instantâneas, ou seja, não utilizei caderno de campo enquanto observava as crianças. Creio que essa decisão ajudou na minha inserção na turma e foi uma ótima alternativa para causar o mínimo de incômodo às crianças, uma vez que nada passa despercebido a elas, principalmente estar anotando enquanto as observa. Porém, com isso, foi preciso gravar áudios após cada observação, como uma forma para não esquecer dos detalhes, das conversas, das curiosidades de cada dia, das surpresas, como também das reflexões sobre cada situação.

Dessas gravações, surgiu o diário de campo, porque transcrevi todos os áudios, o que ajudou a reviver informações daqueles dias, refletir melhor sobre algumas, inserir outras. Foi um processo muito interessante da pesquisa, pois me permitiu repensar as situações de outras formas e conectar com produções que conversavam com a temática ou com as ideias.

A seguir, apresentarei uma cena principal e realizarei conjuntamente a análise. Depois, trarei alguns trechos de outros momentos que também considerei significativos para refletir sobre as relações, suas ações e emoções, permeados também das reflexões teóricas. Por óbvio, a limitação de caracteres de um artigo restringiu os dados e obrigou-me a realizar escolhas, o que faz parte de todo trabalho científico. Diante das prioridades, foquei em uma amizade, a de dois meninos, porém, em alguns momentos, outros atores da turma aparecerão na análise por trazerem contribuições importantes, apesar de suas pequenas interações.

## *Cenas e análise das relações*

Marcos e Luís são amigos fora da escola, mas a sua amizade se iniciou dentro dela, a comunicação entre eles é muito interessante. A relação que construíram é bem expressiva, e, por isso, foi a que mais se destacou perante as demais da turma. Havia muitos diálogos entre eles, dos quais talvez alguns soariam de forma negativa, sem o contexto, como na seguinte situação: Marcos estava brincando, Luís se aproxima, a fim de brincar junto com o amigo ao que Marcos comenta com uma expressão séria “quero me concentrar para fazer o meu trem”, então Luís inicia uma brincadeira, mas permanece próximo do amigo.

Ouçó Marcos com uma fala chorosa (com as feições do rosto que demonstram que está prestes a chorar):

M: Depois eu posso usar? Por favor!

Ele conversava com duas colegas, tentando convencer a Janaína e a Carla sobre o empréstimo de um brinquedo, quem responde é a Carla (séria), a Janaína (com o olhar tímido) fica calada, mas também não insinua que quer emprestar.

M: Então, por favor me empresta um pouquinho?

C: Pega a tampa da caixa!

Marcos fala pausadamente cada palavra suplicando:

M: Por, favor, deixa, eu, usar!

Elas negam e seguem brincando, Marcos continua:

M: Gente não é justo uma pessoa pedir, por favor, vocês não querem emprestar. Começa a chorar (nariz e olhos vermelhos, os pés se mexendo pausadamente, as mãos gesticulando):

M: Eu “tô” tentando falar com elas e elas não falam, só falam entre elas, eu quero conversar com elas, mas elas não deixam, eu não vou brincar com elas eu só queria o carrinho emprestado!

Carla explica que elas já estavam brincando (responde de forma tranquila).

A professora tenta intervir conversando com eles, mas Marcos segue chorando e começa a bater os pés, elas seguem brincando e olham para ele.

M: Parem de me olhar! Vocês já estragaram a minha brincadeira, nunca mais vou brincar nessa escola chata!

Tristonho Marcos vai para baixo de uma das mesas e segue chorando (embaixo da mesa, encostado na parede, com os braços envolvendo os joelhos dobrados).

José se preocupa e leva um outro carrinho para ele. Início uma conversa com Marcos dizendo que ele poderia brincar com o carrinho que o José trouxe, mas, Marcos (chorando muito) nega e diz que queria aquele. Tento explicar que ele pode pegar depois que elas terminarem a brincadeira, com uma voz trêmula e chorando ele me responde:

M: Mas vai demorar, elas vão brincar para sempre com isso.

Com lágrimas nos olhos demonstra estar magoado, o nariz escorrendo, a voz embargada e manhosa, respirando fundo, entrego um papel para ele assoar o nariz e sigo conversando com ele e o convido para brincar mostrando outros carros, ele nega:

M: Eu não quero outros brinquedos, eu quero chorar!

Sigo conversando com ele, trago outros assuntos, as vezes ele argumenta e chora, e de repente começa a me contar sobre a casa da avó como é ir lá, que precisa viajar de avião, que gosta de ir, aos poucos vai parando de chorar e se empolga ao contar sobre a avó (a partir daqui ele começa a mudar as feições de tristes para mais calmas, para de chorar, e vai se aproximando mais de mim).

Após alguns minutos Luís vai se aproximando do Marcos e começam a brincar com massinha de modelar em algum momento um toma do outro (puxando as massinhas com força das mãos, tentando escondê-la, então as feições começam a mostrar algo como raiva). Até que Marcos começa a chorar, a Prof. pergunta o que houve e tenta apaziguar. Soluçando Marcos demonstra estar aborrecido, então ele vai para debaixo da mesa novamente a Prof. Isadora o chama e o convida para sair, ele faz sinal com a cabeça que não quer (com os olhos tristes e a boca apertada). Me aproximo novamente e pergunto se ele quer brincar, com o rosto carrancudo e encostado na parede, mexe a cabeça que não, e fala que está triste, então eu pergunto:

M: tu está chateado ne? Magoado? Quer ficar quietinho um pouco?

Responde que sim. Após alguns minutos faço uma nova tentativa de convidá-lo para brincar, e ele aceita, sai para brincar de massinha de modelar. Mas ainda aparenta estar triste pois, se senta em cima da mesa, cruza os braços, enquanto isso somos chamados para o pátio, e ele fala em voz alta apontando para o Luís:

M: Eu não quero que ele vá mais na minha casa! (estica o braço apontando o dedo indicador para o amigo, a testa franzida e as bochechas cheias).

Eu pergunto por quê? Ele responde que está cansado de brincar com o Luís. Enquanto vamos nos preparando para descer as escadas, ele olha para o amigo e reforça a informação:

M: Eu só vou ir se o Luís parar de me seguir.

Luís ouve e me olha com um sorriso murcho, mas, segue próximo do amigo

M: E também para de brincar comigo, porque eu já “tô” cansado de você.

Eu pergunto o que houve hoje? com uma voz fina em tom de reclamação e tristeza ele me responde:

M: Porque eu quero ficar na minha avó, só que “tá” demorando pra ir na vó!

(Diário de campo, Agosto, 2022)<sup>42</sup>

As emoções que acompanham as ações e falas de Marcos em direção aos colegas e ao amigo de longe é uma questão momentânea, por trás há uma cortina contextual de situações que são expressas de forma mais intensa, por terem se acumulado com as saudades da avó.

Esses exemplos acima demonstram o quão complexas são as relações e principalmente as de amizade, demonstrando que diferentes questões influenciam as ações, além das experiências de vida de cada um envolvido na relação. Nos dois trechos, um aspecto interessante que se refere ao Luís se manifesta: apesar de sofrer uma ação negativa do amigo, ele reage de forma tranquila.

<sup>42</sup> Esta cena faz parte de um dos trechos trabalhados em minha dissertação de mestrado (Santos, 2023, p. 79-81). Para este artigo, resolvi realizar algumas modificações, a fim de tornar a leitura mais fluída e com menos caracteres.

Sugiro duas hipóteses: a primeira tem a ver com a micropolítica das emoções, na qual a minha presença influenciou a expressão emocional, ou seja, ele poderia querer revidar de outra forma, verbal ou física, porém, como havia uma adulta presente na situação, invocou-se as relações de poder, o que sugere que ele não fez algo que “não deveria”.

A segunda hipótese tem a ver com os aspectos de cuidado e responsabilidade. O amigo, percebendo que aquela não seria uma reação cotidiana do outro, notou que algo não estava bem e preferiu não incomodar, como se o cálculo que resultou na reação do Lucas estivesse orientado pelo que Michele Rosaldo trouxe em seu artigo: “o que sinto depende de como eu entendo o que aconteceu e construí as minhas opções em resposta” (Rosaldo, 2019, p. 39). Essa complexa reflexão jamais será uma certeza, mas se encaixa muito bem nas questões sobre cuidado e respeito, uma vez que um colega reagiu de maneira a colaborar com o outro, devido à relação existente entre eles, assim, o que importa é o outro.

Reflito também sobre as dinâmicas da amizade que a autora Claudia Rezende (2002) trabalha. Para ela, a amizade está colocada em um lugar contextualizado e de questionamento, em que há conflitos e desavenças, pois não é algo homogêneo; em cada cultura e ambiente, é elaborada de diferentes formas. A amizade possui diversas nuances, ora mais conciliatórias ora reativas, com “tensões que espelham uma dinâmica muitas vezes difícil entre os desejos de preservar uma privacidade absolutamente individual e de relacionar-se com o outro” (Rezende, 2002, p. 74).

O fato de serem amigos e demonstrarem uma boa convivência não anula a possibilidade de haver situações de conflitos, que podem ser intensificadas por diversas questões pessoais. Estas são influenciadas por inúmeros aspectos externos ou internos a cada indivíduo, visto que, “ainda que a relação seja perpassada por afeição e companheirismo, ela também é atra-

vessada por divergências e implicâncias” (Lara; Castro, 2016, p. 230). Logo, a desavença não muda a questão da amizade, é uma esfera dela.

Nesse sentido, a autora Claudia Rezende contribui com a seguinte formulação: “tensões fundamentais entre o modo de pensar e experimentar a amizade, colocando em questão certas noções de pessoa e realçando o caráter situacional – em termos de gênero, classe social e fase da vida – dos indivíduos em jogo” (Rezende, 2002, p. 70). Esse ponto ajuda a olhar as relações de amizade por um prisma mais abrangente, considerando-se que há sujeitos e vivências muito singulares.

As saudades da avó, expressas no diálogo de Marcos, impulsionaram uma conexão com os conflitos com o amigo, os colegas em sala de aula e a própria ausência da avó, resultando em uma intensidade negativa da expressão emocional. É como se, diante da situação já acumulativa, o que se sentiu fosse expandido, carregando o seu discurso com emoções negativas. Analisando as ações e reações de cada criança nas situações descritas acima, nota-se outra faceta de como as crianças podem agir em determinadas situações e constata-se que as emoções seguem sempre presentes:

[...] o elemento emotivo pode figurar de várias formas nessa relação, tanto em termos de discurso quanto de práticas. Aqui, uma abordagem pragmática das emoções pode ser extremamente rica, revelando não apenas os significados distintos de conceitos emotivos que figuram em diversos discursos sobre a amizade, como também os sentidos e efeitos que estes têm nos contextos em que são acionados (Rezende, 2002, p. 85).

Agora, destaco outras interações do trecho acima. José manifestou preocupação com Marcos ao oferecer um carrinho para ele, quando percebeu que o colega estava chorando. Outro exemplo é quando Lucas segue ao lado do amigo mesmo após ouvir deste: “quero me concentrar”, “para de brincar comigo”, “eu já tô cansado de você”. Esses trechos são interessantes para pensar

sobre “aspectos de cuidado e cooperação” (Lara; Castro, 2016, p. 239) entre as crianças como uma forma de responsabilidade.

Enquanto acompanhava a turma, eram nítidas duas duplas de amigos: Marcos e Lucas, Janaina e Carla. Porém, a parceria entre os meninos se destacou, e, por essa razão, eles tiveram um foco maior nesta análise. Isso não quer dizer que eles não tivessem amizades com os demais colegas, contudo, era expressiva a forma de como estavam juntos, os diálogos que surgiam e como aconteciam as suas relações naquele contexto. A seguir, discorro brevemente sobre as crianças Janaina e Carla, que, apesar de poucas, tiveram intensas e interessantes interações, com o intuito de pensar um pouco mais sobre os aspectos de cuidado.

As duas meninas estavam sempre juntas nas atividades e brincadeiras, seja na hora de modelar massinhas, nos desenhos ou na hora do intervalo. Em muitos momentos, observei-as conversando bastante, falando baixo, como se contassem um segredo. Elas demonstraram existir apoio entre elas, como na cena de desavença com Marcos, em que nenhuma delas abriu mão do carrinho que estavam brincando. Também identifiquei como apoio a situação em que eu, Carla e Janaina estávamos brincando de cabo de guerra com elásticos e outros colegas se aproximaram para participar. Elas se posicionaram, Carla pediu para Janaina: “me puxa Janaina!!!”. Elas sorriram, expressando cumplicidade. As feições das duas, junto da fala imperativa e o acato da amiga, demonstraram uma relação de amizade e de responsabilidade uma com a outra, o que também é parte dos aspectos de cuidados.

Ainda nessa brincadeira, um pedaço de papel voou no meu rosto. No mesmo instante, Carla olhou para mim e perguntou se eu me machuquei, eu respondi que estava bem. Essa situação se conecta também aos aspectos de cuidado, pois ela decide se preocupar, o que faz parte de sua agência, mas também de seus sentimentos referentes à relação.

É interessante refletir sobre o quanto alguns ensinamentos podem gerar aspectos de cuidado da criança com outras pessoas. Exemplo disso, para ilustrar, é o pedido de desculpas, quando a professora mencionou que tal ação não era legal e era preciso se desculpar. Com isso, a criança pode vir a compreender a importância das desculpas para o outro. Em situação semelhante, quando havia atrito entre as crianças, a professora iniciava uma conversa, ajudando-as a serem mais empáticas e flexíveis, como oferecer um brinquedo, esperar o colega brincar um pouco ou dividir a brincadeira.

O segundo exemplo é o de Cesar. A professora comentou que, após ele saber que uma das colegas não tinha mãe, ele desenvolveu um cuidado ao falar sobre isso com os demais. Por exemplo, em algum momento, ele me perguntou sobre todos os familiares, bem como se eu ia almoçar, sempre transmitindo certa cautela e interesse, como se a pergunta fosse delicada, a partir das experiências que já teve. Isso se aproxima do que as autoras mencionam sobre as experiências de cuidado que tiveram durante a pesquisa de campo com as crianças: “Acreditamos que o vínculo estabelecido entre nós anteriormente tenha influenciado o modo de se posicionaram perante a mim nas situações de cuidado, o que levanta a questão de como agiriam se a relação não fosse mediada por afetos tão positivos” (Lara; Castro, 2016, p. 239).

A história do Beleléu também se mostra um bom exemplo para pensar sobre os aspectos de cuidado das crianças. Trata-se de um conto infantil sobre um monstro que vive nas sombras e se apodera das coisas que não são guardadas. Ao ouvir a história lida pela professora na sala de aula, Carla demonstrou muito medo. A turma percebeu, começou a falar para ela que era só brincadeira e, a partir disso, reinventou a história de forma que ela não tivesse medo. São situações simples que revelam cuidado entre as crianças, visto que, ao sentirem que a colega não estava bem com a história, elas trataram de tentar acolhê-la, mostrando

um caráter simbólico e social de uma função de grande importância (Lara; Castro, 2016).

Todos esses trechos de cenas com as crianças reforçam a importância da observação das relações de amizade, pois nelas está contida toda uma base de informações adquiridas e elaboradas ao longo do desenvolvimento da criança. Isso ajuda a compreender algumas ações e percepções das crianças, auxiliando no tratamento com elas, seja em casa, na escola ou em ambientes de lazer. Além disso, pode gerar futuras pesquisas.

## Considerações finais

Acompanhar as crianças, observando suas emoções e relações, mostrou-se um campo cheio de potencialidades para novas e outras interpretações sobre as diferentes formas de se viver a infância. Estar atenta às suas expressões emocionais, às suas falas e às suas relações no ambiente escolar, foi extremamente positivo para a construção do *corpus* documental. As informações coletadas são tão ricas que servem para distintas análises e, obviamente, para esta busca sobre como as crianças expressam suas emoções e como se comportam em determinadas situações, em que foi igualmente rica.

Não podemos desconsiderar as particularidades do ambiente escolar, da sua localidade e dos contextos de cada criança, as informações analisadas não podem ser generalizadas, mas complementam um panorama sobre as diferentes formas de olhar e pensar a infância. Considerar o ambiente escolar é fundamental para a compreensão das crianças, posto que é uma esfera da vida que vai influenciar e sofrer influências de outras esferas da vida, sendo um local onde as crianças também aprendem a dividir os objetos, as pessoas, os afetos e os espaços. Nesse espaço, as emoções e as relações são testadas, aprendidas e reproduzidas de forma muito intensa.

Trabalhar com emoções é um grande desafio, pelo seu caráter tão pessoal e único apesar de suas regras serem baseadas

no cultural e social, por esse fato se sugere tal emoção a partir das expressões corporais e do contexto levantado em que o sujeito esta, ou seja, são suposições, mas nunca teremos certeza do motivo do sentimento que acarretou a expressão de tal emoção. As autoras Mariana Sirimarco e Ana Spivak L’Hoste (2019) comentam em seus textos que a conclusão sobre as emoções a partir do campo tem a ver com o supor e não com a certeza. Sempre será uma elaboração circunstancial, uma resposta assertiva está longe do que a Antropologia e a Sociologia podem afirmar. Porém, elaborar interpretações são importantes para pensar as situações e tramas relacionais. A ideia é contribuir para que as emoções sejam consideradas como campo de análise e reconhecidas como elemento fundamental das dinâmicas sociais (Rezende; Coelho, 2011).

Foi interessante acompanhar as diferentes formas com que cada criança demonstrava aquilo que lhe interessava. As emoções sempre estavam presentes nesses momentos, apresentando-se como verdadeiras ferramentas de atuação, seja em forma de expressões faciais, corporais, choros ou diálogos. Acredito que desenvolver este trabalho mostrou o quanto é possível uma interpretação interessante sobre cada situação vivida pelas crianças, demonstrando que as relações de amizade são complexas, inclusive, na infância. Desenvolver este artigo foi importante também para buscar elaborar um olhar mais atento para algumas questões, como as manifestações de cuidado e proteção que atravessavam as relações. Localizar o companheirismo, a solidariedade e a empatia (Lara; Castro, 2016) foi essencial para pensar as agências, o quanto cada situação e cada criança apresentava uma forma diferente.

Neste artigo, adotei as perspectivas da antropologia e da sociologia, que auxiliam no desenvolvimento de estudos que tratem com/sobre crianças, ajudando na aproximação de diferentes realidades das quais as crianças participam. Espero que este trabalho tenha contribuído para a possibilidade de um en-

tendimento mais aprofundado sobre essa etapa da vida chamada de infância e seus contextos distintos.

Começamos então a nos aproximar de uma concepção de criança como alguém dotado de um protagonismo em primeira pessoa, mas que não passa por, ou não coincide com, sua centralidade como pessoa, e nem mesmo pela acentuação de sua individualidade. Todos esses elementos – individualidade, protagonismo, centralidade da pessoa – estão presentes nas concepções com as quais operamos em nossas vidas, mas aparecem aqui rearticulados em um modo que desafia nossa percepção e entendimento (Machado; Gomes, 2019, p. 384-385).

Desde a graduação, eu estudo sobre/com crianças, e desenvolver trabalhos nessa esfera sempre me traz a sensação de tentativa e erro em relação a técnicas e ferramentas na busca de acesso, interação, participação e entendimentos. Desenvolver um campo com o acompanhamento de crianças, interagindo e ouvindo suas conversas, oferecia outras formas de ver o mundo, perceber o quanto eram empáticos uns com os outros, embora nem sempre, o que gerava desavenças, igualmente naturais em um ambiente com pessoas.

Este estudo buscou olhar um pequeno fragmento desse cotidiano de algumas crianças, de/em contextos específicos, o universo de possibilidades exploráveis me pareceu infinito. Apresentei as relações, emoções e diálogos, cada um desses pontos são passíveis de ser esmiuçados e certamente irão revelar mais informações interessantes. As ações corporais são carregadas de emoções, e estas são expressas por meio do corpo, sendo impossível desassociar as expressões corporais das emoções, assim como as relações das emoções.

Elaborar este artigo igualmente foi positivo no sentido de realizar reflexões um pouco mais detalhadas e profundas sobre as relações acompanhadas. Ainda há muito a explorar sobre essa temática, cabe a mim, como pesquisadora, deixar essa motivação para novas explorações.

## Referências

- BRETON, David Le. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- COELHO, Maria Claudia; REZENDE, Claudia Barcellos (org.). **Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Contra Capa: FAPERJ, 2011.
- HERNANDEZ, Alessandra Rivero; VÍCTORA, Ceres. Jogos de linguagem, gramática emocional e formas de vida: uma etnografia do aprender brincando na natureza. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 227-251, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/KKykFjxynRX3r7T7MjBbPRd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2022.
- HOCHSCHILD, Arlie Russel. Trabalho emocional, regras de sentimento e estrutura social. In: COELHO, Maria Claudia (org.). **Estudos sobre interação: textos escolhidos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 169-209.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. A antropologia das emoções no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 4, n. 12, p. 239-252, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/321698776\\_A\\_ANTROPOLOGIA\\_DAS\\_EMOCoes\\_NO\\_BRASIL\\_239\\_A\\_Antropologia\\_das\\_Emocoes\\_no\\_Brasil](https://www.researchgate.net/publication/321698776_A_ANTROPOLOGIA_DAS_EMOCoes_NO_BRASIL_239_A_Antropologia_das_Emocoes_no_Brasil). Acesso em: 23 abr. 2022.
- LARA, Juliana Siqueira de; CASTRO, Lucia Rabello de. As crianças no encontro com o outro: uma perspectiva relacional e afetiva da responsabilidade. **Latitude**, Maceió, v. 10, n. 2, 2016. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506/\\_1](https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2506/_1). Acesso em: 8 jun. 2021.
- MACHADO, Ana Maria A.; GOMES, Ana Maria R. “Você napëpë estão sempre procurando seus filhos”: considerações sobre corpo e cotidiano entre crianças e mulheres yanomami e suas parceiras napëpë. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 366-386, 2019. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/293/255>. Acesso em: 16 jul. 2021.
- PRADO, Renata Lopes Costa; FREITAS, Marcos Cezar. Concepções de infância, vulnerabilidade e ética na pesquisa com crianças. In: FONSECA, Claudia; MADAETS, Chantal; RIBEIRO, Fernanda Bittencourt (org.). **Pesquisas sobre família e infância no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Sulinas, 2018. p. 66-84.
- REZENDE, Claudia Barcellos; COELHO, Maria Claudia. **Antropologia das emoções**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REZENDE, Claudia Barcellos. Mágoas de amizade: um ensaio em antropologia das emoções. **Mana**, Rio de Janeiro. v. 8, n. 2, p. 69-89, out. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/yv6Ps8ztJpCMtmZHwKVvpry/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2021.

ROSALDO, Michele Zimbalist. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. Em direção a uma antropologia do self e do sentimento. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 18, n. 54, p. 31-49, dez. 2019. ISSN 1676 8965.

SANTOS, Bruna Motta dos. Emoções, corpo e comunicação: por uma lógica da afetividade. **Revista Ensaios UFF**, Niterói, v. 18, p. 204-208, jan./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/ensaios.v18.49902>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensaios/article/view/49902>. Acesso em: 30 set. 2022.

SANTOS, Handiara Oliveira dos. Emoções registradas, o que podem nos dizer: uma análise de dossiês institucionais a partir da Antropologia das Emoções. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 33., 2022, [s. l.]. **Anais [...]**. [s. l.], 2022. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/evento/rba/33RBA/atividade-106393>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, Handiara Oliveira dos. **Rabiscando o ser criança**: produções, inter-relações e emoções da exposição à escola. 2023. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/11064>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SANTOS, Handiara Oliveira dos. **Registrando sentimentos**: uma análise de dossiês institucionais a partir da antropologia das emoções. 2020. 71 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Escola de Humanidades, Curso de Ciências Sociais; Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/26302>. Acesso em: 12 jan. 2022.

SIRIMARCO, Mariana; L'HOSTE, Ana Spivak. Antropología y emoción: reflexiones sobre campos empíricos, perspectivas de análisis y obstáculos epistemológicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 25, n. 54, p. 299-322, maio/ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832019000200012>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/3466>. Acesso em: 11 jul. 2022.

SOUSA, Emilene Leite. Sociedade de marcação: corpo, conhecimento e experiência na infância Capuxu. **Latitude**, Maceió, v. 10, n. 2, p. 321-351, 2016. DOI: <https://doi.org/10.28998/lte.2016.n.2.2580>. Disponível em: [https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2580/\\_1](https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/2580/_1). Acesso em: 29 abr. 2021.

SOUSA, E. L. de. Autonomia do universo infantil versus autonomia infantil: a agência das crianças no contexto camponês Capuxu. **Temáticas**,

Campinas, SP, v. 26, n. 51, p. 179-214, 2018. DOI: 10.20396/tematicas.v26i51.11633. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11633>. Acesso em: 28 fev. 2023.

# A TEORIA E O MÉTODO DA PESQUISA NARRATIVA BIOGRÁFICA

João Pedro Martins Pinheiro<sup>43</sup>

## Introdução

O presente texto revisa os aportes teóricos do método narrativo biográfico (MNB), assim como seu procedimento de produção e de análise de dados qualitativos, próprios para teorizações empiricamente fundamentadas no sentido defendido por Glaser e Strauss (2006)<sup>44</sup>. Para esses autores, toda pesquisa sociológica deve partir da empiria dos fenômenos humanos – incluindo suas significações congênitas ou, digamos, nativas – e a esta retornar, mas não antes de ter documentado padrões e desvios no que foi observado e, com isso, fundamentar categorias e propriedades (sub)categoricas, acompanhadas de hipóteses que as articulem, servindo de critérios para requalificar ou interpretar mais sistematicamente velhas e novas observações.

Popularizada desde 1967, a estratégia descrita acima, de modo bastante reduutivo, tem se desdobrado em diversas metodologias de teoria fundamentada (TF), sendo que, segundo Clarke (2019), todas de alguma forma compartilham estas duas características: primeiro, elas substituem o teste positivista/ex-

<sup>43</sup> Doutorando em Psicologia Social e Institucional na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduado em Sociologia e Psicologia pela Drew University. E-mail: Ijoapedromp@gmail.com. Orcid: orcid.org/0000-0001-7930-8566.

<sup>44</sup> Este texto emerge dos estudos que realizei para obter o título de mestre no antigo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (posteriormente rebatizado de Sociologia e Ciência Política) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Mais especificamente, ele é uma adaptação do capítulo metodológico da minha dissertação de mestrado (PINHEIRO, 2022) e de todos os outros projetos do Grupo de Pesquisa em Narrativas Biográficas, orientados pelo Prof. Dr. Hermílio Santos (2014, 2023). Gostaria de agradecer, então, ao Hermílio e aos(as) colegas do Grupo de Pesquisa, por seu apoio e ensinamentos. Também agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa que recebi durante os dois anos de curso.

perimental de hipóteses das ciências naturais pela comparação exaustiva entre categorias, entre propriedades de categorias, entre hipóteses e dados ou entre hipóteses e interpretações dos participantes da pesquisa. Por conseguinte, a segunda característica é que qualquer investigador de TF atribui uma certa importância explicativa às interpretações subjetivas expressas pelos integrantes do campo empírico.

O foco na significação, seja de objetos, fenômenos ou outros sujeitos, já encontrada em campo corresponde ao que devemos chamar, segundo Keller (2023), dentre vários outros (Bevir; Blakely, 2018; Burger, 1977; David, 2013; Hayes, 1985), de “paradigma interpretativo”, constituído pela operacionalização, nas ciências humanas, das filosofias anglo-saxônicas (hermenêutica, pragmática e fenomenológica), nas quais se entende a experiência subjetiva como o domínio do sentido. Seguidores dessas filosofias – importadas para a sociologia nas primeiras décadas do século XX, a partir de, por exemplo, George Herbert Mead (1972) e Max Weber (1977) – acreditam que nossa consciência não toca em nada que não carregue símbolos (Keller, 2023). Nas palavras do maior precursor do interpretativismo, Immanuel Kant:

Por mais alto que apliquemos nossos conceitos e, com isso, por mais que façamos abstração da sensibilidade, contudo a eles estão sempre ligadas representações *da imaginação*, cuja função própria consiste em torná-las – elas que não são derivadas da experiência – capazes de servir para o uso *na experiência*. Pois, como conseguiríamos dar sentido e significação também aos nossos conceitos se não tivessem subjacente alguma intuição (que afinal deve ser sempre um exemplo tomado de alguma experiência possível)? (Kant, 1974, p. 70, grifos do original).

Conforme Sangalli e Rinaldi (2018), o MNB é uma sociologia interpretativa inspirada na TF de Glaser e Strauss (2006), porém, seu rigor e refinamento técnico-científico se devem, sobretudo, às décadas de dedicação de equipes de sociólogos da Alemanha, especialmente de Fritz Schütze (2010) e de Gabriele

Rosenthal (2017), os desenvolvedores da *entrevista narrativa biográfica* e da *reconstrução biográfica de caso*. Esses instrumentos se aplicam a estudos em que podemos entrevistar indivíduos de alguma forma implicados no fenômeno que nos interessa, evidenciando as funções elementares da história de vida do sujeito concreto no fenômeno em questão. Enquanto a referida entrevista produz um texto contando a história de vida sob investigação (Schütze, 2010), a análise reconstrutiva separa esse texto da cronologia de eventos verificáveis que dele podemos elencar (datas de nascimento, formatura, casamento, mortes na família etc.), estabelecendo uma distinção entre a história de vida *narrada* no presente da entrevista e a história de vida *vivenciada* no passado lembrado (Rosenthal, 2017).

## Objetivo

Elaborando a estratégia básica de TF do MNB, pretendo mostrar como essa metodologia permite analisar, de forma bastante única, aquilo que Berger e Luckmann (2004) notadamente chamam de “construção social da realidade”, pois aqui acessamos esse processo – tão paradigmático do interpretativismo (Keller, 2023) – do ponto de vista que mais lhe importa, ou seja, nas palavras de Schütz, “do ponto de vista do ator” (Schütz, 1979, p. 124). Afinal, é sobre o sujeito atuante que a realidade incide, inicialmente como “mundo da vida cotidiano” (Schütz; Luckmann, 2023), o mundo pronto do espaço-tempo, das vivências objetivas, da sincronia entre imaginação e percepção. Mas o sujeito atuante só de fato age porque reconhece, à sua maneira, que foi socializado em papéis sociais imperfeitos, que estes carecem de plena resolução na sua biografia ou em outras. Logo, a realidade não pode consistir apenas de absolutos ou de universais e deve ser interpretada, trabalhada, construída e/ou reconstruída (Berger; Luckmann, 2004).

Não só a narrativa consiste na estrutura de comunicação, consigo e com os outros, mais eficaz para interpretar/construir

a realidade experiencial (Schütze, 2014), mas a biografia é o contexto inegociável do entendimento particular de cada participante desse processo de significação da experiência (Schütz, 2019). Quando as vivências do presente correspondem à narrativa biográfica – com perguntas como “de onde viemos e para onde vamos nessa vida?” –, nenhuma reflexão intencional é ativada. Porém, quando uma vivência presente impõe obstáculos ao desdobramento da nossa autonarração, parcialmente pré-estabelecida, somos forçados a interpretar esse novo desenvolvimento, reorganizando vivências velhas, novas e esperadas, narrativamente, seja apenas em nossa memória e no pensamento silencioso, seja também em interlocução com outrem (Berger; Luckmann, 2004; Schütz; Luckmann, 2023). Essa incessante dialética entre vivenciar e narrar é explorada pelo MNB<sup>45</sup> (Rosenthal, 2017).

## Metodologia

Mas, afinal, como essa abordagem funciona na prática? Para contemplar tal pergunta, ofereço abaixo um estudo bibliográfico que sintetiza o procedimento de Schütze e de Rosenthal.

### *O procedimento do método narrativo biográfico*

As divisórias ou cabeçalhos seguintes correspondem aos principais momentos do protocolo de aplicação do MNB:

O primeiro diz respeito à geração dos dados em uma entrevista narrativa biográfica. O segundo, faz referência à análise desses dados, dividida em quatro etapas principais por Rosenthal (2014b): a) análise sequencial dos dados biográficos, b) análise sequencial de texto e do campo temático, c) reconstrução

<sup>45</sup> “A relação dialética entre experiência, recordação e narração significa, portanto, o seguinte: as experiências situadas no passado não podem se apresentar ou oferecer aos biografados, no presente da recordação e narração, da maneira como foram vivenciadas, mas só da maneira como se oferecem, isto é, só na interrelação entre o que se oferece no presente da narração e o que a pessoa quer dizer. Mas não é só a situação narrativa que constitui a experiência que se apresenta no processo de narração e recordação; também o *noema* recordativo que se apresenta a partir da memória já determina previamente uma estruturação” (Rosenthal, 2014a, p. 247). Segundo Husserl (2006), cuja linguagem fenomenológica está sendo referenciada, o *noema* é o tema que se apresenta à atenção consciente do sujeito que consiste, por sua vez, na *noese*.

da vida vivenciada, d) contraste entre vida vivenciada e vida narrada e construção tipológica (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 115).

### *A coprodução de dados nas entrevistas narrativas biográficas*

A preparação para ir a campo ou interagir com participantes consiste na construção preliminar de um objeto de investigação amplo, sem recorrer a muitos jargões. Devemos evitar a “colonização do sistema de relevância do entrevistado” (Santos, 2014, p. 10). Também tentamos ser breves no convite à entrevista narrativa biográfica, que, quando conduzida, deve ser introduzida logo após o entrevistado consentir com a sua gravação, da seguinte maneira:

Eu queria pedir que você me contasse sua história de vida, todas as vivências que fossem pessoalmente importantes para você. Você pode levar o tempo que você quiser. A princípio eu também não vou te interromper, só vou fazer algumas anotações relativas a questões que então trataremos mais tarde (Rosenthal, 2017, p. 226-227, itálico removido).

O(a) pesquisador(a) “intervém apenas utilizando mecanismos paralinguísticos que ensejam a narrativa (como movimentos afirmativos com a cabeça, contato visual, etc.)” (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 117). Ademais,

[...] deixamos claro ao entrevistado, por um lado, nosso interesse geral e estimulamos também outros relatos – igualmente importantes – sobre aquilo que já foi mencionado. Por outro lado, esse tipo de verificação é de grande necessidade para a análise de dados quando o que está em jogo é a comprovação, a rejeição ou também a ampliação das hipóteses construídas com base na sequência do relato principal (Rosenthal, 2014a, p. 196).

Somente na segunda parte da entrevista é que fazemos *perguntas narrativas* sobre os tópicos percorridos, conforme a ordem em que apareceram (seguindo as anotações que se deve fazer durante a entrevista). Trata-se de tentar estimular narrações ao invés de argumentações e descrições (Rosenthal,

2014a, p. 186), usando as próprias palavras do entrevistado (registradas nas anotações da autoapresentação biográfica inicial), perguntando “*como* algo aconteceu em detrimento do *porquê* ou *quando* algo ocorreu” (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 117, grifos do original). Só a narração consegue, segundo Rosenthal (2017, p. 249), “chegar perto de reproduzir todo o curso de ação passado ou a forma de ocorrência em contraste com a visão atual cognitiva – mas também emocional e corporal – sobre esse processo”.

Além da entrevista, o campo empírico pulula em dados diversos. Devemos tomar nota de nossas ações e pensamentos, reunir as mais variadas documentações físicas e digitais, usar um gravador e um memorando para registrar informações acerca dos entrevistados ou acerca do caso como um todo. Categorias e suas propriedades, assim como hipóteses, muitas vezes emergem dessas anotações, particularmente quando elas começam a se repetir, aproximando-se de um ponto de saturação desse ou daquele tema (Glaser; Strauss, 2006, p. 108).

Essas impressões iniciais contam como uma análise preliminar, antes do procedimento mais aprofundado, que veremos logo abaixo. Da mesma forma, a pesquisa bibliográfica continua (Thornberg, 2019), e as entrevistas também:

O pesquisador gera os dados em campo, analisa-os e o resultado dessas análises determina a amostragem teórica, isto é, quais entrevistas serão realizadas até chegar em uma saturação teórica, ou seja, quando casos começarem a se repetir. Como podemos perceber, a geração e a análise dos dados ocorrem sempre de forma paralela. Para cada uma das entrevistas, é escrito um memorando com a descrição e as impressões do pesquisador a respeito da interação anterior e posterior à entrevista com o parceiro de entrevista. As experiências em campo e o contexto das entrevistas devem ser detalhadamente registrados. Estes dados não devem ser vistos como interferências externas que atrapalham a investigação, mas como constituintes da intersubjetividade subjacente à interação entre parceiros em uma situação de entrevista. A honestidade do pesquisador acerca de suas impressões em campo contribui para situar posições e para o uso posterior destes dados na reconstrução do caso (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 118).

### *Primeiro passo de análise (dados biográficos)*

O primeiro passo de análise é transcrever toda a entrevista, extraindo aqueles dados verificáveis para a cronologia da história de vida sob análise. Além de datas pessoalmente importantes, selecionamos fatos históricos para contextualizar os diferentes momentos da biografia do indivíduo. A sociologia histórica ganha espaço aqui, mais do que a biográfica (Rosenthal, 2012).

A cronologia deve sugerir hipóteses sobre caminhos que a vida em questão poderia tomar ou ter tomado a cada momento. Cada bifurcação ou *hipótese primária* deve ainda implicar em *hipóteses secundárias* sobre os hábitos e aprendizados do sujeito. Trata-se de um “experimento imaginário” (Rosenthal, 2017, p. 261) que acompanha a progressão daquela história de vida.

Eis um ponto crucial: toda informação futura àquela sendo considerada [e nós devemos sempre começar desde antes do nascimento do(a) entrevistado(a)] deve ser ignorada, para que imaginemos possibilidades de ação como se estivéssemos vivenciando aquela história e não a narrando. Cada fato deve ser desdobrado em múltiplas conjecturas isoladamente do próximo fato na linha do tempo.

Ao final desta etapa, o pesquisador fica somente com as hipóteses passíveis de serem levantadas e comprovadas com base nos dados empíricos. Com isso, evitamos uma lógica da subsunção a categorias, pela qual o pesquisador usa os dados para confirmar hipóteses projetadas por ele sobre o material empírico. [...] Nesse sentido, compreendemos que uma pesquisa que vai a campo com hipóteses explicativas para um fenômeno e busca dados para validar sua lógica está, em grande medida, fechada ao descobrimento de novas explicações, em plena oposição ao princípio da abertura apresentado anteriormente. Da mesma maneira, a importância de sempre colocarmos as contra-hipóteses para as hipóteses que serão sugeridas na pesquisa [...]. Com isso, evitamos simplesmente respaldar concepções que o pesquisador (sempre) tem (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 122-123).

## *Segundo passo de análise (campos temáticos)*

Inicialmente, determinamos o recorte do segmento introdutório da fala do(a) entrevistado(a). Este e cada novo segmento ganham um código para o tema ou temas que parecem abordar. “Com base na segmentação e na definição dos temas, são formuladas hipóteses abduativas para o significado de cada sequência do texto” (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 125).

Que tema(s) aparece(m) no relato inicial? Como o(a) entrevistado(a) age nesse(s) segmento(s)? Que estágios biográficos parecem lhe importar mais? Como ele(a) falou sobre sua família? Essas e outras perguntas devem nos incitar a “reconstruir os mecanismos que comandam a seleção dos temas, sua sequência e a ligação temática entre os diversos segmentos do texto” (Rosenthal, 2014a, p. 239). Isso envolve uma sensibilidade aos processos interpretativos do(a) entrevistado(a), os sentidos que algo tem ou já teve.

Um tema em geral pode ser associado a um campo temático mais amplo, com uma estrutura de significantes e significados relevantes no contexto do núcleo temático, e a temas excluídos, evitados ou omitidos, formando uma margem (Rosenthal; Fischer-Rosenthal, 2004). Esses conceitos diferenciam caminhos possíveis para o pensamento do sujeito sob análise (Gurwitsch, 2010). Assim, a transcrição da entrevista narrativa biográfica pode ser analisada como registro dos sentidos que o julgamento do(a) entrevistado(a) toma quanto à sua biografia (Oevermann *et al.*, 1987; Schütze, 2014). Nas palavras (schützeanas) de Rosenthal:

Trata-se aqui da reconstrução dos sistemas de relevância e de conhecimento dos indivíduos, do modo como interpretam suas vidas, como integram vivências e experiências em campos temáticos, porém, não com a intenção de reconstruir o sentido subjetivamente visado. Antes, o interesse está voltado à reconstrução da forma geral da biografia que se manifesta no ato de atenção, o significado das experiências e das ações

dos sujeitos que se constitui interativamente e que, em parte, escapa às suas intenções (Rosenthal, 2017, p. 263). A conexão dos temas é uma conexão gestáltica, ou seja, o campo determina o tema e o tema, o campo. Com a passagem do tema de um campo para outro, o tema se modifica, assim como, com a inserção de um tema num campo específico, esse campo se modifica. A essas reflexões está associada a percepção de que, em última análise, o significado dos distintos elementos de uma apresentação biográfica só é elucidado em sua Gestalt total, sendo que, neste sentido, também a sequência temporal desempenha um papel importante. Portanto, em cada sequência estão em pauta a descoberta das remissões inerentes a possíveis campos temáticos e o delineamento hipotético das sequências ulteriores possíveis de conexão em cada caso. Na continuação da análise mostra-se, então, quais campos temáticos são ampliados pela biografada ou biografado, quais elementos desses campos que se oferecem potencialmente não são desenvolvidos ou só são tematizados alusivamente, assim como fica igualmente claro quais campos são evitados (Rosenthal, 2014b, p. 241).

### *Terceiro passo de análise (reconstrução do caso)*

Contrastando as interpretações subjetivas e suas consequências práticas que os dois passos anteriores teriam nos feito eleger como plausíveis ou até prováveis, este passo serve para

[...] trabalha[r]mos com dois níveis de análise: de um lado, têm-se as hipóteses para a vida vivenciada (passado) e, do outro, os trechos narrados (presente) a respeito do mesmo evento biográfico. O propósito da primeira é reconstruir o sentido biográfico das experiências no momento em que aconteceram e aprofundar a reconstrução da sequência cronológica e o da segunda é reconstruir os significados das experiências no presente e a ordem temporal da história no momento da entrevista [...] (Sangalli; Rinaldi, 2018, p. 126).

Esse tipo de análise se repete para cada dado biográfico, sendo que, claro, algumas serão mais produtivas que outras no quesito de expor “como a autobiografada/o insere sistematicamente suas vivências apenas em campos específicos e evita outros enquadramentos possíveis, inerentes às vivências” (Rosenthal, 2014b, p. 241-242).

Por fim,

na reconstrução da história do caso busca-se decifrar a Gestalt da história de vida vivenciada. Trata-se, aqui, da reconstrução do significado funcional de uma vivência biográfica para a forma geral da história de vida vivenciada, e de evitar sistematicamente uma atomização de determinadas vivências biográficas (Rosenthal, 2017, p. 265-266).

#### *Quarto passo de análise (passagens específicas do texto)*

A ideia é que a situação da entrevista ganhe o destaque máximo aqui. Cada microinteração dentro da interação pode revelar trajetos interpretativos até agora ignorados. Os mesmos procedimentos usados para segmentos ou temas inteiros agora devem ser usados em apenas uma oração ou até uma frase.

Esse passo da análise serve também para a verificação e para a ampliação do escopo das hipóteses desenvolvidas a partir dos resultados de fases anteriores da investigação. Isso não significa, porém, que a análise detalhada de uma passagem tem como princípio uma hipótese já formulada. Nela, também temos que suspender o resultado de interpretações e avaliações feitas anteriormente e, como em um procedimento sequencial e abduutivo, partir de um fenômeno empírico – nesse caso, a unidade textual simples – para desenvolver possíveis hipóteses e projetar suas conclusões (Rosenthal, 2014a, p. 247).

#### *Quinto passo de análise (contraste entre biografia narrada e vivenciada)*

No último passo de análise, devemos identificar o “mundo da vida cotidiano” (Schütz, 2019), ou seja, o campo temático “supremo” onde o sujeito pode agir socialmente ao colocar seu passado entre parênteses, relegando seu “motivo por que” (Schütz, 1979) a uma função latente e, ao atender ao seu presente, dando uma função manifesta ao seu “motivo a fim de”. Identificando-se o campo temático da apresentação autobiográfica no presente (segundo passo) e o campo temático da vivência dos eventos biográficos no passado (terceiro passo), precisa-se

agora descobrir uma função manifesta e uma função latente de manutenção da estrutura do mundo da vida do participante de pesquisa.

## Conclusão

Meu objetivo aqui foi o de apresentar uma metodologia de TF focada em dados biográficos, o MNB (Rosenthal, 2014b). Essa discussão não faz jus à magnitude da literatura de aporte e da potência generativa do MNB, mas espero ter apontado caminhos para refletir sobre os processos de socialização ao longo do curso de vida e como eles participam da construção da realidade compartilhada entre sujeitos (Berger; Luckmann, 2004).

A dimensão biográfica da vida social é de uma relevância, para a sociologia, difícil de exagerar. Conforme sugere Jean-Louis Le Grand:

[...] a história de vida é consubstancial com uma procura de si e do outro e constitui um dos vectores de comunicação em que mais está presente a densidade existencial. É o avô que transmite ao seu neto as informações sobre a sua existência, mas também os seus valores. São, na adolescência, as narrativas de si e da sua infância nos momentos de encontros amigáveis ou sentimentais. São também, quando de uma morte, as formas de histórias da pessoa desaparecida que permitem iniciar um processo de luto. Aliás, a história de vida está frequentemente ligada a um trabalho de luto: luto de uma pessoa, luto de uma situação anterior. É um modo de fazer (re)viver simbolicamente um momento passado, um emprego passado, uma prova difícil; e, por isso mesmo, de comunicá-la, de a inscrever num universo relacional e social. [...] Tal como é concebida aqui, a história de vida está no cruzamento do individual, da interação e do social histórico (Le Grand, 2005, p. 276).

## Referências

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. 24. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

- BEVIR, M.; BLAKELY, J. **Interpretive social science: an anti-naturalist approach.** New York: Oxford University Press, 2018.
- BURGER, T. Max Weber's interpretive sociology, the understanding of actions and motives, and a Weberian view of man. **Sociological Inquiry**, v. 47, n. 2, p. 127-132, 1977.
- CLARKE, A. E. Situating grounded theory and situational analysis in interpretive qualitative inquiry. In: BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (Eds.). **The SAGE handbook of current developments in grounded theory.** Thousand Oaks, Califórnia, EUA: SAGE Publications, 2019. p. 3-47.
- DAVID, M. Editor's introduction: Methods of interpretive sociology. In: **Methods of interpretive sociology.** Thousand Oaks, Califórnia, EUA: SAGE Publications, 2013. p. 23-43.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research.** New Brunswick: AldineTransaction, 2006.
- GURWITSCH, A. **The collected works of Aron Gurwitsch (1901-1973):** Volume III – The field of consciousness: Phenomenology of theme, thematic Field, and marginal consciousness. Nova York: Springer, 2010.
- HAYES, A. C. Causal and interpretive analysis in sociology. **Sociological Theory**, v. 3, n. 2, p. 1-10, 1985.
- HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica.** Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.
- KANT, I. Que significa orientar-se no pensamento? In: **Textos seletos – Edição bilíngüe.** Tradução: Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 70-99.
- KELLER, R. **O paradigma interpretativo: uma introdução.** Tradução: Débora Rinaldi. Porto Alegre: ediPUCRS, 2023.
- LE GRAND, J.-L. Histórias de vida. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. (Eds.). **Dicionário de Psicossociologia.** Tradução: Maria do Rosário Paiva Boléo. Lisboa: CLIMEPSI, 2005. p. 275-280.
- MEAD, G. H. **Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist.** Chicago: The University of Chicago Press, 1972.
- OEVERMANN, U. *et al.* Structures of meaning and objective hermeneutics. In: MEJA, V.; MISGELD, D.; STEHR, N. (Eds.). **Modern German Sociology.** Nova York: Columbia University Press, 1987. p. 436-448.
- PINHEIRO, J. P. M. **Sobre as tensões simbólicas da economia solidária:** reconstruindo a biografia de um administrador do banco de tempo de Porto Alegre. 2022. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

ROSENTHAL, G. A plea for a more interpretive, more empirical and more historical sociology. *In: The shape of sociology for the 21st century: Tradition and renewal.* Londres: SAGE Publications Ltd, 2012. p. 202-217.

ROSENTHAL, G. História de vida vivenciada e história de vida narrada: a interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. 227-249, 2014a.

ROSENTHAL, G. **Pesquisa social interpretativa: uma introdução.** Tradução: Tomás Da Costa. Porto Alegre, RS: ediPUCRS, 2014b.

ROSENTHAL, G. **História de vida vivenciada e história de vida narrada:** Gestalt e estrutura de autoapresentações biográficas. Tradução: Tomas Da Costa. Porto Alegre: ediPUCRS, 2017.

ROSENTHAL, G.; FISCHER-ROSENTHAL, W. The analysis of narrative-biographical interviews. *In: FLICK, U.; KARDORFF, E. VON; STEINKE, I. (Eds.). A companion to qualitative research.* Tradução: Bryan Jenner. London: SAGE Publications Ltd, 2004. p. 259-265.

SANGALLI, L. C.; RINALDI, D. Pesquisa social interpretativa alemã: os métodos de entrevista narrativa biográfica e de reconstrução biográfica de caso. **Em Tese**, v. 15, n. 2, p. 107-136, 2018.

SANTOS, H. Apresentação à edição brasileira: relevância e ação em reconstruções biográficas. *In: ROSENTHAL, G. (Ed.). Pesquisa social interpretativa: uma introdução.* Porto Alegre, RS: ediPUCRS, 2014. p. 9-13.

SANTOS, H. Apresentação da edição brasileira. *In: SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. (Eds.). Estruturas do mundo da vida.* Porto Alegre: ediPUCRS, 2023. p. 5-9.

SCHUTZ, A. **Fenomenologia e relações sociais.** Tradução: Ângela Melin. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZ, A. Sobre múltiplas realidades. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 18, n. 52, p. 13-47, 2019.

SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. **Estruturas do mundo da vida.** Tradução: Tomas Da Costa. Porto Alegre: ediPUCRS, 2023.

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Eds.). Metodologia da pesquisa qualitativa na educação: teoria e prática.* Petrópolis: Vozes, 2010. p. 210-222.

SCHÜTZE, F. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 2, p. e11-e52, 2014.

THORNBERG, R. Literature review in grounded theory. *In: BRYANT, A.; CHARMAZ, K. (Eds.). The SAGE handbook of current developments in grounded theory.* London: SAGE Publications, 2019. p. 207-219.

WEBER, M. **Sobre a teoria das ciências sociais**. Tradução: Carlos Grifo  
Babo. 2. ed. Lisboa: Presença, 1977.

# ADOLESCÊNCIAS E JUVENTUDES NO PLURAL: UMA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA DAS ETAPAS DA VIDA

Suliane da Silva Cardoso<sup>46</sup>

## Introdução

Durante o desenvolvimento de minha tese de doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), escrevi um estudo com a proposta de investigar os efeitos dos marcadores etários no desligamento de jovens que permaneceram em medida de acolhimento institucional até os dezoito anos, tendo como delimitação a cidade de Porto Alegre (RS). O enfoque em um marcador etário como ponto de partida para a análise surgiu da relevância dos “dezoito anos” como situação-limite para a saída das instituições.

Foi a partir dessa temática que realizei um aprofundamento teórico em torno do campo disciplinar intitulado como *antropologia das idades* (Cardoso, 2023). O presente artigo se articula buscando o aprimoramento dessa reflexão teórica, tendo como base um levantamento de diferentes estudos que se dedicaram a compreender o curso da vida, partindo de um entendimento de sua cronologia, seus conceitos, símbolos e significados.

A estrutura etária tem sido considerada crucial na organização das sociedades, ganhando centralidade nos estudos antropológicos nas últimas décadas. Não somente como um dado demográfico, mas também como um meio de indicar comportamentos, cada sociedade estabelece suas normas e rituais

---

<sup>46</sup> Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e pós-doutoranda pela Rede Anthera. E-mail: sulianecardoso@gmail.com. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de doutorado, que propiciou a realização da pesquisa a qual originou este capítulo.

considerando o critério etário como uma de suas camadas. As associações vinculadas a categorias etárias produzem, como consequência, efeitos tanto na percepção social quanto na formulação de políticas públicas.

Conceitos como “adolescência” e “juventude”, por exemplo, são amplamente utilizados para discutir os direitos do “público-alvo” em questão, a partir da mobilização de diferentes entendimentos. Neste estudo, delimito os dois conceitos como categorias centrais de análise, buscando identificar quais foram os comportamentos historicamente associados a essas etapas da vida, suas distinções epistemológicas e como a produção dessas representações – permeadas, muitas vezes, por estigmas e preconceitos – se refletem nas estruturas sociais, afetando diretamente a vida de adolescentes e de jovens.

Ao aprofundar a compreensão dessas categorias, analisando como as percepções históricas e culturais sobre adolescência e juventude influenciam práticas sociais e políticas públicas, foi possível identificar que, com a problematização das representações associadas a esses conceitos, diversos estudos têm buscado enfatizar a importância de uma abordagem não homogeneizante e que considere a multiplicidade de experiências juvenis, a fim de subverter uma lógica essencialista destinada a unificar, disciplinar e controlar os sujeitos, desconsiderando seus contextos, subjetividades e singularidades em específico.

## **Um primeiro olhar sobre as idades da vida**

A legitimação de um campo disciplinar específico sobre as idades da vida se consolidou nos anos 1980, a partir da *antropologia das idades*. Perspectivas em torno da idade, no entanto, não podem ser consideradas como um território novo na Antropologia. Isto porque, na maior parte das etnografias pioneiras, a idade já era considerada como fundamental para o funcionamento de determinadas sociedades. A inovação estabelecida pelo campo disciplinar foi a idade como um objeto

de reflexão central e não mais periférico para a teoria e a práxis antropológica (Feixa, 1996; Müller, 2009).

As idades da vida costumam ser consideradas como determinantes no destino de cada pessoa pela influência que possuem no modo de organização de cada sociedade. Historicamente, as divisões etárias passaram a operar dentro dos grupos sociais, impactando diretamente os seus membros por meio da designação de direitos, deveres e modos de agir. Por esses motivos, o pesquisador Carles Feixa (1996) afirma que a idade tem sido vista como um aspecto universal na organização social, além de uma característica básica da vida humana. É nesse sentido que, ao explorar a evolução conceitual de categorias como Adolescência e Juventude, o autor Oscar Léon (2005) sugere que cada grupo social estabeleceu as suas próprias normas de acesso – normas que foram codificadas, podendo ser, inclusive, ritualizadas – como um rito de passagem que transmite a transição de uma faixa etária à outra.

As diferentes dimensões que compõem as idades da vida, tais como a biológica e a cronológica, são apontadas por diferentes estudos como interligadas, além de influenciadas por relações complexas (Castro, 1979; Bourdieu, 1983; Müller, 2009). Em pesquisas sobre juventudes, os autores Alcimar Trancoso e Adélia Oliveira (2014) propõem que se encontra na ordem simbólica o que confere significado às atividades biológicas, em uma interação simbiótica entre natureza e cultura. Essa relação entre dimensões, entretanto, não é percebida pelos pesquisadores como uma condição permanente.

Para exemplificar, Carles Feixa (1996) explica que, ao longo de suas trajetórias, todas as pessoas experimentam um desenvolvimento fisiológico e mental determinado por sua natureza. Ao mesmo tempo, é a partir da compreensão desse desenvolvimento natural que as culturas compartimentam o curso da biografia, atribuindo propriedades, caracterizando, categorizando e, inclusive, dividindo os grupos de indivíduos.

A maneira como esse processo ocorre é que varia, resultando no caráter relativo em relação às idades. Mesmo que as culturas exerçam papel definidor na classificação de estágios da vida, as formas pelas quais os grupos se categorizam são culturalmente variadas, pois são sempre determinadas por conteúdos culturais diversos, ocasionando classificações mutáveis “no espaço, tempo e estrutura social” (Feixa, 1996, p. 2).

Quando fazem referência às divisões das etapas da vida, o que inúmeros estudos têm destacado é a sua associação à variabilidade, uma vez que os conceitos e as categorias, assim como as compreensões em torno destas, dependem do contexto, imbuído de suas próprias condições materiais e sociais de existência. A duração entre divisões etárias, portanto, também é normalmente determinada pelos próprios grupos sociais e pelas instituições (Léon, 2005; Meira, 2009). Torna-se lugar comum, nas análises sobre as etapas da vida, assumir que as divisões etárias sejam vistas como construções culturais e sociais. Referência reconhecida nesse sentido é a obra do historiador francês Philippe Ariès, *História Social da Infância*, publicada em 1960, que demonstra como as transformações sociais modificaram o modo de olhar para a idade no contexto europeu, a partir de tratados pseudocientíficos da Idade Média.

Foi nesse período que terminologias conhecidas, como infância, adolescência, juventude e velhice, começaram a ter um lugar, dividindo, por meio das palavras, diferentes períodos da existência. Apesar de terem surgido como categorias que buscavam descrever sobretudo características físicas, novos sentidos foram adaptados ao longo do tempo, adquirindo outros significados. As repetições das noções no cotidiano passaram do domínio da ciência ao da experiência comum, na medida em que “essa ciência se havia tornado familiar”, transferindo-se aos ditos “hábitos mentais” (Ariès, 2006, p. 24).

Com a obra de Philippe Ariès, é possível notar que, embora estivessem ancoradas em um desenvolvimento estritamente

físico, as nomenclaturas destinadas às divisões etárias passaram a ser compreendidas como fenômeno social, histórico e, portanto, datado. Demonstra-se, dessa forma, a importância de observar o processo do desenvolvimento humano a partir do contexto de cada momento histórico. Ainda hoje, as relações de idade muitas vezes são tratadas como um conjunto de grupos baseados em divisões naturais, e não socialmente definidas por meio da constituição de categorias que se tornaram objetos de representações, formas e usos sociais (Rocha; Ferreira; Neves, 2002; Barbosa-Silva; Pereira; Ribeiro, 2021).

Para Cristina Rocha, Manuela Ferreira e Tiago Neves (2002), é necessário integrar a idade na história das sociedades e da mentalidade, observando a sua mutabilidade e o modo como as divisões, assim como as suas fronteiras, vêm ocorrendo. As divisões etárias têm sido consideradas como um critério de medição cronológica da existência individual, permitindo o estabelecimento de diferentes faixas etárias a depender da organização de cada sociedade (Santos; Antunes, 2007). Essa divisão em faixas etárias é recorrente sobretudo em indicadores demográficos, critérios normativos ou padrões estabelecidos pelos organismos internacionais, a fim de definir quais seriam os limites entre essas divisões.

Nesse âmbito, são estabelecidas classificações que compõem conceitos e percepções sobre esses limites, a partir da imposição de leis e determinações específicas para termos como infância, adolescência, juventude, adultez e velhice. Essas expressões são utilizadas com recorrência tanto no campo científico quanto no senso comum, muitas vezes como “categorias dadas”, no sentido de que nem sempre passam por um processo de reflexão, considerando possíveis efeitos ou impactos (Weisheimer, 2009).

O autor José Machado Pais (2009) questiona o modo como são estabelecidos esses limites entre as idades, a considerar a grande variabilidade dessas fronteiras, uma vez que existem sociedades em que tal divisão cronológica nem mesmo poderia

ser aplicada, já que os sistemas de idade são considerados mais fluidos e menos rígidos. Da mesma maneira, em determinados grupos sociais, as transições etárias são marcadas por rituais ou cerimônias, enquanto em outras culturas, não se manifestam de modo tão visível. Pela forma como a idade tem sido utilizada como um critério classificador, Elaine Müller (2009) afirma que é possível identificar a presença de aspectos políticos nas relações etárias, como a luta entre as diferentes idades e as ideologias que conformam os valores atribuídos a cada fase da vida.

Tais conflitos/tensões se fazem presentes nas configurações sociais a partir das leis e da vida cotidiana dos indivíduos, pois, para além de um dado demográfico, a estrutura etária passou a ser vista como um meio de indicar comportamentos. Visando contribuir com a presente discussão, tomo justamente esse último critério como ponto de partida para a abertura de um debate em torno de categorizações associadas aos conceitos de adolescência e juventude, termos que, mais do que uma perspectiva biológica e cronológica, configuram diferentes crenças, significados e papéis sociais historicamente vinculados a etapas específicas da vida.

## **Adolescência e juventude: dois conceitos em movimento**

Por distintas perspectivas teóricas e metodológicas, estudos sobre adolescências e juventudes vêm ganhando destaque no contexto brasileiro nos últimos anos, buscando diversificar enfoques anteriores. Nessas pesquisas, sugere-se que tudo aquilo teorizado sobre os conceitos resulta em reflexos nas políticas públicas, o que justifica a importância de explorar concepções associadas aos termos citados. Ocorre, nesse sentido, uma procura pela construção de novos diagnósticos, visando aprimorar ferramentas de trabalho para aqueles que atuam em ações, iniciativas e políticas de modo geral, dirigidas para adolescentes e jovens (Léon, 2005; Trancoso; Oliveira, 2014; Barbosa-Silva;

Pereira; Ribeiro, 2021). Entre as múltiplas abordagens identificadas na literatura, evidencia-se que os conceitos adolescência e juventude frequentemente são utilizados de maneira concomitante, ou seja, são empregados como sinônimos e de maneira simultânea, sem que haja mais distinções.

Como consequência, pontos em comum e divergentes, assim como conexões e demarcações de limites entre os dois conceitos, nem sempre se tornam explícitos, fazendo com que as disputas existentes permaneçam, muitas vezes, escondidas entre a imprecisão dos termos (Barbosa-Silva; Pereira; Ribeiro, 2021). Muitos pesquisadores apontam que a principal diferença entre os termos reside em sua construção por meio de bases epistemológicas distintas (Peres; Rosenburg, 1998; Abramo; Léon, 2005; Meira, 2009; Silva; Lopes, 2009; Weisheimer, 2009; Moreira; Rosário; Santos, 2011; Barbosa-silva; Pereira; Ribeiro, 2021). Enquanto no meio acadêmico a palavra “adolescência” parece estar majoritariamente vinculada às teorias biomédicas e psicológicas, o termo “juventude” tem sido mais frequentemente utilizado como categoria social, no qual a leitura do coletivo prevalece. Normalmente:

[...] quando psicólogos vão descrever ou fazer referências aos processos que marcam esta fase da vida (a puberdade, às oscilações emocionais, às características comportamentais [...] usam o termo adolescência. Por outro lado, quando sociólogos, demógrafos e historiadores se referem à categoria social, como segmento da população, como geração no contexto histórico, ou como atores no espaço público, o termo mais usado é juventude (Abramo; Léon, 2005, p. 7).

Ao refletir sobre o processo histórico de surgimento dos termos, Nilson Weisheimer (2009) destaca que ambos os conceitos surgiram na modernidade, sofrendo transformações em seus significados. A partir dessas mudanças, interpretações de um período da vida que contempla etapas classificadas como adolescência e juventude resultaram em inúmeras caracterizações, inclusive, incluindo estigmas e estereótipos. Na busca

por atrelar sentidos ao que significa ou se considera como “ser jovem” em cada sociedade, muitas das acepções atribuídas em discursos sociais e mobilizadas por estudos também se tornaram espécies de jargões do senso comum, de modo que não é nada estranho, ainda hoje, ouvirmos declarações como as de que a adolescência, por exemplo, seria uma “fase muito difícil” (Debert, 2010, p. 63).

Isso ocorre sobretudo porque o conceito de adolescência foi associado a uma fase de crise e complexidade psíquica, que configurou a imagem desse grupo como suscetíveis a comportamentos considerados como de risco, com tendência a violência e ao sofrimento, além de um *status* de intranquilidade e perturbação. Estabeleceu-se uma ideia de que este seria um padrão de comportamento típico adolescente em termos de suas necessidades e relações, vinculando ao conceito um caráter a-histórico, uma vez que a adolescência passa a ser vista como uma etapa de difícil travessia, além de perigosa (Bourdieu, 1983; Peres; Rosenburg, 1998; Meira, 2009; Abramo; Léon, 2005; Weisheimer, 2009; Mead, 2015; Viola; Vorcaro, 2018).

Padrões e atributos instituídos foram considerados como “inerentes” à condição adolescente, fazendo parte de um uso “generalizado, indiscriminado e, portanto, naturalizado do conceito” (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005, p. 4), em que práticas e discursos oficiais compreenderam a construção da adolescência como uma fase universal do desenvolvimento humano, pela qual “todos passariam obrigatória e similarmente” (idem). Para Alcimar Trancoso e Adélia Oliveira (2014), foi esse olhar sobre a adolescência que teria nos guiado a uma direção naturalizante do conceito, enquadrando-o em limites estreitos e pré-definidos. As autoras Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria Nascimento (2005, p. 4) sugerem que tais características são percebidas “como uma essência” em que qualidades e defeitos como

[...] rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção passam a ser sinônimos do ser adolescente, constituindo uma “identidade adolescente”.

O enfoque em uma adolescência compreendida como fase perigosa foi questionado pela antropóloga Margaret Mead. Em sua obra pioneira *Coming Age in Samoa* (1928) – livro considerado como um estudo clássico sobre a transição da adolescência no campo das Ciências Sociais –, a pesquisadora norte-americana se pergunta sobre as perturbações comumente atribuídas aos adolescentes, questionando se, sob diferentes circunstâncias, a adolescência poderia apresentar outra imagem, diferente daquela que se produzia. Margaret Mead indaga, nesse sentido, se seriam os comportamentos consequência da própria natureza ou da sociedade de que faziam parte. Como resultado de seu estudo, a antropóloga evidenciou que a chamada crise da adolescência não poderia ser estendida a todas as sociedades, afirmando que esse se tratava de um discurso moderno que buscava capturar particularidades da adolescência na sociedade ocidental. As autoras Daniela Viola e Ângela Vorcaro (2018) destacam que estudos como o de Margaret Mead trouxeram noções importantes sobre a variabilidade e a diversidade do que se considera como adolescência, conforme o contexto e a cultura em que se encontram inseridos, de modo que seu conceito “varia consideravelmente de acordo com as diferentes formas de sociabilidade” (Viola; Vorcaro, 2018, p. 2).

Quanto ao conceito de juventude, uma naturalização do termo também pode ser observada principalmente a partir dos movimentos políticos que surgiam na década de 1960 e que enfatizavam o idealismo juvenil, caracterizando os grupos juvenis, em especial, como símbolo de rebeldia, subversão e pré-disposição à transgressão e a um suposto comportamento desviante (Weisheimer, 2009; Debert, 2010; Viola; Vorcaro, 2018; Moreira; Rosário; Santos, 2011; Trancoso; Oliveira, 2014). Segundo Nilson Weisheimer (2009), o termo juventude

foi associado a “um problema”, pois predominavam estudos que identificavam a geração juvenil como uma espécie de ameaça à ordem social nos planos político, cultural e moral.

No Brasil, a partir dos anos 1990, a ênfase em diferentes pesquisas com enfoque em juventudes passou a recair sobre temáticas como o envolvimento de jovens na violência urbana, o desemprego, processos migratórios, entre outros. Posteriormente, contudo, emergiu um fenômeno de valorização juvenil, no qual o que se entendia por juventude foi visto como um ideal e como objeto de consumo, visão diretamente impactada pelos meios de comunicação de massa e do mercado (Weisheimer, 2009; Debert, 2010; Groppo, 2015). Daniela Viola e Ângela Vorcaro (2018) apontam, nesse sentido, para uma contradição na imagem social associada à juventude, uma vez que, ao mesmo tempo em que os jovens se tornaram alvo de uma sociedade disciplinar, também ascenderam ao *status* de idade favorita no discurso do século 20, que se modificou como ideal a ser alcançado e/ou mantido.

Apesar da valorização recente, incentivada pelo mercado de consumo, permaneceu a perspectiva de que, enquanto a adolescência historicamente foi caracterizada por instabilidades e turbulências consideradas comuns, a adultez foi considerada a etapa símbolo de características como maturidade, responsabilidade, compromisso e independência (Bourdieu, 1983; Feixa, 1996; Mead, 2015; Debert, 2010). Para Elaine Müller (2009), essa relação deliberada entre adultez e características como responsabilidade, autonomia e independência corrobora uma perspectiva de que muitos trabalhos científicos sobre o período da transição da juventude para a idade adulta vêm sendo escritos a partir de um viés adultocêntrico.

Cecília Coimbra, Fernanda Bocco e Maria Nascimento (2005) apostam no que sugerem como uma lógica desenvolvimentista. Esta considera que existem etapas definidas de desenvolvimento e que, conforme o ser humano avança, torna-

-se cada vez mais próximo delas, o que resulta na percepção da adolescência como uma fase de desenvolvimento e da adultez, na outra ponta, como uma etapa a ser alcançada. A relação entre os conceitos, dizem as autoras, encontra-se, inclusive, no centro das políticas públicas, o que não seria ingênuo, uma vez que serviriam aos propósitos dominantes de homogeneização e imobilização, reificando determinadas práticas e relações presentes na sociedade em que vivemos.

Sob essa lógica, ao ser visto como aquele que não desenvolveu toda a sua capacidade cognitiva, o adolescente/jovem estaria propenso a transgredir as leis sociais, de modo que seria necessário reprimi-lo para melhor submetê-lo a essas leis. Considerar a transgressão como algo natural do comportamento juvenil resulta em uma desresponsabilização dos adolescentes, que passam a ser vistos como imaturos, ao mesmo tempo em que se exige uma punição para atos “de sua responsabilidade” – discussão presente, por exemplo, no debate sobre redução da maioridade penal. A agressividade e punição, por essa ótica, são vistas como necessárias ao disciplinamento, enquanto discussões sobre as relações e os conflitos dos adolescentes com o mundo vão sendo esquecidos (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005; Bertol; Souza, 2010).

Na hierarquização das fases da vida, a fase adulta é o destino a ser alcançado, a adultez seria, portanto, uma fase superior (Barbosa-Silva; Pereira; Ribeiro, 2021; Trancoso; Oliveira, 2014). Na obra *The Life and Age of Woman*, do artista escocês James Baillie, de 1848, é possível observar os diferentes ciclos da vida de uma figura feminina, representados por meio de momentos de declínio e ascensão:

Figura 1 – *The Life & Age of Woman*



Fonte: *Library of Congress*, 1848.

Logo nos degraus iniciais, como apresenta a Figura 1, as etapas da infância e juventude avançam para outros estágios. A semelhança na pintura de Baillie com a lógica da hierarquização da vida é tomada aqui como uma analogia, na medida em que os degraus de ascensão avançam para a vida adulta, enquanto os declínios são representados pela velhice. A representação da velhice também pode nos remeter a períodos em que socialmente havia uma valorização do envelhecimento, pois se acreditava que essa etapa guardava em si “a tradição necessária para a geração posterior” (Moreira; Rosário; Santos, 2011, p. 462). Na modernidade, o lugar social e a valorização dos idosos foram substituídos pela figura adulta:

[...] na modernidade o adulto ocupa o lugar de referência, uma vez que, alicerçadas no individualismo, as sociedades modernas preconizam o sujeito autônomo, livre e racional. Essa condição é, portanto, possibilidade do adulto, já que o jovem da modernidade não teria a maturidade racional, prerrogativa daquele (Moreira; Rosário; Santos, 2011, p. 462).

Alcimar Trancoso e Adélia Oliveira (2014) argumentam que, para os jovens, o momento presente não pode ser constantemente encarado como a simples aparência de um futuro em que habitaria a sua “redenção”, representada pela adultez. Da mesma maneira, a perspectiva da fase adulta como um destino resultaria na vivência de um passado que se tornaria não mais do que um mero relato, sendo o presente visto como um constante objetivo a se atingir, um estágio que, posteriormente, também se converte em relato. É nesse sentido que muitos pesquisadores convergem ao problematizarem tais representações historicamente associadas a conceitos como adolescência e juventude, pois defendem que os sujeitos sociais não possuem uma identidade fixa, sendo, ao contrário, atravessados por uma multiplicidade que os subjetiva incessantemente, de modo que não existiria, segundo sugerem, uma única “identidade juvenil”.

O que se tem reivindicado é a predominância de uma perspectiva não homogeneizante em torno dos adolescentes e jovens que não os trate como um estilo próprio de existência. Trata-se de não se assimilar a adolescência ou a juventude como uma simples fase natural do ciclo da vida, generalizando-a ou resumindo-a de maneira a-histórica, sem considerar seus contextos específicos. Ademais, o que se enfatiza é que existem diferentes modos de existir e de ser e que se deve dar prioridade às forças que atravessam os sujeitos, ao invés da forma com que se tenta defini-los. Deseja-se também a ampliação de possibilidades para que os sujeitos se expressem em suas singularidades, sendo percebidos a partir delas.

### **Plural, mas singular: uma aposta na multiplicidade juvenil**

Por meio de reflexões sobre as singularidades e pluralidades juvenis, estudos sugerem um olhar com mais proximidade para esses grupos sociais, na tentativa de evitar que se corra o risco de que sejam colocados em padrões de anormalidade e

normalidade, o que muitas vezes leva a uma lógica de patologização. Como proposta, são incentivadas variações no uso dos conceitos usuais, como a troca do termo “adolescência” para “juventude” ou o uso de plurais, a fim de apostar nas multiplicidades e diferenças juvenis como uma estratégia contra capturas e produções impostas, apoiadas em uma realidade normatizada. Subverter a noção de adolescência, assim, é uma ação política importante em um momento em que há ainda tanta insistência em individualizar e interiorizar as questões sociais, além de evitar o risco de psiquiatrizar e criminalizar os ditos desvios das normas impostas a todos (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005; Bertol; Souza, 2010; Barbosa-Silva; Pereira; Ribeiro, 2021).

Seja pela classe social a que se pertence, seja pelo gênero, pela etnia ou pela religião, no mundo urbano ou rural, inúmeras identificações fazem saltar “subcategorias de indivíduos jovens com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios” (Groppo, 2000, p. 15). Dessa forma, cada uma das “juventudes” reinterpreta, à sua própria maneira e a cada momento, o que considera como ser jovem, contrastando a dita fase juvenil não apenas em relação comparativa a outras definições etárias, como infância ou adultez, mas também quanto a outras juventudes, que constantemente se diferenciam entre si por suas múltiplas pluralidades.

Larissa Barbosa-Silva, Álvaro Pereira e Francisco Ribeiro (2021) pontuam a necessidade de novos questionamentos no sentido de não encerrar as categorias em uma faixa etária, mas sim de considerar o contexto de cada uma, as identidades nelas forjadas, as subjetividades e as necessidades aí produzidas. Em “A juventude é apenas uma palavra”, Pierre Bourdieu (1983) inicia, já em seu título, reflexões sobre a mobilização do conceito. Para o autor, ao mesmo tempo em que a juventude esteve historicamente atrelada a características e comportamentos considerados como virtuosos, a associação a atributos como irresponsabilidade e violência atuaram no papel de produzir

uma imagem de representação juvenil, conferindo atribuições que se tornaram unificadas. O sociólogo complementa que a idade passou a ser vista como um dado biológico socialmente manipulável, uma vez que “juventude” passa a ser tratado como um conceito equivalente a uma unidade social ou como um grupo único de indivíduos, dotado de interesses e valores absolutamente comuns.

A relação de interesses comuns ou idênticos à idade, para Bourdieu (1983), se constitui em uma manipulação evidente, motivo pelo qual, em contrapartida, seria preciso analisar as diferenças entre as próprias juventudes, comparando suas condições de vida, uma vez que existem distinções que dependem do contexto em que cada pessoa se encontra inserida, independentemente de sua idade. Se colocássemos em prática tal análise, diz Bourdieu, encontrar-se-iam diferenças análogas em todos os domínios da existência, fazendo com que uma conceituação unificada de uma única juventude seja, em verdade, um abuso de linguagem, uma vez que pode “subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada em comum” (Bourdieu, 1983, p. 2).

O que proponho com a construção desta análise é, conjuntamente à literatura mobilizada, conferir a essas duas categorias um significado oposto àquele articulado historicamente por tanto tempo, inclusive, em estudos de caráter científico. Ao ser percebida como uma condição natural, como etapa universal, a-histórica e homogênea, aposta-se em uma perspectiva massificante, acoplada à lógica capitalista, que naturaliza conceitos e dificulta a identificação de diferenças e desigualdades entre adolescentes/jovens. A realidade desse processo, entretanto, não corresponde a tais concepções atribuídas, uma vez que aqueles que se encontram nessa etapa da vida não podem ser vistos como uma espécie de bloco eivado de contradições, desigualdades e distinções, e sim, como grupos heterogêneos. Com isso, não haveria apenas uma adolescência ou juventude, mas adolescências

e juventudes, múltiplas e plurais, que se manifestam a partir dos aspectos políticos, sociais, culturais e do momento específico em que se encontram inseridos (Peres; Rosenburg, 1998).

Para Alcimar Trancoso e Adélia Oliveira (2014), nessas reflexões, residem argumentos para questionarmos o modo de produção vigente, juntamente de suas exclusões econômicas e questões de poder, sendo preciso assumir as relações de força dos mecanismos que incidem diretamente na produção de conceitos como os citados, influenciando nas expectativas e imagens reproduzidas e construídas a respeito deles. Seria necessário, por essa ótica, tornar cada vez mais ativas as perspectivas e as posturas que subvertem uma ordem mundial homogeneizada, caminhando na contramão de saberes constituídos que brincam de excluir e incluir, conforme melhor convém aos grupos que permanecem no poder na sociedade contemporânea (Trancoso; Oliveira, 2014, p. 145). A distância de visões naturalizantes na contextualização e discussão de diferentes estudos, resultado de teorias pós-críticas (Grosso, 2015), cada vez mais se fazem presentes, convidando seus leitores ao aprofundamento no tema, sem uma percepção de adolescências e juventudes como identidades fixas e imutáveis (Abramo; Léon, 2005; Trancoso; Oliveira, 2014; Aderaldo; Raposo, 2016; Barbosa-Silva; Pereira; Ribeiro, 2021).

Luís Grosso (2015) afirma que esses estudos têm se proposto a romper com a noção de totalidade e que contestam a possibilidade de perceber a realidade social como um todo. Por meio dessa percepção, sugere-se que, ao invés de uma ideia de sociedade unitária, há uma série de fluxos de pessoas e objetos, de caráter múltiplo, aberto e mutante. Identifica-se que, nessas investigações, os públicos juvenis são compreendidos como amplos, múltiplos, plurais e heterogêneos, distinguindo-se e distanciando-se das concepções essencialistas de antigamente.

Nesse sentido, Abramo e Léon (2005) indicam que, seja para falar em políticas públicas, em formas de atenção ou de

ensino para adolescentes e jovens, é importante sempre questionar de que ponto de vista se fala e qual é a concepção de adolescência e de juventude que se considera. Sob essa perspectiva, não se deve correr o risco de percebê-los como “rebeldes”, “transgressores”, “problemáticos”, “irresponsáveis”, dentre tantos outros estigmas historicamente atrelados como características inerentes desse período da vida, pois, ao reafirmar o que se tem percebido como uma unicidade juvenil, seria recusada a multiplicidade e a diferença, além de reforçar a concepção de adolescências e juventudes “em uma coisa só” (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005), visão considerada como ultrapassada em pesquisas mais recentes.

Assim, sustento neste estudo a percepção das fases da vida denominadas adolescências e juventudes, assim como de outras etapas do curso da vida, como um conceito-processo no sentido de que não pode ser encarado como “apenas palavras”. São conceitos que se encontram em constante movimento, independentemente do peso que as determinações históricas adquirem no construto epistemológico (Müller, 2009; Trancoso; Oliveira, 2014). Em oposição a visões mais hegemônicas, reforço a relevância da condução de um olhar para a heterogeneidade desses grupos, diversos em situações sociais, contextos e cotidianos, assim como a importância de se combater os estigmas que influenciam tanto na percepção social quanto na produção de políticas públicas que têm adolescentes e jovens como seu público-alvo.

## Considerações finais

As idades podem ser dimensionadas a partir de aspectos humanos como características biológicas, físicas, mentais e psicológicas. Podem ser divididas e quantificadas por meio de um critério cronológico, concebidas a partir de uma ótica pessoal e subjetiva e caracterizadas por perspectivas sociais e históricas (Müller, 2009). Do nascimento até a morte, o curso da vida foi

dividido por estágios socialmente configurados, nos quais, em cada um desses recortes, diferentes crenças e discursos foram historicamente associados.

Em razão da complexidade em torno dessas dimensões, estudos de diferentes áreas, incluindo a Antropologia, têm buscado compreender as idades por meio de suas construções conceituais, seus símbolos e suas relações com a natureza, a sociedade, a cultura e a subjetividade, além de seus limites e fronteiras. No que diz respeito às fases da vida, denominadas como “adolescência” e “juventude”, as pesquisas revelam uma complexidade significativa na compreensão e utilização desses conceitos, destacando a necessidade de análises mais aprofundadas, já que muitas vezes os termos são usados como sinônimos, sem mais precisões.

Tradicionalmente, a adolescência foi vinculada a um período de crise e instabilidade psíquica, sobretudo, por teorias biomédicas e psicológicas, que incentivaram uma percepção universalista de adolescência, comumente estigmatizada e compreendida como um período de comportamentos de risco e instabilidade emocional. Nos estudos que abordam a categoria juventude, refere-se à noção de categoria social, refletindo uma visão coletiva e contextualizada, fortemente influenciada por fatores históricos, culturais e socioeconômicos.

Apesar dessa especificidade no âmbito de estudos acadêmicos sobre os jovens, estigmas de rebeldia e tendência à transgressão foram muito difundidos em sua representação, passando, posteriormente, para um *status* de valorização social e ideal de consumo, o que demonstra que, embora ambos os termos tenham surgido na modernidade, atravessaram transformações significativas. As imagens que foram produzidas ainda hoje impactam as políticas públicas e percepções sociais, motivo pelo qual pesquisadores seguem questionando a universalidade contida nas interpretações sobre eles, demonstrando que os

comportamentos historicamente atribuídos, na verdade, variam conforme o contexto sociocultural.

A lógica adultocêntrica (Müller, 2009) e desenvolvimentista (Coimbra; Bocco; Nascimento, 2005), predominante nas políticas públicas e em muitos estudos científicos, assume uma hierarquização das fases da vida, posicionando a adultez como o ápice do desenvolvimento humano e promovendo a ideia de transformação de uma suposta irresponsabilidade e rebeldia juvenil em responsabilidade e maturidade adultas. Além disso, submete os jovens e adolescentes a mecanismos de disciplinamento e controle que têm servido, no centro das políticas públicas, aos propósitos dominantes de homogeneização e imobilização, os quais reprimem as pessoas nesse período da vida, para que se adequem aos padrões estabelecidos. Desse modo, apresentam-se às crianças e aos adolescentes ditos sobre desenvolvimento para a adultez como uma conquista, a fim de que possam se tornar seres humanos “plenamente integrais”.

Ao procurarem subverter a lógica socialmente reproduzida em relação aos conceitos de adolescência e juventude, teorias pós-críticas (Grosso, 2015) têm apostado na necessidade de desconstrução de concepções naturalizadas e na busca por promover uma abordagem mais contextual e diversificada. Para tanto, observam-se as múltiplas dimensões e variáveis que influenciam essas categorias, reconhecendo-as como construções históricas e sociais, fruto de contextos e sociedades específicas, e suscetíveis a mudanças ao longo do tempo, o que resulta em uma diversidade cultural que terá influência sobre os grupos e as categorias estipuladas. Portanto, trata-se de categorias mutáveis e não classificações fixas ou estáticas. Como consequência da associação de diferentes estágios do curso da vida a determinadas tarefas, capacidades e responsabilidades, distintas posições e papéis sociais também passam a operar nas sociedades.

Como conclusão, observo que estudos com visões mais hegemônicas a partir da mobilização de conceitos de adolescência

e juventude tendem a referenciá-los como processos naturais e inerentes, considerando a idade como fator determinante para uma suposta identidade juvenil. Além disso, identifico que, dentro de uma lógica de hierarquização da vida, especialmente o conceito de adolescência é utilizado como uma etapa do desenvolvimento, sendo a fase adulta considerada como um fim, o que é um reflexo do viés adultocêntrico ainda presente em pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas. Por fim, destaco as recentes críticas voltadas a essas representações, que passaram a ser rejeitadas por muitos pesquisadores, reforçando conceitos etários como construções culturais e apontando para as características múltiplas das juventudes, reivindicando conceitos como adolescências e juventudes no plural.

O estabelecimento de marcadores etários, nesse sentido, não é isento de ideologias. No caso das categorias aqui apresentadas, o reforço de um caráter normativo e homogeneizante demonstra a influência das associações historicamente atribuídas a adolescentes e jovens, desconsiderando as subjetividades e particularidades oriundas de cada pessoa, de cada história e do contexto em que se encontram inseridos. Ao explorar essas dinâmicas, ressalto, por fim, a necessidade de seguirmos avançando em prol de abordagens mais inclusivas e abrangentes dessas fases da vida, refletindo a diversidade e complexidade presente nos contextos socioculturais contemporâneos.

## Referências

ABRAMO, Helena Wendel; LÉON, Oscar Dávila. Introdução. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005.

ADERALDO, Guilherme; RAPOSO, Otávio. Deslocando fronteiras: notas sobre intervenções estéticas, economia cultural e mobilidade juvenil em áreas periféricas de São Paulo e Lisboa. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 22, n. 45, p. 279-305, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 2006.

BAILLIE, James. **The Life and Age of a Woman**: Stage's of Woman's Life from the Cradle to the Grave. 1848. 1 gravura. Disponível em: <https://lccn.loc.gov/2006686266>.

BARBOSA-SILVA, Larissa Horácio; PEREIRA, Álvaro Itaúna Schalcher; RIBEIRO, Francisco Adelson Alves. Reflexões sobre os conceitos de adolescência e juventude: uma revisão integrativa. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2021.

BERTOL, Carolina Esmanhoto; SOUZA, Mériti de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: ciência e profissão**, [s. l.], v. 30, p. 824-839, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A “Juventude” é apenas uma palavra**: questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CARDOSO, Suliane da Silva. **“Com dezoito vai ter que sair”**: a idade como único critério para o desacolhimento institucional. 2023. 203 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2023.

CASTRO, Viveiros. A fabricação do corpo na sociedade xinguana. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

COIMBRA, Cecília; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [s. l.], v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

DEBERT, Guita Grin. A dissolução da vida adulta e a juventude como valor. **Horizontes Antropológicos**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 49-70, 2010.

FEIXA, Carles. Antropología de las edades. **Ensayos de Antropología Cultural**, [s. l.], p. 319-335, 1996.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GROPPO, Luís Antonio. Teorias pós-críticas da juventude: juvenilização, tribalismo e socialização ativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 567-579, 2015.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescências e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MEAD, Margaret. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso (org.). **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. p. 17-65.

MEIRA, Mônica Birchler Vanzella. Sobre estruturas etárias e ritos de passagem. **Ponto e vírgula**, [s. l.], v. 5, p. 185-201, 2009.

- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano do; SANTOS, Alessandro Pereira dos. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **Psico.**, [s. l.], v. 42. n. 4, p. 457-464, 2011.
- MÜLLER, Elaine. Repensando a problemática da transição à adultez. Contribuição para uma antropologia das idades. **Política e trabalho: Revista de Ciências Sociais**, [s. l.], n. 31, p. 107-125, 2009.
- PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 18, p. 371-381, 2009.
- PERES, Fumika; ROSENBERG, Cornélio P. Desvelando a concepção de adolescência/adolescente presente no discurso da saúde pública. **Saúde e Sociedade**, [s. l.], v. 7, p. 53-86, 1998.
- ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela; NEVES, Tiago. O que as estatísticas nos contam quando as crianças são contadas ou... As crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social: Portugal, 1875-1925. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 17, p. 33-65, 2002.
- SANTOS, Bettina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. **Educação**. Porto Alegre: 2007.
- SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo Lopes. Adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 87-106, jul./dez. 2009.
- TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto. Produção social, histórica e cultural do conceito de juventudes heterogêneas potencializa ações políticas. **Psicologia e Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 26, p. 137-147, 2014.
- VIOLA, Daniela Teixeira Dutra; VORCARO, Ângela Maria Resende. A adolescência em perspectiva: um exame da variabilidade da passagem à idade adulta entre diferentes sociedades. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s. l.], v. 34, 2018.
- WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

# NUM PRÉDIO AZUL DESBOTADO: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A OCUPAÇÃO MIRABAL EM PORTO ALEGRE

Jéssica Rosana Silva Perla<sup>47</sup>

## Introdução

Para onde vão as mulheres que sofrem violência? Na cidade de Porto Alegre, existe uma ocupação conhecida como Casa de Referência Mulheres Mirabal, local acessado pelas mulheres por motivos de violência doméstica ou vulnerabilidade em que encontram uma oportunidade de construção de cidadania.

A Ocupação Mulheres Mirabal é considerada uma casa de referência para mulheres que sofrem violência, em Porto Alegre. A luta pelo seu reconhecimento iniciou-se em 2016, quando houve a ocupação de um prédio, no Centro Histórico, em um momento em que as medidas oferecidas não eram suficientes. Havia um potencial desmonte das políticas públicas no que tangia aos direitos das mulheres naquele ano. A ocupação surgiu organizada pelo Movimento de Mulheres Olga Benário e estabeleceu-se como a segunda ocupação do movimento com o intuito de enfrentar a violência contra a mulher no Brasil.

Mulheres Mirabal tornou-se cada vez mais conhecida pelo trabalho realizado. De boca em boca, foi ganhando popularidade e apoio da comunidade. No entanto, essas mulheres enfrentaram processos judiciais e reintegrações de posse e obtiveram um espaço na mídia pelo serviço prestado e pela resistência frente aos pedidos de desocupação. Enquanto isso, o poder público mostrou-se ambíguo. Ao mesmo tempo, em que reconhecia o

<sup>47</sup> É mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa integral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Também integra o Grupo Idades.

trabalho realizado como importante, não economizou esforços nas tentativas de acabar com a ocupação.

Esta pesquisadora conheceu a casa no ano de 2017, quando começou a atuar como apoiadora. Essa vivência foi fundamental para a elaboração deste trabalho, tendo em vista a convivência e a observação do cotidiano, com anotações no diário de campo, como uma forma, talvez, de aliviar o peso do sentimento de angústia e admiração, que transbordava todas as vezes após retornar de lá. Para melhor elucidar, a pesquisadora é advogada, na época atuava no Serviço de Assistência Jurídica Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SAJU/UFRGS), e, sempre que possível, destinava alguns dias da semana para prestar apoio à casa.

Encontrar a Casa Mirabal despertou a curiosidade para escrever um diário de campo, possivelmente, como um modo de compreender melhor aquele território, permeado de tantos silêncios e, ao mesmo tempo, de tantas vozes potentes e encorajadoras. Um espaço composto por pessoas dispostas a ajudar e outras a serem ajudadas. Ao longo do tempo, o caderninho ficou cheio de histórias, cenas, retratos do cotidiano de uma ocupação. Foram se somando histórias e mais histórias, ouvidas em manhãs e tardes em volta de uma mesa na cozinha, na sombra de um abacateiro, durante os mais simples atos do cotidiano. Além de práticas de resistência no dia a dia, foi possível acompanhar reuniões de negociação com o poder público, bem como constatar o reconhecimento conquistado pela ocupação perante muitas instituições.

A etnografia da casa restitui a vivência de estar lá, sendo imprescindível tratar das histórias observadas e da resistência da Ocupação Mulheres Mirabal, pois uma está atrelada a outra. A rotina da casa é feita também de cenas de crianças que estão abrigadas junto de suas mães, as quais evidenciam desigualdade e vulnerabilidade social, mas também inspiram esperança.

Dramas coletivos, como o corte de energia ao qual o prédio foi submetido, demonstram que não faltou solidariedade, por exemplo, quando, graças a uma vizinha, a casa conseguiu um pouco de energia elétrica. A etnografia desenvolveu-se em um cotidiano relacionado a movimentos sociais e lutas coletivas, porém, lado a lado de coloridos retalhos e histórias.

Como já foi dito, a ocupação é atualmente considerada uma casa de referência para mulheres que sofrem diversas violências, principalmente a doméstica. Dessa forma, é tecido um cenário sobre a possibilidade de uma ocupação organizada por militantes de movimentos sociais, tornando o espaço como uma alternativa de enfrentamento da violência, como uma medida essencial que auxilia muitas vítimas a romperem com o ciclo desse mal.

Como metodologia, o estudo direcionou-se para uma pesquisa empírica, com a observação participante e leituras e análise de obras que tratam sobre a temática e a etnografia. Esta permeia as histórias de mulheres na busca de alternativas, com formas de organização coletiva, e evidencia como o sofrimento percorre esses corpos e seus territórios. Ainda, traçou-se um paralelo entre a dinâmica da casa e o ato de resistir, para compreender como as mulheres se articularam e juntas, a despeito da irregularidade da ocupação, integraram políticas públicas essenciais para a vida e para o direito de viver sem violência.

### **O enfrentamento da violência contra a mulher: memória e múltiplas vozes**

A antropóloga Veena Das é importante para o recorte do trabalho, tendo em vista o seu estudo sobre a violência analisada a partir do ordinário, do cotidiano. Mulheres que sofrem violência adquirem uma memória quase coletiva quando encontram o acolhimento e o reconhecimento da dor em outras corporalidades, conforme pontuam Parreiras e Lacerda (2021, p. 3):

É possível dizer que, para Veena Das, a violência dá acesso a relatos construídos de forma complexa entre corpos e linguagens, no plural, já que a autora considera ser o silêncio também parte da linguagem. Desse modo, a violência pode ser não só objeto do conhecimento antropológico, mas uma experiência capaz de conectar pessoas por meio de subjetividades.

Nesse sentido, Das (2020, p. 10) complementa:

Nesse movimento entre corpos, a sentença “sinto dor” torna-se o canal pelo qual posso sair da inexprimível privacidade e asfixia da minha dor. Isso não significa que eu seja compreendida. Wittgenstein usa o caminho de uma gramática filosófica para dizer que essa não é uma afirmação indicativa, embora possa ter a aparência formal de uma. É o começo de um jogo de linguagem. A dor nessa interpretação não é aquela coisa inexprimível que destrói a comunicação ou marca uma saída da existência da pessoa na linguagem. Em vez disso, ela faz uma reivindicação ao outro – pedindo reconhecimento que pode ser dado ou negado.

A dor e o sofrimento são tecidos nas histórias, e, no caso do cotidiano da Mirabal, dizem respeito às mulheres vítimas de violência interpessoais e do Estado. Apesar da existência de políticas públicas de enfrentamento, ainda é notável a falta de estrutura para atender vítimas, bem como o avanço dos índices de violência contra a mulher.

A forma de intervenção preconizada na Casa Mirabal valoriza a aproximação e a escuta para o desenvolvimento de uma compreensão, o estar junto e disponível para perceber o ambiente e interagir. Nessa perspectiva, o testemunho se dá quando um corpo sofre, adquire memória e encontra no coletivo a identificação e vozes que podem ajudá-lo a se recuperar.

### **A Casa de Referência Mulheres Mirabal**

No dia 25 de novembro de 2016, madrugada de uma sexta-feira, um grupo de cerca de cem mulheres ocuparam o prédio que pertencia a um grupo religioso e que se encontrava desocupado há pelo menos quatro anos. O imóvel localiza-se em uma rua central de Porto Alegre.

A casa, vazia em uma das ruas mais importantes da cidade – conhecida pela localização da Assembleia Legislativa, do Palácio Piratini, da Catedral Metropolitana e da Praça da Matriz –, amanheceu com a Ocupação Mulheres Mirabal na data em que marca o Dia Internacional de Combate à Violência contra as Mulheres.

O símbolo da casa é referente às irmãs Mirabal, Pátria, Minerva e Maria Teresa, que foram ativistas e lideraram a luta pela democracia e contra o feminicídio na República Dominicana. Elas foram assassinadas pelas forças de repressão da ditadura do presidente Rafael Leónidas Trujillo, no dia 25 de novembro de 1960.

O prédio em azul desbotado foi ocupado a partir de uma articulação feminina do Movimento de Mulheres Olga Benário, e são muitas as histórias que permeiam o local. Bandeiras penduradas, e lá estão as irmãs Mirabal, Pátria, Minerva e Maria Teresa. Lá também está a figura de Olga Benário Prestes. Uma casa só de mulheres. Um movimento social que traz em suas bandeiras pautas importantes para a sociedade.

Desde o princípio, estabeleceu-se como prioridade o acolhimento e enfrentamento da violência contra a mulher. Na casa, atuam militantes e profissionais que se engajam na luta pelo direito à não violência de gênero e pelo direito humano de viver sem violência doméstica. Entre lutas e resistências, mulheres permanecem no espaço ocupado.

## **A resistência na ocupação**

A resistência pelo espaço ocupado não podia cessar. O lema era ocupar e resistir para que a permanência no local fosse possível, tendo em vista uma iminente decisão do judiciário com a ordem de desocupar o imóvel. Esse era um dos motivos de constante vigilância. O segundo motivo era que mulheres vítimas de algum tipo de violência, principalmente a doméstica, estavam abrigadas na casa. Isto, por si só, requer um cuidado

especial, pois são mulheres fragilizadas e marcadas por algum sofrimento, o receio percorria seus corpos.

É importante ressaltar que a ocupação surgiu a partir de um engajamento de muitas mulheres feministas e atuantes no Movimento de Mulheres Olga Benário. A ocupação se deu por uma articulação desse grupo, como forma de ação, visto que o governo estadual daquele ano extinguiu a Secretaria de Políticas para Mulheres.

Diante de um desmonte de políticas públicas importantes para a vida das mulheres, principalmente, para as vulneráveis economicamente, o movimento tomou a iniciativa de ocupar um local e transformá-lo em um lugar de acolhida e assistência para mulheres que sofreram violência. Conforme explica Cruz (2018): “Em 2016, as participantes passaram a planejar a ocupação de um espaço como forma de protesto às medidas, que vinham sendo tomadas, como a extinção da Secretaria de Políticas para Mulheres pelo Governo Estadual”.

### **Diário de campo: a descrição etnográfica do ordinário e extraordinário no cotidiano da Ocupação Mirabal**

É o momento de abandonar o discurso em terceira pessoa. Coloco-me neste relato para explicar melhor como foi que conheci esse lugar tão potente e radical no que diz respeito a experiências de feminismo e enfrentamento à violência. Sou advogada e me dedicava, naquele momento, a estudos que tratavam desde justiça de transição no Brasil até assuntos que questionavam os movimentos do direito, no quais se investigava sobre o Direito Achado na Rua e as transformações sociais que ocorreram e ocorrem mediante mobilizações, articulação do povo e manifestações.

Em 2017, iniciei um curso preparatório para a Defensoria Pública. Morava em Guaíba e me mudei para Porto Alegre, na rua Duque de Caxias, por razões de estudo. Com o tempo, fiquei

sabendo de uma casa ocupada por mulheres, somente mulheres, naquela rua. Pesquisei e descobri que era uma ocupação com fo intuito de abrigar/acolher mulheres que passaram por alguma violência. Fiquei curiosa com aquele espaço e resolvi passar a sua frente um certo dia. O meu interesse estava na singularidade desse lugar que me espantava e aguçava. Alguma coisa me dizia que as suas moradoras eram fortes e corajosas.

Foi assim que a minha curiosidade me instigou a saber mais sobre a ocupação, principalmente, naqueles dias de outono, quando as folhas das árvores amarelavam, secavam e caíam sobre a rua. Quando chegava próxima da casa, avistava a sua fachada e me deparava com a entrada em um canto. Era um portão solitário, rabugento e fechado. Perguntava-me se um dia teria coragem de bater palmas e questionar o que faziam e como viviam lá dentro. A minha abelhudice transbordava do pote, mas segurava a minha ansiedade e voltava para a casa, para o meu lugar de estudos.

Nesse tempo, já advogava no Serviço de Assistência Jurídica Universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Saju. Trabalhava no grupo G9, com demandas que versavam sobre matérias de direito das famílias, da criança e do adolescente. Estava pegando a prática nos atendimentos e audiências enquanto advogada. Atendia muitos casos, pessoas que realmente precisavam e não tinham condições de pagar pelo serviço particular. Lá na sala de trabalho, havia uma mesa redonda e feliz, porque ela vivia cheinha de gente ao seu redor, gente com energia, problematizando assuntos sobre direito. E foi ali, rodeada daquele palavreado, com os olhos parados, soltando as ideias e olhando para o nada, que me perguntei se não poderia fazer alguma coisa pela ocupação.

Em uma tarde de frio ameno, com um solzinho que não chegava a esquentar, tomei coragem, caminhei até lá e bati palmas. *Mas como é que vão me receber aqui?* Na frente da casa, eu fitava o portão, e, para mim, ele era pura zanga, afinal, ainda

não nos conhecíamos. Era uma estranha. Pessoas desconhecidas geravam um sentimento de inquietude e alarme na ocupação.

Alguém espiou da porta que dava para o comprido corredor e disse “Só um pouquinho!”. Era uma voz feminina de uma moça com um olhar sisudo, que chegou ao portão e perguntou o que gostaria. Disse-lhe que queria conhecer o trabalho que elas realizavam ali, que era advogada voluntária na UFRGS e que tinha vontade de compor a rede de apoio. Senti um ar de desconfiança, poderia ser uma inimiga, alguém infiltrada ou algo assim, considerando que a ocupação era vista como transgressora. E eu era uma advogada, da classe média, branca e cheia de receios, não passava a primeira melhor impressão para quem me atendia. Ela me informou que não era um bom dia, que se eu quisesse poderia voltar lá no dia seguinte, pois duas coordenadoras estariam presentes e poderiam me explicar melhor. Disse que o dia estava agitado e que ela contava com a minha compreensão.

*Acho que não vou voltar aqui.* O portão parecia mais hostil, porém, alguma coisa por dentro me encorajava. Pensava naquela casa como um baú de histórias, como produção de direito vivo, força coletiva, como o feminismo radical que transpõe os limites do Estado hegemônico, que realiza políticas de acordo com a sua programação neoliberal.

Acordei cedo no outro dia, me arrumei, tomei fôlego e saí do prédio em que morava. Passei pela frente da catedral, me benzi, pedi boa sorte e fui em direção à Casa Mirabal. Bati palmas novamente, e uma moça veio me atender com sobriedade. Ela me cumprimentou e contei a ela sobre a visita que queria fazer. Ela conversou um pouco comigo, quis me conhecer e saber do meu interesse. A verdade é que era necessário cautela ao permitir que alguém compusesse a equipe, tal incumbência demandaria responsabilidade, cuidado, tempo, solidariedade e respeito profundo às mulheres e à sua individualidade. Explicou-me um pouco sobre o funcionamento da casa, ressaltou que o trabalho realizado era delicado e que, se quisesse, poderia começar aos

poucos. E assim começou a minha imersão nesse espaço de solidariedade e resistência que é a Casa Mulheres Mirabal.

## Os primeiros momentos na ocupação

A partir daquela conversa, todos os dias me organizava para ir à Mirabal. Aquele portão agora até me acolhia de forma mais agradável. Chegava em frente à casa, parava e pensava no que me esperava.

É claro, não foi fácil chegar nesse ponto. No meu primeiro dia, quando entrei naquela casa, senti um estranhamento. Eu era nova ali, não era uma acolhida, e sim uma nova apoiadora. Alguém disposta a colaborar com a organização da casa, e isto poderia ser incômodo até que me conhecessem. E foi estranho, pois cheguei em uma realidade diferente.

Imagine você: uma casa com mulheres que foram parar ali porque sofreram algum tipo de violência. A primeira cena são cinco mulheres em uma cozinha média, com uma mesa retangular ao centro. Uma delas estava com cara de sono e com seus filhos a lhe chamar, queriam o “mamazinho” que ela preparava junto à pia e ao fogão. Outra lavava a louça, uma montanha de pratos, talheres, xícaras e copos. Estava sem muito ânimo, fazia porque tinha que fazer, seguia os comandos do papel que descrevia a organização da casa. Duas mulheres estavam sentadas à mesa, compartilhando o espaço. Elas tomavam café e não davam muita bola para o fato de eu estar ali. Falavam coisas aleatórias sobre o cotidiano da ocupação. Eu me empenhava para conversar com elas, e até que me aceitaram bem. A coordenadora responsável, naquele dia, me orientou a ficar ali para conhecer o ritmo, enquanto ela resolvia coisas na salinha da coordenação.

Bateram no portão e tomei um susto: *O que eu devo fazer?* Me dei conta que estava despreparada e não sabia quase nada. Era ali uma mera visitante. Uma das mulheres, que ainda desconhecia o nome, me orientou: “Vai lá ver quem é”. Não sabia bem o que deveria fazer naquela situação, até que a coordena-

dora apareceu com algumas chaves na mão. Ela sorriu para mim e disse que se continuasse com elas, com o tempo, iria pegar o jeito. *É... Não vai ser fácil.* Seriam tantas situações com que me depararia naquela casa. Mas não havia mais jeito, o veneno (bom veneno, diga-se de passagem) da fome pelo conhecimento, da curiosidade de estar lá, já estava inoculado em mim.

Fui integrada à rede de apoio aos poucos. Percebi que era necessário desenvolver um vínculo de confiança. O fundamental era estar lá. Por isso, no outro dia, estava de volta. A mesma coordenadora me atendeu, seu nome era Aretha, e disse que poderia ficar na cozinha e conhecer melhor quem passava por ali. Observava e percebia que tudo era coletivo. Nessa tarde, chegaram doações. Acompanhei o recebimento, presenciei uma psicóloga chegar para realizar os atendimentos. Me aproximei das crianças, brinquei com elas no pátio, mas tudo ainda me soava com distanciamento, um comedimento que parecia ser o meu lugar naquele momento.

A solidariedade do lugar oferecia um horizonte de esperança para aquelas mulheres. Eu via potência em Mirabal para a convivência com o próximo, para a luta contínua e a cidadania. A cada dia percebia que ganhava mais proximidade no convívio, que conseguia ser mais solta, reconhecida pelas companheiras como um rosto amigo.

A manutenção da intimidade delas era um desafio e uma necessidade importante a ser atendida, considerando que estavam em um ambiente coletivo. O espaço e a intimidade delas eram desafios e necessidades importantes a serem atendidas, considerando que estavam em um ambiente coletivo. Este, para mim, sempre foi um sentido a ser percebido, pois a fronteira entre o perguntar alguma coisa sobre a vida e fazer uma escuta esticada, por vezes, é tênue, como a resistência de uma bola de sabão nas mãos de uma pessoa. Mesmo com todo o cuidado que se tinha com a convivência na casa, era inevitável que as mulheres ficassem expostas e com a sua privacidade à mercê do cotidiano

da ocupação. Percebo a ambiguidade presente nas miudezas: na ânsia de querer ajudar existe, o risco de tirar-lhes a intimidade e o poder pessoal.

Na casa, existia uma variedade de perfis de mulheres, com múltiplas vivências e diferenças. Algumas procuravam abrigo, acolhimento breve e/ou passagem. Algumas, com filhos, encontravam a casa para se recompor na vida, para um respiro, tomar fôlego e continuar o caminho. Também havia a mulher sozinha, aquela que se enxergava só no mundo e não se dava conta de que existia uma rede que ela poderia contar e que a ajudaria.

Pude observar que grande parte das mulheres abrigadas eram de baixa renda, que não tiveram a oportunidade do estudo, tinham filhos e eram negras. Isto já bastava para ilustrar o recorte do gênero, de raça e de classe. Contudo, todas as mulheres que estavam ali importavam.

## **Construção de cidadania**

Arrisco a defender que, mais do que enfrentamento à violência, a Mirabal é um espaço de construção de cidadania. Digo isto, pois as mulheres que encontrei na casa chegaram por motivos de violência ou vulnerabilidades, mas experimentaram a possibilidade de autonomia, autoconhecimento e descoberta de novas vocações, desenvolvendo laços de afeto e novas competências.

A possibilidade de autonomia e as novas vocações são pontos fortes da casa, que tive a sorte de presenciar no percurso de muitas vidas que passaram pela ocupação. Como a casa existe por meio de multiplicidades, força coletiva e atravessamentos, uma vez que são muitas as atividades, desde a venda de roupas no brechó até a produção de quitutes, as mulheres poderiam pensar em novas perspectivas para suas vidas.

Era uma tarde daquelas em que as pessoas saíam encasacadas e o vento sussurrava nas janelas das fachadas das casas.

Andava com a mantinha enrolada até o queixo e observava a rua. O combinado era chegar à Mirabal no início da tarde, para trocar o turno com outra moça. Já me sentia parte daquela engrenagem, pois era requisitada pelas meninas. Tinha compromisso com os meus horários, porém ainda estava descobrindo os núcleos do coletivo.

Nesse dia, havia uma reunião de coordenadoras, algumas meninas estavam reunidas para confeccionar cartazes de resistência. Uma delas me explicou que a Casa Mirabal foi pensada e coordenada pelas mulheres integrantes do Movimento de Mulheres Olga Benário, pensado para unir um coletivo feminino pela luta de direitos, pelo fim da violência contra a mulher, por mais igualdade de gênero, pelo direito à vaga em creche, pela garantia de acesso à educação, pela luta por moradia, entre outras demandas. Portanto, a casa fazia parte de uma ação do referido movimento. As coordenadoras eram militantes engajadas, que organizavam as escalas e os eventos, faziam a recepção de novas apoiadoras e administravam todos os assuntos relativos à casa.

Depois de algum tempo, tendo demonstrado o merecimento de confiança e o comprometimento com a casa, pude ficar com as chaves, o que acontecia no momento em que se chegava à casa, recebendo-as da apoiadora anterior quando ela concluía o seu turno. O dever de ter as chaves sob a minha guarda era inquietante, visto que, em qualquer momento, poderia surgir uma nova situação de abrigo ou alguma coisa parecida. Esse papel de apoiadora e guarda-chaves era muito importante, em razão de ter sido a confiada a mim a tarefa de resguardar as mulheres na casa.

Enquanto guardava as chaves e fazia o meu plantão com as acolhidas, tive a consciência de que tudo era muito sério. Foi então que bateram no portão. Experimentei um frio na barriga, era a minha primeira vez com as chaves. *Será que vou conseguir fazer um olhar sisudo?* Era uma mulher com doações de cestas básicas e roupas para o brechó. Recebi ela com um

sorriso aberto, de pronto esqueci de ficar séria, mas isso foi mero detalhe. Guardei as doações de comida na despensa, cuja porta ficava trancada com cadeado, e as roupas, no cômodo onde encontrava-se o brechó.

Esse espaço era grande, nele havia duas mesas e uma montanha de roupas, as quais chegavam a todo momento, trazidas por doadores. Existiam muitas pessoas que doavam roupas, alimentos, itens de higiene/limpeza e móveis. Esses colaboradores geralmente conheciam o movimento a partir das mídias sociais e reconheciam a importância do trabalho realizado na ocupação.

É curioso pensar que a visibilidade da Mirabal e crescia com o passar do tempo. Muito do sucesso no reconhecimento popular se dava por conta do “boca-a-boca”. Eram pessoas que pertenciam a movimentos relacionados ao partido Unidade Popular (UP), que se engajavam na busca por direito à moradia, ao trabalho e à dignidade nos bairros periféricos. Outros movimentos e ocupações também assumiam papel importante no reconhecimento da Casa Mirabal.

Dessa maneira, constatei, por meio dos diários de campo, que as pessoas sabiam que a ocupação existia por variados motivos – pelos jornais alternativos, pelas redes sociais, pelos grandes veículos de imprensa e pela indicação de instituições.

## **Cenas cotidianas**

A permanência no local permitia a observação de cenas cotidianas, com as partilhas e conversas na cozinha enquanto se fazia um bolo de cenoura ou bolinho frito, aqueles “de chuva”. À mesa, mulheres reunidas e crianças agitadas, correndo “prá lá e prá cá”. No pátio, havia uma amarelinha desenhada no chão de cor amarela até o número dez. E as crianças lá brincavam, brigavam e se agitavam. Naquela brincadeira, dois se destacavam, Francesco e Afonso, filhos de uma portuguesa que estava há algum tempo no Brasil. Os dois irmãos tinham a diferença de 2 anos de idade e brincavam juntos. O Afonso contava com 7 anos, era o mais

velho, o mais sério e parecia ser o protetor de seu irmão e de sua mãe. Francesco tinha 5 anos e a alegria como dom natural. Ele usava vestidos e saias, rodopiava e dançava, de vez em quando, com um tamanco de sua mãe, adereços, que geralmente eram denominados “de meninas”. E o mais importante: ele tinha sua individualidade respeitada na casa e era fortemente protegido por sua mãe e seu irmão.

No pátio do local, havia um abacateiro com uma sombra maravilhosa, e, abaixo dela, havia um banco. Em dias mais quentes, ajudava a refrescar. E no inverno, ele era o ponto de encontro para “lagartear” e comer bergamotas. Como em certa ocasião, quando dona Carmem desabafou: disse que seu filho estava preso. Ela estava procurando meios de ir visitá-lo, mas estava sem dinheiro e sem coragem. Enquanto contava, ela olhava para o horizonte e seu olhar parecia perdido em algum momento doloroso da vida.

Havia uma outra acolhida que era muito nova, conhecida como Laís. Ela tinha uma filha de 3 anos, Lisi. Era a pequena “Lis”, que corria e se misturava com as crianças da casa com muita facilidade, mas também era teimosa e fazia birra quando não conseguia o que queria.

Para entrar na casa, era necessário bater no portão. Mais alguns passos, e havia outro portão. Era estreito, do tamanho de uma porta, às vezes, coberto por um tecido roxo ou por uma lona cor de rosa, que impedia quem estivesse do lado de fora de olhar para dentro. Sempre tinha alguma responsável por lá, para fazer a vigia e atender quem fosse: apoiadoras, acolhidas, profissionais da assistência social, pessoas com doações.

A organização sempre foi um atributo importante na casa. Na parede da cozinha, acima da pia, havia um cartaz grande. Na verdade, eram folhas de ofício coladas umas nas outras, anotadas com canetinhas coloridas, com letras grandes, que ditavam qual era o esquema a ser seguido. Quem lavava a louça, quem

cozinha, quem varria, quem tirava o pó e quem tomava conta das crianças.

A casa estava em iminente risco de reintegração de posse, e ainda havia sempre a possibilidade de algum agressor descobrir o endereço e ir até a casa e/ou algo sair do controle. Existiam muitas inquietações que nos deixavam sempre alertas. Estar naquele lugar era estar preocupada sempre com o porvir e sentir a angústia de uma história dolorosa de vida de cada nova acolhida que chegava.

A corrida judicial para salvar a casa de uma medida liminar de reintegração de posse era uma questão inquietante, tendo em vista a força policial envolvida, a possibilidade de violência e a exposição dos filhos e filhas das acolhidas. Nesse contexto, é importante ressaltar o apoio de algumas outras instituições. Para ilustrar melhor, o que percebi atuando nos anos de 2017 e 2018 relato a experiência de uma das tardes ensolaradas na Casa Mirabal da Duque.

Ao chegar no local, fui informada que tínhamos uma nova acolhida e que ela precisava ir ao Posto de Saúde Santa Marta, unidade básica que fica situada no Centro de Porto Alegre, a algumas quadras da casa. Fui alertada de seu gênio difícil e, em seguida, apresentada à nova moradora. Era uma senhora, cabelo preto com mechas grisalhas, uma voz forte. Seu nome era Maria Lúcia. Aparentava ser brava e quieta. Conversamos um pouco e decidimos ir ao posto. No caminho, fui interrogada basicamente sobre toda a minha vida. Ela me chamava de menina e não acreditava que eu era uma advogada “tão moça”. Porém, quando questionei sobre sua vida, a senhora Maria Lúcia ficou brava e disse que não queria mais a companhia da “menina”. Expliquei então que ficaria em silêncio, mas que era responsável por acompanhá-la.

Chegamos ao posto, identifiquei a senhora Maria Lúcia (porque ela estava sem orientação) e disse que era uma nova

acolhida da Mirabal. A recepcionista prontamente reconheceu a casa como um local importante e disse que sempre recebiam acolhidas para consultas e que, muitas vezes, os profissionais de saúde indicavam o espaço para mulheres em que percebiam risco e vulnerabilidade. Enquanto isso, a dona Maria Lúcia me encarava com um olhar severo, como se estivesse reprovando a minha companhia. Quando foi chamada pela médica, a acolhida não quis minha presença. O posto estava cheio e fiquei esperando.

Na saída da consulta, a médica pediu para falar comigo, disse que a Mirabal fazia um trabalho muito importante e que salvava a vida de muitas mulheres. Ela observou que aquela senhora tinha um gênio difícil, porém era importante ela não estar sozinha. E, de fato, na Mirabal ela não estava sozinha. Voltamos em silêncio, contudo, ao chegar, ela me agradeceu, e percebi algumas coisas: o quanto falar da vida poderia ser doloroso, como naquele momento; a importância de saber que não se está só e como foi reconfortante perceber que a saúde, como serviço público, reconhece a Mirabal como um trabalho fundamental.

As crianças sempre estavam presentes na casa. Dentre tantas, uma menina que se chamava Larissa – a Lari –, que contava 5 anos de idade. Ela ficava com a sua avó, dona Norma, pois a sua mãe trabalhava durante o dia. Dona Norma estava há meses na casa, tendo chegado por conta da vulnerabilidade e das violências sofridas: doméstica, institucional e da rua. Era uma senhora alta, magra, com traços fortes e espontânea e sofria por conta de acontecimentos da sua vida.

## **A nova ocupação**

Desde o momento em que a ocupação se estabeleceu na Rua Duque de Caxias, foi protocolada a ação de reintegração de posse. Os advogados do grupo religioso ajuizaram a ação e a resistência permaneceu por dois anos, com muitos episódios de iminente risco de despejo. Com o mandado de reintegração de posse expedido, a resistência e a guarda da casa foram reforça-

das. O plantão de vigia era realizado todos os dias, e, ao mesmo tempo, a defesa buscava recorrer da decisão, a fim de impedir o cumprimento do mandado. Os temores eram muitos, tanto em relação à força policial quanto à possibilidade de não ter para onde ir. Entretanto, a preocupação principal era, sem dúvida, a exposição das crianças a uma possível situação de violência.

Durante a vigília de resistência, era comum a produção de cartazes, faixas e articulações de atos. Certa noite, recebi uma mensagem. Era uma convocação para participar de uma reunião com apoiadoras. Com fulcro na urgência, a mensagem ressaltava que era importante a presença de todas. O encontro misterioso não seria na casa. Na mensagem ainda constava a seguinte observação: levar agasalho e alimento.

A noite naquela data era fria, o sereno deixava seus rastros nos vidros dos carros, e a lua brilhava envolvida numa redoma de nuvens, ainda inverno. Fui orientada por uma coordenadora do Olga a subir e esperar, junto às outras apoiadoras, no segundo andar.

Cheguei em uma sala em que as meninas estavam assistindo a um filme – algumas sentadas em cadeiras, outras deitadas em colchonetes –. *Colchonetes? Pra que colchonetes?* Fiquei ali assistindo, perguntei o que estava acontecendo, o que estávamos esperando. Não obtive resposta. Foi então que uma das coordenadoras – a Isabel – me chamou para acompanhá-la até o andar de baixo.

Abriu a porta que dava para uma cozinha. Sentamo-nos ao redor de uma mesa, e Isabel falou me olhando nos olhos, direta e sem rodeios: “Vamos ocupar hoje”. Uma expressão de surpresa tomou conta de mim. Enquanto trâmites e burocracias impediam que um lugar desocupado fosse de imediato destinado à Mirabal, uma escola desativada foi ocupada naquela madrugada, 7 de setembro de 2018. Nesse dia, a Ocupação Mulheres Mirabal ganhou uma nova casa.

## Considerações finais

Com longo histórico de resistência, a Casa de Referência Mulheres Mirabal se tornou uma importante alternativa de enfrentamento à violência contra a mulher, um meio de resistência e contestação à ausência de políticas públicas efetivas. As mulheres acessam-na por motivos de violência doméstica ou vulnerabilidades e encontram na casa uma oportunidade de construção de cidadania, de desenvolvimento de autonomia, de autoconhecimento, de descoberta de vocações, de construção de afetos e de ampliação de competências.

Os estudos e as perspectivas apresentados pela antropóloga Veena Das trouxeram importantes contribuições para as reflexões desenvolvidas nesta dissertação, uma vez que abordam o sofrimento e as múltiplas vozes que expressam o vivido em situações de violência, no ordinário do cotidiano. A vida coletiva numa ocupação como a Mirabal pode possibilitar o reconhecimento da dor de outras mulheres, bem como a compreensão de histórias e percursos comuns.

Além disto, a Casa Mirabal mostra-se também um movimento de resistência pelo espaço. Por isso, essa experiência pode ser analisada sob a ótica da corrente teórica do Direito Achado na Rua, que surgiu no início dos anos 80 como corrente crítica, idealizada por Roberto Lyra Filho, da Universidade de Brasília, para pensar a sociedade, reconhecer e identificar o Direito nas demandas sociais das minorias. O movimento assume um papel de denúncia enquanto desenvolve ações e questionamentos sobre temas relacionados à justiça, como os direitos humanos, a questão agrária, educação popular, desigualdade social, entre outros temas fundamentais de cidadania e respeito à dignidade humana, conforme Souza Júnior (2008, p. 4):

O Direito Achado na Rua, consiste em compreender e refletir sobre a atuação jurídica dos novos movimentos sociais e, com base na análise das experiências populares de criação do direito: 1. Determinar o espaço político no qual se desenvolvem

as práticas sociais que enunciam direitos, a partir mesmo de sua constituição extralegal, como por exemplo, os direitos humanos; 2. Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; 3. Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão entre as pessoas e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.

Assim, é possível identificar a produção de direito vivo na referida casa de referência, por meio de práticas produzidas por um movimento de mulheres que oferecem serviços essenciais a partir de um movimento social. Cabe enfatizar que suas reivindicações têm contribuído para ampliar políticas públicas oferecidas pelos poderes institucionais, como, por exemplo, a criação recente, por parte do município de Porto Alegre, de uma nova casa de referência para atendimento às mulheres que sofrem violência.

Constatei, logo no início da pesquisa, a importância dos movimentos sociais e das reivindicações populares na concretização de políticas públicas, bem como a importância dos Direitos Humanos, das convenções e dos reflexos na Constituição Federal de 1988. Mulheres organizadas conquistaram seu espaço no decorrer do tempo, contudo, ainda há um longo caminho para se percorrer no que tange ao fortalecimento de políticas públicas e conscientização social.

A ocupação, desde o surgimento em 2016, teve um impacto significativo na mídia. As notícias e reportagens colacionadas nos mais variados veículos de imprensa, demonstraram a importância da casa para as mulheres da cidade e arredores, assim como toda a articulação dos atos de resistência que a ocupação enfrentou, tendo em vista os conflitos judiciais com o poder estatal já na sua origem.

A ambiguidade está muito presente, quando se trata do poder público, em relação à Casa de Referência Mulheres Mirabal, pois esse poder, que ingressa com ações de reintegração de posse e que faz de tudo para forçar a desocupação, também indica e encaminha mulheres para a casa.

É possível constatar que existem muitos estigmas sobre uma ocupação. Qualquer que seja a situação, a mulher que se engaja está sujeita a ser acusada de invasão e outros tantos rótulos, visto que a discussão sobre o direito à moradia ainda não amadureceu em nosso país. Esse estigma está presente no olhar do poder público municipal quando se trata da Mirabal. Um olhar colonialista e patriarcal que se apoia em razões técnicas e administrativas. Destaco que vários casos são encaminhados para a ocupação por instituições e órgãos oficiais, como a Delegacia da Mulher, postos de saúde e a Defensoria Pública, os quais reconhecem o trabalho realizado pela casa como fundamental. A pesquisa mostrou parte desse processo e de seus efeitos na vida de mulheres e crianças.

Nos registros etnográficos, foram tecidas cenas da pesquisa empírica deste trabalho. Não se pode negar que foi a parte mais intensa de escrever. Foi elaborado com cuidado e zelo, e busquei dedicar toda a atenção que o contexto exigia. As cenas foram lembradas, anotadas e percebidas com poesia. Vivenciar a ocupação Mirabal permitiu sentir dor, revolta, alegria, um misto de sentimentos de experimentar a convivência com múltiplas vozes.

Sobre o movimento e suas apoiadoras e apoiadores, resalto a história de mulheres voluntárias capazes de doar o seu tempo e as suas habilidades em prol de outras para uma ocupação que, desde sua criação, presta serviços essenciais às mulheres e questiona a lacuna de políticas públicas destinada à proteção das vítimas de violência na cidade de Porto Alegre.

Considero a Casa Mirabal como um local de múltiplas vivências, que possibilitou e ainda possibilita, para muitas mulheres, a recuperação da autoestima e do autorrespeito e a construção da cidadania. É um território onde é possível expor sentimentos, em uma escuta esticada, priorizando-se a saúde mental da mulher acolhida/abrigada.

Com a observação etnográfica, foi percebida a teia de afetos que é tecida na Mirabal. E saliento que cada mulher que passou pelo meu olhar representa uma luta, uma individualidade, uma história a ser respeitada e dignificada. Algumas mulheres até mesmo reencontraram o estudo em suas vidas; outras, uma fonte de renda.

Concluo este trabalho com a constatação de que a Casa Mirabal é uma alternativa de enfrentamento à violência contra mulher em Porto Alegre. A ocupação, ao longo de sua trajetória, tem se constituído em um espaço de criação e fortalecimento de direitos humanos.

## Referências

BAMPI, Mariana; VIDAL, Brenda. **Nonada**, 7 ago. 2017. A Ocupação Mirabal e o ser mulher: verbo de luta. Direitos humanos. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/referencia-site-abnt/>. Acesso em: 9 set. 2022.

CEGATTI, Amanda Carolina. As ocupações do movimento Olga Benário e a desobediência civil feminista. **Movimentação**, Dourados, v. 6, n. 10, jan./jun. 2019. ISSN 2358 9205. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacaoarticleview/9294>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CRUZ, Luana. Existir é resistir: dois anos de Ocupação Mirabal. **Humanista: jornalismo e direitos humanos**, Porto Alegre, 13 dez. 2018. Sextante. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2018/12/13/sextante-existir-e-resistir-dois-anos-de-ocupacao-mirabal/>. Acesso em: 4 maio 2020.

DAS, V. **Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário**. São Paulo: Editora Unifesp, 2020. p. 10.

KRENKEL, Scheila; MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Violência contra a mulher, casas abrigo e redes sociais: revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 37, n. 3, p.

770-783, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/z8qpqWpZgpxTpP8Wsfh6ftd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PARREIRAS, Carolina; LACERDA, Paula. “Violência – Veena Das”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/conceito/violencia-veena-das>. Acesso em: 23 out. 2022.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Na rua a construção da cultura e cidadania. **Revista do Sindjus** – Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário e do Ministério Público da União no DF, Brasília, v. 15, n. 35, p. 4, nov. 2006.

VIANNA, Adriana. **Vida, palavras e alguns outros traçados: lendo Veena Das**. *Mana* [online]. 2020, v.26, n.3 e 263206. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/qnhj7R44MGVbjt48RKDwNVL/>. Acesso em: 5 nov. 2021.

# NOVOS MODOS DE PARTICIPAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO POLÍTICA NA INTERNET E A PRÁTICA DAS *FAKE NEWS* EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NO BRASIL

Patrícia Menezes Visentin<sup>48</sup>

## Introdução

Este texto é oriundo de um capítulo da dissertação de mestrado desta autora<sup>49</sup>, defendida em março do ano de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política<sup>50,51</sup> da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. O título da dissertação é *Grupos privados de mulheres na rede social Facebook no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil: estéticas da existência possíveis em meio à guerra* e foi realizada por meio da orientação do Prof. Dr. Angelo Brandelli Costa<sup>52</sup>, coordenador do Grupo de Pesquisa Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais – PVPP<sup>53</sup>/PUCRS.

Um dos eixos de análise da pesquisa é “Governo Bolsonaro e autoritarismo no Brasil: pandemia e o governo da classe do-

<sup>48</sup> Psicóloga. Especialista em Saúde Mental Coletiva. Mestra em Ciências Sociais. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com bolsa integral do CNPq. Integrante do Grupo de Pesquisa Preconceito, Vulnerabilidade e Processos Psicossociais (PVPP/PUCRS). Estuda a produção da subjetividade política feminina em rede e a interface entre mídias digitais e cultura política.

<sup>49</sup> Patrícia Menezes Visentin.

<sup>50</sup> Antes de 2024, chamava-se Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

<sup>51</sup> Para mais informações, consultar a página do Programa: <https://portal.pucrs.br/pesquisa/programas-de-pos/sociologia-e-ciencia-politica/>.

<sup>52</sup> Professor dos Programas de Pós-Graduação em Medicina e Ciências da Saúde, Psicologia e Sociologia e Ciência Política da PUCRS.

<sup>53</sup> Para mais informações, consultar a página do Grupo: <https://pvppco.wordpress.com/>.

minante”, dividido em duas partes: a) a ascensão das direitas no Brasil em interface com conjunturas políticas e sociais na eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República; e b) a negação da pandemia e a precarização da população. Nesse eixo, são apresentados recortes discursivos das entrevistas realizadas, nas quais as participantes apontam de forma clara, como se sentiram negligenciadas a partir das ações gerenciadas e comandadas pelo Governo Federal. O desmonte de políticas públicas junto à falta de recursos financeiros e estruturais\institucionais, como fatores que contribuíram para a precarização de suas vidas e de pessoas dependentes (filhos e outros familiares), conforme apontado pelas entrevistadas, surge como uma das principais críticas ao modelo de governo de Bolsonaro. Já as *Fake News* – inverdades e desinformações propagadas na internet e em outras mídias, utilizadas pelo governo como forma de controle sobre a população – foram citadas como prática potencializadora de ansiedade, medo e confusão, gerando sofrimento emocional em relação às diferentes narrativas que circulavam nos meios midiáticos, o que tornou o cenário ainda mais complexo (Visentin, 2023).

Além disso, há de se levar em conta as novas formas de interatividade de políticos e partidos políticos com o público pela internet, por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens, como *WhatsApp*, produzindo um novo *habitus*<sup>54</sup> político, bem como diferentes formas de participação e socialização política. O crescimento de aplicativos de mensagens privados – entre eles, o *Telegram* – é um fator preocupante, pois neles circulam informações alteradas de forma deliberada e de difícil rastreamento por serem grupos de conversa fechados (Chaia *et al.*, 2020). Segurado (2021, p. 90) afirma que “o aplicativo foi apontado

<sup>54</sup> O conceito de *habitus* foi desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu. *Habitus* são estruturas de pensamento e esquema de ação, normalmente automatizados e pré-reflexivos, que são incorporados pelo indivíduo pelas suas condições de experiências ao longo da vida. Embora sejam estruturas que conduzam o pensamento e a ação, os hábitos são estruturas flexíveis, porque podem ser alteradas com novas experiências “inovadoras ou chocantes” (como um processo migratório forçado que mude as condições de vida). Bourdieu chama de estruturas estruturantes, porque conduzem a ação, mas elas são estruturadas pelas ações e pelas experiências (Bourdieu, 2009).

como um dos maiores propagadores de desinformação e alguns pesquisadores desenvolveram metodologias para analisar o fenômeno, embora haja dificuldade para pesquisar esses dados”, referindo-se ao *WhatsApp*.

As *Fake News* e as novas maneiras de socialização política nas redes têm se tornado recentemente objetos de pesquisa de grande relevância nas Ciências Sociais e, também, na Psicologia Política. São temas que permeiam a instabilidade da democracia brasileira, que se manifesta em atos políticos ilegítimos os quais colocam em risco direitos constitucionais já definidos. São pautas de alta relevância social, uma vez que versam sobre a produção de uma cultura política brasileira atravessada pelo populismo de direita que utiliza as *Fake News* como estratégia de poder e manipulação (Segurado, 2021; Hur; Sandoval, 2020; Chaia *et al.*, 2021). Diante disso, este capítulo trata sobre as novas formas de participação e socialização política instituídas nas redes digitais e suas consequências sociopolíticas e sobre o uso de *Fake News* como estratégia de poder, no contexto da pandemia da Covid-19, durante o Governo Bolsonaro, por meio de discussões e análise teórica de abordagem crítica.

Para contextualizar, a pesquisa realizada entre 2021 e 2023 – qualitativa, de cunho exploratório e interpretativo – teve como objetivo escutar sujeitos do gênero feminino pertencentes a três grupos privados de mulheres na rede social *Facebook*, durante a pandemia da Covid-19, a respeito de suas experiências e desafios nesse cenário de crise econômica, política e social. Para além disso, a pesquisa buscou investigar o funcionamento e as dinâmicas estabelecidas nesses grupos e os possíveis impactos desses espaços *online* na vida das mulheres participantes. Suas percepções a respeito das condutas do Governo Federal também foram foco de análise. Os grupos selecionados foram o Boleto

+1<sup>55</sup>, Deprê *Club*<sup>56</sup> e Rede de Apoio às Mulheres (recentemente mudou o nome para Entre Mulheres<sup>57</sup>).

Para alcançar os objetivos da pesquisa, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, em outubro de 2022, com mulheres participantes e moderadoras dos grupos, residentes do RS, SP, DF e RN. A pesquisa passou pelo Comitê de Ética da PUCRS e foi submetida à Plataforma Brasil<sup>58</sup>. As participantes são pertencentes a estratos sociais distintos e possuem histórias de vida e singularidades subjetivas, o que enriqueceu ainda mais a investigação. Escutar mulheres de diferentes partes do país e com condições de vida divergentes, que refletem na produção de processos de subjetivação, foi fundamental para questionar uma única forma de ser mulher e compreender múltiplos e subversivos jeitos de ser.

O referencial de análise foi a Análise do Discurso Foucaultiana, além de autoras alinhadas ao Feminismo Interseccional. Ambas as vertentes teóricas buscam a desnaturalização da ideia universalizante do sujeito e investigam relações sociais que são implicadas por diferentes camadas de poder que, oprimem, silenciam e desqualificam grupos historicamente mais vulneráveis, como mulheres e população LGBTQ+. De acordo com Narvaz e Nardi (2007, p. 52): “há, tanto em Foucault quanto no feminismo uma preocupação com a liberdade, tanto na problematização das teorias totalizantes quanto na problematização das identidades aprisionadas no gênero, convergência esta que remete à questão da teoria do sujeito”.

Os resultados da pesquisa de mestrado evidenciaram a existência de redes de solidariedade entre as mulheres nesses

<sup>55</sup> **Boleto +1**. Disponível em: <https://www.facebook.com/boletomaisum>. Acesso em: 12 maio 2024.

<sup>56</sup> **Deprê Club**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/151114272816970>. Acesso em: 12 maio 2024.

<sup>57</sup> **Rede de Apoio às Mulheres**. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/962626017439356>. Acesso em: 12 maio 2024.

<sup>58</sup> **MINISTÉRIO DA SAÚDE. gov.br**, [20--]. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/plataforma-brasil-conep>. Acesso em: 12 maio 2024.

espaços *online*, potencializadas pela constituição de políticas da amizade. Contudo, relações de competitividade e julgamento também apareceram como parte das dinâmicas entre as participantes. Compreende-se que, nos grupos virtuais, as relações sociais se (re)produzem de modo similar a realidade fora do *ciberespaço*. Mulheres em constante sofrimento ético-político, oriundo das desigualdades sociais, encontram-se mais vulneráveis e propensas a competirem entre si por condições mínimas de sobrevivência, uma vez que esta é a maneira ofertada pela organização social vigente para obter algum tipo de ascensão (Sawaia, 2001). Além disso, esses grupos apresentam potencial para funcionarem como base para a constituição de iniciativas e movimentos *ciberativistas* – que lutam pelo desmantelamento das desigualdades sociais e de gênero, e, por justiça social – na esfera política formal e informal (Visentin, 2023).

Assim sendo, este texto está dividido em duas sessões, fora a introdução acima e as considerações finais. A primeira parte – “A ascensão da internet e novos modos de participação e socialização política na internet e em outras mídias digitais” – versa sobre as mudanças no espectro sociopolítico a partir do advento e da expansão da internet e outras mídias digitais. A segunda parte – “A disseminação de *Fake News* como estratégia de poder e manipulação no contexto da pandemia” – traz a discussão sobre como a prática do compartilhamento das *Fake News* impacta a democracia, bem como as formas pelas quais os indivíduos e grupos sociais são afetados e tomam decisões a partir dos conteúdos e das redes discursivas acessadas.

## **A ascensão da internet e novos modos de participação e socialização política na internet e em outras mídias digitais**

A partir da década de 1990, a internet foi se instaurando de forma processual em todas as esferas da vida e no cotidiano das pessoas. A evolução das novas tecnologias potencializaram

uma revolução nos modos de se comunicar e se relacionar, com mais rapidez e fluidez, fazendo assim parte dos processos de subjetivação contemporâneos. Castells (1999, p. 40) menciona que: “as redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela”. É importante destacar que a compreensão das dinâmicas que sistematizam o *ciberespaço* não é neutra, visto que esses processos são constituídos por hierarquias, de acordo com o capital social, cultural e econômico de seus usuários. Dessa forma, o *ciberespaço* é interpretado como “[...] uma nova matriz de forças políticas e culturais [...]” (Santaella, 2003, p. 73).

Há ainda os interesses mercadológicos arquitetados por empresas de destaque multinacionais e as chamadas *Big Techs* – grandes corporações de tecnologia –, como por exemplo, o *Google*. Assim, “o reino dessa liberdade, portanto, será dominantemente a liberdade do mercado” (Santaella, 2003, p. 73). Atuando por meio de monitoramento do usuário, a partir do histórico de navegação, conseguem construir perfis e sugerir conteúdos em sua *timeline*, manipulando os acessos pelas políticas de metadados. Há também os interesses políticos. Um dos exemplos mais marcantes da atualidade foi o escândalo envolvendo o vazamento de dados de usuários da rede social *Facebook*, vinculado à empresa britânica *Cambridge Analytica*, no ano de 2019, com o objetivo de influenciar as eleições presidenciais norte-americanas de 2016, que deram a vitória a Donald Trump (Segurado, 2021).

Contudo, a partir da aproximação de sujeitos com interesses em comum, tornou-se possível a expansão e criação de comunidades e coletivos virtuais que organizam encontros e movimentos dentro e fora da internet. A partir desse momento de multiplicação das redes, observou-se um aumento significativo de grupo *ciberativistas*, que podem ser entendidos como “[...] o conjunto de práticas realizadas em redes cibernéticas, com o

objetivo de ampliar os significados sociais por meio da circulação na rede de discursos e de ferramentas capazes de colaborar na defesa de causas específicas” (Araújo; Freitas, 2012, p. 114).

Um dos exemplos a respeito de mobilizações potencializadas pela internet no Brasil foram as jornadas de junho de 2013. Seus movimentos foram iniciados na internet por meio das redes sociais, e, em seguida, houve a ocupação de ruas de todo o país. Elas mobilizaram grupos sociais vinculados a diferentes filiações e espectros políticos e demarcaram um novo momento na história da democracia brasileira contemporânea com a pluralidade de reivindicações e a ampliação de espaços de participação e lutas, atravessados pela internet e outras mídias digitais. Almeida (2019, p. 40) sinaliza que “[...] a partir de 2013 recrudesciu uma sinergia entre atores sociais, amálgama de valores culturais e uma concentração de forças políticas que configuraram o que tem sido nomeado de onda conservadora”.

Já no ano de 2016, houve o processo de *impeachment* da então Presidente do Brasil Dilma Rousseff, realizado de forma contestável por conta da suscetibilidade de provas e informações contra o governo. Em meio a essas articulações, “[...] o que surpreendeu a opinião pública foi a intensidade da agressividade expressa nas manifestações” (Hur; Sandoval, 2020, p. 117). Em seguida, Michel Temer assumiu à Presidência da República, priorizando pautas relacionadas à ascensão mercadológica, com as privatizações de estatais em detrimento do bem-estar psicossocial e do compromisso com a justiça social. Assim, as políticas neoliberais comandadas pelo presidente à época e seus assessores intensificaram o cenário de crise no país. Nesse processo, a ascensão das direitas e grupos extremistas foi ganhando mais repercussão em diferentes espaços, configurando-se como um perigo à democracia e aos direitos humanos (Gohn, 2019; Caldeira-Neto, 2020; Silva, 2021).

Nas eleições presidenciais de 2018, o cenário foi tomado por diferentes narrativas produzidas na internet e em outras

mídias digitais, potencializadas por informações falsas e alteradas a serviço da destituição da democracia e da manipulação da sociedade civil para garantir posições de poder. Chaia *et al.* (2021) destacam a existência de um novo *habitus* político – referenciando o sociólogo Pierre Bourdieu – que diz respeito às novas formas de atuação de políticos e seus partidos nas redes, envolvendo diferentes tipos de comunicação, diálogo e exposição de informações ao público. Braga, Rocha e Vieira (2021, p. 22) afirmam que “[...] a totalidade dos partidos brasileiros [...] está presente *online* usando amplamente da internet e das principais mídias sociais *Web 2.0* para divulgar suas atividades e interagir com os cidadãos”.

Junto a isso, existem novos modos de participação e socialização política atravessados pela internet e por outras mídias digitais, que chamam a atenção para a produção de novas agendas de pesquisa sobre a relação entre internet, participação e política, diante da emergência vinculada aos impactos provenientes dessas novas dinâmicas. Entende-se que, mais recentemente, a socialização política dos indivíduos passa por mudanças significativas por conta das sistemáticas oriundas do espaço virtual e das redes sociais. Hur e Sabucedo (2020, p. 12) apontam “[...] uma nova forma de socialização política, hoje em dia mais isolada e individualista, e um funcionamento *psicopolítico* mais primitivo, com afetos de ódio e agressividade direcionados as minorias sociais”. Entende-se que a socialização política, hoje, acontece majoritariamente por meio da internet, diferentemente de décadas atrás, em que esse processo se estabelecia primordialmente pelos meios de comunicação de massa (televisão e rádio). Nota-se que “houve assim a transição de um enquadramento coletivo presencial para um individual e digital” (Hur; Sandoval, 2020, p. 135).

## A disseminação de *Fake News* como estratégia de poder e manipulação no contexto da pandemia

O populismo digital exercido por Bolsonaro nas redes e nas outras mídias digitais foi uma estratégia arquitetada para minimizar as possíveis perdas em sua campanha eleitoral, disponível na televisão, em rede nacional, com duração de apenas nove segundos. Investiu massivamente nas redes, com o apoio de seus seguidores, entre eles, o guru espiritual Olavo de Carvalho. Jair Bolsonaro, vencedor das eleições, “[...] era o único a defender abertamente a ditadura, a tortura, o aniquilamento de adversários, e a subordinação das minorias às vontades da maioria” (Silva, 2021, p. 261). Além disso, praticava de forma incessante “[...] ataque às instituições representativas e ao sistema eleitoral” (Silva, 2021, p. 261). O candidato encontrou um campo favorável para sua eleição, visto o cenário de recessão instaurado pela “[...] crise econômica, a demanda por uma “nova política”, o antipetismo – cujas raízes antecedem a crise atual – e a insegurança frente à crescente violência” (Almeida, 2019, p. 38-39).

O discurso populista é construído com base na mobilização de emoções primitivas, em detrimento de uma fala pautada na razão e na cientificidade de dados e informações. De acordo com Alonso (2019, p. 52):

A comunidade moral bolsonarista se estrutura na crença compartilhada em códigos binários, que divide o mundo em bem e mal, sagrado e profano, gente de família e indecentes, cidadãos de bem e bandidos, éticos e corruptos, nacionalistas e globalistas. Essas clivagens simbólicas simplificam a realidade, reduzindo sua complexidade a estereótipos administráveis, e ativam sentimentos coletivos de alta voltagem – o afeto, o medo, o ódio. Seu manejo reforça o senso de pertencimento a uma comunidade de semelhantes e estigmatiza os diferentes. A violência – física, simbólica ou política, protege o grupo, que se sente ameaçado desde o início dos governos petistas.

Conforme Hur e Sandoval (2020, p. 123): “o discurso populista parte de um terreno fértil, que é de uma situação de

crise e insegurança social”. Bolsonaro disseminava a “[...] defesa à nação, de um país unificado e homogêneo [...], prezando por uma “[...] uma identidade nacional”. Por meio de um discurso conservador que proclamava um modelo de família tradicional – entendida como uma família *cisheteronormativa* –, dentro dos moldes cristãos, chamou a atenção de grupos religiosos, conseguindo uma grande quantidade de votos de evangélicos. Hur e Sandoval (2020, p. 125) destacam que os valores e costumes conservadores já enraizados em sociedade, com o apoio de grupos com ideologias extremistas, “[...] são os significantes-mestres que podem gerar às pessoas um tipo de estabilidade e continência às angústias geradas pela crise social”. Ou seja, em um momento marcado por instabilidade em todos os setores da sociedade, discursos pautados em certezas e mudanças radicais tendem a ser mais aceitos pela população que já se encontra fragilizada e desacreditada pelos setores socioinstitucionais. Dessa maneira, os posicionamentos neofascistas – que flertam com o modelo de governo proposto por Bolsonaro – “[...] oferecem respostas concretas que supostamente atacam a origem imaginária do mal-estar e sustentam o ideal de que tudo se cambie” (Hur; Sandoval, 2020, p. 141). Ademais, a adesão do discurso populista de direita “[...] reflete a vulnerabilidade estrutural da democracia, ressaltando que esse modo de gestão da vida está articulado ao surgimento de outro ator social: o cidadão incompetente” (Hur; Sabucedo, 2020, p. 11).

Tornando o cenário ainda mais vulnerável, utilizadas de forma deliberada por Bolsonaro e seus aliados, desde a preparação para o processo eleitoral em 2018, as *Fake News* são uma estratégia de poder e manipulação da população, em que conteúdos nas redes são forjados no intuito de fortalecer narrativas e discursos desconexos em relação à realidade constituída a partir de evidências científicas. Assim, entende-se que o negacionismo científico e a criação de teorias da conspiração são marcas registradas das ações orquestradas pela direita brasileira. Com

isso, produzem-se, com mais facilidade, sentimentos como medo, desconfiança e insegurança diante de diferentes narrativas, potencializando a vulnerabilidade da população, que fica mais suscetível a concordar com as redes discursivas propostas (Segurado, 2021; Hur; Sandoval, 2020). Nesse sentido, o medo surge como sentimento que pode produzir a vontade de resistir àquilo que gera a si próprio ou que pode potencializar “[...] a coragem de obedecer àquilo que pode tir[á-lo]” (Eisenberg, 2005, p. 51). Ainda segundo o autor: “[...] obedecer porque tenho medo não é servir voluntariamente, mas somente reconhecer que a constituição desse artífice chamado autoridade política tranquiliza a alma, protege o corpo e nos insere em uma comunidade ordenada” (Eisenberg, 2005, p. 54).

De acordo com Segurado (2021), as *Fake News* são um fenômeno complexo e multifacetado que implicam a desestruturação e o abalo de processos democráticos, por conta da disseminação de desinformações e mentiras na internet que se espalham rapidamente. Além disso, aponta que “as notícias falsas não são invenções recentes. Existem há muito tempo e produzem desdobramentos que podem ser desde os mais inofensivos até mesmo os mais fatais” (Segurado, 2021, p. 85). A autora também questiona o uso do termo *Fake News*, afirmando não dar conta de suas múltiplas repercussões, que abrangem não só a esfera social e política, mas a forma como se dão o manejo das relações e a produção de sentimentos como medo e ansiedade, de maneira individual e coletiva (Segurado, 2021). A internet e o avanço de outras mídias digitais não deram vida às desinformações e aos conteúdos manipulados, contudo propiciaram um espaço para a disseminação, com rapidez e em amplo espectro. Nesse sentido, Alves e Maciel (2020, p. 150) mencionam:

A divulgação de notícias na internet não possui o mesmo compromisso e carece de regulamentação, possuindo um conteúdo amplamente produzido pelos próprios usuários, o que torna possível, inclusive, que qualquer pessoa crie uma

página jornalística de aparente credibilidade e publique absolutamente qualquer coisa.

Complexificando ainda mais o momento emergencial por conta da pandemia da Covid-19, Segurado (2021, p. 116) destaca que “[...] a desinformação era parte da estratégia da ação política governamental e contava com a criação de estruturas paralelas que atuavam dentro das instituições usando a estrutura e os recursos públicos para divulgar mentiras e informações fraudulentas”. Segata (2020, p. 303) questiona as decisões tomadas pelo Governo Federal na contenção da infecção pelo coronavírus, afirmando que “[...] o que temos vivido com a Covid-19 é apenas um sintoma. A verdadeira doença ainda se chama capitalismo”, tendo em vista a priorização da manutenção dos ganhos do mercado, em detrimento da segurança psicossocial da população, especialmente de grupos mais vulneráveis. Além disso, o governo ofertou melhores possibilidades aos empregadores em relação aos trabalhadores, que, em muitos casos, não tiveram suas demandas acolhidas. De acordo com Mattei e Heinen (2020, p. 657): “[...] além de desarticuladas, as medidas podem ser consideradas também prejudiciais, pois invés de buscar preservar os empregos e os salários dos trabalhadores, elas operam exatamente no sentido oposto, ou seja, para estimular o desemprego”.

As *Fake News* sobre a pandemia foram “[...] amplificadas pela divulgação de mensagens nas redes sociais por intermédio das estruturas de propaganda bolsonaristas comumente designadas como ‘Gabinete do Ódio’” (Calil, 2021, p. 41). Uma das mentiras mais propagadas por Bolsonaro durante a pandemia foi o uso de Cloroquina como forma de tratamento para o vírus, sendo que não houve comprovação científica sobre a eficácia do medicamento para tratar a infecção pelo coronavírus. Em pesquisa realizada por Barcelos *et al.* (2021), foi produzido um levantamento sobre as *Fake News* mais popularizadas a respeito da pandemia, durante o período de janeiro a junho de 2020. Os

autores concluíram que os veículos midiáticos mais utilizados para a disseminação de desinformações foram a rede social *Facebook* e o aplicativo de mensagens privadas *WhatsApp*. Os principais temas que circularam a partir de notícias falsas foram: a atuação de governantes, dados epidemiológicos e estatísticos e formas de prevenção da infecção do coronavírus.

Sobre os impactos das *Fake News* na população, Oliveira e Oliveira (2020, p. 100) afirmam que “[...] a propagação de notícias falsas pode afetar o comportamento dos indivíduos, [...] expondo-os a riscos maiores – e consequentemente prejudicar a mitigação da doença, podendo acarretar maior tempo de estadia do vírus, já que importantes medidas de combate estão diretamente ligadas aos procedimentos dos cidadãos”. Além disso, Bolsonaro não apresentou um plano de ação eficiente, durante a pandemia, que garantisse à população o mínimo de segurança biopsicossocial. Ao contrário, atuou como antagonista, priorizou estratégias governamentais que precarizaram ainda mais a vida e o cotidiano da população, visando ao extermínio de grupos sociais historicamente mais vulneráveis (Cali, 2021).

Diante da difusão de tanta desinformação por parte do governo – fato que gerou mais sofrimento à população, especialmente à parcela que carece de recursos e enfrenta adversidades no acesso a políticas públicas –, grupos da sociedade civil e do terceiro setor, oriundos da internet e de outros espaços organizacionais, representaram uma importante força de trabalho no apoio e suporte à sociedade. Um dos exemplos é o projeto *Favelas contra o Coronavírus*, arquitetado por comunidades do estado de São Paulo (Alves; Costa, 2020).

Como forma de conter as desinformações articuladas de modo criminoso na internet e em outras mídias digitais, em 4 de setembro de 2019, foi instaurada uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito – CPMI das *Fake News*, com o objetivo de investigar as variáveis relacionadas à disseminação de mentiras e desinformações nas eleições presidenciais do ano de 2018, no

país. Entre as funções, estavam “[...] a investigação sobre a criação de perfis falsos para influenciar as eleições, os ataques cibernéticos realizados no período e a prática do *ciberbullying* contra as autoridades e cidadãos” (Segurado, 2021, p. 99). Depoimentos de parlamentares que tinham aliança com Bolsonaro até início de seu mandato na Presidência da República, rompendo o vínculo em seguida, denunciaram milícias digitais, “[...] com ataques virtuais a adversários e oponentes do governo e chama[ram] a atenção para a existência de um grupo instalado dentro do Palácio do Planalto, conhecido como ‘Gabinete do Ódio’ composto por assessores especiais da Presidência” (Segurado, 2021, p. 100).

Na CPMI, houve uma série de debates públicos para se discutir a implementação de projetos de lei, com o intuito de haver algum tipo de regulação das plataformas digitais e evitar o compartilhamento de desinformações. Nessas agendas, foram levantadas possibilidades de: criminalização referente à distribuição de temáticas consideradas falsas e sem evidências científicas. Isso levou a algumas mudanças, como na legislação, envolvendo a regulamentação do Marco Civil da Internet, cuja última atualização aconteceu em 2018; a moderação de conteúdos, visando à diminuição de mensagens e postagens que incitam ódio e preconceito; educação digital, incluindo no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio uma disciplina a respeito do uso das redes de forma ética; campanhas de esclarecimento sobre matérias falsas; e o projeto de lei das *Fake News* PL 2.630\20, em tramitação no Senado (Segurado, 2021).

Diante disso, defende-se a ideia de que, “[...] o investimento de educação digital é o mais poderoso e duradouro antídoto às ‘verdades alteradas’ e aos ‘mundos paralelos’ contrailuministas, difundidos pelas *Fake News*” (Sampaio; Bochinno, 2022, p. 192). Alves e Maciel (2020, p. 164) apostam na alfabetização digital, que implica “[...] uma medida de médio e longo prazo, mas de extrema importância para o combate à desinformação

contemporânea. Diz respeito ao ensino de formas saudáveis de navegar na rede, bem como à educação sobre formas de identificação de *Fake News*”. A regulamentação da internet e de mídias digitais é urgente para que se possa combater a disseminação da desinformação e a articulação de ações contra a democracia, os direitos humanos e os poderes do Estado brasileiro. Assim, devem ser produzidos “[...] recursos normativos, institucionais e logísticos que sejam capazes de permitir ao sistema de justiça prevenir a difusão da ‘desinformação’ e promover a persecução sancionaria (eleitoral e, eventualmente, civil e penal) de candidatos, mandatários e apoiadores” (Sampaio; Bochinno, 2022, p. 192).

## Considerações finais

Este texto apresentou discussões, a partir do aporte e análise teórica crítica, a respeito de como a sistemática e as dinâmicas oriundas da internet e outras mídias digitais transformaram as relações sociais, a formação de grupos e coletividades, o sujeito e as formas como são feitas suas escolhas, que são indiscutivelmente atravessadas por elementos *tecnossociais* cambiantes. Dito isso, entende-se que os impactos dessas novas relações, que implicam uma série de jogos de poder alicerçados em hierarquias sociais e mercadológicas, provenientes de interesses neoliberais em contínua extensão do capitalismo, alcançam todo o tecido social e produzem novas formas de participação e socialização política.

A performance presidencial de Jair Bolsonaro (2018-2022), atuante durante a pandemia da Covid-19 no Brasil, foi utilizada como um importante vetor de análise, uma vez que representava de forma clara os elementos centrais deste estudo: o uso da internet e de outras mídias digitais na política, o populismo digital de direita, as *Fake News* – como estratégia de poder e manipulação, participação e novas formas de participação política na internet e suas consequências sociopolíticas, práticas de

governo neoliberais –, esfacelando o senso de coletividade e colocando em risco a democracia brasileira. O capítulo 5 “Governo Bolsonaro e autoritarismo no Brasil: pandemia e o governo da classe dominante”, da dissertação da autora do texto, utilizado como base para esta escrita, traz de modo sintetizado o manejo do Presidente da República durante a pandemia, demonstrando um projeto de aniquilação de populações historicamente mais vulneráveis, assim como as estratégias utilizadas, cuja principal era a produção de *Fake News* (Visentin, 2023).

A partir dessas novas configurações, a arena política formal é convocada a construir novas estratégias de conversação e produção de informações com seus apoiadores e população em geral; o que Chaia *et al.* (2021) chamaram de um novo *habitus* político. O populismo digital da direita brasileira, orquestrado por estratégias que têm como objetivo o maior número de *likes* e o compartilhamento de conteúdos postados ou mensagens e *links* em aplicativos de mensagens privadas, traz desafios para a democracia brasileira, uma vez que é constituído a partir de uma dinâmica *psicopolítica* que aciona na população um senso de individualidade e ódio às diferenças, potencializando a polaridade da política emergente (Hur; Sandoval, 2020).

Dentre essas novas dinâmicas, as *Fake News* encontram terreno fértil nas redes sociais e aplicativos de mensagens privadas, para sua propagação e disseminação em massa, colocando em risco processos democráticos. Além disso, influenciam no estado de saúde mental das pessoas e nas escolhas sobre como irão conduzir tratamentos de saúde. Isso tudo se complexifica quando as *Fake News* são maximizadas em momentos de crise como a pandemia da Covid-19, em que a população se encontra em vulnerabilidade psicossocial por conta das práticas de governo neoliberais os quais pensam o bem-estar da população em último patamar (Segurado, 2021; Hur; Sandoval, 2020).

Para finalizar, destaca-se a importância da educação digital iniciada já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, para que

se torne possível a produção de atores sociais críticos e, também, para que possam ter a possibilidade de retomar o senso de coletividade, tão importante para o enfrentamento das adversidades contemporâneas. Além disso, é necessária conscientização da população, desde as séries iniciais, sobre como a política e as formas de fazê-la impactam diretamente no cotidiano e no acesso a melhores condições de vida. Guareschi e Guerra (2020, p. 45) dizem: “é urgente resgatar a política”.

A emergência da regulamentação dos espaços da internet, por meio de projetos de lei sancionados pelo Governo Federal, também é uma das formas de conter a disseminação das *Fake News* e a manipulação de dados dos usuários do *ciberespaço* e, portanto, deve ocupar agendas de pesquisa.

## Referências

- ALMEIDA, Ronaldo. Deus acima de todos. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 35-51.
- ALONSO, Angela. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, Sérgio *et al.* **Democracia em risco?** 22 ensaios sobre o Brasil hoje. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.
- ALVES, Mário Aquino; COSTA, Marcelo Marquesini. Colaboração entre governos e organizações da sociedade civil em resposta a situações de emergência. **Revista de Administração Pública**, [s. l.], v. 54, n. 4, p. 923-935, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220200168>. Acesso em: 26 mar. 2022.
- ALVES, Marco Antônio Souza; MACIEL, Emanuella Ribeiro Halfed. O fenômeno das *Fake News*: definição, combate e contexto. **Internet & Sociedade**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 144-171, 2020. Disponível em: <https://revista.internetlab.org.br/o-fenomeno-das-fake-news-definicao-combate-e-contexto/>. Acesso em: 1º jun. 2024.
- ARAUJO, Willian Fernandes.; FREITAS, Ernani César.; MONTARDO, Sandra Portella. Ciberativismo como cultura de mobilização imanente à internet. In: PUHL, Paula Regina; SARAIVA, Juracy Asmann (orgs.). **Processos culturais e suas manifestações**. Novo Hamburgo/RS: Editora Feevale, 2012. p. 163-190.
- BARCELOS, *et al.* Análise de *fake news* veiculadas durante a pandemia de Covid-19 no Brasil. **Rev Panam Salud Publica**, [s. l.], n. 45, 2021, p. 1-8.

Disponível em: <https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.65>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis\RJ: Vozes, 2009.

BRAGA, Sérgio Soares; ROCHA, Leonardo Caetano; VIEIRA, Fabrizia Almeida. Estratégias de comunicação digital dos partidos: um estudo comparado do uso das redes digitais pelos partidos brasileiros e espanhóis. *In: SEGURADO, Rosemary; SILVEIRA, Sérgio Amadeu; PENTEADO, Cláudio (orgs.). **Ativismo digital hoje**: política e cultura na era das redes*. São Paulo: Editora Hedra, 2021. p. 15-41.

CALDEIRA-NETO, Odilon. Neofascismo, “nova república” e a ascensão das direitas no Brasil. **Conhecer**: debate entre o público e o privado, [s. l.], v. 10, n. 24, p. 120-140, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/2060>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CALIL, Gilberto Grassi. A negação da pandemia: reflexões sobre a estratégia bolsonarista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 140, p. 30-47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/ZPF6DGX5n4xhfJNTypm87qS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHAIA, *et al.* As lideranças políticas brasileiras e as redes tecnossociais. *In: SEGURADO, Rosemary; SILVEIRA, Sérgio Amadeu; PENTEADO, Cláudio (orgs.). **Ativismo digital hoje**: política e cultura na era das redes*. São Paulo: Editora Hedra, 2021. p. 63-88.

EISENBERG, José. O político do medo e o medo da política. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, [s. l.], n. 64, p. 49-60, jan. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/QcYvmvgzQmBjkck9Z9RXcWH/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 29 maio 2024.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e democracia no Brasil**: da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

GUARESCHI, Pedrinho; GUERRA, André. Política no entender dos políticos. *In: HERNANDEZ, Aline Reis Calvo; GUARESCHI, Pedrinho (orgs.). **Psicologia política marginal***. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 45-62.

HUR, Domenico Uhng; SABUCEDO, José Manuel. Psicologia dos extremismos políticos e polarizações sociais. *In: HUR, Domenico Uhng; SABUCEDO, José Manuel (orgs.). **Psicologia dos extremismos políticos***. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 7-16.

HUR, Domenico Uhng; SANDOVAL, Salvador. Psicologia política da polarização e extremismos no Brasil: neoliberalismo, crise e neofascismos. *In: HUR, Domenico Uhng; SABUCEDO, José Manuel (orgs.). **Psicologia dos extremismos políticos***. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 117-146.

MATTEI, Lauro; HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Brazilian Journal of Political Economy**, Santa Catarina, v. 40, n. 4, p. 647-668, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/8snSbBwVqmYgd5pZVQ5Vhkn/?lang=pt#:~:text=Em%20uma%20linha%20intermedi%C3%A1ria%20a,pelo%20menos%20tanto%20quanto%20a>. Acesso em: 27 jan. 2022.

NARVAZ, Martha; NARDI, Henrique Caetano. Problematizações feministas à obra de Michel Foucault. **Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 1, p. 45-70, mar. 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482007000100005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000100005). Acesso em: 28 nov. 2021.

OLIVEIRA, Julia Cristina Rodrigues; OLIVEIRA, Natália Soares. Saúde e *Fake News*: o impacto das notícias falsas no comportamento da população em meio a pandemia da Covid-19. **Conecte-se!** Revista Interdisciplinar de Extensão, v. 4, n. 8, p. 100-113, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/24603/17478>. Acesso em: 02 jun. 2024.

SAMPAIO, José Adércio Leite; BOCCHINO, Lavinia Assis. A ameaça das *Fake News* para a democracia e os direitos humanos na era do tecnopopulismo. **Revista EJEJ**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 189-206, jul.\dez. 2022. Disponível em: [https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2023/01/artigo\\_7.pdf](https://ejef.tjmg.jus.br/wp-content/uploads/2023/01/artigo_7.pdf). Acesso em: 29 maio 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SEGATA, Jean. Covid-19, biossegurança e antropologia. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 26, n. 57, p. 275-313, mai.\ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/ycJMLJqQMrMZZMqPSrw9Yqg#>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SEGURADO, Rosemary. **Desinformação e democracia**: a guerra contra as *Fake News* na internet. São Paulo: Editora Hedra, 2021.

SILVA, Leonardo Assis. Instituições judiciais e crise na democracia no Brasil. In: AVRITZER, Leonardo; CARVALHO, Priscila Delgado (orgs.). **Crises na democracia**: legitimidade, participação e inclusão. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2021. p. 253-273.

VISENTIN, Patrícia Menezes. **Grupos privados de mulheres na rede social Facebook no contexto da pandemia da Covid – 19 no Brasil**: estéticas da existência possíveis em meio à guerra. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2023.

# DE EXEMPLO A MOVIMENTO: ENTENDENDO O MOVIMENTO CULTURAL BRASILEIRO RELIGIOSO<sup>59</sup>

Gabriela Ferreira Vieira<sup>60</sup>

Conforme Pace (2009), as religiões são como colossais regularidades, originam-se de um ato instaurador e, após, ao passo que se estabelecem em círculos gradativamente mais vastos, tole-ram os trajetos sempre inéditos dos ambientes que se remodelam (populações, culturas, línguas singulares). Silva e Nalini (2015) abordam que, globalmente, as religiões preenchem categoria importante na base da sociedade e na política dos humanos. Basta visualizar a história do mundo para se entender a importância das demonstrações de religiosidade na composição da cultura das pessoas, assim como nos suportes dos processos de leis e hábitos que dominam as sociedades civis. Essa proximidade profunda com as questões da vida em sociedade gerou diversas situações difíceis de opressão e intransigência, observadas pela humanidade em múltiplos fatos da história antiga e atual.

Bastos (2007, p. 61-62) afirma que “A partir da segunda metade do século XX acontece uma explosão religiosa inesperada; antigas religiões adquiriam novo fôlego, e novas formas religiosas foram surgindo”. Sugerido por Tavares (2014), o pluralismo religioso surge como um “novo modelo” de interpretação de textos sagrados e influencia a recomeçar e reexaminar os populares conceitos, acordos e doutrinas religiosas. Vira, por

---

<sup>59</sup> As reflexões que formam esse capítulo, tem origem da Dissertação de Mestrado da autora, defendida em março de 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo título é “Ativismo religioso online: a pluralidade e a transparência da fé da juventude porto-alegrense católica e evangélica na mídia social Instagram”.

<sup>60</sup> Doutoranda em Comunicação no Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bolsista CAPES, e-mail: gabrielafviera95@gmail.com.

consequente, uma ocasião para diferentes análises sobre esse fenômeno religioso. Jungblut (2012) afirma que a religião brasileira tem se atualizado nas últimas décadas, e essa revitalização é resultado de uma sequência de alterações no ambiente religioso local. Por exemplo, “Com a migração de grande parte da população rural para os centros urbanos, muito do rebanho religioso até então majoritariamente católico começou a ser assediado por novas ofertas religiosas que foram se multiplicando [...]” (Jungblut, 2012, p. 454).

Além disso, Bastos (2007) ressalta que, nos centros urbanos do Brasil, aumenta de forma veloz o número de seguidores(as) que se engajam nas celebrações da renovação carismática católica e nos cultos neopentecostais, bem como aumentam os centros de umbanda e espiritismo, com carregadas particularidades sacrais, alvejando todas as classes e grupos da sociedade. Os gigantes grupos religiosos reconhecidos, Igreja Católica e influentes designações protestantes, apesar de terem suportado demasiadas instabilidades e mudanças de diretriz institucional e até doutrinária, característica ao encadeamento de secularização, exteriorizam perspectivas novas, liturgias inéditas e uso de artes cênicas, que cativam uma enorme quantidade de indivíduos nesses locais, com encontros de casais, grupos de jovens, marchas, congressos etc.

Para Souza (2019), a imagem demográfica da primeira década do século XXI, em expressões de religião no Brasil, apresentou com mais clareza a enorme concorrência que há entre o catolicismo enfraquecido e o pentecostalismo crescente. Observa-se que “Em nosso cenário religioso, há preponderância ostensiva das instituições cristãs. Aquilo que é chamado diversidade religiosa brasileira, caracteriza-se de fato como um pluralismo cristão” (Souza, 2012, p. 137).

Souza (2019) ainda cita que as informações estatísticas referentes à religião no Brasil, desde 2010, apontam que o conjunto dos sem religião teve um significativo enfraquecimento,

à proporção que o dos espíritas foi o que mais avançou, provavelmente, pela consolidação de seu destaque religioso, algo que nos auxilia a compreender por qual motivo o progresso mínimo de quem se denomina sem religião. Em artigo sobre a pluralidade cristã, Souza (2019) conclui que o crescimento evangélico – rápido, como observado, pelo neopentecostalismo – impactou não somente o catolicismo, mas também as religiões afro-brasileiras, vigorosamente combatidas pela vertente cristã, especialmente a Igreja Universal do Reino de Deus.

Consoante com Tavares (2014), a comunidade religiosa afro-brasileira é uma das que em maior intensidade padece com atos de intolerância e preconceitos. Em vista disso, o autor cita que a procura pela condescendência deve ser objetivo das religiões, a paz move-se nessa direção, acrescentando que, se anteriormente, de modo específico entre os séculos XVI e XVII, aconteceram fervorosas disputas de religião, atualmente existem conflitos de culturas (Tavares, 2014). Seguindo essa linha de raciocínio, Tavares (2014) afirma que eventos como globalização, progressos da tecnologia, migração global e interconectividade entre as diversas localidades do mundo fomentam os atritos culturais e religiosos.

No entendimento de Rosa (2018), as manifestações religiosas têm ganhado relevância em discussões públicas na sociedade brasileira. Dos debates referentes à descriminalização do aborto até controvérsias sobre exposições artísticas e diálogos com relação às bases curriculares de ensino das escolas públicas, a identidade religiosa de agrupamentos cristãos tem sido estimuladora de protestos e conflitos exaltados, que consideram a *web* como espaço excelente para articulação e visibilidade. De acordo com Jesus (2012), é recente a existência no Brasil das Igrejas inclusivas, com grupos que abordam religião e homossexualidade. Foi após os anos 2000 que houve uma grande proliferação, com variadas denominações.

A religiosidade brasileira é o tema conduzido nesta pesquisa, sendo que sua delimitação considera essa religiosidade a partir da transformação digital, que diariamente é vivenciada e impactada pela sociedade, principalmente pelos(as) seguidores(as) de Cristo que se desenvolveram junto a essas atualizações. Desse modo, o questionamento da pesquisa foi: de que forma a transformação digital proporcionou uma pluralidade de culturas de comportamento ativas e transparentes de fé católica e evangélica?

Seguindo uma perspectiva sociológica, este estudo teve como objetivo geral entender a formação, os avanços, peculiaridades, aspectos e dificuldades das religiões cristãs, católica e evangélica, quando impactadas pela era digital. Já os objetivos específicos da análise foram: observar o movimento religioso brasileiro como um todo; verificar quais são os impactos que as instituições católicas e evangélicas visam alcançar nos meios de comunicação consequentes das suas publicações religiosas; analisar se a transformação digital gerou efeitos comportamentais de alto ativismo religioso, a partir das exposições de fé católicas e evangélicas; e identificar como são as exposições de fé dos(as) católicos(as) e evangélicos(as).

Quanto à metodologia utilizada, a caracterização desta pesquisa foi de natureza qualitativa, que, segundo Goldenberg (2004), é um tipo de pesquisa em que a atenção do(a) investigador(a) não é com a representação numérica da coletividade pesquisada, mas com o aperfeiçoamento do conhecimento de um grupo da sociedade, de uma empresa, de uma instituição, de uma jornada etc. Sendo assim, o(a) investigador(a) não deve criar julgamentos nem possibilitar que seus preconceitos e crenças contaiem o estudo. Já o delineamento da pesquisa foi a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008), ela é concebida a partir de conteúdo já estruturado, contendo primordialmente livros e artigos científicos.

Esta pesquisa é relevante porque procurou compreender de forma completa as diversidades de comportamentos e as formas de expressões de fé católicas e evangélicas no ambiente comunicacional, tanto interiormente na mesma religião quanto em contraposição à religião oposta. Esse ativismo religioso *online* faz parte de um fenômeno atual, que ainda é rodeado de dúvidas, está em constante crescimento e que vive em busca de cada vez mais espaço, liberdade, posicionamento, reconhecimento e respeito.

Outro ponto importante desta pesquisa é que, quanto mais conhecimento do tema, mais empatia haverá entre os públicos, independentemente das diferenças culturais, religiosas, dentre outras. Dessa forma, os(as) beneficiados(as) não são apenas os(as) pesquisadores(as) da área de Ciências Sociais, mas também pessoas religiosas, instituições de religiões diversas e a sociedade em geral.

### **Igreja Católica: a número um entre os(as) fiéis brasileiros(as)**

Segundo Rosa (2011), a Igreja Católica se descreve como a mais ancestral confissão religiosa estruturada de forma institucional, sendo encarregada pelos(as) católicos(as) dispersos(as) pelo universo e possuindo como orientação central o Papa. Essa organização constantemente relatou seu comportamento por sua matriz doutrinária religiosa e pela afirmação de ser a única intercessora para a salvação dos humanos, a exclusiva capaz de disponibilizar as maneiras, os trajetos, para a verídica felicidade: “o paraíso eterno”.

Rosa (2011) também narra que, mesmo que a Igreja Católica tenha perfil internacional e um mesmo princípio doutrinário, ela é constituída por grupos divergentes hierarquica, social e culturalmente, ou seja, os atos e os posicionamentos dos(as) atuantes nessa instituição se diferem, devido a questões sociais, geográficas, culturais e geracionais. Conforme Tavares

(2014), o catolicismo alcançava, até o meio do século XIX, domínio quase total da manifestação religiosa da população brasileira. Além de tudo, “[...] a Instituição Católica nos seus dois mil anos muito influenciou a maneira de ver e compreender as relações entre religião e sociedade” (Tavares, 2014, p. 26).

Ainda seguindo esse ponto de vista, Medeiros (2012) expõe que, para elucidar a função do catolicismo no Brasil, é indispensável recordar que a Inquisição Portuguesa a todo o momento teve uma atribuição essencial acerca da progressividade dessa religião. No Brasil, esse caso foi deixado pelos colonizadores do país, mas de uma forma indireta. A autora aponta que, embora entendendo que a ação da Inquisição foi notável para a constituição da religiosidade brasileira, é importante salientar que ameríndios(as) e africanos(as), forçados(as) à escravidão, necessitaram identificarem-se como seguidores(as) da Igreja Católica para serem aprovados na sociedade e assegurarem sua sobrevivência (Medeiros, 2012).

Ademais, o catolicismo transita no século XX em uma dialética diferenciada do que até o momento era vivido no meio religioso. Não mais uma conjuntura assegurada em seu ofício de religião suprema, porém, em virtude de os números indicarem uma redução de seus/suas fiéis, o processamento de midiaticização do corpo social faz com que seus hábitos de se encontrarem no mundo também se modifiquem (Ferreira, 2018).

Definido por Jungblut (2012), o alusivo desinteresse dos anos oitenta, no entanto, não chegou a prolongar-se muito. A partir disso, grupos católicos mais independentes no que se refere à aristocracia eclesiástica dessa Igreja, como os carismáticos, ingressaram na disputa de mercado sugerida pelo consequente pentecostalismo digital e começaram uma atividade para, no mínimo, esforçarem-se para diminuir os danos cometidos pela “concorrência” (Jungblut, 2012).

Do mesmo modo, o catolicismo conhecido como uma religião tradicional e historicamente relutante às repercussões midiáticas no decurso de sociabilidade, enfrentou intervenções com a midiatização, assim como as instituições presentes na sociedade (Ferreira, 2018). Indicada por Ferreira (2018), essa transfiguração está avante das adaptações e conquistas de emissoras de televisão. Decorre, por uma necessidade de incorporação, adequação e recharacterização, da cultura midiática contemporânea, que (mais vigente com o advento da internet) impõe que o catolicismo deve usar novos formatos de encontrar-se no mundo para variação no cenário.

A partir da análise de Jungblut (2012), é de se considerar que a introdução católica no mundo da criação televisiva, causada, pelos motivos adversários da ascensão do pentecostalismo, tenha ocorrido ainda mais para moderar a saída dos(as) fiéis do que para buscar retornar os(as) que foram ou bem menos para persuadir os(as) que jamais foram católicos(as). Refere-se a efetuar convocações direcionadas para o interior do espaço católico.

Carletti (2016, p. 20) enuncia que, “No caso do catolicismo, no ano de 1963, o Concílio Vaticano II aprovou o Decreto Inter Mirifica sobre os meios de comunicação social, em que se incentiva o uso da mídia para a propagação da religião”. O próprio Papa Bento XVI (2009) expressa que é importante a juventude, de forma espontânea, sintonizar-se com esses atuais meios de comunicação, pois nesses espaços conseguem evangelizar. Se, de forma institucional, a Igreja Católica tem opiniões tradicionalmente populares quanto a inúmeras demandas sociais, no ambiente da internet, as movimentações em benefício dos “interesses católicos” não procedem tanto de integrantes do clero, mas dos(as) leigos(as) (Rosa, 2018).

Para Medeiros (2012), a religião católica se reelaborou baseada nas expressões populares que se revelaram no perpassar do pluralismo social e de modernos formatos de identidade. Tais

fenômenos consequentemente criaram o sujeito pós-moderno que convive com os inovadores meios de interação e comunicação com rapidez. “Nesse processo, deslocam-se, cada vez mais, para o ciberespaço, porém, sem perder seu elo com o antigo, com a religiosidade. É nesse contexto, onde se desenvolvem as correntes religiosas virtuais” (Medeiros, 2012, p. 21).

Sintetizando todos os pontos discutidos até aqui, a Igreja Católica, influenciadora de posicionamentos, com uma responsabilidade histórica antiga e enfrentando todas as dificuldades contemporâneas junto aos marcos negativos da trajetória, mesmo dominadora no meio religioso, vive um receio devido à redução de fiéis e suas desagregações. Tal crise pode ser amenizada via meios midiáticos, em especial, no ciberespaço, onde o tradicionalismo abre portas para a modernização ao evangelizar, proliferando de forma estratégica a religião.

### **Igreja Evangélica: com aumento crescente, mas em segundo lugar em adeptos(as) brasileiros(as)**

Segundo Rivera (2005), a Igreja Evangélica brasileira começou as suas práticas em setembro de 1879. Após 126 anos, essa Igreja difunde uma tradição religiosa bem perdurável. Como toda tradição, ela é resultado de um extenso método social de análises e reanálise de seus princípios, até obter autenticidade e eficiência para deslocar-se de uma geração para outra. Gonçalves e Pedra (2017) destacam que os dados expostos nos censos populacionais mais atuais evidenciaram a progressão do número de fiéis evangélicos(as) brasileiros(as). O que distingue essas Igrejas é a maneira como se manifestam perante a sociedade, a atitude das lideranças, principalmente dos pastores, e o acolhimento de um agrupamento de hábitos, valores e crenças, com base na “evangelização”. Assim, são vistos como mensageiros oficiais e evangelizadores do que está manifestado na Bíblia, promovendo a mensagem cristã, conceituada por eles como a única palavra.

Gonçalves e Pedra (2017, p. 70) citam que “Para muitas denominações evangélicas, ao longo do tempo, essa forma de transmitir a mensagem contida na Bíblia foi se convertendo, adquirindo novos aspectos, [...] tentando acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade”. Os autores também exprimem que, acompanhando a evolução das Igrejas Evangélicas no Brasil, principalmente as neopentecostais, o panorama corrente de investigações direcionadas para esse assunto demonstrou um crescimento expressivo, sobretudo nas pesquisas dirigidas para o entendimento das transfigurações que aconteceram ao redor da introdução religiosa no campo político, no qual os(as) evangélicos(as) acabaram conseguindo máxima visibilidade em distintos ambientes públicos, partindo do meio privado (Gonçalves; Pedra, 2017).

Além disso, “O universo evangélico tem um caráter fragmentário o que acaba por pluralizar as instituições religiosas e por gerar muita competição em torno dos fiéis e dos espaços sociais que facilitam a socialização religiosa” (Machado, 2012, p. 46). Os autores Ciciliato e Moreira (2014) mencionam que o propósito da Igreja Evangélica está em ser a “boca de Deus” neste planeta, como igualmente está em ser as pernas, os braços, o carinho, o abraço e a dedicação de Deus em relação aos indivíduos. Porém, a fim de que seja plausível, é fundamental que eles se dediquem a uma vida sujeita e mudada por Cristo, amando o outro como a si próprio e entendendo que a grande missão deles é servir.

Cardoso (2019) observa que “Se a Igreja Evangélica no Brasil deixasse de realizar o seu trabalho, que muitas vezes é feito de forma anônima e silenciosa, o povo brasileiro sentiria grandemente”. Ademais, a Igreja Evangélica brasileira é uma comunidade religiosa de grande lembrança, e diversos(as) de seus/suas integrantes exercem atividades voluntárias de acondicionamento, busca de documentos dos atos de seus fundadores (Rivera, 2005). É relatado por Cardoso (2019) que

essas instituições influenciam significativamente áreas de apoio à terceira idade, à infância, à saúde, social, à cultura, às artes e transnacional.

Shedd (2013) alude que os(as) evangélicos(as) precisam a todo o momento conservar que o primeiro comprometimento da Igreja é o anúncio do Evangelho e resguardar a alteração espiritual consecutiva produzida pelo Espírito Santo, com o objetivo de formar uma coletividade em que o(a) não convertido(a) consiga visualizar uma amostra do reino de Deus. Para Motomura (2008), a nomeação “evangélico(a)” deriva do(a) fiel que se sujeita ao aprendizado incluso nas “boas-novas” (em latim, *evangelium*) conduzidas por Jesus. Os protestantes se consideravam apreciadores do Evangelho – um dos seus fundamentos no decorrer da Reforma era o da *Sola Scriptura* (em latim, “Só a Escritura”). Isso revelava que, para os protestantes, somente a Bíblia era proveniente de revelação superior e que não teria que ser autorizado à Igreja desempenhar doutrinas no exterior dela.

O termo “evangélico”, conforme Lopes (2008), até pouco tempo, designava indefinidamente aqueles protestantes de todas as designações – pentecostais, batistas, anglicanos, metodistas e presbiterianos etc. Atualmente, no Brasil, o termo não inclui mais tais subdivisões, porém, tem sido utilizado para mencionar todos que, no ambiente do cristianismo, não sejam católicos romanos, ou seja, protestantes históricos, neopentecostais, pentecostais, igrejas emergentes, comunidades dos mais diversos tipos, entre outros.

Rivera (2005) informa que a fala moderna da Igreja Evangélica Brasileira (IEB) assume seu predicado único e exige ser a exclusiva Igreja verídica, designada a efetivar os objetivos de Deus na Terra. Além disso, a data de 11 de setembro é a mais importante para a IEB, pois se comemora o início dela por Miguel Vieira Ferreira, em 1879. Para os(as) seguidores(as) da IEB, foi nessa data que “[...] surgiu ‘a verdadeira Igreja’, ‘a nova Jerusalém’ – como também é chamada – e que com ela seu

fundador estava realizando uma ‘obra eterna’, porém profetizada na Bíblia” (Rivera, 2005, p. 89). Em pesquisa, Rivera (2005) explana que a Igreja Evangélica Brasileira reorganizou a sua tradição protestante mudando os aspectos principais do método religioso protestante e substituindo outros no seu lugar.

Os principais pontos discutidos nesta seção confirmam a próspera conquista de seguidores(as) do evangelicalismo, Igreja que busca, com tamanha eficiência, alternativas para se diferenciar, não deixando seus princípios de lado e mantendo sua autenticidade. Com missão de servir e se dedicar completamente a Cristo, os(as) religiosos(as) anunciam o Evangelho e convertem-se. Com atitude, lideranças são criadas e adequações são feitas a partir das necessidades das metamorfoses sociais.

## **A potência da presença religiosa nos meios de comunicação**

Após apresentar aspectos do movimento cultural brasileiro religioso, por meio de significações e um contexto da Igreja Católica e da Igreja Evangélica, a presente seção apresenta uma discussão sobre como as religiões cristãs em destaque no Brasil – católica e evangélica – têm utilizado os meios de comunicação para expandir e adaptar suas práticas religiosas na era digital. Em concordância com Silva e Nalini (2015, p. 65), “Historicamente, a Igreja sempre ocupou uma posição importante na vida dos indivíduos. Essa mentalidade começou a mudar quando a Igreja sofreu a separação do Estado e modificou-se radicalmente durante o século das luzes, com o privilégio da razão”.

No mundo inteiro, a partir da pesquisa dos autores Silva e Nalini (2015), a religião passou a ocupar o segundo lugar na vida das pessoas. Deixando de ser prioridade para os(as) brasileiros(as), mesmo com fundamentos cristãos sólidos e da existência de símbolos religiosos em organizações de acesso público, a Igreja estava isolada, apesar de manter a busca de obter o *status* anterior. Empenhada, aliou-se aos meios de comunicação

(televisão ou rádio) e ali se tornou presente de forma notória, até a década de 1950, quando migrou para a nova mídia, a internet e as mídias sociais.

Como explicado por Puntel (2011), passou-se inúmeros anos, e aconteceram vários debates para alterar as convicções da Igreja referente à mídia, vista como apenas recurso de propagação de notícias negativas e “do mal”. Foi só com o Papa Pio XII (1939-1958) que a Igreja estudou e expandiu suas ponderações com relação aos vínculos sociais incorporados em uma coletividade democrática, conforme a função da mensagem na formação da opinião. Hara (2015) declara que a utilização considerada pelas religiões da veiculação dos formatos radiofônicos e da potência da televisão, na atualidade, conquista inéditas práticas, visto que a elucidação simbólica da conduta de ser religioso(a) se redimensiona perante a forma interativa virtual possibilitada pelos inovadores modos tecnológicos de comunicar.

Também é apontado por Puntel (2011) que, independentemente de sua extrema conduta negativa, a Igreja iniciou, vagarosa e gradativamente, a compreender a conveniência dos meios de comunicação eletrônicos, na disseminação de suas mensagens, e a favorecer-se deles. No decurso do intervalo de 1878 a 1939, a Igreja exibiu alguma maleabilidade referente à imprensa e às modernas tecnologias de comunicação, especialmente ao rádio e ao cinema, porém, ainda se movimentava com moderação.

Os autores Silva e Nalini (2015, p. 66) acreditam que “[...] as instituições religiosas viram-se em uma situação de busca permanente de alternativas que culminassem em atrair de volta seus membros e também em ganhar novos adeptos”. Tal busca, na opinião de Silva e Nalini (2015), mantém-se ainda na era pós-moderna, já que a evolução tecnológica fez com que as Igrejas se rendessem ao avanço da mídia comunicacional, procurando inéditos formatos de ficar mais perto dos(as) fiéis para disseminar o discurso religioso.

Polato (2015) conclui que as Igrejas afirmam utilizar os meios de comunicação para atingir gradualmente mais fiéis, porém, a radiocomunicação tem se modificado em um verídico “mercado religioso”. Propagam a teologia de prosperidade, de triunfo financeiro, do milagre atingível e afluente. Evangelizadores(as) repercutem, no ar, números das contas bancárias de suas igrejas, anunciam solicitações para que ouvintes(as) e telespectadores(as) realizem pagamentos de dízimo e de donativos “voluntários”. Quanto maior é a posse econômica do grupo religioso, mais consecutivas são suas exibições no rádio e televisão. Os incessantes surgimentos no rádio e nas telas de televisão proporcionam gradativos recebimentos monetários que sustentam o circuito dependente da indústria dos meios de comunicação da fé.

Comunicado por Hoover (2014, p. 48), “[...] as mídias podem ao mesmo tempo ser uma fonte de religião e de espiritualidade, um indicador de mudança religiosa e espiritual e articulada em tendências religiosas e espirituais [...]”. A partir dos estudos de Hara (2015), observa-se que a performance religiosa que certifica ao/à fiel a percepção rápida do que ele(a) foi procurar na igreja, perante recursos que o(a) levam à emoção, está a ser desafiada pelas ações socioculturais, midiáticas ou comunicacionais, responsáveis por um novo método de vida em sociedade.

Medeiros e Alves (2014) expõem que, devido ao surgimento dos formatos de comunicação, as correntes religiosas acabaram movendo-se e que vivenciamos um momento em que nada é estático, contínuo e/ou imutável. Em função do fluxo pós-moderno, as correntes foram aceitas, sendo uma forma ágil e prática dos indivíduos desempenharem sua religiosidade. Assim como, na radiocomunicação, via de regra, a dominação de Igrejas Católicas e Evangélicas com programações religiosas no Brasil é praticamente integral. Ainda assim, existem também diferentes religiões pelo país que desfrutam de propagadores

midiáticos para a divulgação de seus cultos e princípios e para espalhamento de sua crença (Polato, 2015).

Confirmado por Puntel (2011, p. 238), “A Igreja assume o desafio de desenvolver uma comunicação adequada aos nossos tempos. [...] seguindo um modelo de participação, colaboração, intercâmbio e diálogo, como percebemos no processo da *internet* e especificamente das redes sociais”. Rosa (2018) descreve que tanto o aproveitamento da tecnologia como o de temas religiosos na *web* geram e sustentam vínculos entre os(as) leigos(as) que ficam perceptíveis e deixam pistas. Na *web*, somos capazes de perceber marcos acerca de quais livros os(as) religiosos leem, quais *sites* logam, quais perfis seguem nas redes sociais, e a totalidade disso aparenta formatar conexões e fazer parte do experimento de fé.

Medeiros e Alves (2014) sugerem que, em razão da proximidade da religião e da tecnologia, é notável que a religiosidade, mesmo com a perda de lugar no âmbito público, mantém-se estável e em vigor na esfera privada. “Na verdade, a tecnologia contribui para ampliar o quadro de fiéis, ou o caso das correntes religiosas virtuais atingirem mais receptores e, conseqüentemente, emissores” (Medeiros; Alves, 2014, p. 118).

A *web* manifesta-se, por conseguinte, como outro meio de comunicação e disseminação das vivências religiosas. O digital e o real, distante de desligar e afastar os indivíduos, produzem uma maneira singular de conexão/relação entre pessoas, de integração, de atração e sintonia, de companheirismo, de fervor e correlação capaz de executar novos formatos de crença (Medeiros, 2012). Por sinal, “A mídia é vista como um lugar de visibilidade e de legitimação para o campo religioso. A apropriação do discurso e operações midiáticas pelo campo religioso tem por objetivo integrá-lo à sociedade midiaticizada” (Fantoni, 2015, p. 27).

Rosa (2018) fala que uma imensidão de grupos, movimentos, paróquias, leigos(as), padres e, até mesmo, o Papa elaboram mensagens religiosas na *web* com diversificadas edições, dimensionamentos e finalidades. Inclusive, “A posição do Papa como uma personalidade da mídia global oferece um exemplo claro dessa nova intimidade entre religião e mídia” (Stolow, 2014, p. 149). Conforme sugerido por Brustolin (2012, p. 323), “As inovações causam impacto sobre a forma de ser cristão no mundo. Alteram também as possibilidades de relação com o mistério, pois a Palavra de Deus pode ser acolhida pelo rádio, pela televisão ou pela *internet*”.

Coerentemente, Brustolin (2012) acrescenta que, sem precisar da imprensa, seja para escutar ou afirmar a sua fé, o(a) cristão/cristã, segundo estatísticas, atinge uma audiência relevante nas missas transmitidas pela televisão e até via *web*. Sendo assim, a própria celebração eucarística é afetada, e “O problema dessas liturgias midiaticizadas consiste em garantir que elas conservem o essencial do patrimônio da fé e assumam novos modos e valores de linguagem” (Brustolin, 2012, p. 323).

No entendimento de Rosa (2018), tendo em consideração que a *web* está gradativamente mais conectada às ações do dia a dia de grande parte da população, em diversos modos de utilização e com divergentes incentivos, os(as) fiéis compõem suas jornadas religiosas, fazendo a leitura da Bíblia por meio de aplicativos no celular, seguindo o Papa no Twitter, inteirando-se no que diz respeito à doutrina em diários *online*, debatendo a moral a partir de memes no *Facebook*, proporcionando movimentações de católicos(as) em grupos de *WhatsApp*. Apesar da espécie de utilização ou do instrumento optado, o que atrai a atenção é a situação desse modelo de experiência religiosa se formular tendo a *web* em vista, o que demonstra a perpetuidade, e não a interrupção ou fragmentação, gradualmente maior entre as realidades e práticas virtuais, em redes e os outros ambientes da vida.

Além disso, o estilo de vivenciar a fé e a pregação da religião foi transformado devido à midiatização das experiências religiosas. Se, previamente, o domingo era ocasião de se arrumar para ausentar-se da residência e conviver com o povo na Igreja, a formalidade é alterada com o surgimento da *internet* e recursos eletrônicos. O ritual que envolve a água benta é intermediado pela televisão, em uma missa exaltada por uma liderança carismática na mídia, a partir da benção de um copo cheio de água diante da aparelhagem. A reunião com a coletividade religiosa acaba sendo feita via redes sociais em diálogos *online*, com o religioso da localidade ou até com partilhas de materiais de lideranças religiosas de exposição nacional (Fantoni, 2015).

As tantas ramificações que integram esta seção têm como ementa que um novo fenômeno de multiplicidades comportamentais virtuais religiosas vem ocorrendo na realidade social atual via redes e mídias sociais. Isso nada mais é que outro formato de relacionamento entre as pessoas e suas religiões, unindo cultura, religiões, as diferenças e as formas de interações entre as diferentes práticas religiosas.

## Conclusão

A popularização das religiões nas redes sociais iniciou a partir da transformação digital que chocou, sensibilizou e gerou uma sensação de pertencimento e coragem nos indivíduos que agora expõem suas religiões no ambiente digital, sem inibição, mas com muito orgulho do que creem. Além das pessoas, as próprias instituições religiosas não tinham grande espaço na mídia em geral, havia canais específicos para determinadas religiões e outras não tinham um ao menos que pudessem se divulgar.

Com a introdução das redes sociais, todas as religiões viram a oportunidade de apresentarem aquilo em que acreditam – posicionamentos, informações gerais, eventos, formatos de expressões de fé diversos – e também de se aproximarem dos(as) fiéis, quebrar estereótipos, divulgar conteúdos e vivên-

cias e diferentes maneiras de inspirar outras pessoas a crerem e terem a mesma fé que elas, além de gerar um reconhecimento e respeito pela crença, dentre outros tantos aspectos. Londoño (2014) conta que essa formação de discernimento em relação às religiões e às religiosidades têm avançado como uma ação vinculada ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira, e o número de pesquisas tem aumentado junto à evolução dos programas de pós-graduação em Ciências Humanas de todas as partes do Brasil.

O formato de compartilhamento e vivência de fé se modernizou, e o ambiente digital agora é visto como um espaço social ao qual se deve respeito, uma conquista para o universo religioso e uma forma mais próxima de se relacionar com os(as) fiéis, além de conquistar outros(as).

## Referências

BASTOS, Eivaldo Correia. **Fé & Cia. LTDA**: consumo religioso na sociedade contemporânea. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2007.

BENTO XVI, Papa. Mensagem do Papa Bento XVI para o 43º dia mundial das comunicações sociais: novas tecnologias, novas relações. Promover uma cultura de respeito, de diálogo, de amizade. **Vaticano**, 24 maio 2009. Disponível em: [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/messages/communications/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20090124\\_43rd-world-communications-day.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20090124_43rd-world-communications-day.html). Acesso em: 20 fev. 2022.

BRUSTOLIN, Leomar Antônio. Eucaristia na era digital: a questão da presença e da participação. **Revista Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 322-342, jul./dez. 2012.

CARDOSO, Cosme Santana. A responsabilidade social da Igreja: um dever legal ou um mandamento bíblico?. **Âmbito Jurídico**: o seu portal jurídico da internet. São Paulo, 9 out. 2019. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-responsabilidade-social-da-igreja-um-dever-legal-ou-um-mandamento-biblico/>. Acesso em: 31 maio 2020.

CARLETTI, Renan Silva. Religião e *internet*: como pensarmos a “religião” hoje?. **Revista Último Andar**, n. 29, p. 19-31, 2016.

- CICILIATO, Fabio; MOREIRA, Neir. A responsabilidade social da Igreja Evangélica contemporânea segundo o modelo de Cristo. **Revista Eletrônica do Curso de Teologia**, Curitiba, n. 4, p. 66-77, out. 2014.
- FANTONI, Francieli Jordão. Amém? Compartilhe!: análise da interação e circulação dos discursos de Macedo, Santiago e Usuários no *Facebook* e *Twitter*. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2015.
- FERREIRA, Virginia Diniz. **Catolicismo midiático, juventude e testemunho**: uma análise do programa PHN da TV Canção Nova. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- GONÇALVES, Rafael Bruno; PEDRA, Graciele Macedo. O surgimento das denominações evangélicas no Brasil e a presença na política. *Revista Diversidade Religiosa*, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 69-100, 2017.
- HARA, Viviane Tenório de Macedo. Webfé: religiões nas mídias sociais e proposta de aplicativo para os ciber-fiéis. 2015. 35 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídia, Informação e Cultura) – Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2015.
- HOOVER, Stewart. Mídia e religião: premissas e implicações para os campos acadêmico e midiático. **Revista Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, v. 35, n. 2, p. 41-68, jan./jun. 2014.
- JESUS, Fátima Weiss de. **Unindo a cruz e o arco-íris**: vivência religiosa, homossexualidades e trânsitos de gênero na Igreja da Comunidade Metropolitana de São Paulo. 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/100558/308807.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- JUNGBLUT, Airton Luiz. Transformações na comunicação religiosa: análise dos dois modelos comunicacionais operantes no Brasil atual. *Civitas* – Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012.
- LONDOÑO, Fernando T. História das religiões: breve panorama histórico e situação atual no Brasil. **Ciberteologia – Revista de Teologia & Cultura**, São Paulo, v. 10, n. 47, p. 124-138, jul./set. 2014.
- LOPES, Augustus Nicodemus. **O que estão fazendo com a Igreja**: ascensão e queda do movimento evangélico brasileiro. São Paulo: Mundo

Cristão, 2008. 240 f. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/nxnsv8n>. Acesso em: 6 nov. 2021.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Religião, cultura e política. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 29-56, 2012.

MEDEIROS, Andrezza Lima de. **Correntes em rede: uma interpretação imagética e textual das correntes religiosas virtuais**. 2012. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2012.

MEDEIROS, Andrezza Lima de; ALVES, Maria Lúcia Bastos. Correntes em rede: uma interpretação imagética e textual das correntes religiosas virtuais. In: ALVES, Maria Lúcia Bastos; SILVA, Sylvana Kelly Marques da (orgs.). **Múltiplos olhares sobre cultura, religião e turismo**. Natal: EDUFRN, 2014. 360 p.

MOTOMURA, Marina. Qual é a diferença entre protestantes e evangélicos? Conheça a diferença entre os principais ramos do cristianismo. **Revista Super Interessante**, São Paulo, 5 nov. 2008. Mundo Estranho. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-diferenca-entre-protestantes-e-evangelicos/>. Acesso em: 31 maio 2020.

PACE, Enzo. Narrar a Deus: a religião como meio de comunicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 24, n. 70, p. 9-15, jun. 2009.

POLATO, Fábio Sebastião. **O uso do rádio e da TV por instituições religiosas: um fenômeno crescente nos mais variados canais de comunicação**. 2015. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Bauru, SP, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6353115-O-uso-do-radio-e-da-tv-por-instituicoes-religiosas-um-fenomeno-crescente-nos-mais-variados-canais-de-comunicacao.html>. Acesso em: 16 mar. 2020.

PUNTEL, Joana T. A Igreja a caminho na comunicação. **Revista Teocomunicação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 221-242, jul./dez. 2011.

RIVERA, Paulo Barrera. A reinvenção de uma tradição no protestantismo brasileiro: a Igreja Evangélica Brasileira entre a Bíblia e a Palavra de Deus. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 78-99, 2005.

ROSA, Ana Cássia Pandolfo Flores da. **A internet dos leigos: catolicismo midiático e práticas de consumo como experiência vivida**. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15127>. Acesso em: 16 mar. 2020.

ROSA, Lilian Rodrigues de Oliveira. **A Igreja Católica Apostólica Romana e o Estado brasileiro: estratégias de inserção política da Santa Sé no Brasil entre 1920 e 1937**. 2011. 289 f. Tese (Doutorado em História)

– Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca, SP, 2011.

SHEDD, Russell P. **Justiça Social e a Interpretação da Bíblia**. 2. ed. São Paulo: Vida Nova, 2013. 80 p.

SILVA, Crisotiomar da; NALINI, Lauro Eugênio Guimarães. Religião e mídias sociais: a disseminação do discurso religioso no *Facebook*. **Revista Panorama**, Goiás, v. 5, n. 1, p. 65-77, jan./dez. 2015.

SOUZA, André Ricardo de. O pluralismo cristão brasileiro. **Revista Caminhos**, Goiânia, v. 10, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2012.

SOUZA, André Ricardo de. Pluralidade cristã e algumas questões do cenário religioso brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 120, p. 13-22, jan./fev./mar. 2019.

STOLOW, Jeremy. Religião e mídia: notas sobre pesquisas e direções futuras para um estudo interdisciplinar. **Revista Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 2, p. 146-160, 2014.

TAVARES, Cristiano de Souza. **A religião na sociedade e sua relação com a esfera pública à luz da *Gaudium et Spes***. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/5889/1/464389.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### Carolina Corrêa Pacheco



Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É especialista em Políticas Públicas para a Igualdade na América Latina pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e especialista em Docência Universitária pela Universidade de Buenos Aires (UBA). É mestra e doutoranda em Ciências Sociais pela PUCRS, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estudando as desigualdades educacionais. É analista de Ensino Superior no grupo Ânima Educação.

### Rafael Machado Madeira



É professor do curso de graduação em Relações Internacionais, do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política e do Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestrado e doutorado em Ciência Política pela mesma instituição, com estágio de doutorado na Florida International University e pós-doutorado pela École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) e pela Universidad de Granada. Tem experiência na área de Ciência Política, atuando principalmente nos seguintes temas: história da Ciência Política no Brasil; partidos políticos e sistemas partidários; análise de carreiras/trajetórias políticas nos períodos autoritário e democrático; análise de manifestos partidários.

## Suliane Cardoso



É doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Foi roteirista e produtora do curta-metragem Egresso, documentário vinculado à sua tese de doutorado. Atualmente, é pós-doutoranda na Anthera, rede internacional de pesquisa sobre família e parentesco, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

## Taiane Fabiele da Silva Bringhamti



É professora de História, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atualmente, faz estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Ciência Política pela mesma instituição. Suas pesquisas abordam os temas de estratificação social, desigualdade educacional, mobilidade social e o papel da educação como bem posicional. Também atua como produtora e roteirista do curta-metragem Egresso, realizado por meio do Edital Fac Filma/RS.

## Thais Marques de Santo



É socióloga, professora de Sociologia, jornalista, mestra e doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Desde 2018, atua como docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas pesquisas abordam os temas da atuação das mulheres no Movimento Sem Terra e o potencial das formas alternativas de agricultura em serem antíteses do modo de vida neoliberal. Seus temas de interesse são: movimentos sociais, cuidado, cidadania, teoria feminista e teoria crítica.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

## *Uma história de tradição*

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

## *A universidade de hoje*

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

## *A Editora da Universidade de Caxias do Sul*

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:

