

Caos

v.2, n.35, ano 26, jul./dez. 2025



CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais

Curso de Ciências Sociais

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Universidade Federal da Paraíba

Publicação semestral da Coordenação do Curso de Ciências Sociais, v. 2, n. 35, jul./dez. 2025

ISSN 1517-6916 (online)

CONSELHO EDITORIAL

Adriano de Léon, UFPB, Brasil

Antonádia Monteiro Borges, UNB, Brasil

Edmundo Pereira, Museu Nacional/UFRJ, Brasil

Fernanda Henrique Cupertino Alcântara, UFJF, Brazil

Frédéric Vandenberghe, IFCS/UFRJ, Brasil

Karina Biondi, UEMA, Brasil

Lisabete Coradini, UFRN, Brasil

Maristela Oliveira de Andrade, UFPB, Brasil

Miqueli Michetti, UFPB, Brasil

Sônia Weidner Maluf, UFPB, Brasil

Stênio José Paulino Soares, UFBA, Brasil

Tássia Rabelo de Pinho, UFPB, Brasil

Vagner Gonçalves da Silva, USP, Brasil

EDITORES

Giovanni Boaes (UFMA/UFPB), Adailton Aragão (UFPB/UFMT), Mohana Morais (UFPB) e Anderson dos Santos Cordeiro (UFPE)

COMISSÃO EDITORIAL

Aina Azevedo Guimarães, UFPB, Brasil

Eliane da Conceição Silva, UFPB, Brasil

Lucas Coelho Pereira, UFPB, Brasil

Luciana Aliaga, UFPB, Brasil

Thiago Panica Pontes, UFPB, Brasil

REVISÃO E DIAGRAMAÇÃO

Giovanni Boaes

Revisão de inglês: Terry Mulhall

CAPA

Jonas de Sene Pinto

Imagem: produzida por IA (Copilot)

Caos

Publicação da Coordenação do Curso de Ciências Sociais
Universidade Federal da Paraíba
(Campus I – João Pessoa)

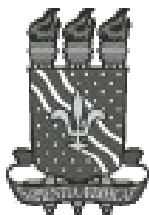
ANO 26

volume 2

número 35

jun./dez. 2025

ISSN 1517-6916 (online)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora: Terezinha Domiciano Dantas Martins

Vice-reitora: Mônica Nóbrega

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Rodrigo Freire de Carvalho e Silva

Vice-diretor: Thaís Augusta Cunha de Oliveira Máximo

CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenadora: Eliane da Conceição Silva

Vice-coordenadora: Aina Azevedo Guimarães

Indexadores e Registros



PKP|INDEX



latindex

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C111 CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais/Coordenação do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal da Paraíba. – v. 2, n. 35 (jul./dez. 2025). – João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Semestral

Publicação online: www.periodicos.ufpb.br/index.php/caos

ISSN: 1517- 6916

1. Antropologia. 2. Ciência Política. 3. Sociologia.

- 6 EDITORIAL
Giovanni Boaes

ARTIGOS / ARTICLES

- 14 CAPITALISMO NEOLIBERAL E A CIÊNCIA MODO 2: uma análise do Programa Nacional de Pós-graduação do Brasil / *NEOLIBERAL CAPITALISM AND MODE 2 SCIENCE: an analysis of Brazil's National Graduate Program*
Terry Mulhall
- 49 O DESLOCAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL À MORALIDADE INDIVIDUAL: uma leitura jamesoniana de "Entre os muros da escola" / *FROM STRUCTURAL RACISM TO INDIVIDUAL MORALITY: a jamesonian reading of The Class*
Terry Mulhall
- 58 SILÊNCIO E ESTIGMA NA ESCOLA E A INVISIBILIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: reflexões a partir de uma experiência no ensino religioso / *SILENCE AND STIGMA AT SCHOOL AND THE INVISIBILIZATION OF AFRO-BRAZILIAN CULTURES: reflections based on an experience in religious education*
Antonio Carlos Coelho
- 79 MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DIREITO À CIDADE: a produção do urbano através da Comunidade do Timbó / *COMMUNITY MOBILIZATION AND THE RIGHT TO THE CITY: the production of the urban through the Timbó Community*
Williane Pontes
- 103 PRESENÇA DE JUSCELINO: a tríade de monumentos para o presidente Kubitschek em Brasília / *PRESENCE OF JUSCELINO: the triad of monuments to President Kubitschek in Brasília*
Artani Grangeiro da Silva Pedrosa
- 127 A FACE OCULTA DO BERGSONISMO NA TEORIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA / *THE HIDDEN FACE OF BERGSONISM IN CONTEMPORARY SOCIAL THEORY*
Rafael Santos
- 143 "SEJA DIFERENTE, SEJA VOCÊ?": uma revisita crítica ao consumo da Revista Capricho na adolescência / *"BE DIFFERENT, BE YOURSELF?": a critical review of Capricho Magazine consumption among adolescents*
Fernanda de Aguiar Zanola, Raphael de Moraes e Fernanda C. Ruffino Rauber

ENSAIO VISUAL / VISUAL ESSAY

- 169 DO TRAÇO À TRAJETÓRIA: o significado atribuído à carreira de tatuadora / *FROM LINE TO TRAJECTORY: the meaning attributed to the career of female tattoo artists*
Fernanda C. Ruffino Rauber, Marília G. Souza da Silva e Eloisa H. de Souza Cabral

RESENHA / REVIEW

- 182 OS DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL PARA O ENSINO DIGITAL / *THE CHALLENGES FOR TRANSFORMING TRADITIONAL EDUCATION TO DIGITAL EDUCATION*
Maria Clara Camacho da Silva e Marcello Vinicius Doria Calvosa
- 191 OS EFEITOS POSITIVOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS / *THE POSITIVE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ON HIGHER EDUCATION STUDENTS*
Anielle Neves Menezes e Marcello Vinicius Doria Calvosa

ENTREVISTA / INTERVIEW

- 201 ENTRE CAMPOS, BEIRADAS E VIVÊNCIAS: transitando da psicologia para antropologia / *BETWEEN FIELDS, EDGES, AND EXPERIENCES: transitioning from Psychology to Anthropology*
Antonio Luiz da Silva e Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante

A Revista *Caos* entrega mais um número ao seu público. Como os anteriores, nasce de um trabalho artesanal, realizado no calor da inquietude e da convicção. Inquietude, pelas condições limitadas de produção; convicção, pela certeza de que os propósitos da publicação valem o esforço.

O trabalho editorial, assim como o docente, não se desenvolve isolado. É atravessado por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais. Reconhecer isso não é apenas recurso de linguagem para escrever um editorial: é exercício de sociologia do conhecimento e da ciência.

Talvez tenha iniciado este texto dessa forma porque li recentemente o memorial de uma eminente socióloga. Mais do que um documento burocrático, ele se revelou um exercício apurado das condições sociais de produção de duas coisas interconectadas: o texto em si, como produção simbólica, e a própria figura do professor enquanto trabalhador que progride em uma carreira. Com o memorial, ela pleiteava sua progressão à classe de professora titular — conquista mais do que merecida. Permitam-me compartilhar um pouco dessa experiência, pois a considero inspiradora.

No documento, com maestria no uso das palavras, a socióloga soube agregar a sensibilidade artística a uma imaginação sociológica vigorosa, para, já na abertura, confrontar a própria escrita de si, ou seja, seu memorial. Tal atitude poderia ser adotada também sobre os editoriais, afinal, eles pertencem ao mesmo espaço acadêmico. Porém, não é este o propósito de hoje, quem sabe em números futuros.

O enredo da autoanálise se debruçou sobre o ocorrido fato de ela ter demorado a elaborar o memorial. Então, perguntava-se o porquê daquele atraso. Esse foi o fio que começou a nos envolver sem que nos déssemos conta. Avançando na leitura, passamos, sem perceber, do ponto seguro de retorno. Já estávamos no meio de uma reflexão bastante crítica —, inspirada pela Teoria Crítica e por vozes femininas — sobre as desigualdades estruturais de gênero, classe, raça e outros marcadores sociais. A partir daí, a pergunta inicial se transforma em uma tese: como a universidade e o ensino superior que hoje fazemos colocou-se ao lado de uma política neoliberal, disfarçada de modernidade e desenvolvimento tecnológico, enredando uma pedagogia que, em vez de produzir pessoas



críticas e engajadas na luta pela emancipação — o que pressupõe algum nível de superação dessas estruturas neoliberais —, propicia espíritos acomodados e convencidos com o “fim da História”.

Texto e contexto, nesse sentido, não se separam: são partes que se interpelam mutuamente. Ser professora — titular ou não — é estar no mundo. E não se faz ciência, ou sociologia, num mundo ideal, “onde os banheiros são autolimpantes, as mesas se enchem por passe de mágica, e as pessoas estão sempre saudáveis.” Esse excerto do memorial soa, para mim, como uma voz que clama — embora nem todo(a) cientista social consiga ouvi-la. Ela nos admoesta a entender que “fazer sociologia é um tipo de trabalho em um mundo mais vasto de trabalho e de lutas entre marcadores sociais”.

É justamente nesse horizonte que se inscrevem os dois artigos que abrem este número. Ambos retomam, cada um a seu modo, a inquietação presente no memorial: examinam desigualdades estruturais e trajetórias; discutem também os limites e possibilidades da universidade diante das pressões neoliberais. Se o memorial nos convidava a pensar a docência como trabalho situado em lutas sociais, os artigos prolongam esse convite, oferecendo análises que iluminam tanto o espaço acadêmico quanto a vida social mais ampla. Foram produzidos pelo prestigiado professor e sociólogo Terry Mulhall, a quem os editores fizeram o convite para submeter os artigos à *Revista Caos*. Além dos artigos, planejamos uma entrevista com o autor para publicar neste número; porém, ela não ficou pronta a tempo, devendo ser incluída no próximo.

No primeiro artigo, extenso por necessidade, *Capitalismo neoliberal e a ciência modo 2: uma análise do Programa Nacional de Pós-graduação do Brasil*, Terry Mulhall analisa como as políticas brasileiras voltadas para as universidades, especialmente em nível de pós-graduação, propõem diretrizes presentes na ciência *Modo 2*, vista como uma proposta neoliberal de fazer ciência e universidade, aliás, refere-se a um modo de *abertura* tanto da ciência quanto da universidade, ao qual o autor se mostra bastante crítico, uma vez que essa conjuntura faz com que trabalhadores do setor de ciência e educação tenham “suas vidas subordinadas a um regime de indicadores de desempenho”. Ele propõe-se a fazer uma crítica à perspectiva da sociologia do conhecimento a partir de uma “economia política da ciência” (a ciência não pode ser compreendida fora da lógica de acumulação do capital). Põe, então, na berlinda a ciência *Modo 2*. Conforme diz,



respaldado em fontes vastas e diversificadas, a chegada da sociedade do conhecimento preparou a transição para a era da ciência pós-acadêmica, na qual as várias dicotomias previstas nos “pressupostos positivistas e tecnocráticos da política científica e educacional, características da ciência tradicional do *Modo 1*”, foram, *supostamente*, suplantadas. Nesse ponto, sua crítica se volta a desvelar a premência do neoliberalismo subjacente à ciência do *Modo 2*, que traz consequências maléficas para a educação. Em suas palavras: “[...] a transição para a ciência do *Modo 2* tem como premissa o argumento de que uma oferta de educação e ciência orientada pelo mercado levará a maior eficiência, inovação e igualdade”.

No segundo artigo, *O deslocamento do racismo estrutural à moralidade individual: uma leitura jamesoniana de “Entre os muros da escola”*, reflete sobre a arte e seu papel na sociedade moderna a partir de um filme francês bastante apreciado por educadores: *Entre os muros da escola*. Inspirado nas ideias de Frederic Jameson, ao analisar o filme, Terry descreve como o cinema constrói uma imagem da escola e seus personagens como modelo ideal impregnado pelo neoliberalismo. As personagens emulam uma trama que metamorfoseia lutas estruturais em confrontos individuais.

Como os mitemas modernos da indústria cultural, o enredo cria a figura de um herói e de um “desviante”, cujos desempenhos, erros, culpas e êxitos são de responsabilidade dos próprios indivíduos. O filme repete a lógica das fábulas dos desenhos animados — analisados por Adorno e Horkheimer, no livro de 1947, *A dialética esclarecimento* — ao trazer uma *moral da história*, cuja voz se alinha à ideologia neoliberal da meritocracia. Eu diria, pensando nas ideias de Bernard Lahire — expressas no livro: *Pour la sociologie e pour finir avec une prétendue “culture de l’excuse”*, sem tradução para o português — que os produtores do filme ainda não foram impactados pela quarta ferida narcísica da humanidade.

O terceiro artigo também tem como foco o contexto escolar, cuja análise se orienta por uma perspectiva decolonial: *Silêncio e estigma na escola e a invisibilização das culturas afro-brasileiras: reflexões a partir de uma experiência no ensino religioso*. Seu autor, Antonio Carlos Coelho, a partir de fatos de racismo ocorridos em uma escola em Belo Horizonte, na disciplina Ensino Religioso, mobiliza uma reflexão sobre as limitações institucionais para combater o racismo no ambiente escolar. Apesar das



limitações para produção de inferências, pois trata-se um caso apenas, o autor amplia as possibilidades de reflexão ancorando-se em pertinente literatura. Por esse evento isolado, o autor reflete sobre “mecanismos mais profundos de exclusão simbólica e de reprodução de estigmas culturais no espaço escolar”.

O artigo seguinte, *Mobilização comunitária e direito à cidade: a produção do urbano através da Comunidade do Timbó*, escrito pela antropóloga Williane Pontes, leva-nos a um passeio pelas ruas, ladeiras, calçadas e demais logradouros na Comunidade do Timbó, localizada na cidade de João Pessoa. O artigo retrata a pesquisa etnográfica que lhe deu o título de doutora pela UFPB. Com uma metodologia triangulada, a autora se valeu de história oral, entrevistas com atores diversos, documentos e imagens veiculadas no ciberespaço. Tem como objetivo, perceber como a mobilização dessa comunidade, considerada periférica, articulou-se para produção do urbano, reivindicando o direito à cidade. Então, o que vemos é o desdobramento de uma história em que os protagonistas, com destaque para mulheres, foram os principais responsáveis pelas transformações urbanísticas ocorridas na comunidade, que antes não possuía saneamento básico, sofria com inundações periódicas, faltavam-lhe equipamentos urbanos essenciais. Hoje, a Comunidade do Timbó, anteriormente conhecida como favela, enquadra-se em outro tipo de urbanidade, tendo sanado alguns dos seus problemas. Para a autora, isso demonstra como a cidade pode se reinventar a partir das margens.

Em a *Presença de Juscelino: a tríade de monumentos para o presidente Kubitschek em Brasília*, Artani Pedrosa nos leva a revisitar fatos ligados à fundação de Brasília. A porta de entrada para essa viagem é uma tríade de monumentos — *Cabeça de JK, O Fundador e Monumento a JK* — que nos mostra como a cidade cria e reforça o imaginário sobre Juscelino Kubitschek. Eu diria que se trata de semióforos que alimentam o mito do grande desbravador de terras hostis, ou como diz a autora, os monumentos são a materialização de narrativas. Mas Brasília não é a obra de Juscelino apenas, ela se inscreve na história do Brasil e nos corpos dos milhares de brasileiros, principalmente negros, nordestinos e nortistas, que no anonimato da história, construíram seus prédios, ruas, praças, esgotos e lagos. O artigo conclui que o estudo dos monumentos dedicados a JK em Brasília revela não só a materialidade dos projetos políticos e de poder, mas



também a importância de expandir o debate acerca das memórias que foram silenciadas, invisibilizadas e colocadas à margem durante a criação de Brasília.

O próximo artigo, intitulado *A face oculta do bergsonismo na teoria social contemporânea*, é de autoria de Rafael Santos, representante promissor da nova geração de sociólogos em formação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Sua produção se insere no âmbito do grupo de estudos e pesquisas coordenado pelo professor Carlos Freitas, cuja trajetória intelectual merece destaque e pela qual manifesto admiração. O texto propõe uma leitura instigante ao aproximar Henri Bergson e Bruno Latour, dois pensadores que, em tempos distintos, desafiaram os limites da teoria social. O autor reflete sobre o papel da filosofia na renovação da sociologia contemporânea, levando-nos a presenciar um exercício metateórico que trata de debates atuais sobre vitalismo, ontologia relacional e pluralismo, temas centrais para se pensar os desafios das ciências sociais atualmente.

Fernanda Zanola, Raphael de Moraes e Fernanda Rauber nos oferecem o artigo: *“Seja diferente, seja você?”: uma revisita crítica ao consumo da Revista Capricho na adolescência*. A partir da análise das capas da *Revista Capricho*, publicadas entre 2002 e 2012, procuram compreender como se dá a presença ou ausência dos marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero) na política editorial dessa revista. Para isso, analisam as experiências de antigas leitoras (usando a técnica de grupo focal), colocando em evidência os impactos socioculturais do consumo da revista. As capas, assim como as falas das antigas leitoras nos levam a refletir sobre questões marcadas pelo capitalismo, racismo, elitismo, colonialismo e sexismo. Nesse sentido, o consumo da revista reforçava padrões normativos e excludentes, apesar do discurso de *individualidade e diferença*.

Fernanda Rauber também é autora do ensaio visual que vem em seguida: *Do traço à trajetória: o significado atribuído à carreira de tatuadora*, juntamente com Marília Gabriela e Eloisa Helena. No ensaio, integraram a releitura de registros fotográficos realizados após a finalização das entrevistas com as tatuadoras, com desenhos por elas feitos mediante a solicitação de que representassem, em imagens, “o que a carreira na tatuagem simboliza em suas vidas”. A mensagem que nos trazem é que as mulheres tatuadoras estão inseridas em um campo de sensibilidade “estética em transformação: a arte da tatuagem como uma extensão da corporalidade feminina, dos afetos e da



memória”. Concluem que, com o auxílio das imagens, por meio da tatuagem e do exercício de produzi-la, as mulheres tatuadoras deixam de ser invisíveis ou exceções e passam a se afirmar como protagonistas na (re)definição de sentidos e práticas no campo da tatuagem.

As duas resenhas que vêm em seguida, oriundas da área da Administração, apesar de serem descritivas, — indo de encontro à tendência editorial da Caos de publicar resenhas críticas — tratam de temas bastante pertinentes, e que prolongam as discussões trazidas pelo professor Terry e pelo memorial ao qual fiz alusão.

Em *Os desafios para a transformação da educação tradicional para o ensino digital*, Maria Clara Camacho da Silva e Marcello Calvosa resenham o artigo *Teaching inside a digital classroom: a quantitative analysis of attitude, technological competence and access among teachers across subject disciplines*.

A segunda resenha, *Os efeitos positivos em estudantes universitários da aprendizagem baseada em projetos*, elaborada por Anielle Neves Menezes e Marcello Calvosa, detém-se sobre o artigo *Project-based learning: for higher education students learning independence*.

Apesar de os dois artigos resenhados discutirem (a) os desafios e oportunidades da transição do ensino tradicional para o digital em um cenário marcado por avanços tecnológicos e crescente competitividade e (b) a capacidade dos estudantes universitários estabelecerem independência de aprendizagem a partir da aprendizagem baseada em projetos (ABP), em cenários que não o brasileiro, os elementos trazidos pelas resenhas nos fornecem lastro para comparação com o nosso contexto, a partir, obviamente, da perspectiva dos autores da resenha, que eu acredito divergir da *economia política da ciência* defendida pelo professor Terry Mulhall no artigo que abre este número.

As conclusões dos autores da primeira resenha em relação ao contexto brasileiro mostram que o acesso desigual à tecnologia e à infraestrutura ainda representa um obstáculo, mas o ensino virtual se mostra relevante para estimular autonomia, disciplina e colaboração em projetos acadêmicos, reafirmando a necessidade de atitudes proativas diante das mudanças digitais. Aponta ainda para a importância de investir em capacitação tecnológica, consolidando docentes, alunos e gestores como agentes transformadores em um mercado cada vez mais dinâmico e digital.



A segunda resenha conclui que a aplicação eficaz da ABP depende de algumas condições de base, como formação docente coerente com a metodologia em pauta, currículos atualizados e ambientes colaborativos. No Brasil, mesmo diante de muitos desafios, referentes a tais condições, pode haver avanços com o uso da ABP, pois ela “fortalece competências intelectuais e práticas, indo além do ambiente escolar”. O que poderá contribuir para “a construção de um modelo educacional mais alinhado às demandas do século XXI”.

Finalizando este número, apresentamos a entrevista *Entre campos, beiradas e vivências: transitando da psicologia para antropologia*, conduzida por Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante. O texto traz relatos da trajetória pessoal e acadêmica de Antonio Luiz da Silva, destacando os caminhos percorridos pelo entrevistado entre psicologia e antropologia. Evidencia como os estudos sociais da infância se tornaram referência nas suas pesquisas, estudos e atuação profissional. Suas narrativas estão repletas de mensagens que destacam os desafios e encantamentos de pesquisar a infância, sobretudo em contextos periféricos, reafirmando a agência da criança nos processos políticos, culturais e sociais. Em suma, antropologia e psicologia se engradem mutuamente na atuação do entrevistado.

Por último, espero que aproveitem a leitura dos textos reunidos neste número, cujas ideias são de responsabilidade exclusiva de seus autores e autoras.

Giovanni Boaes.



CAPITALISMO NEOLIBERAL E A CIÊNCIA *MODO 2*: uma análise do Programa Nacional de Pós-graduação do Brasil

NEOLIBERAL CAPITALISM AND MODE 2 SCIENCE: an analysis of Brazil's National Graduate Program

Terry Mulhall*

Resumo

Este artigo apresenta uma crítica à política científica e educacional sob o capitalismo neoliberal, utilizando a política de pesquisa brasileira como exemplo. Mostra como a política científica no Brasil tem sido influenciada pelo discurso em torno da ciência do *Modo 2*, que pretende demonstrar a relação entre a transição para a pesquisa transdisciplinar e orientada para o mercado e a democratização do conhecimento. Com base no trabalho de Mandel, Piketty e Habermas, o artigo mostra como, no caso brasileiro, o efeito da política do *Modo 2* tem sido subsumir a academia à lógica da acumulação de capital, ao mesmo tempo em que socializa custos e privatiza lucros.

Palavras-chave: ciência do modo 2; socialização de custos; ciência brasileira; ciência pós-acadêmica.

Abstract

This paper presents a critique of science and education policy under neoliberal capitalism, using Brazilian research policy as an example. It shows how science policy in Brazil has been influenced by the discourse around *Mode 2* science which purports to demonstrate the relationship between the transition to transdisciplinary, market-driven research and the democratization of knowledge. Drawing on the work of Mandel, Piketty, and Habermas, the paper shows how in the Brazilian case the effect of *Mode 2* policy has been to subsume the academy under the logic of capital accumulation while socializing costs and privatizing profits.

Keywords: *mode 2* science; socialization of costs; brazilian science; post academic science.

Parte I – Sociedade do conhecimento: quem governa?

1.1. A nova política do conhecimento

Uma das ideias dominantes do discurso sociológico contemporâneo é a noção de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” (Delanty, 2001; Stehr, 1994; Castells, 1996; Mari, 2008). Isso foi resumido por um ex-chefe do Banco Mundial, que argumentou

* Ph.D em Sociologia pela *London School of Economics*, Inglaterra. Professor do Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Brasil. E-mail: terrymulhall@hotmail.com.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

que a diferença entre países pobres e ricos não reside no volume de capital, mas no volume de conhecimento que possuem (King; McGrath, 2004, p. 39). De acordo com a OCDE, o crescimento econômico baseia-se cada vez mais na acumulação de conhecimento e no “capital humano” (OCDE, 2008a, p. 53). O número de doutorados, publicações e patentes, e não a produção industrial, tornou-se a nova medida de desenvolvimento.

A ideia já era central na tese de Daniel Bell, de que, na “sociedade pós-industrial”, o crescimento do conhecimento, evidenciado pela crescente importância dos trabalhadores profissionais e técnicos na força de trabalho, é o motor da mudança social (Bell, 1973, p. 19). Nos últimos anos, recebeu um novo impulso com a revolução da tecnologia da informação, para não falar da inteligência artificial (Drucker, 1993, p. 167; Castells, 1996). Isso pode ser observado quando olhamos para áreas tão diversas como agricultura, comunicações e saúde, nas quais a inovação tecnológica é determinante do sucesso.

A ascensão da sociedade do conhecimento levou à inevitável politização da educação e da ciência (Moreno, 2000). Elas se tornaram palco de conflitos entre grupos organizados da sociedade civil pelo controle de tudo, como o financiamento, a regulamentação, a comunicação e a avaliação da ciência e da educação (Aronowitz, 1988; Crockett, 1994; King, 1998). Questões tão diversas, como os direitos de propriedade intelectual, o conteúdo do currículo escolar, a produção de alimentos geneticamente modificados, o aquecimento global e a ética da pesquisa com embriões tornaram-se altamente politizadas (Drahos, 1996; Mulkay, 1997; Habermas, 2004).

A politização tem sua contrapartida em nível global, onde testemunhamos o surgimento de um regime administrativo internacional, que agora impulsiona a política científica neoliberal, como nos exemplos da OMC, da OCDE e da Fundação Europeia para a Ciência (CES) (OCDE, 2010; Nowotny, 2001). Trabalhadores do setor de ciência e educação agora encontram suas vidas subordinadas a um regime de indicadores de desempenho, incluindo PISA, Qualis, Ideb, Ranking Mundial Universitário e Capes, pelos quais seu trabalho é avaliado. Os dias do acadêmico da torre de marfim parecem ter acabado de vez. Trabalhar na educação hoje é semelhante a ser um prisioneiro do Panóptico de Bentham (Foucault, 1979).



A politização da ciência, é claro, não é novidade, como demonstram os casos de Galileu, Bacon e Darwin (Johnson, 1998). No final do século XVIII, Kant já a reconhecia como uma questão central na academia (Kant, 1993). Inevitavelmente, porém, intensificou-se na era moderna, dada a crescente dependência do poder político e econômico em relação à ciência. O debate entre representantes do que ficou conhecido como as escolas de filosofia da ciência de Frankfurt e Viena, a respeito do papel da ciência na modernidade, foi, em si mesmo, um reflexo da crescente interdependência entre ciência e poder, como o caso Robert Oppenheimer nos EUA demonstraria (Reiff, 1970; Popper, 1963; Adorno; Horkheimer, 1979). De fato, o debate em torno do pós-modernismo nas ciências sociais, que se centrava essencialmente na natureza e no papel da ciência na sociedade, não pode ser separado do crescente e controverso papel social da ciência nas mudanças climáticas, na saúde, na medicina e na produção de alimentos, que data da década de 1960 (Rose; Rose, 1972; Lyotard, 1984; Foucault, 1979).

O conflito político em torno da ciência não se limita a questões específicas, mas envolve os termos em que a questão da ciência é entendida. Da perspectiva da sociedade do conhecimento, um desafio fundamental em torno do desenvolvimento da ciência contemporânea gira em torno da possibilidade de conciliar a autonomia da ciência com sua democratização. Não é difícil perceber como isso pode apresentar problemas, na medida em que a busca por fatos pode entrar em conflito com convicções políticas e culturais. Uma comunidade contrária à vacinação pode querer proibir pesquisas nessa área. Pode até querer proibir a discussão do assunto nas escolas. Em uma democracia, isso pode ser justificado, mas isso, obviamente, tem implicações para a autonomia da pesquisa científica. Como resolver esse dilema?

Um elemento-chave da ciência moderna era a suposta separação da religião e da política. A pesquisa de fatos não deve ser governada ou impedida por considerações religiosas ou políticas; é isso que os casos clássicos de Galileu e Darwin supostamente demonstram. Sabemos, é claro, que considerações políticas e econômicas da elite foram influentes no estabelecimento da agenda clássica de pesquisa científica. A questão é saber se, em uma democracia, é possível conciliar a lógica da divisão do trabalho e do crescimento da expertise e exclusividade da ciência, por um lado, com alguma forma de controle popular, por outro (Fuller, 2011). Isso foi colocado por Habermas em termos da



compatibilidade entre o conhecimento especializado, por um lado, e o conhecimento leigo, por outro (Habermas, 1971).

A seguir, desejo oferecer uma crítica à perspectiva da sociologia do conhecimento, a partir da perspectiva do que chamarei de *economia política da ciência*. Nessa perspectiva, o desenvolvimento da ciência não pode ser compreendido fora da lógica da acumulação de capital. A política é reduzida a uma questão de meios, e os fins da ciência e da educação estão fora do debate político.

1.2 Ciência *Modo 2*

Um argumento defendido por teóricos da sociedade do conhecimento é a ideia de que a sua transição envolve alguma forma de descentralização do conhecimento (Delanty, 2001; Nowotny et al., 1993; Stehr, 1994). De acordo com essa perspectiva, a difusão social do conhecimento significa que ele não é mais monopólio de especialistas concentrados em universidades e institutos de ciências. Em diversas esferas do conhecimento, incluindo arte, música, jornalismo e a própria ciência, estamos testemunhando um processo de apropriação social do conhecimento por atores leigos; um processo denominado por Anthony Giddens como reflexividade institucional (Giddens, 1990). Algo semelhante, argumenta-se, está acontecendo na esfera da ciência. A inovação tornou-se geral e se libertou do controle de atores sociais tradicionais, como as universidades.

O processo de descentralização, de acordo com essa tese, estende-se à base normativa da conduta científica que, segundo o argumento, não é mais ditada pelas normas notoriamente delineadas por Merton (Merton, 1968; Etzkowitz, 1989). A concepção universalista e objetivista de conhecimento e racionalidade associada ao positivismo foi rejeitada em favor de uma concepção mais plural (Latour; Wolgar, 1986; Santos, 2006). A noção de ciência *pós-acadêmica*, ciência não regida por normas acadêmicas, tornou-se corrente (Ziman, 1996; Mulkay, 1976). A emergência de uma nova *ecologia de saberes*, como afirma Santos, e a diversidade epistemológica que ela implica, envolve a possibilidade de diversidade política e novas possibilidades de justiça social (Santos, 2006).



A noção de ciência do *Modo 2* foi iniciada pela publicação de *A nova produção do conhecimento*, que se tornou central para a política científica global a partir da década de 1990 (Gibbons *et al.*, 1994). Segundo os autores desse trabalho, a difusão social do conhecimento questionou os pressupostos positivistas e tecnocráticos da política científica e educacional, características da ciência tradicional do *Modo 1*. Estes incluíram antinomias, como a separação entre ciência e política e a distinção entre ciência pura e aplicada. A organização social da produção do conhecimento sob a ciência tradicional ou do *Modo 1*, particularmente a separação entre a academia, onde o conhecimento era produzido, e a sociedade civil, onde era aplicada, não se sustentava mais. A política científica e educacional deve levar isso em conta.

Entre as mudanças, há uma grande transformação na forma como a ciência é organizada. Isso inclui a substituição da separação entre ciência pura e ciência aplicada por um modelo de rede de atores da sociedade do conhecimento. Envolve também as substituições da divisão disciplinar do trabalho acadêmico pela multidisciplinaridade, e do laboratório burocrático por redes internacionais de cientistas. O controle sobre a administração, o financiamento e a publicação de pesquisas está cada vez mais nas mãos de gestores do conhecimento, e não da comunidade acadêmica.

A ascensão da ciência do *Modo 2*, segundo seus proponentes, tem implicações para a organização social da ciência. Envolve a formação de uma nova relação triangular entre governo, academia e empresas — não mais uma dupla de pesquisadores — utilizando uma analogia das ciências naturais, descrita como uma “hélice tripla” (Etzkowitz; Leydesdorf, 1997). Outro comentarista sugeriu que a transformação acadêmica prevista pela mudança para a ciência do *Modo 2* exigirá um novo “contrato social” acadêmico, no qual o tradicional monopólio acadêmico da ciência seja encerrado (Dagnino, 2006, p. 192-3). Na troca de recursos públicos, cientistas e universidades concordam em orientar suas pesquisas para satisfação dos usuários, econômica e socialmente significativa. Paradoxalmente, segundo os defensores da ciência do *Modo 2*, isso aumentou a autonomia acadêmica. Segundo Arbix e Consoni, uma literatura sobre os “tigres asiáticos”, como Taiwan, demonstra um brilho positivo entre a incorporação da universidade ao planejamento econômico e a autonomia universitária (Arbix; Consoni 2011, p. 206).



1.3 Capitalismo neoliberal e ciência: rumo a uma economia política do conhecimento

A transição para a ciência do *Modo 2* tem como premissa o argumento de que uma oferta de educação e ciência orientada pelo mercado levará a maior eficiência, inovação e igualdade. Quais são as evidências disso? Para começar, é útil observar que o crescimento espetacular da tecnologia nas últimas décadas foi acompanhado pelo aumento da desigualdade (Piketty, 2014, p. 24 e 128; Arrighi, 2007). Existe alguma relação entre eles? A privatização e a corporatização têm sido causas da desigualdade econômica?

Uma séria limitação do debate sobre a sociedade do conhecimento é a ausência de discussão sobre o monopólio corporativo do conhecimento e suas consequências, não apenas para a educação e a pesquisa, mas para a questão da justiça social e, especialmente, para a noção de esfera pública (Moriarty, 2011; Bauer, 2004). Grandes áreas da educação e da pesquisa não estão mais sob o controle da comunidade científica, à medida que o capital corporativo passa a controlar a ciência e a educação por meio de fundações, organizações beneficentes e institutos de pesquisa patrocinados pelo Estado. Drahos e Braithwaite falam de “feudalismo da informação” (Drahos; Braithwaite, 2002).

Para compreender essa relação entre corporatização e desigualdade, eu argumentaria que a análise oferecida no *Capitalismo tardio* de Ernest Mandel, e não *New production of knowledge* de Gibbons et al., oferece um guia mais adequado para o desenvolvimento da ciência no século XXI e sua relação com o processo de acumulação de capital (Mandel, 1975). Uma das principais contribuições da obra clássica de Mandel, da nossa perspectiva aqui, foi sua demonstração da subsunção da ciência e da educação à esfera da produção como um aspecto fundamental da aceleração da inovação tecnológica no capitalismo do século XX.

Em relação ao papel da educação, Mandel argumenta, em uma crítica implícita aos modernizadores da educação, que “a contradição mais importante do capitalismo tardio não reside no subdesenvolvimento estrutural do sistema educacional, mas em sua renovada crise de valorização” (Mandel, 1975, p. 273). A crise de valorização resultou, entre outras coisas, na socialização dos custos de acumulação, à medida que o capital “tenta repassar essas despesas, na medida do possível, aos assalariados, financiando-as



por meio de deduções fiscais da renda de trabalhadores e empregados” (Mandel, 1975, p. 271). O papel do “complexo industrial-militar” na acumulação do capitalismo estadunidense é conhecido desde a década de 1950 (Mills, 1956).

Um exemplo dessa socialização dos custos de acumulação é o subsídio à energia para o setor corporativo por meio da nacionalização. Em uma comparação entre França, EUA, Reino Unido e Itália, ele mostra que os consumidores privados pagavam, em média, por kWh, o dobro do que a grande indústria (Mandel, 1975, p. 485).

O diagnóstico de Mandel encontra apoio na análise recente de Thomas Piketty sobre o desenvolvimento da desigualdade e suas causas durante o século XX e até o presente. O trabalho de Piketty, de fato, representa um alerta aos otimistas da sociedade do conhecimento que acreditam que a tecnologia fornece a solução para a desigualdade. Segundo ele, embora o crescimento moderno da produtividade tenha dependido do crescimento do conhecimento, “ele não alterou as estruturas profundas do capital ou, pelo menos, não reduziu verdadeiramente a importância macroeconômica do capital em relação ao trabalho” (Piketty, 2014, p. 234).

O ponto é apoiado por Marginson, que argumenta que devemos deixar de lado a velha arrogância de que o ensino superior é o principal construtor da sociedade, quer vivamos em sociedades de inovação, economias do conhecimento ou em qualquer outro lugar. No conjunto, o que acontece com rendas, riqueza, mercados de trabalho, tributação, gastos governamentais, programas sociais e desenvolvimento urbano é esmagadoramente mais importante. Isso sugere que, como pesquisadores do ensino superior, interessamos mais pelo debate intelectual e político mais amplo sobre desigualdade, especialmente focando nas junções entre o ensino superior e outros setores sociais. Ao investigar as relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho, precisamos ir além da dependência primária das taxas de retorno e da análise de empregabilidade (Marginson, 2015, p. 20).

Os gastos das instituições de ensino, por aluno, em todos os níveis, aumentaram 35% entre 2000 e 2009 (OCDE, 2012a, p. 42). O número de estudantes no ensino superior aumentou e, agora, representa 62% da faixa etária de 18 a 24 anos nos países da OCDE (OCDE, 2012a, p. 18). Entre 1991 e 2004, a população estudantil global quase dobrou, de 68 milhões para 132 milhões (OCDE, 2008a, p. 41). Mais importante ainda foi a



formação de um mercado global de serviços educacionais, com os países da OCDE mantendo o monopólio. Dos 4,1 milhões de estudantes matriculados fora de seus países em cursos de ensino superior, os países da OCDE representam 77% (OCDE, 2012a p. 24). Os países anglo-saxões — EUA, Reino Unido, Austrália e Canadá — conquistaram o monopólio nesse mercado. No Reino Unido, atualmente, cerca de 24,68% de todos os estudantes no ensino superior são de fora do Reino Unido (United Kingdom, 2015). Em muitas das universidades de maior prestígio, esse número é bem superior a esse. O Reino Unido agora representa 13% de todos os estudantes internacionais matriculados nos países da OCDE (OCDE, 2014, p. 345).

As universidades de alto nível nos EUA constituem um setor importante na economia capitalista. O orçamento anual da Universidade da Califórnia, de US\$ 18,6 bilhões, é maior que o do estado do Uruguai e o dobro do da Jordânia (Bucci, 2009, p. 49; United States, 2015). De acordo com dados apresentados por Piketty, o retorno do investimento em fundos patrimoniais universitários nos EUA é de 8,2%. A Universidade de Harvard, que controla um fundo patrimonial de US\$ 30 bilhões, tem um retorno de 10,2%, o que a coloca bem acima da média (Piketty, 2014, p. 448). Isso coloca em perspectiva a crítica de Bok à comercialização, dado o vasto fundo patrimonial de Harvard (Bok, 2003, p. 99).

1.4 A antinomia tecnocracia-democracia: além da onipotência do conhecimento

Como avaliar a política brasileira de ciência e educação à luz do debate sobre a sociedade do conhecimento? Nesse contexto, o Brasil parece apresentar um paradoxo. Por um lado, com sua ênfase em uma agenda orientada por aplicações, na *abertura* da academia e na quebra de barreiras burocráticas artificiais à inovação, essa política representa uma política científica neoliberal clássica do *Modo 2* (Schwartzman, 2002; Balbachevsky, 2010). Pelo menos em termos discursivos, a filosofia do *Modo 2* parece ter cativado a atenção dos formuladores de políticas públicas brasileiras.

Há alguns indícios da eficácia dessa política no Brasil. O setor educacional privado cresceu rapidamente nas últimas décadas, como revelam os dados apresentados a seguir, e agora representa 75% dos estudantes do ensino superior. O capital privado agora encontrou espaço nas universidades públicas, particularmente por meio da



introdução de legislação que protege a propriedade intelectual (Brasil, 2007). Além disso, observamos uma cultura de produtivismo disseminada em questões como a centralização do currículo Lattes, os sistemas de avaliação de produtividade e uma cultura de empreendedorismo acadêmico. Os administradores acadêmicos, se não todo o corpo docente, parecem ter levado a sério o discurso da *ciência pós-acadêmica*. Objetivos produtivistas, como o de reduzir o *custo por aluno*, foram incorporados como um objetivo fundamental do planejamento acadêmico (UFPB, 2014, p. 104). Da perspectiva do *Modo 2*, a *autonomia* contínua da elite acadêmica pode ser interpretada como um corporativismo residual que, com o tempo, necessariamente dará lugar à *demand social* por maior transparência e produtividade.

Por outro lado, um conhecimento superficial da academia brasileira, pelo menos de sua face pública, revela uma situação muito distante do cenário de *capitalismo acadêmico* ou *cultura de auditoria* apresentado pelos países anglo-saxões, e que tem sido alvo de muitas críticas nas últimas duas décadas (Slaughter; Leslie, 1997; Strathern, 2005; Shore, 2008; Oliveira, 2009; Washburn, 2005; Newfield, 2008). Isso não se deve apenas à crítica ao *capitalismo acadêmico* entre os intelectuais brasileiros (Santos, 2006; Chauí, 2000; Trindade, 2000). Soma-se o fato de que, pelo menos em comparação com o modelo anglo-saxão, a pesquisa acadêmica parece manter autonomia em relação ao controle *direto* do mercado. A maior parte da pesquisa acadêmica nas universidades públicas depende de financiamento estatal, e não privado. Na verdade, é difícil encontrar um acadêmico cuja pesquisa não seja conduzida sob contrato (edital).

A política científica permanece nas mãos da comunidade acadêmica e nunca foi democratizada nem entregue, como parece ter sido o caso na Grã-Bretanha, ao chefe de uma rede de supermercados (Sainsbury Report, 2007). Na medida em que existe uma agenda *impulsionada por aplicações*, ela não é impulsionada pela sociedade civil ou por necessidades corporativas, mas pelo Estado.

A política científica e de ensino superior brasileira, portanto, parece ser caracterizada por um curioso híbrido de neoliberalismo e neodesenvolvimentismo (Pochmann, 2010; Boito Jr., 2012). Embora exiba traços de neoliberalismo, também demonstra a contínua centralidade da elite tecnocrática brasileira no processo de modernização social (Pereira, 1982). Há um forte senso de que, pelo menos no Brasil, o



setor público é o motor da inovação científica. Áreas de inovação, como agricultura, produtos farmacêuticos, energia e aviação são fortemente dependentes do apoio estatal (MCTI, 2015b).

Como entender essa aparente antinomia? Seria um erro, quero argumentar, ver isso simplesmente em termos de continuidade com o corporativismo estatal antiquado ou em termos de uma oposição burocracia-democracia, como o debate no Brasil parece sugerir. De fato, o que parece ser um conflito é melhor compreendido em termos de uma relação de interdependência. Reflete um exemplo específico da socialização dos custos de acumulação. No Brasil, o conflito ou contradição não é entre o Estado corporativista e o capitalismo. De fato, o crescimento do capitalismo tem sido dependente do Estado. A política de ciência e educação superior é um bom exemplo disso. É claro que não há nada de surpreendente nisso em uma era em que a principal justificativa para a política estatal é apoiar a indústria.

O sistema de ensino superior brasileiro passou por um período de rápida expansão sob o governo do PT, na década posterior a 2002. O número de estudantes dobrou de 3 para bem mais de 6 milhões. Houve um grande aumento nos gastos com educação e pesquisa. Entre 2003 e 2010, o orçamento da CAPES, destinado principalmente aos programas de pós-graduação, aumentou quase seis vezes, de R\$ 500 milhões para mais de R\$ 3 bilhões (Brasil, 2010a, p. 259). Outra característica foi o crescimento do setor privado. Entre 2001 e 2010, foram criadas aproximadamente mil faculdades privadas, representando, aproximadamente 2,5 milhões de novas vagas (MEC, 2010).

Quadro 01 – Matrícula de alunos em universidades brasileiras, 2010 (incluindo ensino a distância)				
	INSTITUTIONS	CURSOS	Estudantes de graduação	Estudantes de pós-graduação
PUBLICA	278	9,245	1,643,298	144,911
PRIVADA	2,099	20,262	4,736,001	28,497
TOTAL	2,377	29,507	6,379,299	173,408

Fonte: MEC (2010, p. 65).

As consequências dessa transformação do ensino superior e, particularmente, o crescimento espetacular do setor privado, não foram as que os teóricos da sociedade do



conhecimento gostariam de nos fazer crer. A principal contradição na política brasileira de ciência e ensino superior reside no conflito entre investimento público e apropriação privada. O Estado brasileiro tem estado na vanguarda da transferência, por meio de diversas medidas, de recursos do setor público para o privado. Ele desempenhou um papel central no processo de subsídio à acumulação de capital (Furtado, 1973; Rangel, 1981). Isso é claramente evidente em áreas como agronegócio, indústria farmacêutica e energia.

Parte II – A política científica brasileira na sociedade do conhecimento

2.1 Programa Nacional de Pós-Graduação do Brasil: rumo a uma política científica de *Modo 2*?

É interessante analisar a política científica brasileira no contexto do debate sobre a sociedade do conhecimento, dada a centralidade da tradição filosófica positivista no país (Lins, 1967). Naturalmente, não é possível abranger aqui o amplo espectro de políticas científicas, mas o Programa Nacional de Pós-Graduação (PNPG) do Brasil é um bom ponto de partida (Brasil, 2010a). Embora possa ser um exagero descrevê-lo como uma política científica para a ciência de *Modo 2*, o discurso desse tipo de ciência tem peso para os autores do relatório (Brasil, 2010a, p. 192). O objetivo declarado do PNPG é aumentar o tamanho e a importância da pós-graduação no Brasil, tornando-a “um instrumento de desenvolvimento econômico e justiça social” (Brasil, 2010a, p. 18). Seu ponto de partida é a crença de que a política científica e educacional brasileira, se vista em termos das normas da sociedade do conhecimento, deve ser considerada um fracasso.

Muito se tem falado sobre as mudanças nos últimos anos na ciência e na educação no Brasil, em termos da redução do analfabetismo e do aumento da matrícula. Em termos de gastos com educação, desde 2000, o Brasil se destaca, comparado aos países da OCDE, como apresentando o maior nível de aumento nos gastos (OCDE, 2012a p. 45). No entanto, os dados apresentados pelo PNPG revelam claramente que, em termos comparativos, o percentual do PIB investido pelo Brasil em ciência e inovação é muito baixo. Menos de 1% do PIB brasileiro é investido em C&T, em comparação com 3% no Japão (Borges, 2012, p. 323). O volume de capital intelectual medido em termos de qualificações científicas, como doutorado, por mil habitantes, está comparativamente



bem abaixo da média internacional (Brasil, 2010a, p. 72). Comparativamente, poucos cientistas brasileiros trabalham no setor não acadêmico. De acordo com o PNPGE, enquanto o Canadá tem 62% de seus doutores na indústria, o Brasil tem apenas 7% (Brasil, 2010a, p. 186).

De acordo com os dados, há uma falta de orientação profissional no ensino superior, com a conseqüente escassez de graduados em áreas básicas, como engenharia. Em 2009, havia mais de 1 milhão de estudantes matriculados em administração, o que representa aproximadamente 20% de todas as matrículas no ensino superior (Brasil, 2010c, p. 33). A universidade está falhando em cumprir sua função principal, que, segundo os autores, é fornecer “recursos humanos para empresas” (Brasil, 2010b, p. 179). A suposta concentração de estudantes em ciências sociais e a sub-representação em engenharia são apontadas como exemplos de “desequilíbrio” no sistema e causa da escassez de engenheiros na economia (Brasil, 2010a, p. 21 e 43). Os cursos de mestrado são considerados excessivamente acadêmicos; apenas 10% dos mestrados brasileiros oferecem qualificação profissional (Brasil, 2010a, p. 115).

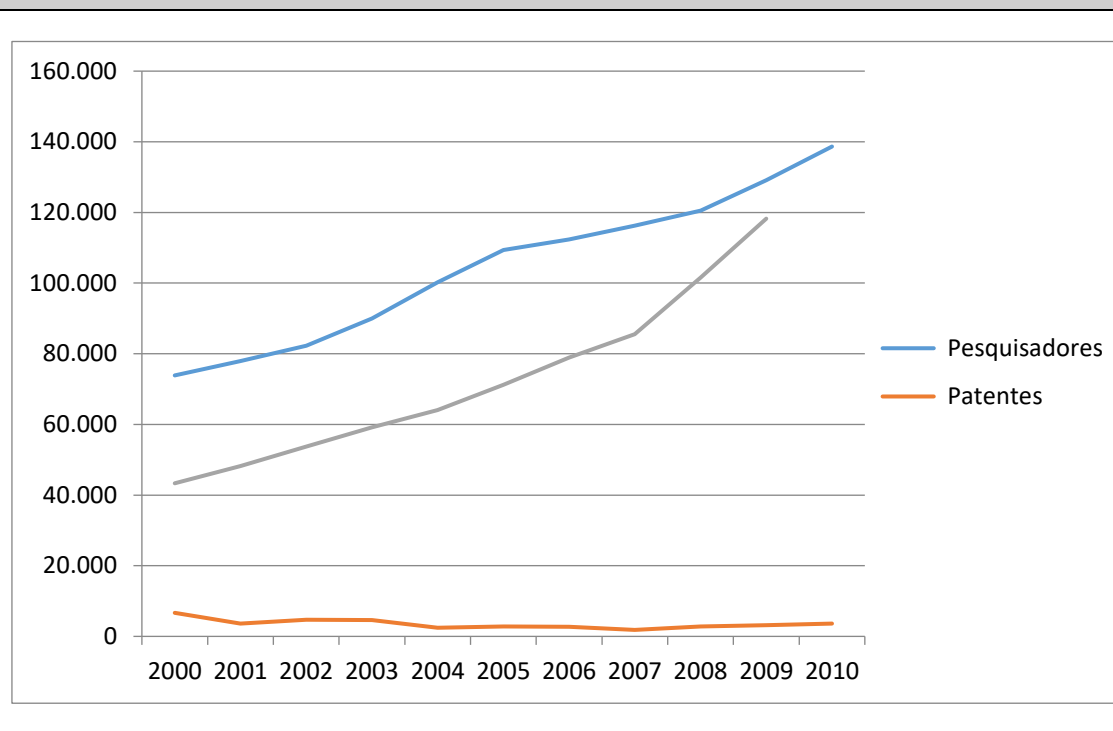
A ciência brasileira é considerada excessivamente paroquial. A participação de cientistas brasileiros na ciência global está abaixo da média, tanto em termos de publicações quanto em termos de inserção de cientistas brasileiros em redes internacionais. O grau de colaboração internacional, medido em termos de coautoria, é muito baixo, segundo dados da OCDE (OCDE, 2010, p. 98). Poucos estudantes brasileiros estudam no exterior; Hong Kong tem mais estudantes nos EUA do que o Brasil (Brasil, 2012, p. 26). O Brasil, embora figure entre as dez maiores economias do mundo, não tem nenhuma universidade entre as 100 melhores, e apenas uma aparece entre as 200 primeiras. O *Times Higher Education World University Rankings* de 2012 colocou a Universidade de São Paulo, a principal universidade brasileira, na 158ª posição (Times Higher Education, 2013).

O relatório aceita o consenso sobre a relação entre produção de patentes e crescimento econômico (Fabrizio, 2007). A transformação da pesquisa acadêmica em produtos comerciais é insignificante se medida em termos da produção de propriedade intelectual. Em termos absolutos, segundo o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o número de patentes registradas no Brasil é comparativamente



pequeno, sendo que a maioria delas é de origem estrangeira (MCTI, 2015a). Talvez nada exemplifique melhor a perspectiva do PNPG do que o que pode ser descrito como a “divergência publicações-patentes” dentro da academia brasileira.

Gráfico 01 – Número de pesquisadores brasileiros, publicações e patentes concedidas no Brasil 2000-2010



Fonte: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (2015a, p. 115)

De acordo com esse raciocínio, existe uma grande lacuna entre a pesquisa acadêmica e a inovação econômica. O número de grupos de pesquisa e pesquisadores aumentou rapidamente desde a década de 1990, de 4.402 grupos em 1993 para 35.424 grupos em 2014 (MCTI, 2015c). Os dados mostram um aumento drástico nas publicações acadêmicas no Brasil nos últimos anos. A pesquisa, no entanto, não se mostrou capaz de se traduzir em resultados economicamente úteis. Os dados mostram que houve menos patentes depositadas por residentes brasileiros em 2010 do que em 2000 (OMPI, 2015). De acordo com o PNPG, empresas tão diversas como Toyota, Sharp, LG, Dupont e Microsoft registraram individualmente mais patentes do que foram registradas coletivamente por todas as empresas e institutos de pesquisa no Brasil (Brasil, 2010a, p.

189). Isso é considerado um exemplo do problema central da academia brasileira, que é a falta de orientação aplicada (Barreto, 2006).

Sob a égide do aumento da responsabilização pública e da responsabilidade social da academia, uma série de medidas é proposta pelo PNPQ. Entre elas, está, em primeiro lugar, o aumento do volume e da distribuição regional do capital acadêmico e científico. Isso significa, em primeiro lugar, um aumento substancial no orçamento do ensino superior. Somente para bolsas de pós-graduação, há um aumento projetado de quase 150%, de R\$ 1,48 bilhão para R\$ 3,61 bilhões entre 2013 e 2020 (Brasil, 2010a, p. 273). Isso significa aumentar o volume de capital acadêmico e intelectual por meio da ampliação do número de programas de pós-graduação, particularmente nas regiões Norte e Nordeste (Brasil, 2010a, p. 83). Aumentar o volume e a densidade da inovação por meio do fortalecimento dos direitos de propriedade intelectual na academia é, segundo esse raciocínio, fundamental aqui. Incentivos fiscais e legislação sobre direitos de propriedade intelectual foram introduzidos (Brasil, 2004a). Áreas específicas, como energia, agricultura, saúde, segurança e meio ambiente, têm sido alvos da aplicação da ciência (Brasil, 2010a, p. 17).

A Embrapa, instituição brasileira de pesquisa agropecuária com financiamento público, é considerada pelo PNPG como emblemática de uma relação bem-sucedida entre ciência e sociedade no Brasil, a ser imitada em outras áreas. De acordo com o PNPG, entre 1989/90 e 2009/10, a produção brasileira de soja passou de 57,9 milhões de toneladas para 140,4 milhões. Isso representa um aumento de mais de 100% na produção, enquanto a área plantada aumentou de 37,9 para 47,7 milhões de hectares, ou um aumento de 25,9% (Brasil, 2010a, p. 245). Essa contribuição para o desenvolvimento brasileiro, segundo o PNPG, pode ser atribuída ao impacto da inovação científica. O sucesso da Embrapa é visto pelo PNPG como um modelo a ser seguido pelas demais ciências.

2.2 A falácia do capital humano: comoditização, não-qualificação

De acordo com o PNPG, o objetivo dos programas de pós-graduação é fornecer recursos humanos para as empresas. A ênfase em recursos humanos ou *capital humano* no desenvolvimento econômico existe desde o início da década de 1960 (Schultz, 1960, 1961; Sobel, 1978). A publicação de Gary Becker, de 1964, tornou-se o *locus classicus*



para a discussão do assunto (Becker, 1964). O próprio Becker foi pioneiro na pesquisa sobre o retorno econômico, tanto para os indivíduos quanto para a sociedade, do investimento em educação (Becker, 1964). A ideia central da teoria do *capital humano* é que as habilidades e competências humanas, sejam inatas ou adquiridas, podem ser entendidas em termos de sua contribuição para a produtividade e seu valor no mercado. Em um mercado educacional, o comportamento do consumidor que maximiza a utilidade direciona a oferta de qualificações para áreas de maior retorno. Indivíduos que aumentam seu estoque de capital pessoal também contribuem para o interesse social em garantir que a sociedade maximize sua produção e produtividade. O objetivo da política social seria auxiliar esse processo por meio de incentivos fiscais e sistemas de avaliação pública. No Reino Unido, visando o consumidor que maximiza a utilidade da educação, as universidades são obrigadas a apresentar o salário esperado de cada curso.

A teoria do capital humano tem sido alvo de muitas críticas na sociologia. Bowles e Gintis, talvez seus críticos mais famosos, argumentam que seu principal efeito é a eliminação da classe como conceito central na teoria e na prática da educação (Bowles; Gintis, 1975). A importância da educação para o capitalismo, argumentam eles, depende não apenas do currículo funcional, mas também da natureza ideológica do discurso da teoria do capital humano, que legitima a despolitização da educação. Ela tende a reduzir o sistema educacional, e qualquer outro sistema ao qual seja aplicada, a um mercado de compradores e vendedores individuais, como se todos estivessem em pé de igualdade. O que tende a ser ignorado é a natureza assimétrica da relação entre consumidores e produtores. Em última análise, como afirma Marginson, os rendimentos são afetados por muito mais do que a educação (Marginson, 2015, p. 6). Essas deficiências da teoria do capital humano são evidentes no caso brasileiro.

2.3. Oligopólio corporativo e declínio da pesquisa

Uma das consequências do crescimento do setor privado foi a criação de um oligopólio por um pequeno número de grandes empresas educacionais (Chaves, 2010; Seccà; Leal, 2009). Em 2008, as cinco maiores universidades em termos de matrículas eram privadas e, das dez maiores, duas eram públicas (Brasil, 2009, p. 32). A empresa educacional privada Kroton é um bom exemplo. Após uma série de aquisições,



culminando com a compra da Anhanguera em 2013, ela conta hoje com aproximadamente 1 milhão de alunos matriculados em 70 cursos diferentes (sem incluir sociologia), em campi espalhados por todo o Brasil e com um lucro anual estimado de R\$ 268 milhões (Umpieres, 2013). Isso significa que uma única empresa agora representa aproximadamente 15,6% de todos os estudantes universitários brasileiros. A Kroton, juntamente com um pequeno número de empresas educacionais, como a Estácio, agora exerce um oligopólio no mercado de educação privada.

O crescimento do setor privado não esteve associado, como se poderia induzir a crer, a uma melhoria da qualidade do ensino. Segundo dados do próprio PNPG, aproximadamente 60% dos cursos do setor privado têm uma classificação insatisfatória, com nota 3 (Capes, 2010a, p. 59). O crescimento do setor privado também não levou a um aumento no investimento em pesquisa. No Brasil, o setor de pós-graduação ainda representa uma pequena fração da população universitária total e está fortemente concentrado no setor público. Como demonstra o quadro 1, de quase 5 milhões de estudantes no setor privado, há apenas aproximadamente 30 mil estudantes de pós-graduação. Isso é compreensível quando reconhecemos que empresas como a Kroton, por razões econômicas óbvias, especializam-se na apresentação de cursos com a maior taxa de retorno econômico. Não é de surpreender que uma fatia importante da nova matrícula esteja na área de educação a distância, na qual o investimento é mínimo. De acordo com dados divulgados pelo MEC, há aproximadamente 1 milhão de estudantes cursando cursos de educação a distância, o que representaria 14,58% do total de estudantes no ensino superior. O crescimento do setor privado tem sido auxiliado por subsídios estatais aos estudantes. Segundo estimativa, em 2012, cerca de 43% dos novos alunos de uma empresa privada de ensino recebiam apoio estatal por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Umpieres, 2013).

2.4 Currículo baseado em habilidades

O crescimento do setor privado também não levou a uma transformação do currículo. Teóricos da sociedade do conhecimento têm defendido um currículo baseado em habilidades e uma transição da disciplina para a interdisciplinaridade. Argumenta-se que há uma necessidade de *abrir* a academia e enfraquecer o poder das estruturas



acadêmicas burocráticas, que se tornaram uma barreira em vez de um incentivo ao processo de inovação (Wallerstein, 1996).

O que os dados apresentados no quadro 2 mostram que, como vimos acima, ao longo dos anos, embora o número absoluto de alunos tenha aumentado, não se alterou a distribuição da matrícula entre os cursos. Com exceção de enfermagem, os dez cursos com maior número de matrículas em 2010 pouco diferem dos de 1998 (MEC, 2009).

Quadro 02 – Distribuição de matrículas por área geral de conhecimento					
CURSO		1998		2009	
		1	Direito	13,8	Administração
2	Administração	12,1	Direito	10,9	
3	Engenharia	7,1	Educação	9,6	
4	Educação	6,6	Engenharia	7,1	
5	Contabilidade	5,8	Enfermagem	4,0	
6	Literatura	5,1	Contabilidade	4,0	
7	Comunicação Social	3,5	Comunicação Social	3,7	
8	Economia	3,2	Literatura	3,3	
9	Psicologia	2,9	Educação Física	2,8	
10	Medicina	2,4	Biologia	2,6	

Fonte: MEC (2009, p. 14).

Os dados acima estão abertos a muitas interpretações. A explicação neoliberal convencional atribuiria a culpa a um sistema educacional corporativista, desconectado da economia em transformação. Dada a centralidade do setor educacional privado, essa explicação não é convincente. Ela sugere que a oferta de cursos se adaptou à demanda do mercado. Isso pode ocorrer porque, como Schwartzman e Castro apontaram, o mercado educacional pode se ajustar a uma economia de baixa qualificação, na qual a demanda por treinamento se adapta aos empregos oferecidos (Schwartzman; Castro, 2013). Nesse caso, somente a iniciativa pública romperá o impasse. O que os dados parecem sugerir é um conflito entre o interesse público em uma maior diversidade educacional e o sistema

de apropriação privada que domina a oferta e que determina que apenas cursos com alta taxa de retorno sobre o investimento sejam oferecidos.

Isso levanta a questão das estruturas departamentais acadêmicas e da política educacional. É inegável que a disciplinaridade e as estruturas departamentais existem tanto por razões políticas quanto epistemológicas (Wallerstein, 1996). A divisão do trabalho acadêmico é uma questão para análise sociológica. A relação existente entre associações profissionais, como medicina e direito, e departamentos acadêmicos impõe limites à sua autonomia acadêmica (Abbott, 1988). Seria ingênuo, no entanto, aceitar o argumento neoliberal de que a divisão do trabalho acadêmico deve refletir a divisão do trabalho social. O fechamento de cursos ou departamentos acadêmicos devido à sua suposta falta de relevância social dificilmente constitui uma justificativa científica em si (Young, 2011). O provável efeito disso será o fortalecimento do poder do capital sobre o trabalho acadêmico. De fato, há evidências disso atualmente.

2.5 Qualificação e emprego precário

O PNPG aborda com muita ênfase o crescimento da qualificação entre os trabalhadores acadêmicos, particularmente no setor privado (Brasil, 2010a, p.106). Embora o número de acadêmicos com qualificações tenha aumentado, o fato é que o número de acadêmicos com doutorado no ensino superior permanece muito baixo quando se considera o setor privado (Brasil, 2010a, p. 117). De acordo com dados do INEP, no setor privado acadêmico, em 2010, apenas 24% do corpo docente era contratado em caráter permanente (Brasil, 2011, p. 17). Isso significa que mais de 75% dos acadêmicos em faculdades privadas tinham contratos de curto prazo ou por hora. Esse número é muito maior do que no Reino Unido (United Kingdom, 2015), conforme quadro a seguir:



Quadro 03 – Número de acadêmicos, local de trabalho e situação de emprego 2002 e 2013									
	TOTAL			SECTOR PÚBLICO			SECTOR PRIVADO		
	Total docentes	Parcial ou horista	Parcial como % do total	Total docentes	Parcial ou horista	Parcial como % do total	Total docentes	Parcial ou horista	Parcial como % do total
2002	242,475	148,011	61,04	92,211	22,211	24,08	150,260	125,800	83,72
2013	367,282	187,872	51,15	155,219	28,627	18,44	212,063	159,245	75,09

Fonte: MEC (2015). Elaboração do autor.

A relação entre qualificação, automação e especialização sempre foi controversa. A suposição convencional de que o aumento da automação exigiria maior qualificação e habilidade foi notoriamente contestada por Braverman, que argumentou que a automação estava levando à desqualificação (Braverman, 1974, p. 220). O caso brasileiro parece confirmar a crítica de Braverman. A qualificação tem sido acompanhada por um aumento do emprego precário e uma estratificação da renda, bem como um enfraquecimento da autonomia acadêmica. Sguissardi e Silva conduziram pesquisas sobre a intensificação do trabalho acadêmico no Brasil (Sguissardi; Silva Junior, 2009). Com base em uma análise de universidades no Sudeste do brasileiro, eles mostram que a expansão do sistema tem sido acompanhada por maiores cargas de trabalho e menores salários (Sguissardi; Silva Junior, 2009, p. 63–126). Uma análise dos números para o Brasil, conforme apresentado no quadro 04, mostra que o barateamento da mão de obra acadêmica pode ser um dos principais efeitos do *Modo 2*. O que vemos é que mais da metade dos professores no ensino superior brasileiro está empregada em meio período (Brasil, 2013). Esse número é semelhante ao dos EUA, que, segundo o *National Center for Education Statistics* (NCES), é de 50%. Além disso, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep —, 13,2% dos docentes do ensino superior trabalham em mais de uma instituição (INEP, 2013, p. 83). Além disso, o que os números mostram é uma política de aumento da divisão dentro da academia entre os mais bem pagos e os mais mal pagos. Enquanto, em 2002, a maior faixa salarial era 38,35% acima da mais baixa, em 2012, era 145,62% maior:



Quadro 04 – Estratificação de trabalho acadêmico: comparação entre salários de docentes no magistério superior no setor público federal anos 2002 e 2012			
	2002	2012	% Δ 2002-2012
(A) Assistente I	2,837.70	4,837.66	70,49
(B) Associado IV	3,925.26	11,881.42	202,70
Diferença entre A & B	38,35%	145,62%	-

Fonte: Compilado das tabelas de remuneração dos servidores públicos federais, Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (2012, p.172; 2002, p. 35).

A mesma história de desqualificação é evidente em outros setores da economia brasileira. Pochmann argumenta que o Brasil vive um processo de desindustrialização (Pochmann, 2010, p. 91). Gehlen demonstrou a relação entre o investimento da Embrapa e a estratificação social rural (Gehlen, 2001). Dada a concentração do investimento em pesquisa na agricultura, seria de se esperar um retorno na atualização de habilidades. Este não foi o caso. De fato, o que os números mostram é que na área onde houve maior investimento, houve o menor impacto em termos de desenvolvimento de habilidades.

Em 2008, de um total de 14.982.619 trabalhadores na agricultura e pesca, apenas 225.600 eram considerados altamente qualificados, contra 12.176.707 pouco qualificados (Küpfer et al., 2012). Ao caso da soja, somam-se outros que se beneficiaram de investimentos públicos massivos, como a cana-de-açúcar. Nesses casos, os custos sociais não foram mensurados, conforme quadro seguinte.

Quadro 05 – Evolução do emprego por nível de qualificação e por setor, Brasil-2008				
SETOR	EMPREGO TOTAL	ALTA QUALIFICAÇÃO	MÉDIA QUALIFICAÇÃO	BAIXA QUALIFICAÇÃO
Agricultura, caça, silvicultura e pesca	14 982 619	225 600	2 580 312	12 176 707
Pesca	386 034	3 882	58 289	323 863
Mineração e extração para a produção de energia	78 526	27 653	47 141	3 732
Mineração e extração, exceto para a produção de energia	274 773	27 893	128 591	118 289
Alimentos, bebidas e tabaco	2 265 878	172 696	1 161 104	932 078
Têxteis e produtos têxteis	2 736 917	126 200	1 483 465	1 127 252
Couro, calçados de couro	822 169	36 903	472 239	313 027
Madeira, cortiça e madeira	485 651	13 760	180 192	291 699
Celulose, papel, produtos de papel, impressões e publicações	957 518	229 232	562 336	165 950
Produtos químicos, borracha e plásticos	1 182 391	197 456	687 542	297 393
Total	90 487 778	12 416 015	41 260 650	36 811 113

Fonte: Küpfer et al. (2012, p. 13).



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.76118.p14-48>

2.6 Capital humano.

O PNPG dedica um espaço considerável à educação básica e à inter-relação com o ensino superior. Embora seja verdade que houve avanços nessa área em termos de participação e redução do analfabetismo, a qualidade da aprendizagem melhorou pouco (OCDE, 2012b). Isso é compreensível quando observamos a estrutura dos gastos com educação no Brasil, que mostra uma clara transferência de recursos e riqueza entre classes. No Brasil, aproximadamente 80% dos alunos do ensino médio frequentam escolas públicas (MEC, 2010, p. 4). Paradoxalmente, o aumento do investimento levou a um declínio de 2,8% entre 2002 e 2010, à medida que as famílias abandonavam o setor público (MEC, 2010, p. 4). O Brasil é excepcional internacionalmente, pois seu gasto per capita com educação superior excede seu PIB per capita. Mesmo considerando as diferenças no PIB, podemos ver que, em termos absolutos, o Brasil se destaca em termos de gastos com educação superior. Dado que o ensino superior é privilégio da classe média, isso aponta para uma transferência de recursos para a classe média. Os dados mostram que os alunos do ensino superior no Brasil vêm desproporcionalmente da classe média (Barreyro, 2008, p. 57). Brasileiros com ensino superior, provavelmente, ganham 2,5 vezes mais do que aqueles sem ensino superior (OCDE, 2012a, p. 29).

Se usarmos a Coreia como exemplo — frequentemente citada como modelo para o Brasil, por ser um país em desenvolvimento que tem sido um sucesso —, podemos ver que, enquanto lá se gasta US\$ 9.513 por aluno no ensino superior, o Brasil gasta US\$ 11.741. Em termos de gastos com educação básica, por outro lado, a Coreia gasta quase quatro vezes o valor brasileiro. Isso apontaria para uma clara diferença na política de desenvolvimento entre os dois países. Os efeitos desse subfinanciamento da educação básica são evidentes nos resultados do PISA, que mostram o Brasil na 58ª posição entre 64 países (OCDE, 2012b). Não é de surpreender, portanto, que o Relatório de Desenvolvimento da ONU tenha concluído que as mudanças na educação contribuíram menos para o índice de desenvolvimento humano no Brasil (PNUD, 2013).



Quadro 06 — Despesa por aluno no ensino superior em comparação com o ensino básico em países selecionados 2010				
País	A Educação básica	B Educação superior	A como % de B	Gasto por aluno como % do PIB per capita
França	8,861	14,642	60,51	41,6
Alemanha	8,534	15,711	54,31	43,3
Espanha	8,818	13,614	64,77	40,0
Suécia	9,709	19,961	48,63	50,2
Japão	8,502	15,957	53,28	49,6
Coreia	8,122	9,513	85,37	35,3
Irlanda	9,615	16,420	58,55	28,5
Reino Unido	9,602	16,338	58,77	43,5
EUA	11,831	29,201	40,51	64,7
México	2,339	8,020	29,16	55,9
Chile	2,935	6,863	42,76	45,1
Brasil	2,304	11,741	19,62	112,3

Fonte: OECD (2024, p. 97).

Na medida em que o Brasil caminha para uma sociedade do conhecimento na esfera do ensino superior, caminha também para uma força de trabalho socialmente dividida, desqualificada e precariamente empregada.

2.7 Socialização dos custos de acumulação

No discurso da política científica, a inovação tornou-se a palavra-chave. A política científica agora se torna uma questão de “gerenciar sistemas nacionais de inovação” ou de “encurtar a cadeia de inovação” (Gibbons et al., 1994, p. 64). Uma publicação recente da OCDE, nesse sentido, fala de quatro “bombas de inovação” necessárias para aumentar a taxa social de inovação (OCDE, 2010, p. 8). Quais são os fatores que determinam o nível de inovação em uma sociedade? Qual é o papel da academia nisso? Um dos argumentos centrais dos filósofos da ciência *pós-acadêmica* é que, com a transição para



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.76118.p14-48>

a *sociedade do conhecimento*, as condições sistêmicas para a inovação mudaram (Stine, 2009). No *Modo 2*, a inovação científica é impulsionada por uma agenda aplicada, na qual a comercialização de produtos pelo setor privado é o fator determinante. Nesse sentido, os direitos de propriedade são centrais.

2.8 Propriedade intelectual

A relação entre inovação científica e direitos de propriedade é objeto de amplo debate. Em seu livro *Pharmanomics*, Nick Dearden argumenta que o atual regime de propriedade intelectual (IP) no setor farmacêutico prioriza os lucros corporativos em detrimento da saúde pública, o que leva a altos preços de medicamentos e acesso desigual a eles (Dearden, 2023). Ele demonstra como a indústria depende de pesquisas financiadas com recursos públicos, que, posteriormente, são privatizadas por meio de patentes, permitindo que as empresas obtenham lucros massivos sem arcar com o custo total do desenvolvimento. As patentes, que, supostamente, existem para incentivar a inovação, têm sido exploradas por empresas farmacêuticas para criar monopólios. O sucesso da Organização Mundial do Comércio na aprovação da legislação de propriedade intelectual — *Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights* (TRIPS) — teve o efeito de impor proteções de IP rigorosas em todo o mundo, restringindo assim o acesso a genéricos acessíveis em países de baixa renda.

A Lei de Inovação brasileira de 2004 define inovação como a introdução de algo novo ou de uma melhoria no processo produtivo que resulta em novos produtos, processos ou serviços (Brasil, 2004b). O fortalecimento dos direitos de propriedade tem sido considerado parte da solução para o nível relativamente baixo de inovação no Brasil, onde incentivos fiscais foram oferecidos ao setor privado para investimentos em ciência (Lei 10.973 de 2004, Lei da Inovação; Lei 11.487 de 2007, Lei do Bem). A primeira legislação, influenciada pelo suposto sucesso da Lei Bayh-Dole dos EUA, autoriza as universidades brasileiras a deter direitos de propriedade intelectual, celebrar contratos e receber *royalties* de investimentos. Acadêmicos individuais podem reter até um terço dos lucros resultantes.

Há alguma evidência disso, no caso brasileiro, em relação à eficácia dos direitos de propriedade? Primeiramente, é preciso reconhecer que, apesar do discurso de



especialistas em políticas públicas, a academia brasileira permanece relativamente aberta. A plataforma Scielo não cobra taxas e permanece aberta a pesquisadores não universitários. Isso por si só pode ser considerado um fator que explica o crescimento das publicações acadêmicas no Brasil. Pode-se duvidar que o Brasil teria experimentado o mesmo crescimento se o acesso tivesse sido limitado a quem paga taxas. Nos EUA, onde a publicação acadêmica está agora nas mãos do capital privado, tomando 1984 como ano-base de 100, em 2005, o índice de preço para o consumidor (IPC) era de 188, enquanto o preço dos periódicos era de 636 (Dingley, 2005, p. 9).

Arbix e Consoni produziram dados que alegam mostrar o impacto da legislação de inovação na produção de propriedade intelectual (Arbix; Consoni, 2011, p. 216–217). Suas conclusões, no entanto, são questionáveis. Uma análise da pesquisa e do investimento em geral no Brasil, conforme apresentada pela OCDE, revela uma série de características interessantes. Primeiro, não há indicação de que os direitos de propriedade tenham estimulado o investimento privado. O nível relativamente baixo de investimento per capita em pesquisa no Brasil aponta para isso. Segundo, o fato de o setor privado investir relativamente pouco em comparação com outros países.

De acordo com dados do próprio MCTI, apenas 37% das empresas brasileiras implementaram inovação de produto ou processo, e apenas 3,8% realizaram alguma pesquisa (MCTI, 2014). O Brasil é o único país em que o governo investe mais do que o setor privado em P&D. O número de pesquisadores por mil habitantes também é baixo. Entre 2005 e 2015, os incentivos fiscais concedidos pelo Estado brasileiro aumentaram de R\$ 1,6 bilhão para R\$ 6,4 bilhões. No mesmo período, o número de pedidos de patentes depositados por empresas nacionais permaneceu praticamente estático, de 7.346 para 7.974, enquanto o número de pedidos estrangeiros quase dobrou, de 14.470 para 26.075 (MCTI, 2015b). Os números fornecidos pela Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI) para o Brasil são mais expressivos. De acordo com seus dados, em 2013 houve 4.959 pedidos de patentes por residentes e 25.925 pedidos por não residentes (OMPI, 2015). Isso parece indicar uma apropriação maciça de propriedade nacional, assistida pelo Estado, por capital estrangeiro.

A pesquisa de Silva sobre o financiamento da pesquisa na Unicamp parece corroborar a tese geral da pesquisa sobre a socialização de custos no capitalismo tardio.



Sua pesquisa mostra a desproporção entre investimento público e privado. Entre 2000 e 2007, de um total de R\$ 187 milhões investidos em P&D na Unicamp, apenas R\$ 13,8 milhões vieram de empresas privadas (Silva, 2012a). Como Silva afirma, quanto mais os defensores da ciência do *Modo 2* falam em aumento do investimento privado, mais o investimento estatal aumenta, e menor é o investimento privado.

2.9 Viés corporativo

Uma das consequências óbvias da definição mercantilista de inovação tem sido a concentração do financiamento da pesquisa em setores corporativos e o baixo nível de pesquisa no setor sem fins lucrativos. Em 2008, de um total de 397.000 pesquisadores no Brasil, apenas 1.352 trabalhavam no setor sem fins lucrativos (ABIPTI, 2015). Isso se deve, em parte, ao investimento em pesquisa. O número de pesquisadores na área reflete o baixo nível de investimento em pesquisa em comparação com outras áreas. O que se destaca, no entanto, é o enorme desequilíbrio entre o nível de investimento na academia, efetivamente nos programas de pesquisa de pós-graduação, e em todas as outras áreas de investimento. Isso contrasta com o investimento relativamente minúsculo no setor voluntário e social. De acordo com dados do próprio MCTI, enquanto 52,53% de seu orçamento foram destinados ao ensino superior, e 12,08% à agricultura, cerca de 0,11% foram destinados ao desenvolvimento social e serviços. Esses números foram revisados nos dados mais recentes fornecidos pelo MCTI, mas não alteram a perspectiva geral (MCTI, 2015c).

A filosofia por trás dessa política orçamentária parece ser a de que o desenvolvimento social não é uma área adequada para a pesquisa científica. Existe alguma razão para justificar esse viés contra o setor voluntário? O pressuposto central dessa abordagem é que a apropriação privada de gastos com P&D em energia, agricultura ou saúde é consistente com os benefícios públicos. Estes podem ser definidos em termos de emprego, tributação e exportações. No entanto, há algumas razões para duvidar disso. Os números apresentados acima sugerem que o retorno social do investimento em educação superior e ciência é menor do que o sugerido e, em vez disso, o que revelam é uma transferência de recursos do setor público para o privado.



2.10 Externalidades negativas: diminuição da biodiversidade

Há também o que os economistas chamam de externalidades da política de pesquisa e educação: os custos incorridos pela política que são pagos por meio de impostos públicos. Podemos observar isso em termos do impacto da política científica na biodiversidade. Em 2005, a Comissão Técnica Nacional de Biossegurança (CTNBio) foi criada no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia com o objetivo de fornecer apoio técnico ao governo na formulação e implementação de uma política nacional de biossegurança (Lei nº 11.105, de 24 de março de 2005). As questões de biodiversidade e biofarmácia foram particularmente importantes para o Brasil. Dada a importância da biodiversidade no contexto brasileiro, é surpreendente a falta de atenção que ela recebe no orçamento nacional para a ciência. De acordo com os dados mais recentes, a pesquisa e o controle da proteção ambiental receberam 0,57% do orçamento para pesquisa em 2013 (MCTI, 2015a). Os dados mostram uma clara correlação entre o investimento no agronegócio e a redução da biodiversidade.

O PNPG não reconhece esse aspecto negativo de sua política científica. Os formuladores de políticas tornaram-se reféns de um modelo produtivista e instrumentalista de ciência, prejudicial ao desenvolvimento sustentável a longo prazo. Apesar do investimento em pesquisa, as exportações brasileiras de manufaturados, como porcentagem do PIB, na verdade diminuíram.

Conclusão

Neste artigo, argumentei sobre a natureza disseminada do pensamento neoliberal na comunidade de política científica no Brasil. Isso é evidente na influência do discurso do *Modo 2* sobre a política científica. Uma análise, em termos de suas propostas para a pesquisa e o ensino de ciências, demonstra a influência do pensamento neoliberal. O afrouxamento do controle burocrático da pesquisa e da educação e o maior acesso do capital privado têm sido apresentados como meios para aumentar a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento econômico. O problema para a ciência brasileira são os limites políticos ou culturais impostos à agenda científica. O resultado tem sido a monopolização da ciência e do ensino superior por interesses setoriais e a apropriação



privada do investimento estatal, o que equivale a uma socialização dos custos da acumulação de capital.

Referências

ABBOTT, Andrew. **The system of the professions**. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialectic of enlightenment**. London: Verso, 1979.

ARBIX, Glauco; CONSONI, Flávia. Inovar para transformar a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, p. 205-251, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/xHHbkP8FXCkYddcJcCDmH6N/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2025

ARONOWITZ, Stanley. **Science as power: discourse and ideology in modern society**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

ARRIGHI, Giovanni. Globalização e desenvolvimento desigual. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 1–20, ago./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15910>. Acesso em: 3 nov. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS INSTITUIÇÕES DE PESQUISA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (ABIPTI). **Brasil: pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em número de pessoas, por setor institucional e categoria, 2000–2008**. Brasília: ABIPTI, 2015. Disponível em: http://www.otg.abipti.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=76:brasil-pesquisadores-e-pessoal-envolvidos-em-pad&catid=38:humanos&Itemid=74. Acesso em: 3 set. 2015.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. Entraves e incentivos para o desenvolvimento de sinergias entre universidade e sociedade na produção do conhecimento: a experiência da América Latina. Trabalho apresentado no 34º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS, Caxambu, MG, 25–29 out. 2010.

BARRETO, Francisco Cesar de Sá. **A pós-graduação como instrumento do desenvolvimento**. Brasília: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP), 2006.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BAUER, Henry H. Science in the 21st century: knowledge monopolies and research cartels. **Journal of Scientific Exploration**, Charlottesville, v. 18, n. 4, p. 643–660, 2004.

BECK, Ulrich. **Risk society: towards a new modernity**. London: Sage, 1992.

BECKER, Gary. **Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education**. Chicago: University of Chicago Press, 1964.



BELL, Daniel. **The coming of post-industrial society**. Harmondsworth: Penguin, 1973.

BOITO JR., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. Trabalho apresentado no Fórum Econômico da FGV, São Paulo, 2012.

BOK, Derek. **Universities in the marketplace: the commercialization of higher education**. Princeton: Princeton University Press, 2003.

BORGES, Mário Neto. Fundações de Amparo à Pesquisa: a importância das fundações de amparo à pesquisa e das secretarias de ciência e tecnologia na execução do Plano Nacional de Pós-Graduação. *In: CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020*. Brasília: CAPES, 2012. vol. 2.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. Chicago: Haymarket Books, 1975.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Brasil: pesquisadores e pessoal de apoio envolvidos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em equivalência de tempo integral, por setor institucional e categoria, 2000-2010**. Brasília, DF: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2015. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/73230.html>. Acesso em: 27 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação superior – graduação 2013**. Brasília, DF: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 22 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. Brasília, DF: CNPq, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do censo da educação superior 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES): bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.487, de 15 de junho de 2007**. Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, que dispõe sobre incentivos fiscais à inovação tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004a.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b.

BRAVERMAN, Harry. **Labor and monopoly capital**. London: Monthly Review Press, 1974.

CASTELLS, Manuel. **The rise of the network society**. Malden, MA: Blackwell, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481–500, jul./out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYDmV3zhBxftTPRVBR78m/?format=pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020**. Brasília: CAPES, 2010a. vol. 1.

CROCKETT, R. **Thinking the unthinkable: think tanks and the economic counter revolution**. London: Harper Collins, 1994.

DAGNINO, Renato. A comunidade de pesquisa dos países avançados e a elaboração da política de ciência e tecnologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 191–228, jun. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/n3B4sFXP8RFBgKmh4LTzyLn/?format=pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

DEARDEN, Nick. **Pharmanomics: how Big Pharma destroys global health**. London: Verso, 2023.

DELANTY, Gerard. **Challenging knowledge: the university in the knowledge society**. Buckingham: Open University Press, 2001.

DINGLEY, Brenda. US periodical prices – 2005. **US Periodical Prices Index 2005**. Chicago: American Library Association, 2005.

DRAHOS, Peter. **A philosophy of intellectual property**. Aldershot: Dartmouth, 1996.

DRAHOS, Peter; BRAITHWAITE, John. **Information feudalism: who owns the knowledge economy?** London: Earthscan, 2002.

DRUCKER, Peter. **Post capitalist society**. London: Routledge, 1993.

ETZKOWITZ, H.; LEYDESDORFF, L. (eds.). **Universities and the global knowledge economy: a triple helix of university-industry-government relations**. London: Cassell Academic, 1997.

ETZKOWITZ, Henry. Entrepreneurial science in the academy: a case of transformation of norms. *Social Problems*, **Oxford**, v. 36, n. 1, p. 14–29, 1989. Disponível em: <https://academic.oup.com/socpro/article/36/1/14/1627730>. Acesso em: 3 nov. 2025.



FABRIZIO, Kira R. University patenting and the pace of industrial innovation. **Industrial and Corporate Change**, Oxford, v. 16, n. 4, p. 505–534, ago. 2007. Disponível em: <https://academic.oup.com/icc/article-abstract/16/4/505/653515>. Acesso em: 3 nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FULLER, Stephen. Can science survive democratization? **Logos & Episteme**, Iași, v. 2, n. 1, p. 21–32, 2011. Disponível em: https://www.pdcnet.org/logos-episteme/content/logos-episteme_2011_0002_0001_0021_0031. Acesso em: 3 nov. 2025

FURTADO, Celso. **Análise do "modelo" brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P.; TROW, M. **The new production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Sage, 1994.

GIBBONS, Michael. **What kind of university?** Research and teaching in the 21st century. Melbourne: Victoria University of Technology, 1997. Beanland Lecture, 1997.

GIDDENS, Anthony. **The consequences of modernity**. Stanford: Stanford University Press, 1990.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HABERMAS, Jürgen. The scientization of politics and public opinion. *In*: HABERMAS, Jürgen. **Towards a rational society: student protest, science and politics**. London: Heinemann, 1971. p. 62–80.

JOHNSON, Gary R. Social Darwinism in European and American thought 1860–1945 (Review). **The American Political Science Review**, Cambridge, v. 92, n. 4, p. 930–932, 1998.

KANT, Immanuel. **O conflito das faculdades**. Lisboa: Edições 70, 1993.

KING, Desmond. The politics of social research: institutionalizing public funding regimes in the United States and Britain. **British Journal of Political Science**, Cambridge, v. 28, n. 3, p. 415–444, jul. 1998. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/3DC69ABAAF204F0417939466182CFB5E/S0007123498000192a.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

KING, Kenneth; McGRATH, Simon. **Knowledge for development**. New York: Zed Books, 2004.

KÜPFER, David; CASTILHO, Marta dos Reis; DWECK, Esther; NICOLL, Marcelo (org.). **Diferentes parceiros, diferentes padrões: comércio e mercado de trabalho do Brasil nos anos 2000**. Santiago: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), 2012. Série Comércio Internacional, n. 118. Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3549>. Acesso em: 3 nov. 2025.

LATOUR, Bruno; WOLGAR, Steve. **Laboratory life: the social construction of scientific facts**. Princeton: Princeton University Press, 1986.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.



LYOTARD, Jean François. **The postmodern condition**: a report on knowledge. Manchester: University of Minnesota Press, 1984.

MANDEL, Ernest. **Late capitalism**. London: Verso Books, 1975.

MARGINSON, Simon. The landscape of higher education research 1965–2015: equality of opportunity – the first fifty years. *In*: SRHE 50th Anniversary Colloquium, 2015, London. **Anais** [...] London: Society for Research into Higher Education, 2015. Disponível em: <https://www.srhe.ac.uk/downloads/SimonMarginsonKeynote.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2025.

MARI, Cesar Luis de. Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da resignificação do conhecimento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 619–638, jul./dez. 2008.

MERTON, Robert K. Science and democratic social structure. *In*: MERTON, Robert K. **Social theory and social structure**. New York: Free Press, 1968. p. 604–615.

MILLS, C. Wright. **The power elite**. London: Oxford University Press, 1956.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Indicadores selecionados de ciência, tecnologia e inovação**. Brasília: Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015a.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Brasil**: dispêndios públicos em pesquisa e desenvolvimento (P&D), por objetivo socioeconômico, 2000–2013. Brasília: Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015b.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Brasil**: instituições, grupos, pesquisadores e pesquisadores doutores, cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, 1993/2014. Brasília: Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, 2015c.

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MCTI). **Brasil**: percentual de empresas que implementaram inovações de produto e/ou processo, segundo as atividades selecionadas da indústria e dos serviços, 2000/2008. Brasília: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acesso em: 23 set. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2010.

MORENO, Jonathan. **The body politic: the battle over science in America**. Local: editora, 2000.

MORIARTY, Philip. Science as a public good. *In*: HOLMWOOD, John (org.). **A manifesto for the public university**. London: Bloomsbury, 2011. Disponível em: <http://www.bloomsburyacademic.com/view/A-Manifesto-for-the-Public-University>. Acesso em: 22 nov. 2025.

MULKAY, Michael. **The embryo research debate**: science and the politics of reproduction. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.



MULKAY, Michael J. Norms and ideology in science. **Social Science Information**, London, v. 15, n. 4-5, p. 637-656, 1976. Disponível em : <https://doi.org/10.1177/053901847601500406>. Acesso em : 3 nov. 2025.

NEWFIELD, Christopher. **The unmaking of the public university**: the forty year assault on the middle class. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2008.

NOWOTNY, Helga et al. **Re-thinking science**: knowledge and the public in an age of uncertainty. Cambridge: Polity Press/Blackwell Publishers Inc., 2001.

NOWOTNY, Helga; SCOTT, Peter; GIBBONS, Michael. Socially distributed knowledge: five spaces for science to meet the public. **Public Understanding of Science**, Londres, v. 2, p. 307-319, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?format=html>. Acesso em : 22 nov. 2025.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Revenue statistics in Latin America, 1990-2010**. Paris: OCDE, 2014.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Education at a glance**. Paris: OCDE, 2012a.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **PISA 2012 results in focus**: what 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OCDE, 2012b.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **21st century learning**: research, innovation and policy. Paris: OCDE, 2010.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Tertiary education for knowledge society**. Paris: OCDE, 2008a. v. 1.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA PROPRIEDADE INTELECTUAL (OMPI). **Statistical country profiles**: Brazil. Geneva: WIPO, 2015. Disponível em : <https://www.wipo.int/en/web/ip-statistics/country-profiles>. Acesso em : 4 nov. 2025.

PIKETTY, Thomas. **Capital in the twenty-first century**. Cambridge: Harvard University Press, 2014.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento**: perspectivas novas para o Brasil. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2010.

POPPER, Karl. **Conjectures and refutations**. New York: Harper Torchbooks, 1963.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2013.

RANGEL, Ignácio. A história de dualidade brasileira. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 397-423, 1981. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rep/a/JtzipFbKQyzv5m9kFfMRJBtG/?lang=pt>. Acesso em : 4 nov. 2025.



REIFF, Philip. The case of Dr. Oppenheimer. *In*: REIFF, Philip (org.). **On intellectuals**. New York: Anchor Books, 1970. p. 331–347.

ROSE, Steven; ROSE, Hilary. The radicalization of science. *In*: BLACKBURN, Robin; COCKBURN, Alexander (ed.). **The Socialist Register**: 1972. London: Merlin Press, 1972. p. 249–267.

SAINSBURY REPORT. **The race to the top**: a review of government's science and innovation policies. London: HMSO, 2007. Disponível em: http://www.rsc.org/images/sainsbury_review051007_tcm18-103116.pdf. Acesso em: 27 jul. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHULTZ, T. W. Capital formation by education. **Journal of Political Economy**, Chicago, v. 68, n. 6, p. 571–583, 1960.

SCHWARTZMAN, Simon. A pesquisa científica e o interesse público. **Revista Brasileira de Inovação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2002.

SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B8Kb6jfXqvCrfrfpWWr8Wsm/?format=html>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SECCÀ, Rodrigo Ximines; LEAL, Rodrigo Mendes. **Análise do setor do ensino superior privado no Brasil**. Rio de Janeiro: Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), 2009.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SHORE, Chris. Audit culture and illiberal governance: universities and the politics of accountability. **Anthropological Theory**, London, v. 8, n. 3, p. 278–298, set. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1463499608093815>. Acesso em: 4 nov. 2025.

SILVA, Evando Mirra de Paula e. Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre pós-graduação, desenvolvimento tecnológico e inovação. *In*: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011–2020**. Vol. 2. Brasília: CAPES, 2012a. p. 13–30.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry L. **Academic capitalism**: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

SOBEL, I. The human capital revolution in economic development: its current history and status. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 22, n. 2, p. 279–308, 1978.

STEHR, Nico. **Knowledge societies**. London: Sage, 1994.

STINE, Deborah D. **Science and technology policymaking**: a primer. Washington, DC: Congressional Research Service, 2009.



STRATHERN, Marilyn. Introduction: new accountabilities. In: STRATHERN, Marilyn (ed.). **Audit cultures: anthropological studies in accountability, ethics and the academy**. London; New York: Routledge, 2005. p. 1–18.

TIMES HIGHER EDUCATION. **Times Higher Education World University Rankings**. London: Times Higher Education Ltd., 2013. Disponível em: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking>. Acesso em: 3 nov. 2025.

TRINDADE, Hélió. **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

UMPIERES, Rodrigo Tolotti. As 6 aquisições que tornaram a Kroton a maior empresa de educação do mundo. **InfoMoney**, São Paulo, 22 abr. 2013. Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/negocios/as-6-aquisicoes-que-tornaram-a-kroton-a-maior-empresa-de-educacao-do-mundo/>. Acesso em: 4 nov. 2025.

UNITED KINGDOM. Higher Education Statistics Agency. **The students at HE institutions by level of study, mode of study, domicile and sex 2012/2013**. London: HESA, 2015. Disponível em: https://www.hesa.ac.uk/component/pubs/?Itemid=&task=show_year&pubId=1709&versionId=35&yearId=311. Acesso em: 24 set. 2015.

UNITED KINGDOM. Higher Education Statistics Authority. **Higher education statistics**. London: HESA, 2011. Disponível em: <http://www.hesa.ac.uk/content/view/1897/239/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

UNITED STATES. Central Intelligence Agency. **The World Factbook**. Washington, DC: CIA, 2015. Disponível em: <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/uy.html>. Acesso em: 17 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). **Plano de desenvolvimento institucional 2014–2018**. João Pessoa: UFPB, 2014.

WALLERSTEIN, Immanuel et al. **Open the social sciences**. Stanford: Stanford University Press, 1996.

WASHBURN, J. **University Inc.: the corporate corruption of higher education**. New York: Basic Books, 2005.

ZIMAN, J. Post-academic science: constructing knowledge with networks and norms. **Science & Technology Studies**, Helsinki, v. 9, n. 1, p. 67–80, 1996.

Recebido em: 04/09/2025.

Aceito em: 22/11/2025.



O DESLOCAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL À MORALIDADE INDIVIDUAL: uma leitura jamesoniana de *Entre os muros da escola*

FROM STRUCTURAL RACISM TO INDIVIDUAL MORALITY: a jamesonian reading of The Class

Terry Mulhall*

Resumo

A suposta crise do multiculturalismo tornou-se um tema central na política europeia nas últimas duas décadas. *Entre os muros das escola* é um tratamento ficcional do sistema educacional francês através das lentes de uma sala de aula multicultural. O filme é sintomático de ansiedades francesas mais profundas sobre multiculturalismo, à assimilação e à identidade nacional, e o que é visto como uma contradição entre a assimilação republicana e a diversidade étnica. Inspirado pela teoria estética neomarxista de Frederic Jameson, este trabalho propõe oferecer uma leitura de influência freudiana da relação entre estética e política. Argumenta-se que a audiência disciplinar, semelhante a um tribunal, que constitui uma parte central do filme, tem o efeito de deslocar o racismo estrutural para a moralidade individual, reforçando assim o moralismo da classe média. O naturalismo do filme serve para ocultar sua função ideológica, obscurecendo as disparidades econômicas por trás dos debates culturais. Ao contrário dos filmes escolares franceses clássicos, falta-lhe uma crítica de classe, alinhando-se assim aos discursos neoliberais sobre educação.

Palavras-chave: multiculturalismo; Jameson; racismo estrutural; cinema.

Abstract

The alleged crisis of multiculturalism has become a central theme in European politics over the past two decades. The Class is a fictional treatment of France's education system through the lens of a multicultural classroom. It is symptomatic of deeper French anxieties over multiculturalism, assimilation, and national identity and what is seen as a contradiction between republican assimilation and ethnic diversity. Inspired by neo-Marxist aesthetic theory of Frederic Jameson, this work proposes to offer a Freudian influenced reading of the relationship of aesthetics and politics. It is argued that the courtroom-like disciplinary hearing, which forms a central part of the film, has the effect of displacing structural racism onto individual morality, thereby reinforcing middle-class moralism. The film's naturalism serves to conceal its ideological function, obscuring economic disparities behind cultural debates. Unlike classic French school films, it lacks a class critique, thus aligning it with neoliberal discourses on education.

Keywords: multiculturalism; Jameson; structural racism; cinema.

* Professor Adjunto, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil. E-mail: terrymulhall@hotmail.com.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

Entre os muros da escola (*Entre les murs*, 2008) é um filme francês dirigido por Laurent Cantet, lançado com grande sucesso de crítica em 2008. Ganhou a Palma de Ouro no Festival de Cinema de Cannes no mesmo ano. O filme é baseado em um romance de François Bégaudeau — publicado em 2006 —, que também interpreta o professor François Marin. O pseudodocumentário acompanha um ano em uma escola secundária francesa na periferia de Paris, tendo como foco principal a relação entre um professor de língua e literatura francesa e uma turma de cerca de 25 alunos com idades de 14 ou 15 anos, dos quais, aproximadamente, metade são oriundos de minorias étnicas: filhos ou netos de imigrantes do Magreb. Começa no primeiro dia de aula do ano letivo e termina no último dia antes das férias de verão.

Ao longo do ano, diariamente, alunos e professores travam uma batalha pelo controle da sala de aula, semelhante à situação em uma prisão; de fato, o título do filme sugere essa analogia. Professor Marin se considera progressista, mas sua pedagogia se baseia em ideais franceses universalistas, exigindo assimilação por meio da linguagem e do comportamento. Os alunos se revoltam contra um currículo que parece ter pouca relevância para suas vidas como filhos de imigrantes. A maioria dos professores, provavelmente, concordaria com eles, enquanto alguns seriam abertamente hostis aos alunos e esperariam muito pouco deles.

O clímax ou evento central do filme é a expulsão de Soulemayne, um aluno de ascendência africana ocidental que, após ferir acidentalmente outro aluno na sala de aula, desencadeia um processo disciplinar. A audiência disciplinar, que tem todos os aparatos de um julgamento criminal, conta com a presença de Soulemayne e sua mãe (que não fala francês), professores e representantes estudantis, bem como professores externos. Soulemayne recusa a oferta de apresentar sua defesa e é obrigado a traduzir a contribuição de sua mãe, já que ela não fala francês. Após a audiência, os professores realizam uma votação que leva à inevitável expulsão de Soulemayne, e sugere-se a sua repatriação para seu país de origem na África.

A questão do multiculturalismo

Embora todos os eventos retratados ocorram *dentro dos muros* da escola, o filme tem, ainda assim, uma ressonância política que só pode ser compreendida no contexto



dos debates contemporâneos sobre multiculturalismo e o papel da educação em uma sociedade multicultural. Numa leitura, trata-se de um filme sobre *a crise da escola*. A missão histórica da escola é incorporar os estudantes numa cultura nacional e facilitar o processo de assimilação e mobilidade social. A escola obviamente falha em fazer isso. Os alunos estão em rota de colisão com os professores. Um crítico descreveu o filme como um “choque de civilizações” francês (Saçashima, 2009).

Sua recepção pode ser ligada à percepção popular de que há uma crise, ou um “mal-estar”, na educação francesa, relacionado ao multiculturalismo (Debarbieux, 2001). Nesse sentido, o filme pode ser analisado em relação ao que é visto na França, e na Europa em geral, como o fracasso do multiculturalismo e os problemas com a assimilação de grupos étnicos minoritários. O sucesso dos partidos anti-imigrantes nas recentes eleições europeias, e tudo o que aconteceu desde então em relação ao Charlie Hebdo, serve para amplificar essa percepção. De fato, o próprio Laurent Cantet foi atraído para o debate sobre o Charlie Hebdo na França e, segundo relatos, acreditava que a própria República estava em questão: “não podemos abandonar esse modelo; faz parte do nosso DNA” (Henley, 2015). O filme parece espelhar essas preocupações subterrâneas em sua dramatização dos problemas da educação e das *escolas problemáticas* em uma sociedade multicultural.

Se o filme é essencialmente sobre multiculturalismo, podemos dizer que apresenta uma perspectiva sobre isso? Estamos diante de um retrato do fracasso do multiculturalismo? Do fracasso do projeto de educação multicultural como um fracasso da integração social e de grupos minoritários que se recusam a se assimilar? Ou, ao contrário, estamos diante de um sistema educacional racista que se mostra relutante ou incapaz de lidar com a diversidade étnica? O processo disciplinar do aluno teria sido iniciado, ou teria tido o mesmo resultado, se o aluno não fosse negro?

Há várias décadas, na Europa, vem se desenvolvendo uma reação contra o multiculturalismo. Em 2010, o jornal inglês *The Guardian* noticiou que a então chanceler alemã, Angela Merkel, afirmou que a falta de integração era agora uma “questão central”. De acordo com a reportagem, Merkel declarou que o multiculturalismo “fracassou, fracassou completamente” (Weaver, 2025). Para não ficar atrás, o presidente francês Sarkozy rotulou os grupos de migrantes de *racaille* (escória). Na França, esta última

questão tem sido particularmente controversa, em relação ao princípio da laicidade e ao suposto conflito entre a tradição política republicana e a demanda, nas escolas, por reconhecimento de expressões de vestimenta — especificamente religiosas (Gauchet, 1998; Hamadan, 2007). Em 10 de fevereiro de 2004, o governo francês aprovou uma proibição, internacionalmente controversa, ao uso do véu — conhecido como hijab — por mulheres muçulmanas que frequentam escolas públicas.

Na Grã-Bretanha, em 2023, a Secretária do Interior britânica, Suella Braverman, declarou em um discurso sobre migração nos Estados Unidos que o “dogma equivocado do multiculturalismo” permitiu que pessoas viessem ao Reino Unido com o objetivo de “minar a estabilidade e ameaçar a segurança da sociedade. (The Independent, 2023). As escolas no Reino Unido agora são obrigadas a ensinar o que se chama de *valores britânicos* e a combater o que o governo alega ser uma crescente ameaça de islamização nas escolas. A guerra cultural, que já foi um fenômeno da academia americana, agora se espalhou para a Europa inteira (Goodwin, 2023).

Em certo sentido, não é difícil ver o multiculturalismo como tema central no filme. Os tropos clássicos da perspectiva da guerra cultural são claros. Estereótipos culturais sobre classe, etnia, gênero, sexualidade e família permeiam o filme. Wen, o aluno exemplar de origem chinesa, é contrastado com a maioria dos outros estudantes africanos. Sua família biparental é contrastada com a família monoparental, disfuncional, de Soulemayne. Os professores de classe média são contrastados com a classe baixa estudantil. Como professor de língua e literatura francesa, François medeia simbolicamente entre a cultura oficial francesa e a cultura das minorias étnicas. A cultura estudantil do futebol e da música popular é contrastada com a cultura séria da literatura e da filosofia do próprio currículo. Estereótipos sobre a relação dos emigrantes com a França e a identidade nacional, como os times de futebol que torcem, são explorados. François enfrenta grande dificuldade em despertar o interesse dos seus alunos pelo Diário de Anne Frank. Em nenhum momento, o filme tenta subverter esses estereótipos.

Estética e política

De início, é importante evitar a elisão da fronteira entre arte e realidade. Estamos lidando aqui com uma estética e, especificamente, com uma representação



cinematográfica do sistema educacional francês. Vale lembrar que o filme faz parte de uma tradição de tratamento cinematográfico francês da escola, que inclui clássicos como *Zero de conduite* (1933), de Jean Vigo, e *Les quatre cent coups* (1959), de François Truffaut. Ele levanta questões específicas sobre a representação cinematográfica e sua relação com a realidade, as quais desejo abordar nesta análise.

A relação entre arte e política é, obviamente, ampla demais para ser discutida neste texto. Uma questão relevante é a da forma estética: o emprego de uma forma estética específica carrega sua própria mensagem? Uma tentativa contemporânea de relacionar a forma estética à realidade social pode ser vista na obra de Fredric Jameson (1971, 1980, 1990). Baseando-se na obra de Freud, Jameson mostra como, no cinema, pode ocorrer um deslocamento ideológico do social para o plano do pessoal e subjetivo. Um exemplo disso é sua análise de *O poderoso chefão* (1972), na qual ele vê o deslocamento de um sistema social complexo para o plano de uma disputa interfamiliar. A família Corleone, como uma das principais organizações mafiosas, é, ele sugere, um microcosmo da sociedade capitalista americana. Os empreendimentos criminosos da família refletem a dinâmica capitalista, em que lealdade e traição se cruzam com a busca pelo lucro. A máfia, em *O poderoso chefão*, serve como uma metáfora e um deslocamento dos aspectos mais sombrios do capitalismo americano. Jameson argumenta que o filme revela a violência subjacente às estruturas capitalistas, sugerindo que o crime organizado é uma extensão da exploração sistêmica e da ambiguidade moral. A representação que o filme faz da dinâmica de poder dentro da família ressoa com questões mais amplas de raça, classe e identidade (Jameson, 1990). Um efeito ideológico fundamental do filme é o desaparecimento da classe.

A subjetivação do social

A análise de Jameson apresenta uma abordagem sugestiva para *Entre os muros da escola*. Um aspecto central do filme é o uso do gênero drama judicial para organizar o enredo. Aqui também, pode-se argumentar que há um processo de deslocamento em ação, no qual um conflito social é transferido para o nível subjetivo pessoal. Embora o processo disciplinar, em si, não ocupe a maior parte do filme, tudo converge para ele.



O uso do drama judicial tem sido um meio comum para explorar questões sociais como raça, gênero, classe ou ideologia política, ou para criticar normas sociais ou destacar injustiças enfrentadas por grupos marginalizados. Filmes como *O Sol é para todos* (1962), *12 Homens e uma sentença* (1957) e *Questão de honra* (1992) giram em torno de um caso judicial envolvendo acusações criminais. Um elemento ideológico óbvio, nesse contexto, é a maneira como a dimensão social é personalizada. Um conflito social é transferido para o tribunal e transformado em uma narrativa moral. Deslocamento e personalização são aspectos importantes do efeito ideológico. Em *O Sol é para todos*, a questão do racismo é transformada em um triunfo para o homem branco. Em *Questão de honra*, a questão do papel social das forças armadas é reduzida a um impasse entre dois elementos dentro do *establishment* militar.

Em *Entre os muros da escola*, é possível observar um processo semelhante de deslocamento. As questões do multiculturalismo e da assimilação são reduzidas a uma questão de consciência moral. No processo judicial, independentemente de o resultado ser culpa ou inocência, a consciência moral do professor de classe média deslocou a questão estrutural do multiculturalismo e o papel da educação. O foco judicial serve para reduzir a questão subjetiva de saber se Souleymane é culpado de um ato de agressão. Essa redução subjetiva serve para marginalizar a falha da escola em lidar com a marginalização cultural por meio de estereótipos raciais. O drama do tribunal pretende julgar Souleymane como um ator autônomo. O racismo estrutural é reformulado como uma questão de moralidade individual. A natureza ideológica do filme reside no fato de ser centrado no dilema moral do professor e não no tema do racismo estrutural. Souleymane serviu como um veículo para a valorização do moralismo da classe média.

A política da educação francesa: choque de civilizações ou conflito de classes?

Neste ponto, faz sentido perguntar se a narrativa construída se relaciona com os eventos na França. Nesse sentido, situar a *escola problemática* no contexto histórico francês é algo que ajuda. Sabemos, por meio de pesquisas históricas, que o conflito em relação ao papel social da escola não é de forma alguma novo na França. A introdução do ensino público e gratuito durante a Terceira República foi justificada como forma de garantir a separação entre uma sociedade civil laica e os valores religiosos da Igreja



Católica. A tarefa atribuída ao sistema educacional — de transformar “camponeses em franceses”, nas palavras de Eugen Weber — era central para a política francesa, pelo menos desde o século XIX (Weber, 1976, p. 326). Essa tarefa se estendia para além das fronteiras da França e também estava ligada ao colonialismo francês e à ideologia do Estado-nação (État-nation), que buscava marginalizar as identidades étnicas e culturais dos imigrantes, visto que a assimilação à sociedade dependia da integração bem-sucedida nos campos da cultura e da língua francesas.

A política de assimilação encontrou resistência não apenas da Igreja Católica, mas também das comunidades locais, sempre céticas em relação ao discurso oficial sobre cidadania e inclusão social. Nas possessões coloniais francesas, o sistema escolar era visto como um projeto de subordinação e exclusão. Os povos colonizados não estavam convencidos de que abrir mão de suas identidades pela identidade de *francês* fosse necessariamente do seu interesse; especialmente se acabassem, como frequentemente acontecia, como cidadãos de segunda classe. Às vésperas da independência, menos de um terço das crianças muçulmanas em idade escolar estavam matriculadas em escolas, e apenas 10% da população argelina nativa total era alfabetizada.

A obra de Eugen Weber é um lembrete oportuno de que a escola sempre foi um palco de conflito social, e que esse conflito, em si, não é necessariamente um sintoma de colapso social ou mesmo do atraso das comunidades que estão em conflito com ele. A luta ideológica em torno da educação e o deslocamento das questões sociais para a esfera educacional são um sinal de que a escola continua sendo um espaço de pensamento independente e de resistência social às políticas sociais autoritárias. Uma leitura alternativa de *Entre os muros da escola* poderia sugerir que a corrente de violência nas escolas não se deve ao fato de os alunos não compartilharem os valores franceses e muito menos porque alguns são *desajustados*. É porque eles estão cientes de que a *função latente* do sistema é incorporá-los como subalternos à divisão capitalista do trabalho.

As estatísticas mais recentes da OCDE mostram que a taxa de desemprego entre os franceses nativos é de 9%, enquanto a dos estrangeiros é de 15% (OCDE, 2014). Na França, mais de 20% dos jovens entre 20 e 24 anos não estudam nem trabalham (OCDE, 2014).



Entre os muros da escola oferece uma oportunidade para refletir sobre a relação entre arte e política. O recente renascimento do naturalismo cinematográfico, exemplificado por *Entre os muros da escola*, pode ser lido como um exemplo de como o cinema pode operar um deslocamento ideológico, no qual o conflito social se transforma em uma narrativa moral subjetiva. Pierre Bourdieu argumentou que o sistema educacional é “uma das formas mais eficazes de conservação social, ao sancionar a herança familiar e social como se fosse uma propriedade natural do sujeito” (Bourdieu, 2002, p. 41). Pode-se acrescentar que o sistema cinematográfico é igualmente eficaz nesse trabalho ideológico.

Referências

12 HOMENS e uma sentença. Direção: Sidney Lumet. Produção: Henry Fonda, Reginald Rose. Estados Unidos: Orion-Nova Productions, 1957. 1 filme (96 min), son., pb. Legendado. (Drama jurídico).

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEBARBIEUX, Eric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 163-193, jan./jun., 2001.

ENTRE les murs. Direção: Laurent Cantet. Produção: Haut et Court. Paris: Haut et Court, 2008. 1 DVD (128 min), son., color. Legendado. (Drama).

GAUCHET, Marcel. **La religion dans la démocratie**: parcours de la laïcité. Paris: Galimard, 1998.

GOODWIN, Matthew. **Values, voice and virtue**: the new British politics. London: Penguin Books, 2023.

HAMADAN, Amani. The Issue of Hijab in France: Reflections and Analysis. **Muslim World Journal of Human Rights**, Berlin, v. 4, n. 2, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.2202/1554-4419.1079>. Acesso em: 28 out. 2025.

HENLEY, Jon. France must reach out to disillusioned young Muslims, says director of The Class. **The Guardian**, London, 17 jan. 2015. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2015/jan/17/france-disillusioned-young-muslims-director-the-class>. Acesso em: 28 out. 2025.

JAMESON, Fredric. Culture and finance capital. In: JAMESON, Fredric. **The cultural turn**. London: Verso, 1980. p. 136-161.

JAMESON, Fredric. **Marxism and form**. Princeton: Princeton University Press, 1971.

JAMESON, Fredric. **Signatures of the visible**. London: Routledge, 1990.



LES QUATRE cents coups. Direção: François Truffaut. Produção: François Truffaut. França: Cocinor, 1959. 1 filme (99 min), son., pb. Legendado. (Drama).

O PODEROSO chefeão. Direção: Francis Ford Coppola. Produção: Albert S. Ruddy. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1972. 1 filme (175 min), son., color. Legendado. (Drama policial).

O SOL é para todos. Direção: Robert Mulligan. Produção: Alan J. Pakula. Estados Unidos: Universal Pictures, 1962. 1 filme (129 min), son., pb. Legendado. (Drama jurídico).

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Country Statistical Profile: France, 2014. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/economics/country-statistical-profile-france_20752288-table-fra. Acesso em: 1 jan. 2015.

QUESTÃO de honra. Direção: Rob Reiner. Produção: David Brown. Estados Unidos: Columbia Pictures, 1992. 1 filme (138 min), son., color. Legendado. (Drama jurídico).

SAÇASHIMA, Edilson. Entre os muros da escola expõe a visão francesa do choque de civilizações. Site Recanto das Letras, 2009. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/resenhasdefilmes/3790981>. Acesso em: 10 jun. 2025.

THE INDEPENDENT. Braverman: multiculturalism has ‘failed’ and threatens security. London, 26 set. 2023. Disponível em: <https://www.independent.co.uk/news/uk/europe-home-secretary-united-states-multiculturalism-prime-minister-b2418911.html>. Acesso em: 28 out. 2025.

WEAVER, Matthew. Multicultural attempts ‘utterly failed’, claims Merkel. **The Guardian**, London, 17 out. 2010. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2010/oct/17/angela-merkel-german-multiculturalism-failed>. Acesso em: 10 jun. 2025.

WEBER, Eugen. **Peasants into frenchmen**: the modernization of rural france 1870-1914. Stanford: Stanford University Press, 1976.

ZÉRO de conduite. Direção: Jean Vigo. Produção: Jacques-Louis Nunez. França: Nunez Productions, 1933. 1 filme (41 min), son., pb. Legendado. (Curta-metragem dramático).

Recebido em: 04/09/2025.

Aceito em: 27/10/2025.



SILÊNCIO E ESTIGMA NA ESCOLA E A INVISIBILIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS: reflexões a partir de uma experiência no ensino religioso

SILENCE AND STIGMA AT SCHOOL AND THE INVISIBILIZATION OF AFRO-BRAZILIAN CULTURES: reflections based on an experience in religious education

Antonio Carlos Coelho *

Resumo

Este artigo discute o processo de invisibilização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, a partir de uma experiência vivida em uma aula da disciplina de Ensino Religioso em escola pública da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo central é analisar como as representações culturais pejorativas, muitas vezes reproduzidas na escola, contribuem para o silenciamento de identidades historicamente marginalizadas. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em uma experiência observacional e respaldada por referenciais teóricos. Os resultados apontam que a ausência de diálogo crítico sobre a diversidade cultural favorece a reprodução de estereótipos e o fortalecimento de hierarquias simbólicas. A discussão enfatiza o papel escolar como espaço de disputa simbólica, onde a cultura dominante se impõe sobre outras formas de saber e expressão. Conclui-se que o reconhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras são fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e plural.

Palavras-chave: culturas afro-brasileiras; invisibilização cultural; representações sociais; preconceito.

Abstract

This article discusses the process of making Afro-Brazilian cultures invisible in the school environment, based on a lived experience in a Religious Education class in a public school in the metropolitan region of Belo Horizonte, Minas Gerais. The main objective is to analyze how pejorative cultural representations, often reproduced in schools, contribute to the silencing of historically marginalized identities. The methodology adopted is qualitative, based on an observational experience and supported by theoretical references. The results indicate that the lack of critical dialogue about cultural diversity favors the reproduction of stereotypes and the strengthening of symbolic hierarchies. The discussion emphasizes the role of schools as a space for symbolic dispute, where the dominant culture imposes itself over other forms of knowledge and expression. It is concluded that the recognition and appreciation of Afro-Brazilian cultures is fundamental for the construction of a more inclusive, critical and plural education.

Keywords: afro-brazilian cultures; cultural invisibility; social representations; prejudice.

* Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica (PUC–Minas), Brasil. Mestre em Teologia pela FAETEO/MG, Brasil. E-mail: antoniocoelho.mil@gmail.com.



Introdução

A proposta deste artigo emerge da análise de uma situação vivenciada durante uma aula da disciplina de Ensino Religioso em uma escola pública da Região Metropolitana de Belo Horizonte, no estado brasileiro de Minas Gerais, em 2017. Embora o episódio tenha ocorrido no âmbito dessa disciplina, ele evidenciou mecanismos mais profundos de exclusão simbólica e de reprodução de estigmas culturais no espaço escolar.

Durante as observações realizadas exclusivamente para fins de pesquisa, no contexto das aulas de Ensino Religioso, buscou-se analisar como as práticas pedagógicas e as interações escolares refletem representações culturais. Nas cinco escolas acompanhadas, constatou-se a ausência de abordagens relacionadas às culturas afro-brasileiras.

Em uma dessas aulas, a sugestão feita por alguns alunos de incluir a cultura africana no conteúdo provocou reações de risos e comentários pejorativos por parte de outros alunos e do docente. Essa cena evidenciou, de forma clara, não apenas a presença de preconceitos internalizados, mas também a carência de uma pedagogia verdadeiramente comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Diante disso, o objetivo deste artigo é refletir sobre a existência de mecanismos de invisibilização das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar, analisando criticamente como a disciplina do Ensino Religioso pode funcionar tanto como espaço de reprodução quanto de ruptura desses silenciamentos.

Como argumenta Bourdieu (1989), a escola tende a reafirmar os valores da cultura dominante, contribuindo para a manutenção das hierarquias simbólicas. Do mesmo modo, autores como Munanga (2005), Gonzalez (1988) e Quijano (2009) denunciam os mecanismos sutis de naturalização do racismo e de apagamento das contribuições afro-brasileiras à formação da identidade nacional.

No primeiro eixo de análise, o artigo parte da construção histórica da diversidade cultural como elemento estruturante das sociedades humanas. A partir de autores como Geertz (2008), Saussure (1971) e Durkheim (2004), investiga-se como os sistemas simbólicos, os signos e as representações coletivas moldam percepções sociais e



organizam as interações entre os sujeitos. Essa base teórica permite compreender como certos grupos e formas culturais foram sendo marginalizados nos processos de institucionalização e transmissão do saber.

Na sequência, o texto analisa como essas representações coletivas são reproduzidas no espaço escolar, especialmente em contextos periféricos. Com base em Bourdieu e Passeron (1982), mostra-se como o currículo escolar pode funcionar como um instrumento de exclusão simbólica, ao reforçar uma visão monocultural da identidade nacional. A situação vivenciada em sala de aula é interpretada como exemplo concreto dessa lógica excludente.

O artigo também se debruça sobre a questão da estigmatização e da invisibilização das culturas afro-brasileiras, a partir do conceito de *stigma* elaborado por Goffman (2001), entendido como atributo que desqualifica e marginaliza determinados grupos sociais, e da noção de *amefricanidade* formulada por Lélia Gonzalez (1988), que evidencia a contribuição das matrizes africanas e indígenas na formação da identidade cultural brasileira, frequentemente silenciadas nos espaços escolares.

Ao analisar o episódio observado, discute-se como os estereótipos e preconceitos internalizados são reforçados pelo silêncio institucional e pela falta de uma intervenção pedagógica crítica, o que compromete a construção de um ambiente escolar plural e respeitoso.

Posteriormente, retoma-se o papel do Ensino Religioso — conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, art. 33 (Brasil, 1996) — como espaço de valorização da diversidade religiosa e cultural. Discutem-se os limites e possibilidades dessa disciplina como ferramenta de inclusão, à luz da laicidade do Estado e da proposta de um ensino não proselitista. O episódio em análise revela justamente o potencial desperdiçado de se promover um ensino pautado no respeito e na crítica das desigualdades culturais.

Por fim, com base nas reflexões de Quijano (2009), o artigo amplia o debate ao questionar os efeitos do colonialismo na estruturação das relações de poder que permeiam o ambiente escolar. Mostra-se como o silenciamento das culturas afro-brasileiras está inserido em um processo histórico de dominação, e como a construção de um espaço

educativo verdadeiramente plural exige o reconhecimento da diversidade como um valor constitutivo da democracia.

Representações construídas e transmitidas

A humanidade, em seu desenvolvimento, construiu um “conjunto de distintas culturas” (Abbagnano, 2007; Geertz, 2008), com valores, conhecimentos, normas sociais e religiosas, estilos e modos de agir que estruturam a sociedade e garantem a continuidade dos modos de vida.

Essa diversidade é marcada por interações simbólicas, nas quais os signos — compostos por um significante e um significado (Saussure, 1971) — estruturam a comunicação e contribuem para a coesão social. Como destaca Geertz (2008), essa teia cultural é construída historicamente e compartilha elementos comuns, embora marcada por disputas e apropriações diversas.

As representações coletivas (Durkheim, 2004), nesse contexto, são expressões simbólicas dos valores e crenças que organizam a vida social, ao mesmo tempo que, segundo Berger e Luckmann (1985), moldam o que é percebido como real. Já Bourdieu (1989) aponta que essas representações, ao serem transmitidas, tornam-se parte de um capital cultural que contribui para a reprodução das hierarquias sociais, mesmo quando não conscientemente percebidas.

Essas estruturas simbólicas operam como dispositivos de distinção e normatização, influenciando práticas sociais, escolhas e oportunidades. Segundo Goffman (2001), os estigmas surgem da aplicação de normas sociais que definem o que é considerado desvio, criando abismos entre identidades atribuídas e reais.

No campo educacional, especialmente nas escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG (Santana; Souza; Gomes, 2018; Castanha, 2018), essas representações manifestam-se em práticas que favorecem certos grupos sociais e marginalizam outros. A estigmatização das culturas de matriz africana (Silva; Martins, 2022), por exemplo, evidencia esse processo histórico de exclusão simbólica, amplamente discutido por Gomes (2005) e Munanga (2003), que destacam a permanência do racismo institucional e a invisibilidade das matrizes africanas no currículo escolar.



Conforme Gomes (2005), a estigmatização das culturas de matriz africana evidencia um processo histórico de exclusão simbólica, no qual “a invisibilidade da população negra e de sua cultura nos currículos escolares revela-se como uma das expressões mais perversas do racismo institucional, pois naturaliza o silêncio e reforça a marginalização”. Como já apontava Munanga (1999, p. 78), a “ausência sistemática de conteúdos ligados à cultura africana nos currículos expressa um silenciamento histórico que sustenta práticas de marginalização simbólica”.

Como observado nesses ambientes — especialmente na disciplina de Ensino Religioso —, a matriz africana raramente é abordada ou sequer mencionada. Um caso emblemático ocorreu durante uma discussão em sala de aula, quando alguns alunos sugeriram a inclusão de conteúdos sobre a cultura africana, ressaltando sua importância para a compreensão da identidade brasileira e para a valorização da diversidade cultural. A proposta, contudo, foi recebida com risos e comentários estereotipados, como associações a práticas demonizadas, popularmente conhecidas como *macumba*.

Esse episódio evidencia a persistência de preconceitos enraizados e ilustra de forma concreta como as tradições afro-brasileiras continuam a ser marginalizadas e desvalorizadas no ambiente escolar, mesmo quando reconhecidas como relevantes para a formação cultural dos estudantes.

Desse modo, tais rituais são constantemente desprezados por pessoas de outras religiões, sendo bastante comum que se encontre uma série de despachos violados pelas cidades, seja por desconhecimento, seja pelo nítido repúdio que se tem a essas práticas, o que é reforçado com expressões como “chuta que é macumba!” (Silva; Martins, 2022, p. 12).

Essa frase “chuta que é macumba”, aparentemente banal, é carregada de preconceito, pois associa um ato de violência (chutar, destruir) à prática religiosa afro-brasileira, reduzindo-a a algo negativo e inferior. Trata-se de uma forma de racismo religioso, que reforça estigmas seculares contra religiões de matriz africana, desconsiderando seu valor cultural, espiritual e comunitário.

A reação da professora — ao rir diante da menção ao termo *macumba* — representou uma oportunidade perdida de enriquecer sua aula com informação histórica e cultural. Em vez de reforçar o estigma associado à palavra, poderia ter explicado que *macumba* designava originalmente um instrumento de percussão de origem africana,



semelhante ao reco-reco. No Brasil, porém, o termo passou a ser usado de forma genérica e pejorativa para designar rituais e religiões de matriz africana, desconsiderando sua complexidade e diversidade. Esse uso reducionista reforça estigmas e preconceitos, apagando o caráter plural dessas tradições, que incorporam elementos ameríndios, católicos, espíritas e ocultistas (Prandi, 2005; Gonçalves e Silva, 2007). Ao não problematizar o termo, a prática docente reproduz visões eurocêntricas e racistas, quando poderia promover uma reflexão crítica e respeitosa, em consonância com a Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003) e com a perspectiva de uma educação antirracista.

O episódio ilustra o que Lélia Gonzalez (1988) chama de racismo à brasileira, uma forma de discriminação sutil, porém perversa, que naturaliza o preconceito. A ausência de reação crítica do professor e a manutenção de um currículo centrado em tradições cristãs majoritárias reforçaram esse processo de exclusão. O episódio evidencia a tensão entre as identidades reais dos alunos e aquelas que lhes são socialmente atribuídas. A estigmatização não decorre dos atributos culturais em si, mas da relação distorcida entre esses elementos e os estereótipos socialmente construídos.

A escola, nesse cenário, atua como reprodutora das hierarquias culturais quando não rompe com o imaginário social dominante. Ao não intervir diante das manifestações preconceituosas, o professor perdeu a oportunidade de promover uma reflexão crítica. Posteriormente, justificou sua postura com base nos conteúdos programáticos e no material didático, o que evidencia as limitações impostas pelas diretrizes institucionais.

As representações coletivas, ainda que fundamentais para a integração social, tornam-se instrumentos de exclusão quando carregadas de estereótipos e preconceitos. A ausência de uma abordagem crítica e plural nesse currículo impede o reconhecimento da diversidade como constitutiva da identidade nacional.

Como aponta Paulo Freire (1987), a pedagogia bancária, ao tratar o aluno como recipiente passivo, silencia experiências e nega a problematização da realidade vivida. A disciplina de Ensino Religioso, conforme a LDB — Lei nº 9.394/1996, art. 33 (Brasil, 1996) —, deve promover o respeito à diversidade cultural e religiosa, vedando qualquer forma de proselitismo. Quando isso não ocorre, a escola compromete sua função social.

Bourdieu e Passeron (2014) argumentam que a escola tende a reforçar os valores da cultura dominante, deixando de valorizar a pluralidade cultural dos estudantes. Ao



marginalizar determinadas culturas, a instituição transmite uma visão distorcida da diversidade nacional, desconsiderando formas legítimas de vivência e expressão. A estigmatização das representações culturais afrodescendentes leva à homogeneização das experiências e impede a construção de um ambiente educativo inclusivo.

Nesse sentido, Quijano (2009) questiona a suposta neutralidade das relações sociais, apontando que elas são historicamente construídas e permeadas por contextos de dominação. Ignorar as culturas afro-brasileiras e sua contribuição para a sociedade implica negligenciar a historicidade desses grupos e seu papel na formação da identidade nacional. A manifestação estudantil poderia ter sido articulada a uma crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo cristão, cujos legados ainda moldam práticas sociais contemporâneas.

As representações culturais são construídas a partir da disputa pelo controle dos meios sociais — como a mídia, a educação e as instituições culturais. Isso faz com que as visões e interesses dos grupos dominantes prevaleçam, marginalizando outras perspectivas. Para Quijano (2009), essas representações tornam-se produtos histórico-sociais vazios, moldados por forças dominantes que silenciam a diversidade. Esse silenciamento bloqueia o surgimento de novas identidades sociais e geoculturais, impedindo a pluralidade de vozes e de experiências.

Diante disso, a luta pelo reconhecimento da diversidade cultural não é apenas uma questão de inclusão, mas de justiça social. O controle da narrativa cultural é uma forma de manutenção das relações de dominação. Valorizar todas as culturas é essencial para construir uma sociedade mais justa e plural, na qual novas identidades possam emergir e contribuir para o diálogo intercultural. A escola como espaço privilegiado de formação, precisa romper com as estruturas excludentes e tornar-se promotora da equidade, do respeito e da valorização das diferentes experiências humanas.

A valorização da diversidade cultural, especialmente das tradições afro-brasileiras, é um passo essencial na construção de uma educação crítica, inclusiva e democrática. Ao romper com os modelos pedagógicos monoculturais e reconhecer a historicidade das representações culturais, a escola pode se tornar espaço de escuta, de resistência e de emancipação.



O que a reação dos alunos e a postura do professor frente à proposta de incluir a cultura africana na disciplina de Ensino Religioso revelam sobre o papel da escola na promoção da diversidade cultural?

A cultura de matriz africana: herdeiros de uma invisibilidade cultural que vai além da *macumba*

A cultura de matriz africana, em sua essência e diversidade, manifesta-se em distintas expressões, como a música, a dança, a culinária, a religiosidade e as formas de sociabilidade. Contribuindo tanto para uma herança cultural quanto para o processo histórico do país, essa cultura tem sido, ao longo do tempo, uma força de transformação social, mesmo diante da marginalização e invisibilização.

Compreender essa cultura requer uma análise que vá além das aparências, considerando não apenas a multiplicidade de símbolos, mas também os contextos específicos em que esses símbolos são criados, transformados e interpretados. Geertz (2008) argumenta que,

alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão (Geertz, 2008 p. 27).

O patrimônio da matriz africana, legado ao longo da história brasileira, desempenha um papel fundamental na construção das identidades e valores dos indivíduos e grupos sociais, reafirmando a importância de seu reconhecimento e valorização no cenário nacional.

Não obstante, esse reconhecimento tem sido historicamente negado, uma vez que o processo escravagista brasileiro impôs um paradigma negativo à cultura africana, naturalizando sua exclusão e subjugação e consolidando um sistema de opressão que atravessou gerações. Esse processo não apenas reduziu os africanos e seus descendentes à condição de mercadoria, mas também desqualificou seus saberes, crenças e manifestações culturais. Como resultado, essa matriz cultural foi sistematicamente apagada da história oficial, tendo suas contribuições minimizadas ou apropriadas sem o devido reconhecimento.



Além disso, a escravidão negra consolidou estereótipos racistas que associavam as expressões culturais africanas à marginalidade, ao primitivismo e à superstição. A demonização das religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda, bem como a desvalorização da língua, das danças e dos modos de organização social dos africanos escravizados, reforçou a exclusão dessa cultura dos espaços de prestígio e poder.

Mesmo após a abolição, os impactos do processo escravista não foram revertidos, e o apagamento da cultura afro-brasileira se perpetuou por meio das políticas de branqueamento e da negação da presença africana na formação da identidade nacional. Durante grande parte do século XX, a historiografia oficial ignorou ou minimizou as contribuições das culturas africanas na construção do Brasil, reforçando um ideal eurocêntrico cristão que desconsiderava a influência afro-brasileira na sociedade.

Um exemplo simbólico desse apagamento pode ser encontrado na criação do personagem Zé Carioca pela Disney, em 1942, como parte da política da boa vizinhança entre os Estados Unidos e o Brasil. Getúlio Vargas, que naquele momento promovia uma identidade nacional baseada no ideal do brasileiro cordial e na valorização da cultura europeia, recebeu o personagem com certa reserva (Bodart, 2019; Geronimo, 2023). Isso porque Zé Carioca trazia elementos que remetiam à cultura afro-brasileira e popular, contrastando com a imagem de um Brasil moderno e industrializado que Vargas buscava projetar (Massagli, 2018).

Zé Carioca, representado como um papagaio esperto e boêmio, refletia estereótipos associados às classes populares do Rio de Janeiro, incorporando traços como a informalidade e a malandragem (Massagli, 2018), características historicamente vinculadas à população negra. Essa representação, apesar de simpática, reforçava uma visão exótica e folclórica do Brasil, que desagradava setores da elite nacional interessados em projetar uma identidade mais alinhada ao modelo europeu.

No Brasil dos anos 1940, predominava a ideologia do branqueamento, que sustentava a ideia de que o país deveria gradativamente se tornar mais branco por meio da miscigenação e da valorização da cultura europeia. Esse discurso se refletiu na construção de Zé Carioca, que, embora evocasse elementos afro-brasileiros, fazia isso sem uma referência explícita à população negra, promovendo um branqueamento simbólico da cultura nacional.

No artigo *A falsa representação da identidade brasileira na construção do personagem Zé Carioca da Disney*, Sérgio Roberto Massagli (2018) analisa como o personagem reforça uma visão distorcida da identidade brasileira. Segundo o autor, Zé Carioca omite a complexa heterogeneidade étnico-cultural do país, e representa um Brasil mestiço genérico, sem conflitos raciais aparentes. Argumenta, ainda, que essa escolha foi estratégica, uma vez que a década de 1940 ainda era marcada por um forte ideal de branqueamento, que buscava minimizar a influência africana na identidade nacional.

O autor também destaca que a cultura afro-brasileira era aceita desde que despida de sua conexão com os corpos negros. Assim, Zé Carioca contribui para um imaginário nacional que celebra a música, a gíngua e a alegria do povo brasileiro, mas sem reconhecer suas raízes africanas e sem abordar as injustiças históricas que marcaram essa população. Dessa forma, o personagem pode parecer, à primeira vista, uma representação positiva do Brasil para o público internacional, mas, em uma análise mais profunda, revela-se um instrumento de invisibilização da cultura negra.

A criação de Zé Carioca se encaixa em um processo mais amplo de apropriação cultural, no qual elementos afro-brasileiros são utilizados para construir um ideal exótico e festivo do Brasil, enquanto a população negra continua marginalizada e sem espaço para se representar de forma autêntica. A crítica ao personagem, portanto, vai além de sua origem na Disney e reflete um problema estrutural da sociedade brasileira, que historicamente busca celebrar a cultura negra sem reconhecer seu protagonismo e sem enfrentar os desafios da desigualdade racial.

Essa lógica de apagamento e exotização não se restringe apenas ao campo do entretenimento, mas se reflete em diversas esferas da sociedade, incluindo a educação, a historiografia e as políticas culturais. A persistência dessa invisibilização reforça a necessidade de um compromisso efetivo com a valorização e o reconhecimento da cultura de matriz africana como parte essencial do patrimônio cultural brasileiro.

Superar esse legado implica não apenas revisar criticamente a história, mas também ampliar os espaços de visibilidade para as manifestações culturais afro-brasileiras e desconstruir os estigmas que ainda persistem no imaginário social. Esse processo demanda iniciativas concretas que garantam o protagonismo da população negra

na construção da identidade nacional, promovendo uma narrativa mais plural e descolonizadora.

Entretanto, a efetivação desse reconhecimento ainda enfrenta barreiras impostas por uma invisibilidade histórica da cultura de matriz africana. Enraizada nos processos coloniais e raciais que subordinam as práticas culturais e religiosas negras, essa invisibilização impede o pleno reconhecimento de suas contribuições para a sociedade.

Como resultado, a cultura afro-brasileira muitas vezes é reduzida a um passado de escravidão ou associada exclusivamente a manifestações religiosas estigmatizadas, como o termo *macumba*, frequentemente usado de forma pejorativa. Como lembra Fanon (2008), a construção do sujeito colonizado é indissociável da negação e a marginalização de sua identidade, cultura e herança.

A associação distorcida entre a cultura afro-brasileira e a *macumba* não apenas reforça estereótipos negativos, mas também contribui para a marginalização dessas tradições em diversos espaços sociais, incluindo o ambiente escolar. No contexto educacional, a reprodução dessas desigualdades se manifesta de forma ainda mais evidente.

Como destacam Bourdieu e Passeron (2014), a origem social é um dos fatores mais decisivos na trajetória escolar dos estudantes, influenciando seu acesso a oportunidades e à valorização de suas referências culturais. Segundo os autores, “os sistemas de ensino reproduzem as desigualdades sociais por meio do estabelecimento de uma relação estreita entre intelectuais (professores), educação e classes privilegiadas” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 9).

A marginalização e invisibilização da cultura de matriz africana, reflete um ideal cultural imposto pelas elites dominantes no Brasil. Esse processo gerou o que Munanga (1999) descreve como os deserdados culturais: indivíduos privados do reconhecimento e da valorização de sua própria herança cultural.

Essa condição de deserdados culturais se constrói historicamente a partir de um processo sistemático de apagamento, negação e estigmatização da cultura negra, o que leva muitos a desconhecer ou rejeitar sua própria ancestralidade. A educação formal, nesse contexto, atua como instrumento de reprodução dessas exclusões, ao tratar

superficialmente ou silenciar completamente a presença africana na formação da identidade nacional brasileira.

Munanga (1999) destaca que a educação brasileira negligencia o papel central da matriz africana na formação da identidade nacional. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) reforça essa perspectiva, argumentando que é essencial adotar uma pedagogia que valorize e integre essas tradições, superando abordagens superficiais e promovendo um ambiente escolar inclusivo e representativo.

Embora as escolas, tanto públicas quanto privadas, abordem temas relacionados à cultura e à diversidade, a dimensão da cultura de matriz africana ainda é, com frequência, tratada de maneira superficial ou invisibilizada. De acordo com Gomes (2003), essa falta de aprofundamento contribui para a perpetuação de estigmas, e limita o reconhecimento da riqueza cultural afro-brasileira, produzindo gerações marcadas por uma herança cultural silenciada e marginalizada.

Essa desvalorização se manifesta também na folclorização das expressões afro-brasileiras, que passam a ser vistas como meros elementos decorativos ou exóticos. Danças, músicas, rituais e outras manifestações religiosas são frequentemente descontextualizadas de seus significados históricos e comunitários, sendo aceitas socialmente apenas quando esvaziadas de seus sentidos originais. Trata-se de uma escravização simbólica da cultura, autorizada a existir apenas na condição de entretenimento ou celebração estética, e não como conhecimento legítimo e estruturante da identidade nacional.

Do ponto de vista das ciências sociais, esse fenômeno pode ser compreendido à luz da teoria da dominação simbólica, que mostra como os sistemas de ensino operam na reprodução das desigualdades culturais e sociais. No livro *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Bourdieu e Passeron (2014), demonstram que a escola tende a valorizar os capitais culturais da elite dominante, enquanto desqualifica os saberes das classes populares e dos grupos racializados. Isso contribui para a perpetuação de uma lógica de exclusão e para o silenciamento da matriz africana na construção da identidade nacional.

Mesmo com avanços, como a promulgação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas,



ainda se observa, na prática, uma abordagem fragmentada dessas temáticas. Como afirma Gomes (2003), a diversidade cultural muitas vezes é incorporada apenas de maneira simbólica, sem transformações efetivas no currículo ou na prática pedagógica, o que acaba por reafirmar estigmas e reforçar a desigualdade epistêmica.

A crítica, portanto, não se limita à ausência de conteúdos, mas à necessidade de uma educação antirracista, fundamentada em uma pedagogia crítica que reconheça a importância das culturas de matriz africana para a formação do Brasil. Como aponta Petronilha Gonçalves e Silva (2003), é fundamental que o espaço escolar permita a construção de identidades plurais e o reconhecimento da diversidade como um valor constitutivo do tecido social.

Contudo, persiste no âmbito escolar uma hermenêutica marcada pela centralidade de uma visão europeia e cristã e homogênea de cultura. Essa tendência ao fechamento dificulta a construção de um ambiente de respeito e compreensão mútua, promovendo a fragmentação social e a invisibilização das tradições afro-brasileiras. Trata-se de uma dinâmica preocupante, pois impede que o espaço escolar contribua ativamente para a superação das desigualdades raciais e culturais históricas.

Por que a Lei 10.639/03, mesmo sendo um marco legal importante, ainda enfrenta dificuldades para ser efetivamente aplicada na prática escolar cotidiana?

Diversidade encenada: a implementação simbólica da Lei 10.639/2003 e a permanência de um currículo monocultural

A dinâmica *experimentada* pela sociedade contemporânea, principalmente na conjuntura brasileira, reflete um cenário cultural marcado pela alteridade, e a instituição escolar não se encontra à margem desse processo. A escola desempenha um papel crucial na promoção do respeito ao diferente e na revisão das representações e concepções sobre a cultura de matriz africana, construídas tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Nesse sentido, Thompson (2018) propõe o conceito de interação face-a-face como essencial para compreender as trocas simbólicas e comunicativas entre sujeitos. Segundo o autor, essa forma de comunicação, baseada na presença mútua, possibilita o compartilhamento de expressões, gestos, emoções e símbolos em tempo real, central nas práticas culturais e religiosas afro-brasileiras, nas quais o corpo, a oralidade e a ritualidade



assumem papéis fundamentais na transmissão do conhecimento e no fortalecimento identitário.

No contexto escolar, entretanto, essa forma de interação face-a-face e de engajamento cultural, raramente, concretiza-se. Observou-se que, mesmo quando conteúdos sobre história e cultura africana são abordados — seja no Ensino Religioso, na História ou nas Artes —, eles frequentemente aparecem de forma superficial, fragmentada ou descontextualizada. Essa abordagem reforça a invisibilidade dos saberes afro-brasileiros, evidencia a dificuldade de incorporá-los de maneira significativa no cotidiano escolar e revela como práticas pedagógicas, materiais didáticos e até interações cotidianas podem reproduzir concepções estereotipadas ou reduzir essas culturas a elementos simbólicos isolados.

Entre os obstáculos para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 estão a falta de formação docente e o baixo engajamento em adotar uma abordagem que valorize a diversidade cultural de forma integrada, bem como a ausência de materiais didáticos adequados. Além disso, há resistência de setores, como gestores escolares, professores de outras disciplinas, editoras e autores de materiais didáticos, setores administrativos da educação e famílias ou comunidades escolares conservadoras, que podem contestar a inclusão de conteúdos sobre cultura afro-brasileira por motivos ideológicos ou religiosos.

Esses fatores contribuem para a perpetuação de uma perspectiva eurocêntrica da educação, centrada apenas na narrativa do sistema escravocrata, em que uma cultura domina a outra, sem promover reconhecimento ou valorização equitativa das diferentes tradições culturais. Essa visão tende a tratar o período da escravidão como um episódio a ser esquecido ou minimizado na história nacional. Além disso, a fiscalização insuficiente e o desinteresse institucional fazem com que a presença da cultura afro-brasileira nas escolas (pública e privada) seja superficial, reduzindo a lei a um marco normativo com pouco impacto na prática pedagógica.

O caso histórico da figura do Zé Carioca é um exemplo de como elementos da cultura afro-brasileira foram apropriados e estereotipados, refletindo a marginalização cultural em escala simbólica (Bodart, 2019). Embora o personagem Zé Carioca tenha incorporado traços da cultura afro-brasileira e popular, a representação foi moldada para atender a interesses políticos e ideológicos, contrastando com a imagem de um Brasil



moderno e industrializado promovida por Getúlio Vargas. Essa história evidencia como a subalternização da cultura afro-brasileira atravessa tempos e espaços, sendo reproduzida tanto em políticas culturais quanto em práticas escolares.

A permanência de um currículo monocultural reforça estruturas de poder e hierarquias culturais, como argumenta Bourdieu e Passeron (2014), evidenciando o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais ao valorizar capitais culturais dominantes. A Lei 10.639/2003 propõe romper com esse padrão, mas sem transformação efetiva do *habitus* escolar, sua aplicação corre o risco de ser simbólica: cumprida formalmente, mas sem repercussão real nas práticas pedagógicas cotidianas.

Lélia Gonzalez (1988) evidencia como o racismo institucional impede mudanças estruturais, mantendo a exclusão de sujeitos historicamente marginalizados. Stuart Hall (2003) reforça que o campo da representação é espaço de disputa: quando culturas negras são abordadas apenas em datas comemorativas ou como folclore, a subalternização não é rompida, apenas atualizada com nova roupagem.

Sob a perspectiva da pedagogia freireana, práticas culturais populares funcionam como ferramentas de conscientização e transformação social, indicando que o cumprimento formal da lei não garante a superação do racismo estrutural. Fanon (2008) alerta que negar o reconhecimento pleno da cultura do outro constitui violência simbólica, evidenciando a necessidade de uma pedagogia crítica, decolonial e antirracista.

Para que a Lei 10.639/2003 cumpra seu propósito, é imprescindível adotar medidas concretas: capacitação contínua dos professores, acompanhada de mecanismos que assegurem a aplicação efetiva desses conhecimentos em sala de aula — evitando que tais formações se restrinjam a instrumentos de progressão salarial sem impacto pedagógico —, revisão crítica de materiais didáticos, metodologias decoloniais e participativas, interdisciplinaridade entre História, Ensino Religioso, Literatura e Artes, e diálogo com comunidades afrodescendentes e de religiões de matriz africana. Essas ações garantem que as representações culturais se traduzam em práticas pedagógicas efetivas e respeitadas, evitando que a lei permaneça apenas simbólica.

A implementação deste dispositivo legal deve ser entendida também à luz da noção de *amefricanidade*, que, segundo Lélia Gonzalez (1988), refere-se à identidade cultural construída a partir da experiência histórica africana e afro-brasileira, que resiste



à invisibilização e à marginalização impostas pelo racismo estrutural, atravessando gerações e manifestando-se em práticas, saberes e valores simbólicos. Essa noção vai além da descendência biológica, envolvendo a resistência à marginalização cultural e a valorização de contribuições históricas e sociais frequentemente invisibilizadas.

Nas observações realizadas em aulas de Ensino Religioso, verificou-se que a africanidade raramente é reconhecida ou incorporada de maneira significativa. Quando conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira são introduzidos, muitas vezes aparecem de forma fragmentada ou superficial, evidenciando o distanciamento entre a legislação e a prática pedagógica. Incorporar a africanidade no cotidiano escolar implica não apenas apresentar informações históricas, mas *promover experiências que valorizem saberes, práticas e identidades afro-brasileiras*, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, plural e inclusiva.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade, como aponta Fazenda (1979), constitui uma estratégia essencial para articular diferentes áreas do conhecimento e ampliar a compreensão dos fenômenos sociais, tornando o ensino mais significativo. Da mesma forma, o reconhecimento da alteridade, destacado por Buber (1979), e a compreensão da incompletude cultural de cada tradição, enfatizada por Teixeira (2010), fornecem fundamentos teóricos para que a diversidade cultural e religiosa seja efetivamente incorporada à prática pedagógica.

Esses elementos indicam que a valorização da diversidade cultural e religiosa fortalece a formação cidadã e promove a convivência solidária, permitindo que a *amefricanidade* (Gonzalez, 1988) deixe de ser apenas um conteúdo isolado e se torne uma dimensão concreta do ensino.

Portanto, o artigo defende que a efetivação da Lei 10.639/2003 deve ir além do cumprimento formal: requer compromisso político e pedagógico real, articulação entre legislação, práticas escolares e engajamento comunitário, garantindo que a diversidade cultural seja incorporada de forma consistente, contínua e transformadora. Apenas assim será possível consolidar uma educação plural, crítica e inclusiva, rompendo com a lógica monocultural e performativa que ainda predomina nas escolas brasileiras.



Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou como a escola, por meio de seus currículos, práticas pedagógicas e silêncios institucionalizados, tem contribuído para a invisibilização da cultura afro-brasileiras. Inicialmente, refletimos sobre como as representações sociais moldam percepções e reforçam desigualdades simbólicas, construindo imaginários que marginalizam experiências não alinhadas ao padrão hegemônico.

Em seguida, mostramos como o episódio ocorrido na disciplina de Ensino Religioso revelou uma tensão entre as identidades reais dos alunos e a forma como essas identidades são socialmente percebidas. A ausência de mediação crítica por parte do professor revelou a reprodução de um sistema pedagógico que, longe de fomentar a pluralidade, silencia manifestações culturais historicamente estigmatizadas.

A partir do diálogo com autores, como Bourdieu e Passeron (1982, 2014), Bourdieu (1989), Goffman (2001), Quijano (2009) e Freire (1987), argumentamos que as representações culturais não são neutras, mas estão imersas em disputas históricas e políticas que se refletem diretamente nas práticas escolares. A escola, nesse contexto, tem se mostrado hesitante em assumir um papel ativo na valorização da diversidade, conformando-se frequentemente com uma cultura escolar euro centrada-cristã e excludente.

A discussão revelou ainda que a disciplina de Ensino Religioso, apesar de previsto como espaço de reconhecimento da diversidade religiosa na LDB, ainda carece de uma abordagem crítica e plural que dialogue com a matriz africana de forma respeitosa e afirmativa. Nesse sentido, a própria Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, revela-se muitas vezes ineficaz diante da ausência de formação docente específica, da escassez de materiais didáticos adequados e do pouco compromisso institucional com sua efetiva implementação. Assim, mesmo amparadas legalmente, a cultura de matriz africana continua sendo tratada como periféricas ou silenciadas, o que demonstra a distância entre a legislação e as práticas escolares cotidianas.



A partir da experiência analisada e da articulação com a literatura especializada, este estudo evidencia que, embora a legislação proponha avanços, o racismo estrutural continua moldando o cotidiano escolar, sendo necessário um deslocamento epistemológico real nas práticas pedagógicas. O estudo contribui ao campo ao demonstrar como o silêncio e o riso — gestos cotidianos e aparentemente banais — operam como dispositivos de exclusão.

Diante dos achados, torna-se evidente repensar o papel da escola e dos educadores na valorização da cultura afro-brasileira, sendo necessário que os profissionais da educação recebam formação continuada com enfoque antirracista, que os currículos escolares sejam revisados à luz da Lei 10.639/2003, e que a disciplina de Ensino Religioso — como espaço possível de diálogo intercultural — seja ampliado para incluir, de maneira crítica e respeitosa, a matriz africana e suas expressões religiosas.

Bem como desenvolvimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que promovam a escuta ativa dos estudantes, o reconhecimento da pluralidade cultural e a desconstrução de estigmas historicamente arraigados. Tais medidas são fundamentais para romper com o silêncio institucional e com as práticas escolares que, ainda hoje, reproduzem exclusões e reforçam o racismo estrutural no cotidiano educativo.

Portanto, conclui-se que o tema aqui tratado está longe de se esgotar. A construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo requer o enfrentamento contínuo das práticas discriminatórias, o questionamento das narrativas dominantes e o reconhecimento efetivo da riqueza cultural do povo afro-brasileiro. A urgência de uma pedagogia comprometida com a equidade racial permanece como desafio ético e político para a educação brasileira contemporânea.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia de conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

BODART, Olivier N. O caso Zé Carioca (1942-1945). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 13., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPUH, 2019. Disponível em: <https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/>



1562268075_ARQUIVO_9357c3238c77b82bdd14e872564dd836.pdf. Acesso em: 21 set. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 1º jul. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2025.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CASTANHA, Taisa Domiciano. **Religiões afro-brasileiras em Belo Horizonte e região metropolitana**: conflitos, violências e legitimação. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Presença, 2004.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERONYMO, Matheus Perez. Os 80 anos de Zé Carioca: uma retrospectiva do icônico personagem brasileiro da Disney. In: CONGRESSO POÉTICAS DA PROXIMIDADE: EXPANSÕES CONTEMPORÂNEAS DO LITERÁRIO, 2., 2023. **Caderno de Resumos**. São Paulo: Doity, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/cadernode-resumospoeticas2/trabalho/274858>. Acesso em: 21 ago. 2025.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, p. 143-174.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182,



jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1º jul. 2006.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, RS, n. 3, v. 63. p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2745>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha B. **Educação das relações étnico-raciais**: subsídios para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD, 2003.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? *In*: HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003. p. 335–349.

MASSAGLI, Sérgio. A falsa representação da identidade brasileira na construção do personagem Zé Carioca da Disney. **Literartes**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 238–258, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/139877>. Acesso em: 3 abr. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2003. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/59354>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73–117.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza; SOUZA, Patrícia Mendonça Alves Pereira de; GOMES, João Manoel Ferreira. Desafios na efetivação de uma educação para as relações raciais – a experiência da escola municipal Florestan Fernandes. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 10, edição especial, p. 184–205, jan. 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/536>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1971.

SILVA, C. Q. da; MARTINS, E. Sentidos e significados sobre religiões de matrizes africanas no contexto da escola. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 16, p. 1–21, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5514/1284>. Acesso em: 30 mar. 2023.



TEIXEIRA, Faustino. Raimon Panikkar: a arriscada aventura no solo sagrado do outro. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, v. 42, n. 118, p. 363–380, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/view/938>. Acesso em: 31 jan. 2024.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. **Matrizes**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17–44, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/15319>. Acesso em: 30 jan. 2025.

Recebido em: 05/04/2025.

Aceito em: 20/11/2025.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.73493.p58-78>

MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA E DIREITO À CIDADE: a produção do urbano através da Comunidade do Timbó

COMMUNITY MOBILIZATION AND THE RIGHT TO THE CITY: the production of the urban through the Timbó Community

Williane Pontes*

Resumo

Este artigo examina uma mobilização comunitária como prática do direito à cidade, com foco em seu papel na configuração do espaço urbano da cidade de João Pessoa-PB, com ênfase para a Comunidade do Timbó, que surge de uma mobilização pela permanência no local de moradia e, posteriormente, encontra nesse tipo de atuação coletiva um modo de acessar a urbanização. A análise se apoia nas narrativas das moradoras antigas e nos textos compartilhados em uma plataforma digital usada para fortalecer a mobilização comunitária, propondo uma reflexão sobre estratégias para reinventar a cidade a partir das margens. Trata da produção do urbano por atores e espaços persistentemente negligenciados pela gestão urbana.

Palavras-chave: mobilização; margem; produção do urbano; Comunidade do Timbó.

Abstract

This article examines a case of community mobilization as a practice of the right to the city, focusing on its role in shaping the urban space of João Pessoa, Brazil, with emphasis on the Timbó Community. Originating from a collective struggle for permanence in place of housing, the community later found in such forms of collective action a means of accessing urbanization. The analysis is grounded in the narratives of long-term residents and in texts shared on a digital platform used to strengthen community mobilization, offering a reflection on strategies for reinventing the city from its margins. It addresses the production of the urban by actors and spaces persistently neglected by urban governance.

Keywords: mobilization; margin; urban production; Timbó Community.

Introdução

A cidade é um ambiente construído, uma projeção da sociedade no espaço geográfico. Reflete e reproduz as desigualdades sociais, o que contribui para a configuração de uma exclusão urbana comumente identificada e analisada em estudos acadêmicos (Wacquant, 2001, 2017; Caldeira, 2000; Silva, 2011; Maia, 2014; Rolnik, 2015). A prerrogativa da cidade não é garantida a todos os cidadãos. Há uma produção do ambiente urbano direcionada pela especulação imobiliária (Maricato, 2002), que

* Doutora e mestra em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: williane.pts@gmail.com.



delineia a cidade para alguns — reforçada pela relação estreita entre o Estado e o mercado imobiliário na formulação de políticas urbanas — e tende a excluir os pobres da apropriação e construção do espaço urbano.

O direito à cidade é habitualmente negado às camadas pobres, isto é, a participação ativa na produção e transformação da cidade para acessar bens e serviços e, sobretudo, influenciar no planejamento urbano, no processo de organizar o espaço e o cotidiano. Henri Lefebvre (2008), grosso modo, situa o agenciamento coletivo e participativo no direito à cidade, que extrapola a apropriação do espaço urbano, do acesso físico, ao enfatizar a necessidade de decidir e se envolver na construção desse ambiente. A restrição a este direito resulta na dependência do Estado — ou do mercado imobiliário — para proporcionar melhores condições de vida nos bairros e comunidades.

Essa restrição é uma forma de desigualdade que norteia a discussão, a qual objetiva refletir sobre a mobilização comunitária no Timbó, situada na zona sul da cidade de João Pessoa, Paraíba. Trata-se de uma mobilização que será analisada sob a ótica do direito à cidade, de como os moradores participam do processo de urbanização e do acesso a equipamentos e serviços públicos, promovendo uma reconfiguração urbana no Timbó no decorrer dos anos, especialmente a partir de 2009.

Para refletir sobre esse processo, apoio-me no material produzido na pesquisa etnográfica sobre o Timbó, desenvolvida no âmbito do curso de doutorado em Antropologia (PPGA-UFPB). A ênfase dá-se na narrativa das moradoras, em sua maioria chefes de família e que vivenciam a cidade a partir desse lugar de moradia e pertencimento (Pontes, 2021)¹, bem como em narrativas de sujeitos externos à comunidade, ou seja, não moradores, mas que mantêm vínculos com a comunidade, como o antigo pároco André, responsável pela capela local, e apontado pelas interlocutoras como uma figura importante no estímulo de uma das mobilizações comunitárias em análise: a campanha SOS Timbó.

Narrativas que foram conhecidas mediante conversas informais e entrevistas gravadas com as interlocutoras, geralmente na calçada de suas casas, na sede da

¹ As narrativas acionadas foram produzidas por um conjunto de 6 moradoras antigas, que residem e vivenciam a comunidade há mais de 10 anos, sendo que algumas participaram do processo de surgimento e consolidação do Timbó. As narrativas foram produzidas mediante conversas informais e entrevistas gravadas, realizadas em 2019, com a continuação do diálogo em 2023, após a pandemia de Covid-19.

associação de moradores ou na igreja situada em um bairro no centro da cidade, no caso da interlocução com o padre André, que não atua mais na capela da comunidade. A manutenção de encontros e conversas com as moradoras nos espaços urbanos do Timbó, o uso da observação participante e uma escuta atenta e corriqueira foram as principais técnicas de pesquisa utilizadas para a captação e compreensão das narrativas aqui abordadas, que são complementadas com a documentação compartilhada no blog *Cristão em Ação*, administrado, principalmente, pelo padre.

A plataforma digital do blog, portanto, completa o material acompanhado e trabalhado para a construção analítica, mapeando as matérias com conteúdo vinculado à comunidade e analisando-as como parte importante para pensar a mobilização comunitária. Desse modo, a proposta é pensar a produção da cidade a partir da Comunidade do Timbó, cujos moradores narram sobre uma experiência de viver a cidade através de mecanismos de exclusão, mas que também se organizam e se mobilizam para reivindicar direitos e, conseqüentemente, o espaço urbano.

A Comunidade do Timbó

No final da década de 1970, surgiu a ocupação que se consolidou como a Comunidade do Timbó, em uma área do Vale do Rio Timbó, inicialmente utilizada pela gestão urbana² para a extração de matéria-prima da construção civil³, empenhada na edificação do conjunto habitacional que fundou o bairro dos Bancários — uma continuidade da política empreendida entre os setores federal, estadual e municipal do Estado através do Banco Nacional de Habitação (BNH), o Sistema Financeiro de Habitação (SFH) e a Companhia Estadual de Habitação Popular (Cehap). O Timbó marca modos de moradia e formas de habitar produzidas em paralelo ao planejamento urbano

² No Brasil, a gestão urbana é tradicionalmente constituída por técnicos, políticos e agentes do mercado com o intuito de beneficiar a especulação imobiliária, o que favorece o desenho de cidades marcadas pela segregação socioespacial, como demonstra Ermínia Maricato (2002) ao analisar o urbanismo brasileiro e as formas que ignoram as contradições sociais e, sobretudo, as reproduzem espacialmente.

³ Tal atuação no terreno ocasionou a abertura de uma cratera que conformou uma geografia irregular, repleta de amontoados de saibro e envolta por duas grandes encostas, que constituiu a localidade como uma área de risco ambiental pela possibilidade iminente de deslizamento e soterramento em períodos de chuvas intensas. As encostas demarcam um declive entre duas áreas na comunidade: uma parte baixa onde a ocupação teve início e que contempla a maioria da população, com 17 ruas e alguns becos e vielas; e uma parte alta, acima da encosta, constituída de duas ruas, uma delas sendo a principal do Timbó, que faz fronteira com os Bancários.

modernista, extrapolando a lógica urbanística que estabelece normas e leis para uso do solo (Maricato, 2002).

Aos pobres, sem rendimento mensal para financiar uma unidade habitacional, a ocupação foi um dos principais elementos para a produção de um lugar de moradia. O Vale do Rio Timbó se torna esse local para os trabalhadores civis empregados nas obras dos conjuntos habitacionais, alocados em dormitórios temporários. Com a finalização das obras, alguns dos trabalhadores permaneceram, e outros sujeitos, em busca de um pedaço de terra, juntaram-se à ocupação.

À medida que o Vale se tornava espaço de moradia para sujeitos pobres, foi considerado uma ocupação irregular pela Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) e pelo então governo do Estado, que, entre 1980 e 1982, empreenderam ações de contenção da ocupação, com a demolição dos barracos — de madeira e lona — e das casas de taipa⁴ erguidas pelos moradores, como relembra a dona Ivete⁵. A interlocutora chegou ao Timbó em 1981, quando se mudou do bairro da Torre, área central da cidade, após a falência de sua loja de tecidos, que ocasionou a mudança com a venda dos bens — casa e carro — para quitar as dívidas.

A ida para o Timbó foi intermediada pela prima do seu falecido marido, já residente na ocupação em formação, que oferecia a possibilidade de moradia àquela família. Foi o marido quem visitou o local, cercou um terreno ao lado da casa da prima e ergueu um barraco com a ajuda daqueles parentes — para onde dona Ivete e os quatro filhos foram conduzidos cerca de uma semana depois.

A gente não era rico, mas vivia bem demais... perdemos tudo e viemos morar aqui embaixo... aqui embaixo pra mim era novidade, decepção, porque eu era acostumada numa vida e de repente eu caí com a cara na lama, entendeu? Mas mesmo assim eu enfrentei. Não tinha energia, não tinha água... aí começou a jornada da gente... é uma favela? É um bairro? Só sei que era um buraco rodeado de barreira. Era uma casa ali, outra acolá... que se você precisasse de socorro de uma coisa você tinha que subir! Subir! Pra pegar um carro tinha que ser lá... na principal [do bairro dos Bancários]... porque até ônibus era pra lá (Dona Ivete, moradora do Timbó desde 1981, entrevista realizada em maio de 2019).

⁴ Construção a base de barro, cascalho e madeira.

⁵ Para denominar as interlocutoras, são utilizados codinomes com o intuito de resguardar suas identidades e evitar qualquer constrangimento que as reflexões possam lhes causar.



A novidade é experienciada como uma decepção pela quebra e declínio no padrão de vida, conhecendo uma vivência à margem da cidade, mas que se apresentava como uma oportunidade para transformar um espaço ermo em local de moradia. A ocupação, assim, pode ser compreendida como um meio pelo qual aqueles sujeitos, que não se enquadravam no financiamento de um imóvel nos conjuntos habitacionais, reivindicavam o direito à moradia. São modos de morar e habitar que driblam a falta de oportunidades na lógica da gestão urbana, que fomenta uma exclusão urbana⁶.

O surgimento e a consolidação do Tímbó é uma construção da cidade a partir das margens (Agier, 2015), especialmente ao considerar as disputas com a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) pela permanência no espaço. Dona Ivete vivenciou essas disputas, empreendidas nas visitas periódicas de agentes públicos com tratores para demolir os barracos e as cercas levantadas para demarcar terrenos, contando com a presença da polícia militar para intimidar e administrar eventuais conflitos diretos.

A interlocutora relembra como os moradores, no início da ocupação, encontraram na solidariedade um resguardo coletivo para continuar no local e buscar tratativas que evitassem um conflito direto, que resultasse em prisões por desacato ou em remoções definitivas. A solidariedade se manifesta no cuidado com as crianças durante as ações, bem como no auxílio para a retirada de documentos e demais bens, a fim de evitar perdas durante as demolições. Além das tentativas de diálogo com os agentes.

Pouco adiantou justificar que “aqui só tem mãe de família”, “não queremos confusão” e “é tudo trabalhador”, noções morais acionadas por dona Ivete como respaldo nas tratativas para evitar as ações de demolições, que não lograram êxito. Ao fim das ações, o que restava era separar os entulhos dos materiais a serem reutilizados e coordenar as reconstruções com os homens, que geralmente trabalhavam fora, quando este era uma figura presente na família. E o processo recomeçava com um enfrentamento baseado na solidariedade e em tentativas de apaziguamento, mas que também contou com casos de conflito direto, cuja baixa frequência foi apontada como receio de possíveis prisões.

A quebra de braço com a PMJP perdurou por dois anos, com a organização comunitária possibilitando a luta pela permanência, o exercício de um poder coletivo para

⁶ A exclusão urbana inicia no planejamento e se reforça na produção de uma *cidade para alguns*, que ignora as camadas pobres e ressalta a acumulação de riqueza e a especulação imobiliária (Rolnik, 2015).

reinventar a cidade. O êxito da ocupação no Vale se concretiza em 1983, com a consolidação da Comunidade do Timbó, que recebe o nome do rio. É um desfecho que resulta da mobilização, fundamental para a continuidade dos sujeitos na ocupação, e do momento nacional de redemocratização, com a aproximação dos governos — federal, estadual e municipal — aos movimentos sociais⁷.

Período em que o Timbó passou por um crescente desenvolvimento populacional com a chegada de novas famílias que ocupavam terrenos ainda vazios ou compravam casas no mercado imobiliário informal. A comunidade cresce principalmente no terreno anteriormente utilizado para a extração de matéria-prima, com um contingente de moradores exponencial após a implementação dos serviços de água encanada (1987) e energia elétrica (1988/89), segundo relato de Laura — uma interlocutora que conheci em 2018 e que contribuiu para minha inserção no universo da pesquisa.

Laura chegou à comunidade ainda pequena, em 1989, acompanhada dos pais que se mudaram do interior para a capital em busca de tratamento médico para o filho mais velho. A interlocutora e sua família se instalaram em uma chácara no bairro Castelo Branco, onde o pai trabalhou como caseiro até surgir a oportunidade de comprar uma casa no Timbó. Laura experienciou o desenvolvimento local e fala com orgulho das conquistas da comunidade para chegar à configuração urbana atual. Ela ocupava a condição de liderança comunitária no período em que nos conhecemos, ocasião em que se prontificou a apresentar a comunidade em uma caminhada pelas principais ruas.

Caminhando pelo Timbó e conversando com Laura, comentamos como as ruas, os becos e as vielas se formaram de acordo com as casas construídas e os espaços deixados pelos moradores para as vias públicas, delineando passagens sem um padrão específico — umas estreitas e outras largas, algumas retas e outras tortuosas. Nessa configuração urbana, a comunidade se desenvolveu, composta por moradores majoritariamente negros,

⁷ A eleição de Wilson Braga para o governo estadual e a nomeação de Oswaldo Trigueiro para o governo municipal iniciam uma política de consolidação das ocupações em comunidade e de investimento em ações na área habitacional e sanitária, com a criação da Fundação Social de Apoio ao Trabalho (FUNSAT), coordenado pela primeira-dama Lúcia Braga (Lavieri; Lavieri, 1992). Essa consolidação é parte de uma política urbana de baixo custo que busca integrar as comunidades na cidade, uma vez que a remoção das ocupações seria onerosa devido à necessidade de investimentos em habitação social e infraestrutura em outro espaço urbano para realocação das famílias.

de origem interiorana, mas que atualmente conta com uma população *nascida e criada* no Timbó⁸.

São moradores que se inserem no mercado formal e informal de trabalho, que habitam a cidade a partir do Timbó, um espaço à margem que cresce em meio a carências na infraestrutura, nos equipamentos e nos serviços públicos, mesmo com o processo de valorização imobiliária que atinge a zona sul a partir dos anos 2000, e que se intensificou na última década. Ao caminhar com Laura pela comunidade, acompanhar o trajeto de outros moradores no local, ou mesmo compartilhar a calçada com as interlocutoras para conversar sobre a experiência de moradia no Timbó, foi comum a narrativa de um *Timbó hoje* que se difere do passado, principalmente, pela urbanização alcançada com a mobilização comunitária.

Do início dos anos de 1980 até a primeira década dos anos 2000, a comunidade experienciou um urbano com ausência de pavimentação, saneamento básico e com áreas de risco ambiental que colocavam as famílias em perigo iminente. A organização comunitária se constituiu como uma alternativa para buscar o acesso a serviços e equipamentos urbanos, um caminho pelo qual os moradores conseguem praticar o poder coletivo ao participar do processo de urbanização (Harvey, 2014). Assim, a Comunidade do Timbó nasce de um movimento de reivindicação ao direito à moradia: a ocupação de um espaço concebido como ermo e produzido e vivido como lugar de moradia (Lefebvre, 2008); e se desenvolve com a organização e mobilização comunitária, os principais instrumentos para a agência política e a configuração urbana atual.

A Campanha SOS Timbó

Um marco na conformação do *Timbó hoje* — urbanizado, tranquilo e bom de viver — foi a *Campanha SOS Timbó*, constantemente mencionada pelas interlocutoras ao

⁸ Um censo comunitário 2015-2016 da gestão da Associação Comunitária de Moradores do Vale do Rio Timbó (ACMVT) informa que o Timbó é constituído, majoritariamente, por famílias chefiadas por mulheres, com uma média de 5 pessoas por grupo familiar vivendo em casas próprias, enquanto 23% da população residia em casas alugadas. O rendimento médio se concentra entre 1 e 1,5 salário-mínimo, com incidência de famílias sem rendimentos e dependentes de políticas sociais, bem como de rendimentos de 2 ou mais salários-mínimos. Complementando esses dados, o Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) divulgou a população atual da comunidade, composta por 3.342 habitantes, 220 moradores a mais do que o contabilizado em 2010, distribuídos em 1.266 domicílios.

narrar sobre o passado e o presente da comunidade. A campanha surge da mobilização comunitária em parceria com grupos institucionais internos — as igrejas católica e evangélicas e a associação de moradores — e externos — o Rotary Club e o Conselho Comunitário de Segurança (CONSEG) —, e foi precursora no uso de plataformas digitais para trabalhar e compartilhar as demandas locais.

Os moradores, que há tempos lidavam com as consequências das fortes chuvas — com casas inundadas pela cheia do rio ou ameaçadas pelo deslizamento das encostas —, mostravam-se desacreditados quanto à resolução dos problemas com as áreas de risco, especialmente pelo não cumprimento das várias promessas eleitorais dos candidatos que realizavam campanha na comunidade, relatou Laura em uma entrevista sobre a criação da SOS Timbó. Nos períodos de chuvas, essas áreas chamam a atenção da mídia, que veicula as ações preventivas e paliativas da Defesa Civil e as consequências das chuvas.

O Timbó é uma das comunidades que integram o conjunto de localidades monitoradas, reforçando um sentido de vulnerabilidade. Eram períodos complicados na comunidade, os quais mobilizaram os moradores — tanto aqueles em risco iminente quanto os demais, que residiam fora das áreas diretamente afetadas e se solidarizavam com a situação. Laura comenta que foram

madrugadas com os pés dentro da lama, que quando dava cinco horas, que o dia estava pensando em chover, aí as meninas lá de baixo [próximo ao rio] ligavam e aí já não dormia mais. Tinha dia que estava alerta mesmo, de noite quando sentia que estava chovendo, já ficava assim... aí quando chegava o telefonema eu ligava para o padre, ligava para Sandra, que era uma menina lá da DIPOP [Diretoria de Organização Comunitária e Participação Popular], lá da prefeitura (Laura, moradora da Comunidade do Timbó desde 1989, entrevista realizada em fevereiro de 2019).

O preparo para a chuva tornava-se motivo de preocupação, diante do provável agravamento da situação — com risco de perda dos móveis, da casa (devido a desmoronamentos, soterramentos e alagamentos) e até da vida de membros da família. O presságio da chuva causava ansiedade e alerta, como a falta de sono e a inquietação de receber alguma má notícia, o que estimulava a ânsia de manter o telefone perto para receber ou realizar ligações em socorro aos moradores em risco iminente.

Algumas figuras foram fundamentais no auxílio e ações paliativas aos moradores, como o padre responsável pela capela, que disponibilizava o salão paroquial como abrigo



temporário. Além de uma funcionária da DIPOP, incumbida de acionar a parte de socorro da PMJP, que se deslocava até a comunidade para conferir os estragos e empreender ações paliativas. Diversos agentes estão envolvidos nesse processo, em que moradores, a igreja – na figura do padre – e a PMJP – por intermédio da funcionária em questão – constroem uma espécie de arranjo para lidar com uma causa social e urbana, configurando uma luta coletiva em torno da comunidade. Luta que resulta de um processo associativo na construção de causas sociais (Pereira, 2018).

No dia 10 de maio de 2023, a título de ilustração, ocorreu uma reunião na sede da igreja católica dos Bancários entre os moradores, os grupos institucionais apoiadores da Campanha SOS Timbó, os representantes da PMJP e dois então vereadores, que discutiram a situação das famílias em área de risco e cobraram celeridade na construção do conjunto habitacional para realocação daqueles em situação de risco iminente. A reunião foi matéria no blog *Cristão em Ação* que, entre registros fotográficos e acordos firmados, apresenta como a igreja e organizações civis apoiadas no trabalho social contribuem com os moradores ao prestarem suporte à mobilização comunitária.

As lideranças comunitárias criam mais espaços de atuação, colocando-se como porta-vozes do Timbó — a partir da proximidade e da experiência com as consequências das fortes chuvas e da ausência de infraestrutura básica. Recebem apoio de agentes públicos legitimados — como a igreja, o Rotary Clube Bancários, a DIPOP e vereadores —, além de organizarem os demais moradores por meio de práticas como reuniões, bloqueios de trânsito e publicações no blog, por exemplo. A mobilização vai conquistando maior visibilidade e institucionalização nesse processo associativo gestado em torno da *coalizão* entre os agentes, especialmente com a relação entre o padre André e os moradores, que, como reforça a matéria escrita e publicada por ele, ressalta a esperança em uma “solução definitiva” aos moradores “que já estão cansados e martirizados pelas tragédias [...], bem como pela demora na prestação de serviço por parte das autoridades públicas responsáveis” (Cristão em Ação, 2013).

Uma solução definitiva é cobrada porque a forma de lidar com as áreas de risco no Timbó baseava-se no trabalho paliativo, com os moradores organizando um *modus operandi* de resguardar a integridade física, deslocando-os para um abrigo, salvando os móveis possíveis e solicitando a atuação dos agentes públicos. Angélica era uma dessas



moradoras em risco iminente, que chegou na comunidade por intermédio de uma tia já residente, a qual facilitou um acordo de compra de uma casa nas proximidades da encosta.

Ao *morar no pé da barreira*, presenciou o deslizamento de parte da encosta e a saída temporária da casa, em recomendação da Defesa Civil, frente à expectativa de acumulados de chuva que poderiam ocasionar novos deslizamentos. “[...] eu tinha o maior medo da barreira cair”, revelou ao falar sobre a aflição vivenciada no primeiro inverno que enfrentou no Timbó e impulsionou a mudança de residência da interlocutora e seu marido, recém-casados. O casal tinha a possibilidade de vender a casa e morar de aluguel em outra rua, onde permaneceram por cerca de 2 anos até a aquisição de uma casa no terreno plano da comunidade, próximo à rua Abelardo Pereira dos Santos, que faz fronteira com os Bancários.

O medo do desabamento motivou a mudança daqueles que tinham condições a buscar uma moradia segura, como Angélica, mas nem todos dispunham dessa possibilidade, mantendo-se nas casas e se preparando para atenuar o resultado das chuvas. Provavelmente as ações paliativas se manteriam até hoje, caso a organização e mobilização comunitária não tivesse se fortalecido e logrado êxito ao pressionar a PMJP por melhorias nas condições urbanas e resolução das complicações com as áreas de risco ambiental. O caminho para uma reivindicação continuada, atuante e resistente, salientam Laura e o padre André — que inicia seu trabalho no Timbó em 2009 —, fundamentou-se no empoderamento dos moradores e na parceria com agentes institucionais que contribuíram para ampliar as formas de atuação e a pressão junto à PMJP e à Câmara Municipal.

A Campanha SOS Timbó, amplamente divulgada no blog *Cristão em Ação*, surgiu após tratativas frustradas com a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP), cujo diálogo não avançou para além da criação de um projeto de urbanização — elaborado durante as primeiras tentativas dos moradores de estabelecer contato com a gestão municipal e a Câmara dos Vereadores, em 2007. Laura conta que assim como o inverno passou, os acordos foram esquecidos e o projeto engavetado, seguindo nessa lógica até 2010, quando utilizam a estratégia de fazer parcerias para fortalecer a “causa do Timbó”.

Nesse período, o padre André se prontifica a trabalhar junto com os moradores na campanha, estimulando e documentando a mobilização comunitária com o uso do



respectivo blog da igreja e da rede social X — na época denominada Twitter — para compartilhar as “condições de calamidade” do Timbó e publicizar as tratativas com a PMJP, buscando alcançar apoio da população, de modo geral, e se constituindo como mais um caminho para pressionar a prefeitura.

Questionado sobre o uso da mídia digital, André apontou como um caminho que ampliou o alcance e incentivou “a mídia tradicional a ir atrás dessa notícia, o que é que tá acontecendo? Então como a gente não tinha espaço, [...] não tinha conhecimento de televisão, de rádio, então os meios que nós tínhamos era o Twitter e o blog” (André, entrevista realizada em junho de 2023). Com o blog, acionou as imagens comumente veiculadas nos jornais locais para denunciar as condições de vida na comunidade, agravadas nos períodos chuvosos.

Figura 01 – Compilado de registros fotográficos no blog



Fonte: Blog *Cristão em Ação*, fotografias publicadas entre os anos de 2010 e 2013, sem crédito ao/a fotógrafo/a.

A lama e a água que invadem as ruas e algumas casas da comunidade — especialmente aquelas próximas ao rio, onde o nível da água alcança as panturrilhas — desenham as variações do tipo de registro que atravessa o Timbó. A segunda imagem da

segunda linha de fotografias, por exemplo, foi capturada do alto de uma das encostas e apresenta o panorama de um trecho da parte baixa da comunidade, além de exibir a outra encosta — ambas com mais que o dobro da altura das casas —, um elemento que atravessava o medo dos moradores que conviviam lado a lado com ela durante o inverno.

Ao publicar as imagens, o objetivo da campanha não é somente pressionar a PMJP, mas sensibilizar a população da cidade e deixá-la ciente das condições dos espaços urbanos como o Timbó, a margem. Isso porque a mídia possui um importante papel na produção de imagens para sensibilizar ou apatizar o leitor sobre determinadas situações e grupos. Nesse caso, a mídia é apreendida pelos agentes em torno da campanha, que criam e selecionam imagens como um instrumento significativo na mobilização comunitária, pois compartilham não uma mera veiculação de informações, mas também significados, articulações sociais e a contestação do poder, como aponta Manuel Castells (2013).

A imagem busca sensibilizar ao ser selecionada com base em códigos emotivos que expressam o sofrimento dos moradores, bem como a sua revolta com a passividade da PMJP para resolução dos problemas locais. Imagens engajadas na mobilização para fomentar a revolta e a empatia do leitor (Castells, 2013), além de pressionar a demanda por direito à cidade, a condições dignas de vida no espaço urbano e, conseqüentemente, a participação do processo de urbanização. Assim, a mídia digital se torna mais um campo de engajamento para a mobilização comunitária, com as ações coordenadas pelos moradores, chegando a mais cidadãos através do compartilhamento do conteúdo, tocando tanto com a denúncia em texto quanto em imagem e com a propagação da informação sobre a campanha auxiliando, ainda, na conquista de doações de roupas e alimentos aos atingidos, além de alcançar a mídia tradicional, que toma a mobilização como pauta para matéria.

Com a SOS Timbó e a assimilação da plataforma digital do blog, as atuações periódicas — no inverno ou nas campanhas eleitorais na comunidade — em cobrança pela urbanização local se tornaram coordenadas, com execução durante todo o ano, ao publicar imagens das ruas sem pavimentação e saneamento básico; realizar paralisações no trânsito do bairro dos Bancários para chamar atenção à campanha; participar das reuniões do Orçamento Participativo (OP); e cooptar apoio de parceiros que contribuíram ao pleitear sessões na Câmara Municipal para debater a situação da comunidade e



reuniões com políticos. A coordenação de um planejamento e execução de ações, não somente no período de chuvas, mas durante todo o ano, esteve embasada na afirmativa de que os problemas da comunidade não sumiram ou se amenizaram nas demais estações.

Com a mudança no clima, ocorre uma ênfase em outras demandas, como apontou o padre André

Quando chega o verão tem um outro problema. Se no inverno tinha a chuva que elevava o nível de água do rio e as encostas caíam e derrubava as casas, no verão nós tínhamos um problema que era de muitas doenças respiratórias por conta que as ruas não eram calçadas, não tinham pavimento, então era barro (Padre André, pároco do bairro dos Bancários entre 2009 e 2019, entrevista realizada em junho de 2023).

A falta de infraestrutura básica impactou cotidianamente na vida dos moradores, seja afetando a saúde ou a autoestima, a escolaridade, o lazer, ou seja, a garantia de condições dignas de moradia. É uma circunstância que reverbera o processo de urbanização desigual na cidade, onde a exclusão urbana do Timbó e dos seus moradores é tensionada na organização e mobilização comunitária.

A mobilização é um caminho construído e resulta da organização comunitária, do estímulo aos moradores, da coordenação de ações sistemáticas, do diálogo com a PMJP e da busca por apoio externo para fortalecer a causa. É um processo cooperativo que depende, sobretudo, do apoio interno, da coalizão dos moradores para encorajar o agenciamento coletivo e revigorar a pressão pela urbanização. A noção de urbanização, inclusive, é acionada pelos interlocutores para designar um conjunto de intervenções públicas para a reorganização do espaço, com a implementação de saneamento, pavimentação, moradia segura e unidade de saúde, contemplando equipamentos, mas também serviços, como a expansão da vaga em Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) e atendimento médico e odontológico na comunidade.

São as demandas que orientaram a articulação comunitária, com os aspectos mais urgentes elencados: a resolução dos problemas com as áreas de risco ambiental e a melhoria na infraestrutura do Timbó, que impactavam de modo imediato a vida dos moradores. Novamente retorna-se à constante reivindicação pela cidadania que, como compreendida por Henri Lefebvre (2008), não se restringe ao reconhecimento legal de direitos básicos, pois também demanda a participação na cidade, tanto para usufruí-la



quanto transformá-la. O reconhecimento formal, portanto, não é cotidianamente vivenciado, já que os moradores continuamente se debruçam com os obstáculos da exclusão urbana.

Os moradores não são meros espectadores; eles agenciam a construção do espaço que habitam, produzindo um lugar de moradia (Pontes, 2021), organizando e disputando a sua existência e participação na cidade. A SOS Timbó concretizou a presença comunitária no planejamento e na execução das ações — o que não necessariamente foi um processo fácil, como apontou Laura, ao indicar que o desafio inicial foi fomentar a participação continuada dos moradores. Estes, apesar de vivenciarem a falta de urbanização e as áreas de risco ambiental, e de almejarem a resolução de tais condições, encontravam-se desacreditados quanto à concretização dessas melhorias ou não dispunham de tempo, devido ao trabalho doméstico, no mercado formal e/ou informal.

Participar requeria o desprendimento de tempo para comparecer às reuniões de planejamento e balanço das ações, locomover-se para colaborar com as respectivas ações — com presença nas sessões públicas, nos OPs ou nos protestos de bloqueio do trânsito — e acompanhar as reuniões com os secretários e o gestor municipal. Para otimizar a organização, um grupo de coordenação foi criado, sendo composto por figuras que representavam os moradores, como Laura e alguns membros da então gestão da ACMVT, das Igrejas católica e evangélicas e de apoiadores ligados ao Rotary Club, e ao Conselho Comunitário de Segurança (CONSEG) dos Bancários. Com a atuação de um grupo de coordenação, as ações mantiveram continuidade e o andamento das tratativas era repassado aos demais moradores por Laura e líderes comunitários à frente da associação, com o *boca a boca* sendo o principal canal de informação.

Laura conta, inclusive, que havia interesse dos moradores em saber “a quantas andava a coisa”, sendo um motivo de risadas a afirmação de que não tinha “sossego” ao sair na rua devido às constantes pausas pelas calçadas para responder às perguntas dos locais. Estimular a participação dos demais moradores com a presença nas ações, portanto, não pareceu ser uma dificuldade em relação somente ao interesse, visto que a busca por informações pode indicar a atenção quanto à atuação do grupo de coordenação e ao andamento da campanha. Para criar condições propícias à presença dos moradores



nos OPs, por exemplo, que demandavam se locomover para outros bairros da cidade, um ônibus foi providenciado com o auxílio dos parceiros institucionais.

Este episódio é posto pela interlocutora como uma “virada de chave”, quando as promessas e projetos começam a se concretizar, “sair do papel”. Sem custos de deslocamento, os moradores compareceram “em peso” — grande quantidade — naquela edição do OP que contou com a presença do prefeito e demais agentes públicos para debater demandas urbanas, sendo orientados a padronizar o apelo e fortalecer o argumento das lideranças comunitárias que tiveram espaço de fala. É o momento em que, para Laura, o Timbó consegue se colocar como prioridade entre as demandas da cidade.

A gente saiu orientando cada morador: olha, a gente vai pedir aqui a urbanização do Timbó! Quando chegar a sua vez, que você assinar a listinha, você diz “olha, eu sou do Timbó e a gente quer a urbanização do Timbó!”, a gente quer a urbanização do Timbó! A urbanização do Timbó! A urbanização do Timbó! Você sabe o que é 90 pessoas da comunidade entocada⁹ dentro de um ônibus que só cabe 40 e poucas, 50 e poucas pessoas? (Laura, moradora da Comunidade do Timbó desde 1989. Entrevista realizada em fevereiro de 2019).

O apoio dos moradores foi demonstrado na numerosa participação, assinando lista, registrando demandas e ovacionando a fala dos representantes da SOS Timbó, a então líder da ACMVT e a Laura. Os atos públicos eram encabeçados pelos moradores, que tomavam a frente nas falas para que a campanha não fosse associada a apenas uma pessoa e se tornasse “uma coisa de um salvador da pátria”, enfatizou o padre André durante nossa conversa, constantemente afirmando o “empoderamento da população”.

A ampla participação no OP indicava à PMJP como os moradores estavam mobilizados na reivindicação por melhorias nas condições de vida no Timbó, o que contribuiu para pressionar o gestor público a não somente considerar o agenciamento, como a tirar do papel as negociações. Uma mobilização que pode ser lida enquanto exercício do poder coletivo, como discutido por David Harvey (2014), na prática de reinventar a cidade, de participar do processo de urbanização. As lembranças de Laura sobre essa situação são enunciadas com orgulho, dando especial atenção a sua leitura da

⁹ O termo refere-se ao ato de estar recolhido, escondido ou metido em toca. Aqui, indica a grande quantidade de pessoas dentro de um transporte.



carta do Timbó ao prefeito, bem como à participação dos demais moradores e os resultados que sucederam.

Eu fiz uma abertura fantástica, deixa quieto¹⁰ [risos]. Meu nome é Laura e vim aqui para falar pela Comunidade do Timbó! Levanta aí meu povo do Timbó. E o povo gritando, êêê. Aí eu comecei a ler a carta, menina, foi emocionante. Depois veio uma outra pessoa da presidência anterior da associação, uma garrafa de 2 litros de esgoto e disse: olha aqui, prefeito, isso aqui é onde nossas crianças brincam, com os pés dentro do esgoto, adoecendo por conta da falta de infraestrutura na comunidade. Pronto, depois disso deslançou, foi muita coisa e tudo que a gente conseguia tinha mobilização. Se falasse de reunião para resolver alguma coisa, o povo estava junto (Laura, moradora da Comunidade do Timbó desde 1989. Entrevista realizada em fevereiro de 2019).

As condições de vulnerabilidade sanitária que impactaram os moradores foram extensivamente utilizadas na campanha para denunciar a realidade local, seja em registros fotográficos publicados nas mídias digitais, seja na exibição das substâncias fluidas e de coloração escura que marcaram as ruas, os becos, as vielas e o cotidiano, adoecendo os moradores, afetando a pertença e o acesso a condições dignas de moradia. Acionando as imagens de vulnerabilidade sanitária para enfatizar a importância da mobilização, o que Laura e André, membros do grupo de coordenação da SOS Timbó, acentuaram foi a importância de não reduzir a comunidade à carência e vulnerabilidade, mas a um lugar onde os moradores experienciam adversidades e luta por melhores condições de vida.

A desenvoltura comunitária na OP é apontada por Laura como expressão de *força* ou, nas palavras de André, de “empoderamento” da população, que se entusiasmou na continuidade da participação após os resultados da reunião: a concessão de verbas para a urbanização de três comunidades, entre elas o Timbó. Laura acompanhou de perto todo o processo, tanto como moradora engajada na campanha quanto como funcionária da construtora responsável pelas obras, observando o decurso do lançamento do edital para licitação, da seleção da empresa, do valor investido e do plano de obras. Informações que foram compartilhadas com a comunidade para o conhecimento do processo e a fiscalização dos trâmites.

¹⁰ Expressão utilizada de forma bem humorada para indicar a boa performance da interlocutora, pontuando o autoelogio da abertura fantástica, mas sem aprofundá-lo.

[...] avenidas de bairros abastados como Manaíra, tendo o asfalto todo refeito (Av. Esperança - Manaíra, por exemplo). Me pergunto: por que para a classe pobre a burocracia empaca, enquanto que os recursos investidos em bairros ricos a burocracia do poder público não é problema? (Matéria do blog *Cristão em Ação*, 22 de março de 2011).

Uma gestão urbana interessada em beneficiar a especulação imobiliária, baseada na expropriação do trabalho e na segregação socioespacial pode ser uma alternativa de resposta à colocação do padre. Os investimentos em bairros nobres não encontram impedimentos porque é rentável a PMJP destinar boas condições urbanas aos espaços turísticos e que fomentam a construção e a venda de imóveis de alto valor. No Timbó, a burocracia estancou algumas vezes durante o processo, ocasionando as paralisações.

Em 2012, as obras são retomadas e novamente suspensas, deixando a construção das casas incompletas e evidenciando a baixa qualidade dos produtos utilizados, com portas de madeira estufada, portas de aço enferrujadas, fiação exposta, cupim na madeira de sustentação das telhas, além da falta de instalação das pias, para citar os exemplos registrados e divulgados no blog. As reivindicações continuam na respectiva plataforma digital e nas ruas da cidade, paralisando o trânsito nas imediações da rua principal do bairro dos Bancários e na via de ligação aos bairros Portal do Sol e Altiplano Cabo Branco. Em 2013, as obras são retomadas, sob nova gestão municipal, e as finalizações encetadas a partir de 2014.

Gradualmente, a paisagem urbana registrada e divulgada no blog passou a evidenciar ruas em processo de pavimentação, com destaque para os paralelepípedos, os montes de areia e demais materiais de construção que sinalizavam o avanço das obras. As imagens que antes denunciavam a falta de infraestrutura deixam de ser acionadas, permanecem como registro e cedem lugar à concretização da mobilização dos moradores — “a realização de um sonho”, como destaca o título de um dos textos publicados. Essa conquista, no entanto, continua sendo acompanhada de forma atenta, a fim de garantir sua plena finalização

Ver e compartilhar as ruas ganhando pavimentação e saneamento, acompanhar a contenção das encostas e a construção das unidades habitacionais é apontado nos textos do blog como a realização de um sonho. Uma experiência permeada pelos desafios com a burocracia, com as negociações e pressões para a continuação das obras, que perdurou



por duas gestões municipais. A concretização do sonho foi algo conflituoso, que necessitou da mobilização constante para que o processo não ficasse pela metade, sem a conclusão das obras prometidas.

Figura 03 – Compilado de imagens do Timbó, veiculadas no blog, com as obras de urbanização



Fonte: registros de Abelardo Maia, publicados no Blog *Cristão em Ação*, postagem de 27 de dezembro de 2012.

As denúncias do descaso ganham duas versões no blog. O segundo texto é publicado em 2013, após 2 anos e 5 meses da primeira publicação, com o título: “Descaso do poder público com a Comunidade do Timbó – Parte II”. O alcance da verba e o início das obras não resguardavam a conclusão da urbanização da comunidade, de modo que a organização comunitária com a fiscalização dos processos e a mobilização para pressionar sua finalização foram fundamentais para a finalização das obras, entregues pela PMJP em 2015. A inauguração ganhou destaque nos jornais locais e no site oficial da prefeitura, que anunciaram o Novo Timbó — denominação atribuída ao conjunto habitacional destinado às famílias realocadas. Em algumas matérias, contudo, o termo

acabou por abarcar a nova configuração urbana da comunidade, agora pavimentada, saneada e com os problemas relacionados às áreas de risco ambiental resolvidos.

Uma diferenciação em relação às condições de infraestrutura do passado, com um Timbó apresentado como *novo* e em sintonia com o momento de melhorias urbanas no bairro dos Bancários e arredores, em crescente especulação imobiliária. A lógica do *novo* é apreendida pelos moradores, que ressaltam o indicativo da gestão pública para reforçar uma nova configuração urbana e uma busca para integrar a cidade para além das margens. Se orgulham em afirmar a diferença do que o Timbó já foi e de como está atualmente, narrando a comunidade com ênfase para a urbanização, os equipamentos e serviços públicos disponíveis e a tranquilidade como elementos basilares que compõem o *Timbó hoje*.

O *Timbó hoje* é uma releitura dos moradores sobre o *Novo Timbó*, incluindo elementos para além da urbanização ao delinear a atual experiência de morar na comunidade. A fala de dona Fatinha exemplifica a produção e o destaque dos sentidos positivos para se referir ao lugar e singularizar seu passado e presente, visto que hoje

É o céu [...] quando eu cheguei pra morar aqui era uma favela de verdade, hoje tudo o que é bom aqui tem: tem botijão de gás perto, tem supermercado, tem frigorífico, tem padaria, tem posto de saúde, tem creche, tem igreja pra todo gosto. Quando cheguei aqui não tinha nem água, nem energia, era barraco e casa de taipa... uma situação muito difícil. Hoje não! Hoje aqui eu vivo no céu, o problema é só a ladeira, mas o resto é céu comparado a antes. Eu gosto muito daqui, graças a Deus aqui tem de tudo, a gente pode dizer que mora numa cidade (Dona Fatinha, moradora da Comunidade do Timbó desde 1984. Entrevista realizada em 16 de julho de 2019).

A concretização da campanha SOS Timbó proporciona melhores condições de vida com a conclusão das obras. Uma reivindicação que alcança um contexto de diferenciação das noções de carência evidenciadas no passado, principalmente nas imagens veiculadas sobre o lugar na mídia televisiva e digital, comumente apoiada em matérias sobre a criminalidade e a vulnerabilidade pela falta de infraestrutura e pelas áreas de risco ambiental. Mas “hoje não!”, o que se apresenta atualmente “é céu comparado a antes” porque é o contraste com o que faltava, ao menos no que se refere à urbanização tão celebrada.

A melhoria nas condições de infraestrutura e na disposição de serviços privados e públicos são apontados como uma vivência boa, em um lugar que se gosta e que “tem de



tudo”. São mudanças que afetam diretamente o pertencimento dos moradores e fomentam narrativas preocupadas em mostrar, para os de fora, as coisas boas, como o *céu*, associado à ideia de paraíso. Para ela, contudo, a ladeira para acessar a parte alta é uma exceção, pois, por ser uma pessoa idosa e residir nas proximidades do rio, na parte baixa (ver figura 02), tem dificuldades para se locomover a pé até a rua principal, onde estão o transporte público e certos empreendimentos comerciais.

Dona Fatinha tece uma colocação interessante na reflexão da reivindicação do ambiente urbano, uma vez que as condições presentes da comunidade lhe permitem considerar que “mora numa cidade”. Há uma modificação na experiência de pertencer à cidade, não somente como um espaço físico, mas, como defende Lefebvre (2008), um espaço de apropriação, participação e reconhecimento social. A urbanização garante melhores condições materiais, mas reforça o pertencimento e o caminho da mobilização como meio para o exercício da cidadania, da reivindicação da cidade. É uma transformação no modo de se ver e ser visto na cidade, usufruir e participar da produção do espaço.

Considerações finais

Henri Lefebvre (2008) defende que a cidade é uma construção social e política, assim, a atuação dos moradores é uma prática da luta pelo direito à cidade, que se mantém mesmo após a urbanização, com a busca pela resolução de outras demandas, sejam elas antigas — como a melhoria na unidade de saúde — ou recentes — o desejo de mais espaços para o lazer. A produção do Timbó é empenhada pela participação dos moradores, uma organização e mobilização de longo prazo, com início das negociações com a PMJP em 2007, e que se concretiza devido à busca em poder afirmar que se mora na cidade e, conseqüentemente, sentir-se parte dela¹¹.

¹¹ Ampliando o diálogo com Lefebvre (2021), a mobilização comunitária desempenhada por meio das ações dos moradores e da parceria com outros agentes institucionais, poderia ser pensada sob a análise dos ritmos. A ritmanálise defendida pelo autor, grosso modo, é o estudo dos diversos ritmos — naturais e sociais — que configuram a vida cotidiana e estão entrelaçados na produção do espaço urbano, assim como na experiência da vida na cidade, com o corpo sendo a referência e o tempo um elemento principal nessa construção analítica. Logo, a sazonalidade das chuvas, a sistematização das ações e os períodos de publicações sobre a campanha no blog marcam o processo — temporal —, e são constituídos por ritmos que permitem pensar como os moradores vivenciaram, resistiram, negociaram e reinventaram o cotidiano atravessado pelas áreas de risco ambiental na luta por melhores condições de vida.

A urbanização da Comunidade do Timbó é compreendida como um exemplo da luta pelo direito à cidade, de reivindicar e participar da produção do espaço urbano através da organização e mobilização comunitária, condensada na campanha SOS Timbó. Experienciando uma configuração urbana com ausência de infraestrutura básica até 2015, quando ocorre a entrega oficial das obras de urbanização pela PMJP, os moradores renovam a atuação e a esperança na transformação das condições locais com os resultados da campanha, que fortaleceu a luta ao estabelecer parcerias e realizar ações continuadas.

O padre André entende que “todo o Timbó hoje tem as suas ruas pavimentadas e esgotadas, isso fruto do trabalho dos moradores”(entrevista realizada em 23 de junho de 2023). Essa reivindicação da cidade, que alcança a concretização dos desejos por meio da participação no processo de urbanização (Harvey, 2014), representa a garantia de acesso ao direito à cidade — uma condição continuamente exercitada. A concretização da campanha tornou o Timbó reconhecido como uma comunidade que modificou suas condições materiais graças à mobilização comunitária, alerta André, que ainda complementa afirmando que

A gente era chamado para contar nossa experiência em outras comunidades, em outros bairros mais populares de João Pessoa. Não vai dizer que é só o Timbó que passa por isso [...] se a comunidade não se levanta, não vai atrás, são tantas demandas que a prefeitura vai ela mesma definindo suas prioridades. Então o Timbó ficou conhecido como aquela comunidade aguerrida, que se levantou e procurou os seus direitos e provocou o poder público até chegar em uma solução (Padre André, pároco do bairro dos Bancários entre 2009 e 2019. Entrevista realizada em 23 de junho de 2023).

Com uma mobilização comunitária continuada, os moradores conseguiram vivenciar novas configurações urbanas, como o acesso à infraestrutura básica e resolução das áreas de risco ambiental. Ao experienciar a cidade a partir da margem, os moradores reforçam a colocação de Agier (2015), de como a condição de margem não é apenas de carência, falta e vulnerabilidade, mas também de criatividade e construção urbana, da fabricação de formas alternativas de estar na cidade, de reinventá-la. Ou, ainda —, para continuar com uma leitura orientada pelo direito à cidade — de reivindicar a produção do urbano, bem como de compartilhar a experiência de organização e mobilização com outras comunidades.

Referências

- AGIER, Michel. Do direito à cidade ao fazer-cidade. O antropólogo, a margem e o centro. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 483-498, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/wJfG33S5nmwwjb344NF3s8s/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CALDEIRA, Teresa Pires. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2000.
- CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados cartográficos. Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/agsn2/>. Acesso em: 20 out. 2025.
- LAVIERI, João; LAVIERI, Maria Beatriz. **Evolução da estrutura urbana recente de João Pessoa – 1960/1986**. João Pessoa: NDIHR, 1992. v. 16.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- MAIA, Doralice Sátyro. Habitação popular e o processo de periferação e de fragmentação urbana: uma análise sobre as cidades de João Pessoa-PB e Campina Grande-PB. **Geosul**, Florianópolis, v. 29, n. 58, p. 89-113, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/30429>. Acesso em: 19 out. 2025.
- MARICATO, Ermínia. As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias. Planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, Otília; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único: desmanchando consensos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 121-192.
- PEREIRA, Jesus Marmanillo. Políticas públicas de habitação: ações públicas, solidariedades e construção de uma causa. **Nova Revista Amazônica**, Bragança, PA, v. 6, n. especial, p. 163-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/6489>. Acesso em: 19 out. 2025.
- PONTES, Williane Juvêncio. **Transformando o espaço em lugar: uma etnografia sobre a Comunidade do Timbó, João Pessoa – PB**. Recife: Edições Grem-Grei, 2021.
- ROLNIK, Raquel. **Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças**. 2015. Tese (Livre-Docência em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SILVA, Luiz Antônio Machado da. A política na favela. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 699-716, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7275>. Acesso em: 19 out. 2025.



WACQUANT, Loïc. A estigmatização territorial na idade da marginalidade avançada. **Sociologia**: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, v. 16, p. 27-39, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4265/426539975003.pdf>. Acesso em: 19 out. 2025.

WACQUANT, Loïc. **Os condenados da cidade**: estudo sobre marginalidade avançada. Rio de Janeiro: Revan; FASE, 2001.

Recebido em: 25/04/2025.

Aceito em: 16/10/2025.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.73872.p79-102>

**PRESENÇA DE JUSCELINO:
a tríade de monumentos para o presidente Kubitschek em Brasília**

***PRESENCE OF JUSCELINO:
the triad of monuments to President Kubitschek in Brasília***

Artani Grangeiro da Silva Pedrosa*

Resumo

A materialização de marcos memoriais em espaços públicos constitui prática de validação de narrativas, representando visualmente a posição oficial do Estado. A tríade “Cabeça de JK”, “O Fundador” e “Monumento a JK” instalados, respectivamente, no Museu Histórico da Cidade, no Museu do Catetinho e no Memorial JK, integra o projeto nacionalista desenvolvimentista do qual Brasília se tornou símbolo. O artigo busca refletir sobre como a figura de Juscelino Kubitschek é inscrita na memória coletiva por meio de esculturas concebidas e estrategicamente dispostas no espaço urbano. Como procedimento metodológico, realizou-se busca no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira para mapear as intencionalidades presentes na concepção dessas obras. O cenário analisado permite inferir que a tríade, enquanto espaço institucionalizado do patrimônio cultural nacional, aciona o mecanismo de construção do discurso oficial, baseado na narrativa da saga dos homens e de seus feitos, e opera como dispositivo de memória, legitimação política e afirmação de projetos de poder.

Palavras-chave: monumentos; discurso oficial; Brasília; Juscelino Kubitschek.

Abstract

The materialization of memorial landmarks in public spaces constitutes a practice of validating narratives, visually representing the official position of the State. The triad “Cabeça de JK” (Head of JK), “O Fundador” (The Founder), and “Monumento a JK” (Monument to JK), installed, respectively, in the City History Museum, the Catetinho Museum, and the JK Memorial, is part of the nationalist developmentalist project of which Brasília has become a symbol. The article seeks to reflect on how the figure of Juscelino Kubitschek is inscribed in collective memory through sculptures conceived and strategically placed in urban spaces. As a methodological procedure, a search was conducted in the Brazilian Digital Newspaper Library collection to map the intentions present in the conception of these works. The scenario analyzed allows us to infer that the triad, as an institutionalized space of national cultural heritage, triggers the mechanism of constructing official discourse, based on the narrative of the saga of men and their deeds, and operates as a device for memory, political legitimization, and affirmation of power projects.

Keywords: monuments; official discourse; Brasília; Juscelino Kubitschek.

* Doutoranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás (PPGAS/UFG), Brasil. Mestre em História pelo Programa de Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio da Universidade Estadual de Goiás (PROMEP/UEG). E-mail: artanigrangeiro@gmail.com.



Introdução

Viera para ficar. Tinha nos olhos/ A força de um propósito: permanecer, vencer as solidões/ E os horizontes, desbravar e criar, fundar/ E erguer. [...] Era finalmente o Homem: o Fundador (Brasília, 1960).

Esses versos, parte da *Sinfonia da Alvorada*¹, composta em 1960 por Antônio Carlos Jobim e Vinicius de Moraes, emergem como produto e expressão de um contexto sociocultural específico, a inauguração de Brasília. Mais do que uma homenagem à nova capital, a segunda parte da sinfonia funciona como a “passagem da recordação através dos tempos” (Le Goff, 1990, p. 544). Nela, personifica-se um homem na conjuntura histórica do país: o Fundador. A composição, encomendada pelo governo, é parte do rol de documentos que narram a transferência da capital brasileira para o planalto central, ela é um monumento escrito de Brasília.

Para Jacques Le Goff, a utilização de um documento pelo poder é “o que transforma o documento em monumento” (Le Goff, 1990, p. 544), pois não se trata apenas de informações sobre o passado, mas de uma construção baseada em interesses e representações hegemônicas. Outrossim, o monumento escrito é um testemunho condicionado por quem o criou. A obra *Sinfonia da Alvorada* reforça a construção de um imaginário em que o 21º presidente do Brasil, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), o JK, é apresentado como um herói nacional, associado ao ideal de modernização e à materialização de um determinado projeto de Estado-nação.

O projeto de governo de JK estava fundamentado no nacionalismo desenvolvimentista, parte dele a decisão política de construção e, ao assumir como meta, ele se consolida como a figura central da obra modernizadora (Vidal, 2009). Brasília foi concebida como a representação utópica de uma ideologia capitalista, projetada por

¹ O convite para criar uma Sinfonia em homenagem à Nova Capital partiu de Oscar Niemeyer para Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Em setembro de 1960, JK convidou-os a passar alguns dias na residência presidencial provisória, o Catetinho, e os dois artistas fizeram a viagem de carro do Rio de Janeiro para Brasília, utilizando o fusca de Tom. A ideia era um espetáculo de *Son et lumière* (som e luz) tal como era feito nos Castelos franceses (Boscoll, 1960). A composição da Sinfonia da Alvorada foi finalizada em dezembro de 1960 (Concluída, 1960). O LP, com uma duração de 45min, foi dividido em cinco partes: 1) O Planalto; 2) O Homem Aparece; 3) A Chegada dos Candangos; 4) Trabalho e Construção; 5) Coral (Pedrosa, 2023a).

arquitetos e urbanistas que a traduziram em um pensamento poético de grandiosidade e monumentalidade (Alves, 2005) e, neste cenário, é a figura de JK, como líder visionário, que rumo à integração territorial e ao desenvolvimento do país, simbolizando a vitória sobre os desafios naturais e a promessa de um futuro próspero, na tentativa de consolidar uma identidade nacional moderna, na qual Brasília emerge como o marco da realização desse projeto (Pedrosa, 2023b).

Embora existam pesquisas sobre a construção da imagem de JK (Rodrigues, 1990; Montenegro, 2001; Oliveira, 2021), elas se concentram em meios como imprensa, cinejornais e música, existindo uma lacuna sobre o papel das esculturas e monumentos na consolidação de sua memória. Nesse sentido, consideramos Gonçalves (2002) que analisa o patrimônio e os monumentos como dispositivos de consagração de narrativas hegemônicas vinculadas ao Estado-nação. Knauss (2000), ao tratar da pedagogia social do civismo, ressalta a função dos monumentos na construção de valores cívicos, enquanto Madeira (2002) evidencia o caráter heroico e masculino dessas representações, centradas em grandes personagens históricos.

Este artigo busca refletir sobre a inscrição da figura de Juscelino Kubitschek na memória coletiva, por meio de esculturas estrategicamente dispostas no espaço urbano e instaladas em edificações projetadas por Oscar Niemeyer, hoje tombadas em âmbito nacional e distrital². Essas obras, que denominamos neste texto como “a tríade”: “Cabeça de JK”, no Museu Histórico de Brasília; “O Fundador”, no Museu do Catetinho; e “Monumento a JK”, no Memorial JK, inserem-se na lógica monumental, cuja característica central consiste em estruturar uma narrativa “que define a escultura como produto de representação do passado e que ordena uma determinada leitura da história” (Knauss, 2000, p. 176).

Assim, a questão que orienta esta reflexão é a seguinte: de que maneira os discursos de Juscelino Kubitschek e dos idealizadores das esculturas, amplificados pela imprensa da época, instituíram uma memória oficial sobre a fundação de Brasília e como essas esculturas, ainda hoje presentes no espaço urbano, colaboram para a manutenção

² Tombamento das edificações: Catetinho, a nível federal, no Livro do Tombo Histórico: Inscrição nº 329, de 21/07/1959, e a nível distrital – inscrito *ex officio*, conforme Art. 6 da Lei Distrital nº 47/1989; Museu Histórico de Brasília e Memorial JK, tombamento federal, ambos no Processo: 1550-T-2007. A nível distrital: Museu Histórico de Brasília ou Museu da Cidade: Decreto nº 6.718, de 28/04/1982, DODF de 29/04/1982 e Memorial JK: Decreto nº 9.411, de 20/04/1986, DODF de 22/04/1986.



dessa memória? Para abordar essa problemática, tomamos como referência Norman Fairclough (2016, p. 256, que define a análise do discurso como “uma prática social profundamente interligada às estruturas e dinâmicas da sociedade, sujeita a críticas ideológicas e políticas”.

Nesse sentido, buscamos identificar os adjetivos presentes em fragmentos da cobertura midiática sobre a inauguração dessas esculturas e monumentos. A busca foi feita no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira da Fundação Biblioteca Nacional, com o recorte temporal 1960 e 1981. Deu-se atenção especial às falas dos artistas idealizadores, buscando a simbologia atribuída na concepção das obras. Além disso, foram considerados versos da composição musical “Brasília, Sinfonia da Alvorada” e episódios descritos por JK em sua autobiografia, que oferecem elementos adicionais para pensar como as esculturas projetadas no espaço urbano não apenas refletem, mas também produzem e legitimam relações de poder e processos de silenciamento.

2 A Nova Capital: narrativas e monumentos ao “fundador”

A ideia de um território *vazio* e a figura do *fundador* convergem na legitimação de um mesmo projeto político. Ousamos inferir que os monumentos assumem um importante papel, pois materializam essas narrativas e contribuem para fixar determinados sentidos sobre o passado. Apresentamos, inicialmente, uma breve contextualização sobre as ideias de sertão e vazio no Planalto Central e, em seguida, a análise de três esculturas que denominamos “a tríade de monumentos ao presidente Kubitschek em Brasília”, por considerarmos que essas representações se articulam na consolidação de uma memória oficial.

2.1 O sertão inventado: a retórica do vazio e o mito JK

O termo sertão originalmente referia-se às terras distantes do litoral, caracterizadas por isolamento, vastidão e inospitalidade, é “o personagem do mito que narra a conquista da civilização pela nação brasileira em seu devir” (Sena; Suárez, 2011, p. 17). Transformou-se em um lugar imaginário de confronto, onde se cruzam narrativas de adversidade e potencialidade, articulando tensões entre o desconhecido e o explorável,



o vazio e o fértil (Sena; Suárez, 2011). Diversas iniciativas de expansão e civilização foram gradualmente avançando sobre esse território, configurando um processo interno de colonização (Sena, 2011)³.

Com o advento da República em 1889, a determinação de interiorizar a capital foi estabelecida na Constituição de 1891, prevendo uma área de 14.400 quilômetros quadrados no planalto central para a nova Capital Federal (Vidal, 2009, p. 109). Para demarcação, o presidente Marechal Floriano Peixoto instituiu a Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, a Missão Cruls, que explorou e selecionou o local, coube a outras comissões o andamento conclusivo⁴.

Nas palavras de Juscelino: “encontrei, com 167 anos de idade, a ideia de transferir a capital do Brasil para o centro. E encontrei todos os estudos preliminares prontos, incluindo a localização definitiva” (Oliveira, 1962, p. 57). De tal modo, estabeleceu Brasília como sua meta-síntese no Plano de Metas para o desenvolvimento do Brasil: “não podíamos deixar aquela imensa zona deserta exposta à cobiça estrangeira, e foi por isso que procurei transformar o Planalto Central numa trincheira para incrementar o desenvolvimento nacional” (Oliveira, 2000, p. 56), ou como versou Vinicius de Moraes: “No princípio era o ermo / Eram antigas solidões sem mágoa [...] Não havia ninguém. A solidão / Mais parecia um povo inexistente / Dizendo coisas sobre nada. Sim, os campos sem alma” (Brasília, 1960).

A percepção do Planalto Central como um vazio a ser ocupado, refletindo discursos colonizadores exige uma construção: “no pensamento social, o sertão é a fronteira por excelência e se vincula deste modo à pátria geográfica como possibilidade de expansão da nação através da incorporação econômica e da ocupação de terras, ou da ocupação de seus espaços vazios” (Sena, 2011, p. 112). Daí a vinculação com o mito

³ Antes da República. 1750: Carta de Goiás, do cartógrafo genovês Francisco Tossi Colombina, sugere mudança da capital do Brasil para essa região; Marquês de Pombal, estadista português, defende a mudança para o vale do Amazonas; 1763: Rio de Janeiro (RJ) sucede a Salvador (BA); 1810: proposta de fixar a sede do governo no interior do país, longe dos portos; 1823: projeto de José Bonifácio para mudar a capital do país, sugere o nome Brasília; 1852: senadores defendem a mudança da capital 1877: Francisco Adolfo de Varnhagen, o visconde de Porto Seguro viaja ao Planalto Central para localizar a futura capital, sugere o nome Imperatória (Senado Federal, 2010).

⁴ 1892-1894: Comissão Exploradora do Planalto Central do Brasil, belga Louis Ferdinand Cruls (1848-1908); 1894-1895: Comissão de Estudos da Nova Capital da União, idem; 1946-1948: Comissão Técnica para o Estudo da Localização da Nova Capital da União, general Djalma Polli Coelho; 1953-1956: Comissão de Localização da Nova Capital Federal, marechal José Pessoa Cavalcanti de Albuquerque (Brasil, 2010).

sertão e o movimento das bandeiras, tal como o desbravamento é recorrente no discurso sobre Brasília, com Juscelino Kubitschek retratado como o líder que vence as solidões. Essa visão encontra eco nos versos da *Sinfonia da Alvorada*, que nomeiam o presidente como o novo bandeirante, em continuidade aos heróis da Marcha para o Oeste:

Fernão Dias, Anhanguera, Borba Gato / Vós fostes os heróis das primeiras
marchas para o oeste / Da conquista do agreste / E da grande planície
ensimesmada! [...] A Grande Cruz alçada / Sobre a noturna mata do cerrado /
Para abençoar o novo bandeirante / O desbravador ousado / O ser de conquista
(Brasília, 1960).

Esse imaginário reforça a figura do desbravador como símbolo de conquista e progresso, alinhando o projeto da nova capital a uma narrativa histórica de expansão territorial e domínio sobre o desconhecido. Como reforça Selma Sena, “o sertão também se define pela distância da civilização. [...] tal como as sociedades colonizadas, o sertão tem que ser derrotado pelas camadas sucessivas de civilização” (Sena, 2011, p. 111).

Nos limites estabelecidos pela Missão Cruls existiam áreas rurais, ou seja, o espaço não era um completo vazio, conforme o imaginário do sertão com “pouca densidade populacional, ao isolamento, à ausência de cidades e de terras cultivadas” (Sena, 2011, p. 112). A demarcação incluía terras provenientes de três municípios no estado de Goiás: Formosa, Planaltina e Luziânia, composto por fazendas centenárias e dois núcleos urbanos. Um deles era Planaltina, estabelecido em 1859 como parte do município de Planaltina, e o outro, fundado em 1933 como um distrito de Luziânia, era Brazlândia. O que contradiz o escrito de Juscelino, que afirmava tratar-se de um “local antes completamente desabitado, sem qualquer apoio inicial de um povoado” (Oliveira, 1962, p. 77).

Os versos de *Brasília, Sinfonia da Alvorada* (Brasília, 1960) e os pronunciamentos do presidente JK de que “só existia mesmo naquela região a planura do deserto e, comunicando certa vida à paisagem de desolação, estendia-se até os sem-fins do horizonte o cerrado” (Oliveira, 2000, p. 50) reforçam um discurso fragmentado propício à criação de personagens épicos, ignorando a existência de povos e culturas locais na região, prevalecendo o aspecto memorialístico de personagens ilustres que abdicaram dos confortos da modernidade para a simplicidade residencial dos anos iniciais da construção de Brasília. Ao falar sobre Autoridade Histórica, Edward Said afirma:



Não há nada de misterioso ou de natural na Autoridade. Ela é formada, irradiada, disseminada; é instrumental, persuasiva, tem posição, estabelece padrões de gosto e valor; é virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras, e das tradições, percepções e juízes que forma, transmite, reproduz (Said, 1990, p. 31).

Edward Said, em sua análise crítica sobre a construção da autoridade, argumenta que ela cria uma estrutura que parece natural, mas que é essencialmente fabricada. Essa visão de Said pode ser diretamente relacionada à construção de narrativas oficiais. No caso da construção de narrativas sobre Brasília, por exemplo, a versão que se tem é que “ao presidente Kubitschek coube a tarefa de convocar a nação para a marcha rumo ao oeste, que tinha como objetivos principais a interiorização da ocupação populacional e a possibilidade de se criar um novo símbolo popular” (Alves, 2005, p. 13).

Se a cidade de Brasília é “o símbolo da ideologia nacional capitalista” (Alves, 2005, p. 18), o fortalecimento da autoimagem por JK — “Contemplando a cidade que estava sendo inaugurada, minha mãe alongou o olhar para o horizonte recortado de edifícios de concreto armado e fez este reparo, com o orgulho generoso que as mães sabem ter: **só mesmo Nono seria capaz de realizar tudo isto!**” (Oliveira, 2000, p. 3) — é parte da construção do mito fundador de Brasília.

2.2 Monumentos como materialização de narrativas

Projetados para transmitir valores e ideais, o monumento em si “é uma construção condenada a perpetuar a lembrança de alguém ou de alguma coisa” (Desvallées; Mairesse, 2013, p. 73). O monumento escrito se refere a documentos textuais como cartas, livros, decretos ou qualquer registro escrito, conscientes ou não, que servem como vestígio da atuação humana, e o monumento edificado são estruturas físicas como edifícios, estátuas e demais obras de engenharia. A distinção entre monumento escrito e monumento edificado está na forma como cada um testemunha e perpetua as intenções e relações de poder de uma sociedade, sendo que o edificado evidencia as hierarquias e interesses daqueles que os erigiram. Ambos devem ser analisados criticamente, pois nenhum monumento é neutro: “nenhum documento é inocente” (Le Goff, 1990, p. 110). Eles



revelam as condições de produção e os interesses de poder envolvidos em sua criação e perpetuação, exigindo análise para compreender como orientam a memória e a história.

Benedict Anderson argumenta que elementos profundamente políticos como censo, mapa e museu revelam o estilo de dominação colonial, porque criam uma imagem gloriosa do Estado, buscando legitimidade junto à população, com poder de “dizer que tal coisa era isso e não aquilo, que fazia parte disso e não daquilo” (Anderson, 2008, p. 253. Nessa lógica, a construção de monumentos, principalmente localizados em instituições museais, atuam na ideia de unidade e identidade do Estado-nação (Pedrosa, 2023b).

A memória emerge de um grupo que ela une, portanto erguer um monumento é uma ação atrelada à construção de um imaginário social, de uma hegemonia de poder e no reforço do personalismo como tática política. Nesse cenário, a memória “opera uma transformação simbólica da realidade social” (Ortiz, 2012, p. 138, em que o Estado delimita o quadro da construção social, ao passo que os intelectuais (políticos, pesquisadores, artistas são os construtores deste simbolismo. Ortiz (2012, p. 137 vai adiante e questiona: “a que grupos sociais elas se vinculam e a que interesses elas servem?”).

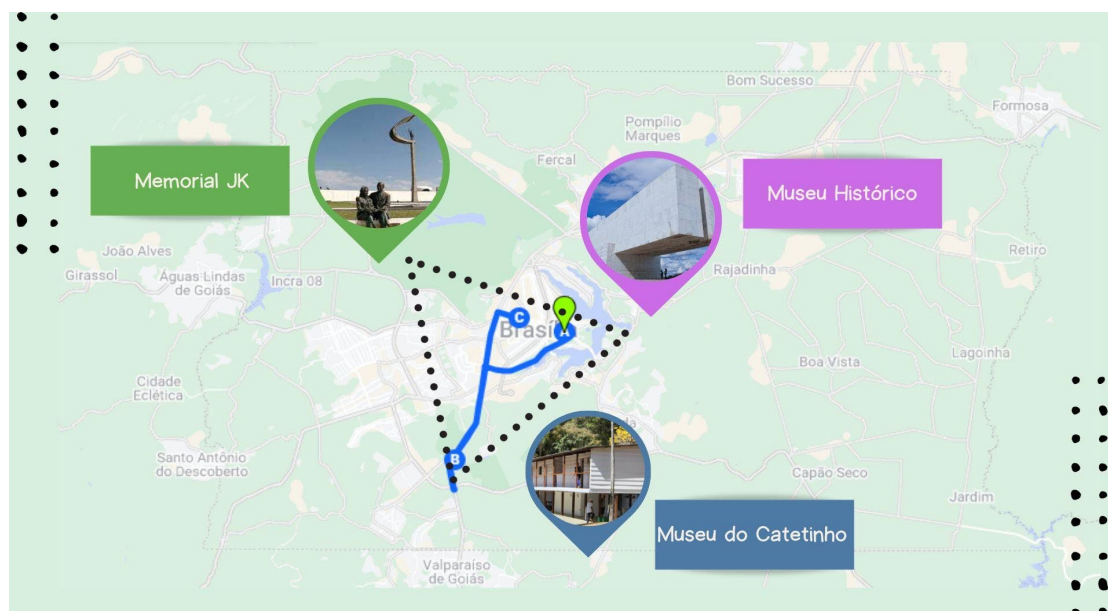
A exaltação de JK como um novo bandeirante é a instrumentalização da autoridade e dos heróis do passado para criar uma narrativa que reforça padrões de valor e significado, que perpetuam mitos fundadores heroicas⁵. Em contraposição ao argumento de José Murilo de Carvalho, para quem “os mitos não parecem desempenhar o papel de uma poderosa força organizadora” (Carvalho, 2003, p. 19), JK foi capaz de mobilizar trabalhadores (os candangos), intelectuais, artistas e políticos para concretizar seu plano de construção da nova capital.

Em sua primeira visita ao território, JK escreveu: “Deste Planalto Central, desta solidão que em breve se transformará em cérebro das altas decisões nacionais, lanço os olhos mais uma vez sobre o amanhã do meu país e antevejo esta alvorada, com fé

⁵ Em 18 de dezembro de 2018, a Lei nº 13.766 inscreveu Juscelino Kubitschek no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, reconhecendo seu papel na transferência da capital para Brasília e conferindo-lhe o status de herói nacional. O livro, em páginas de aço, está no Panteão da Pátria e da Liberdade Tancredo Neves, na Praça dos Três Poderes, projetado por Oscar Niemeyer (Fonte: <https://www.df.gov.br/panteao-da-patria-2/>).

inquebrantável e uma confiança sem limites no seu grande destino” (Oliveira, 2000, p. 53). A frase proferida nas margens da nascente do local que seria a residência presidencial provisória foi registrada no Livro de Ouro de Brasília (Pedrosa, 2023b). Considerando a autoridade, como definida por Said (1990), é possível compreender como essas narrativas oficiais são estabelecidas, disseminadas e mantidas. No governo JK, foram contratados artistas especializados na fundição de efígies e esculturas naturalistas e, posteriormente, na década de 1980, após a morte de Juscelino, o fato se repetiu para eternizar o fundador da nova capital (Madeira, 2002).

Figura 1 – Tríade de esculturas de JK em Brasília. A: Cabeça de JK; B: Estátua JK, o fundador; e C: Monumento JK



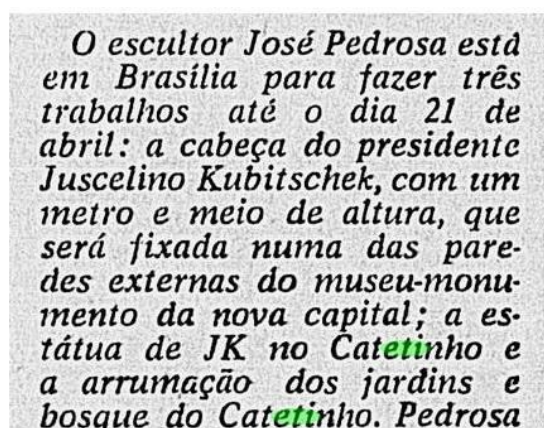
Fonte: elaborado pela autora (2024).

A tríade de esculturas está demarcada no mapa (Figura 1). Os pontos em azul (A) e roxo (B) correspondem às esculturas de José Pedrosa, especialista no trabalho com pedra-sabão, enquanto o ponto verde (C) refere-se à obra de Honório Peçanha, artífice de cabeças e estátuas de bronze. Elas integram o patrimônio cultural, entendido como “expressão usada para designar objetos no sentido mais geral deste termo — prédios, obras de arte, monumentos, lugares históricos — e diferentes modalidades de práticas sociais objetivadas enquanto bens culturais” (Gonçalves, 2002, p. 79) e, como tal, operam como elementos de disputa simbólica.

2.2.1 Cabeça de JK, escultura no Museu Histórico de Brasília

A escultura “Cabeça de JK”, identificada como o ponto roxo (Figura 1, está localizada no Museu Histórico de Brasília, o Museu da Cidade. Situa-se na Praça dos Três Poderes, na região central do Plano Piloto de Brasília, onde estão as sedes do Executivo, do Legislativo e do Judiciário. A escultura “Cabeça de JK” de José Alves Pedrosa (1915-2002, feita em pedra-sabão, mede 1,30 m de altura, pesa 1,5 tonelada e foi instalada na fachada leste do Museu da Cidade (A cabeça, 1960. O processo de concepção da obra foi amplamente noticiado à época (Figura 2.

Figura 2 – Notícia publicada em 1960



O escultor José Pedrosa está em Brasília para fazer três trabalhos até o dia 21 de abril: a cabeça do presidente Juscelino Kubitschek, com um metro e meio de altura, que será fixada numa das paredes externas do museu-monumento da nova capital; a estátua de JK no Catetinho e a arrumação dos jardins e bosque do Catetinho. Pedrosa

Fonte: Hemeroteca Digital Brasileira: *Jornal Última Hora* (A cabeça, 1960).
<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

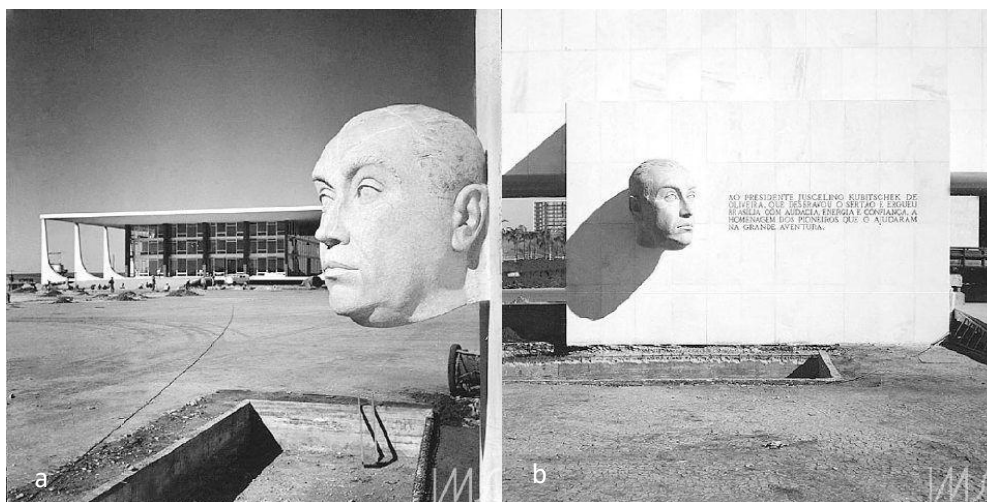
A proximidade da inauguração de Brasília, faltando menos de um mês, realça os preparativos do escultor José Pedrosa para a criação de duas obras emblemáticas: a Cabeça de JK, destinada à Praça dos Três Poderes, e a estátua para o Catetinho (a segunda peça da tríade que será analisada neste artigo). Ambas representam o presidente da República e ilustram o empenho em consolidar, por meio de monumentos, a imagem de Juscelino Kubitschek como figura central do projeto da nova capital (A cabeça, 1960).

No dia 20 de abril de 1960, durante a cerimônia de entrega das chaves de Brasília a Israel Pinheiro, então prefeito da nova capital, JK descreveu suas impressões: “[Museu Histórico de Brasília] suas paredes, cobertas de mármore branco, cintilavam, refletindo as luzes que inundavam a cidade. Nas suas duas faces, estavam gravadas frases minhas e,

à entrada, a minha cabeça, esculpida em granito” (Oliveira, 2000, p. 388, grifo nosso). A frase citada, originalmente registrada no Livro de Ouro de Brasília, também foi posteriormente entalhada no revestimento de mármore da parede externa do museu, configurando o que Le Goff (1990) define como a dualidade entre o monumento escrito e o monumento edificado, aqui representado pela escultura.

Curiosamente, em sua autobiografia originalmente publicada em 1976, JK refere-se ao Museu Histórico de Brasília como um estranho monumento de forma retangular e afirma que o que mais chamava sua atenção era um alto-relevo, em granito, reproduzindo uma fisionomia humana (Oliveira, 2000). A descrição sugere certo distanciamento do ex-presidente em relação à obra, como se ele próprio tivesse esquecido ou não reconhecesse, de imediato, que os traços retratados eram seus (Posto, 1957).

Figura 3 – (a) Cabeça de JK, ao fundo, o STF em construção e (b) vista da parede externa leste do Museu Histórico de Brasília



Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles. Disponível em: <https://ims.com.br/titular-colecao/marcel-gautherot/>

Ao lado da escultura “Cabeça de JK”, foi talhada no monolito branco (a parede externa do museu): “Ao presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, que desbravou o sertão e ergueu Brasília com audácia, energia e confiança, a homenagem dos pioneiros que o ajudaram na grande aventura” (Figura 3B). A inscrição recebeu a aprovação do próprio homenageado, que expressou concordância com o uso do termo grande aventura:

“a tarefa que havíamos realizado era de tal grandiosidade que só existia uma palavra para defini-la: aventura” (Oliveira, 2000, p. 11).

Por outro lado, Caio de Oliveira (2021, em uma releitura crítica de Brasília como símbolo, destaca a marca do esquecimento imposta aos trabalhadores que materializaram o projeto monumental da nova capital. Para ele, a “Cabeça de JK” exemplifica essa dinâmica, celebrando exclusivamente as figuras da elite burocrática, como engenheiros, arquitetos e políticos, enquanto silencia a contribuição dos candangos. Ele observa que a homenagem, centrada na escultura de uma cabeça de JK, reflete a valorização do trabalho intelectual desvinculado da prática manual, como se a construção de Brasília fosse fruto exclusivo de um indivíduo, sem as mãos que efetivamente edificaram a cidade (Oliveira, 2021).

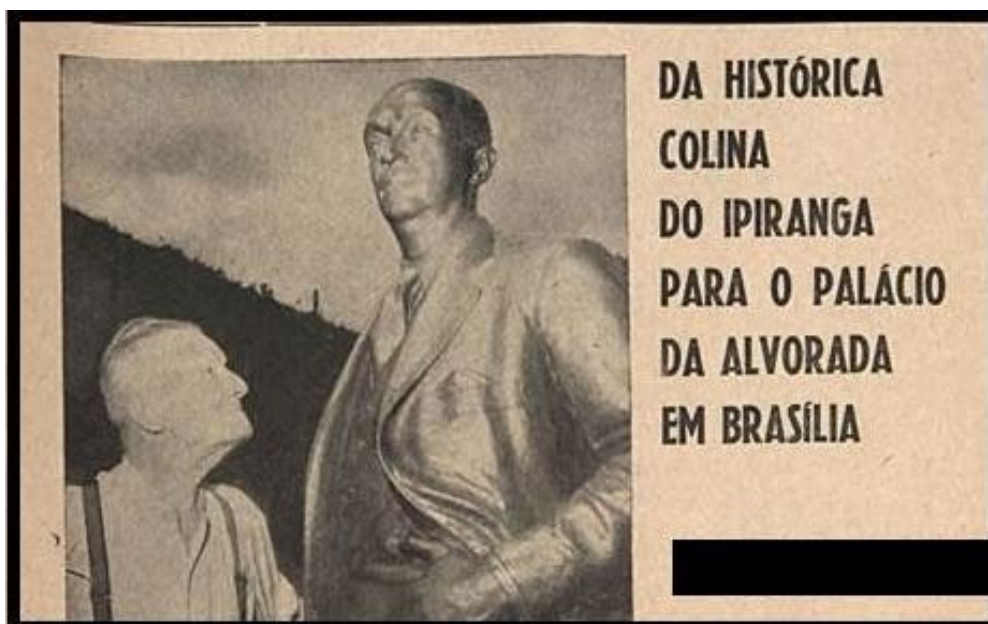
Nesse sentido, a separação entre “mão e cabeça” evidencia uma hierarquia nos saberes: o fazer é esvaziado de significado, restrito aos trabalhadores manuais, enquanto o sentido da obra é reservado aos “senhores da concepção” (Barato, 2008). Essa dicotomia ignora as dinâmicas de construção do conhecimento nas atividades produtivas, privando o trabalhador do poder de compreender e participar do significado do que produz. Destarte, a produção simbólica e material se torna um privilégio, perpetuando desigualdades entre concepção e execução.

2.2.2 O Fundador, escultura no Museu do Catetinho

A segunda obra da tríade é “O Fundador” que está no Museu do Catetinho⁶. A escultura de bronze foi fundida na oficina artística do escultor italiano Metello Benetti, que “fixou no bronze a atitude mais comum do presidente, representando força, elegância e dinamismo” (Malandrino, 1960, p. 32). Conforme a notícia veiculada (Figura 4), “esta obra, em seu naturalismo, expressa claramente, e imortaliza na arte grega com estátuas que reúnem em sua fértil imaginação artística — o belo, o real, a graça e a força (*sic*)” (Malandrino, 1960, p. 32).

⁶ A edificação foi inaugurada em 10 de novembro de 1956 como Residência Presidencial Provisória, e perde essa função em junho de 1957 com a inauguração do Palácio da Alvorada. O Museu do Catetinho é categorizado como museu-casa (Pedrosa, 2024).

Figura 4 – Escultor italiano Metello Beneditti, na fundição em bronze da escultura



Fonte: Acervo Hemeroteca Digital Brasileira (Malandrino, 1960). Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

Uma alusão à Proclamação da República, com a chamada “Da histórica colina do Ipiranga para o Palácio da Alvorada em Brasília” (Malandrino, 1960). Inicialmente, acreditava-se que a escultura seria instalada na entrada da sede do poder executivo, contudo seu destino foi o Catetinho. Não foram encontrados registros sobre como essa decisão foi alterada, mas sabe-se que, em março de 1960, o escultor José Pedrosa estava em Brasília anunciando que havia uma estátua para o Catetinho, e que preparava o local para se tornar um monumento nacional (O que, 1960). A obra foi erguida sobre um pedestal de mármore rosa.

O Catetinho também foi o local escolhido para a transição simbólica entre o fechamento das portas do Palácio do Catete (RJ) e a inauguração de Brasília (JK, 1960). O Museu do Catetinho está situado a cerca de 30 km do Plano Piloto de Brasília. Embora seja impossível avistar a cidade construída da varanda do museu, JK em sua autobiografia, devaneia:

[Catetinho] ali que comandara a grande batalha da construção da nova Capital e ali buscava refúgio, no seu último dia. Tudo era quieto na modesta casa de madeira, erguida antes que existisse até mesmo o traçado da cidade. Sentei-me em um desvão da varanda. Em torno, estendia-se a cidade que, em um esforço quase sobre-humano, conseguira construir em três anos e meio. O céu era o mesmo da minha primeira visita ao local, no dia 2 de outubro de 1956 — céu

imenso, desdobrado de nuvens coloridas, como se refletisse o esplendor da metrópole que se abria no chão (Oliveira, 2000, p. 363).

Figura 5 – Estátua “O Fundador”



Foto: autora, 2024.

Esta escultura carrega mistérios em sua concepção. Em 1957, segundo jornais de circulação nacional, o escultor José Pedrosa trabalhava “na elaboração de uma estátua do presidente da República” (Monumento, 1957). Dada a falta de tempo na agenda presidencial, o escultor foi autorizado a realizar seu trabalho no Palácio do Catete: “o presidente posa em seu próprio gabinete de trabalho, no Catete” (Posto, 1957)⁷. Contudo um detalhe chama atenção nas notícias da época: o pedido para a escultura partiu da prefeitura de Diamantina (MG), cidade natal de JK, a qual foi inaugurada em 1958, com a presença da mãe de sua mãe, Júlia Kubitschek (Na cidade, 1958). Isso indica que a

⁷ As matérias referentes à estátua de JK na cidade de Diamantina/MG foram incluídas na análise por serem parte da concepção da obra de José Pedrosa.

escultura presente nos jardins do Museu do Catetinho é um segundo exemplar. A primeira escultura foi posteriormente ignorada pela imprensa, e a segunda foi noticiada como uma grande e original obra de José Pedrosa na Nova Capital (JK , 1960), e como parte de um monumento nacional (Catetinho, 1960).

2.2.3 Monumento a JK, no Memorial JK

A escultura “Monumento a JK – para a eternidade”, a terceira obra da tríade, localiza-se no Memorial JK. Trata-se da primeira escultura concebida por Oscar Niemeyer (Figura 6), sendo moldada pelo escultor brasileiro Honório Peçanha (1907-1992), e executada ao longo de 17 meses. Amplamente divulgada nos noticiários da época, a obra possui 120 metros de comprimento, 32 metros de largura e um pedestal de concreto armado de 28 metros de altura, do qual emerge uma grande mão em forma de concha que protege a estátua em bronze (O Memorial, 1981); desta posição a figura parece acenar para a cidade.

Figura 6 – Croquis Monumento JK - 1980



Fonte: Fundação Oscar Niemeyer. Disponível em:
<https://www.oscarniemeyer.org.br/escultura/monumento-jk>

O Memorial JK também foi projetado por Oscar Niemeyer, a pedido da viúva, Sarah Kubitschek, e inaugurado em 12 de setembro de 1981, em memória ao dia do nascimento de Juscelino. Os restos mortais do ex-presidente foram transferidos do cemitério local, Campo da Esperança, para uma câmara interna do memorial, ornada de

representações visuais de artistas do chamado projeto modernista de Brasília⁸, são eles: Athos Bulcão, que esculpiu as paredes; Marianne Peretti, responsável pelos vitrais situados sobre o túmulo; e os jardins projetados por Burle Marx.

Sobre a concepção da obra, Niemeyer (Fundação Oscar Niemeyer, 1980 a descreveu: “o alto fuste que, terminado em curva, protege e realça sua figura, esculpida por Honório Peçanha. O protesto foi contrariar os que os desprezavam — a ditadura vigente — obrigando-os a vê-lo todos os dias, sorrindo vitorioso sobre a cidade que construiu e eles desdenharam”. Essa descrição retrata o simbolismo direto com a trajetória política de JK, a estátua, em posição elevada e com um gesto vitorioso, sob a paisagem urbana de Brasília (Figura 7 é um ato de afirmação do legado).

Figura 7 – Memorial JK, ao lado direito ergue-se o Monumento a JK.



Foto: autora, 2024.

Monumentos são erguidos em estreita conexão com bases ideológicas, funcionando como dispositivos de poder e atualização de discursos históricos (Madeira, 2002). Memorializar personagens fundadores por meio de mausoléus reconfigura a memória coletiva, destacando determinados personagens e eventos em detrimento de

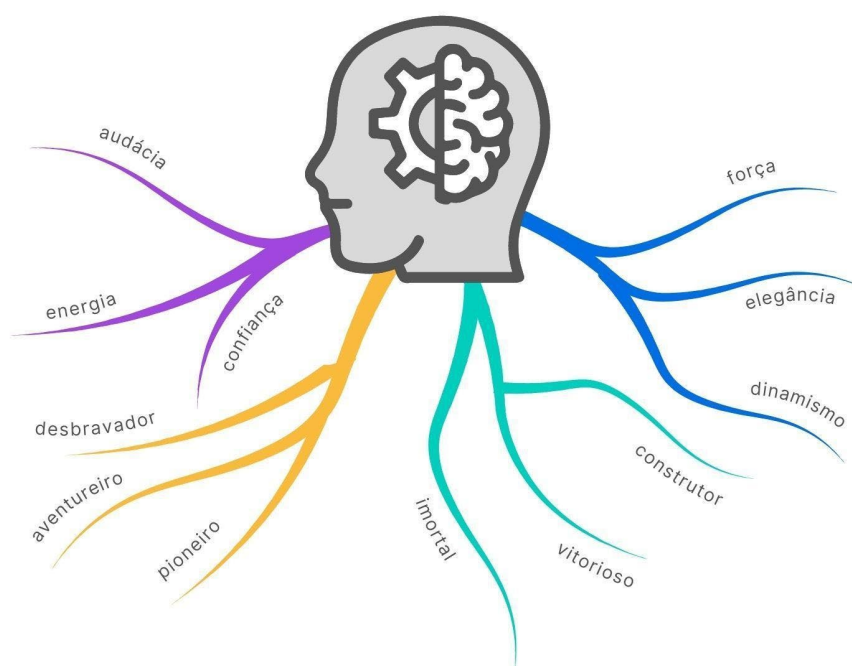
⁸ Principais colaboradores no projeto arte-arquitetura modernista: Athos Bulcão (1918-2008), pintor, escultor, desenhista e artista brasileiro: trabalhos em azulejo, concreto, madeira policromada e outras técnicas; Roberto Burle Marx (1909-1994) artista plástico e paisagista brasileiro, implantou jardins em muitos locais de Brasília, como o dos Palácios do Itamaraty e do Jaburu; Marie Anne Peretti (1927-2022), artista vitralista franco-brasileira, responsável pelos vitrais da Catedral, da Câmara dos Deputados, do Panteão da Pátria, do Superior Tribunal de Justiça, do Palácio do Jaburu e do Memorial JK.

outros. Nesse contexto, o terreno onde foi construído, a Praça do Cruzeiro, também carrega um forte simbolismo religioso, pois foi ali que ocorreu a primeira missa de Brasília, em 1957.

Oscar Niemeyer expressou essa intenção em uma carta enviada a Sarah Kubitschek: “de longe, a primeira coisa que surge é a figura de JK, suspensa sobre a cidade que criou em pleno cerrado” (Noite, 1981, p. 24). A monumentalidade da obra e sua localização estratégica no Memorial JK reforçam os discursos oficiais que apresentam JK como o grande idealizador de Brasília, projetando sua imagem em um horizonte.

Durante os cinco anos de mandato presidencial, JK atribuiu grande importância à atuação do Estado em orientar e impulsionar as atividades econômicas e sociais do país (Vidal, 2009). A tríade de esculturas traduz visualmente esse ideal de governo, refletindo a grandiosidade associada à sua gestão. Nesse contexto, analisamos as notícias veiculadas pela imprensa da época das inaugurações dos monumentos para elaborar o mapa mental (Figura 8) dos desejos, ideais e crenças que estariam projetadas e propagadas por meio das obras esculturais, segundo seus idealizadores.

Figura 8 – Enraizando memórias - Mapa mental
“Adjetivos atribuídos a personalidade JK”



Fonte: elaborado pela autora, 2024.

O modernismo e o nacionalismo desenvolvimentista encontraram na figura de JK uma representação de seus ideais políticos e estéticos (Vidal, 2009. No discurso midiático (Figura 8, essas narrativas acionam contrastes simbólicos, em que atributos como *elegância* e *imortalidade* operam como legitimação do projeto político. A definição do que se preserva, “o que foi selecionado, escrito, descrito, popularizado e institucionalizado” (Hobsbawm, 1984, p. 22 predomina nas disputas de memória e poder.

Segundo o antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot, “as presenças e ausências encarnadas em fontes (artefatos e corpos que convertem um evento em fato ou arquivos (fatos coletados, tematizados e processados como documentos e monumentos não são neutros e tampouco naturais. São criadas” (Trouillot, 2016, p. 85. A figura de JK associada à construção de Brasília, permanece nas representações simbólicas como o alicerce para o discurso hegemônico dos homens brancos do Sudeste, apresentados como desbravadores do deserto do Planalto Central. Esse processo, como tal, constitui “um conjunto específico de silêncios” (Trouillot, 2016, p. 57, apagando outras narrativas e invisibilizando os sujeitos subalternizados que participaram da construção dessa memória nacional⁹.

Concordamos que esses monumentos se localizam em espaços predestinados como “lugares de reviver a memória da cidade e reafirmar um pertencimento local” (Pereira, 2012, p. 620. No entanto, diferentemente do que observa Jesus Marmanillo Pereira (2012, em Lima (Peru, onde praças centrais da memória coletiva se configuram como palco de disputas, manifestações e protestos, em Brasília, os monumentos dedicados a JK situam-se em áreas pacificadas. Assim, ao invés de funcionarem como campos de disputas e contestação de narrativas, esses espaços são apropriados prioritariamente para comemorações oficiais, reforçando narrativas hegemônicas em torno da figura do ex-presidente e da capital.

⁹ Identificamos dois projetos de extensão do Departamento de História da Universidade de Brasília (UnB) que atuam neste campo de disputas de memórias. O primeiro, Reintegração de Posse: Narrativas da Presença Negra na História do Distrito Federal (coord. Ana Flávia Magalhães Pinto, 2019; Instagram: @historianegradf), resultou em exposição homônima a partir de pesquisa documental no Arquivo Público do DF. O segundo, Outras Brasília (coord. Cristiane de Assis Portela; Instagram: @outrasbrasiliasunb), propõe produzir materiais e ações para tensionar a narrativa oficial, dando visibilidade a sujeitos e experiências historicamente marginalizados, e originou a exposição Outras Brasília: memórias sensíveis e contranarrativas.

5 Considerações finais

A construção de monumentos insere-se em um processo mais amplo de produção e consolidação de narrativas que buscam instituir um projeto de nação, compondo o que Knauss (2000, p. 196) denomina “a lógica da pedagogia social do civismo no Brasil”. No caso de Brasília, os monumentos analisados neste estudo foram concebidos para exaltar Juscelino Kubitschek, chefe do poder executivo responsável pela fundação da capital. Enquanto representações visuais, essas esculturas operam como dispositivos de legitimação da posição oficial do Estado, ao serem instaladas em espaços institucionalizados e posteriormente reconhecidos como patrimônio nacional. Nesse sentido, ativam mecanismos de produção de discursos históricos ancorados na narrativa da saga dos homens e de seus feitos, corporificada em efigies e estátuas (Madeira, 2002), e que ainda hoje continuam a atuar na configuração da memória coletiva.

A construção de monumentos é uma forma de legitimação do passado e controle de narrativas, porque ao construir heróis e narrativas nacionais, contribuem para a ideia de unidade e identidade do Estado (Anderson, 2008). Frente ao patrimônio, a postura adotada deve ser questionadora, pois os monumentos revelam as camadas construídas de uma sociedade e, muitas vezes, reforçam narrativas hegemônicas, por outra, “a forma indiscriminada com que foram reunidos eliminou todas as diferenças, heterogeneidade e fraturas” (Choay, 2006, p. 248). Construí-los cumpre o que Choay (2006) denominou como a função narcisista do patrimônio, pois reflete, de maneira ilusória, uma imagem idealizada do passado. A metáfora de Narciso, que morre ao não conseguir afastar-se de seu próprio reflexo, é um alerta para a necessidade de superarmos o narcisismo histórico e de buscarmos interpretações que enxerguem as fissuras na memória coletiva.

Como aponta Vidal (2009, p. 192), “o que faz um grande estadista é justamente o fato de ser capaz de sintetizar e de canalizar em torno de sua pessoa as aspirações e expectativas que uma comunidade nacional desenvolve em dado momento”. Nesse sentido, Juscelino Kubitschek poderia ser compreendido como um mito soreliano. Para Sorel, os mitos políticos são “conjuntos de imagens capazes de evocar em bloco e somente pela intuição, antes de qualquer análise refletida, a massa dos sentimentos” (apud Miguel, 1998) desejada para a luta política. Assim, a figura de JK foi imortalizada em

monumentos históricos que o vinculam, de forma quase mítica, ao feito monumental da construção de Brasília.

Apesar de evidenciar o papel das esculturas na consolidação de uma memória oficial em torno da figura de Juscelino Kubitschek, este estudo apresenta algumas limitações. O recorte adotado concentrou-se nos monumentos instituídos pelo Estado e nos discursos inaugurais divulgados pela imprensa da época, o que restringe a análise de narrativas contra hegemônicas e de processos posteriores de ressignificação. Nesse sentido, futuras pesquisas podem voltar-se a investigar de que forma distintos grupos as interpretam, contestam ou ressignificam estes monumentos da cidade.

No mais, podemos afirmar que ao exaltar os heróis desbravadores, tais monumentos frequentemente silenciam as vozes e memórias coletivas: das populações que habitavam o território antes da construção da nova capital e das milhares de pessoas que migraram para trabalhar no empreendimento. Esses grupos compõem o personagem “sertanejo”, designação genérica atribuída a comunidades negras, camponeses sem terra e vaqueiros, perpetuando uma narrativa de dominação sustentada pelo mito-história do sertão (Sena; Suárez, 2011. É nesse ponto que se faz relevante a reflexão proposta pela antropóloga e ativista negra Lélia Gonzalez: “os heróis oficiais não têm nada a ver com isso, são produto da lógica da dominação, não têm nada a ver com a ‘alma de nossa gente’” (González, 1984, p. 237, porque nos convida a questionar a hegemonia presente nos monumentos e a reconhecer o apagamento (Pinto, 2021 ou, mais precisamente, o soterramento de memórias que a monumentalização perpetua de forma intencional e, muitas vezes, violenta

Se “a tríade” consolida uma memória oficial centrada na liderança carismática, em detrimento da pluralidade de experiências históricas, desejamos, em consonância com Dipesh Chakrabarty (2020, p. 274, “uma história que torne deliberadamente visível, dentro da estrutura das suas formas narrativas, as suas próprias estratégias e práticas repressivas” e, mais que isso, desejamos “inscrever sobre determinadas narrativas privilegiadas de cidadania outras narrativas de relações humanas que se alimentam de passados e futuros sonhados” (Chakrabarty, 2020, p. 275. Portanto, a análise dos monumentos de JK em Brasília evidencia não apenas a dimensão material dos projetos políticos e de poder, mas também a necessidade de ampliar as reflexões sobre as



memórias excluídas, invisibilizadas e marginalizadas no processo de construção da Nova Capital no Planalto Central Goiano.

Referências

A CABEÇA de JK. **Última hora**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3030, p. 3, 16 maio 1960.

ALVES, Lara Moreira. A construção de Brasília: uma contradição entre utopia e realidade. **Encontro de História da Arte**, Campinas, SP, n. 1, p. 11-20, 2005. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3586>. Acesso em: 9 nov. 2024.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARATO, Jarbas Novelino. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/262>. Acesso em: 18 dez. 2024.

BOSCOLL, Ronaldo. Dois poetas cantam Brasília. **Manchete**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 440, p. 41-45, 24 set. 1960.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Memória da administração pública brasileira**. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/>. Acesso em: 05 nov. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n.º 13.766, de 18 de dezembro de 2018**. Inscreve o nome de Juscelino Kubitschek de Oliveira no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria. Brasília: Câmara dos Deputados, 2018. Disponível em: [BRASIL. Senado Federal. **Do quadrilátero Cruls ao patrimônio histórico e cultural da humanidade**. Brasília: Agência Senado, 2010. Série 50 anos de Brasília. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasil50anos/not02.asp>. Acesso em: 18 dez. 2024](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113766.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.766%2C%20DE%2018,Art. Acesso em: 15 dez. 2024.</p></div><div data-bbox=)

BRASÍLIA, sinfonia da Alvorada. Música: Antônio Carlos Jobim. Poesia: Vinicius de Moraes. Rio de Janeiro: Columbia, 1960. LP 12" capa dupla. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/vinicius-de-moraes/87259/>. Acesso em: 16 dez. 2024

CARVALHO, José Murilo de. Nação imaginária: memória, mitos e heróis. In: NOVAES, Adauto. **A crise do Estado-nação**. São Paulo: Edições Sesc, 2003. Coleção Artepensamento IMS. Disponível em: <https://artepensamento.ims.com.br/colecao/a-crise-do-estado-nacao/>. Acesso em: 10 set. 2024

CATETINHO será monumento nacional. **Última hora**, Curitiba, ano 9, n. 2.465, p. 11, 19 abr. 1960.



CHAKRABARTY, Dipesh. A pós-colonialidade e o artifício da história. **Práticas da História** - Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past, Lisboa, n. 11, p. 247-277. 2020. Disponível em: <https://praticasdahistoria.pt/index.php/pdh/article/view/24352>. Acesso em: 14 out. 2025.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

CONCLUDA a “Sinfonia de Brasília”: é a maior obra de Jobim e Vinicius. **Última hora**, Rio de Janeiro, ano 10, n. 3.212. Caderno 2, 12 dez. 1960, p. 2.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: EdUnB, 2016.

FUNDAÇÃO OSCAR NIEMEYER. **Monumento JK**. Série Obras Esculturas. 1980. Disponível em: <https://www.oscarniemeyer.org.br/escultura/monumento-jk>. Acesso em: 16 dez. 2024

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. **A retórica da perda: os discursos do patrimônio cultural no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

GONZÁLEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje** – ANPOCS, São Paulo, p. 223-244, 1984.

HOBSBAWM, Eric. Introdução. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence Ranger (org.). **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

JK sairá do Catetinho para a festa da inauguração: a primeira casa da Novacap será monumento. **Última hora**, Rio de Janeiro, ano 9, n. 3.007, p. 6, 19 abr. 1960.

KNAUSS, Paulo. O descobrimento do Brasil em escultura: imagens do civismo. **Proj. História**, São Paulo, n. 20, p. 175-192, abr. 2000.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1990. p. 535-553.

MADEIRA, Angélica. A itinerância dos artistas: a construção do campo das artes visuais em Brasília (1958-1967). **Tempo social**, São Paulo, v. 14, n. 2, out. 2002. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ts/article/view/12389>. Acesso em: 14 out. 2024.

MALANDRINO, Nino. Da histórica colina do Ipiranga para o Palácio do Alvorada em Brasília. **Fauna**, São Paulo, ano 19, n. 2, p. 32, fev. 1960.

MIGUEL, Luís Felipe. Em torno do conceito do mito político. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581998000300005>. Acesso em: 05 dez. 2024

MONTENEGRO, Rosilene Dias. **Juscelino Kubitschek: mitos e mitologias políticas do Brasil moderno**. 2001. 448p. Tese (Doutorado em História — Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.217430>. Acesso em: 9 set. 2025.



MONUMENTO a Kubitschek. **Módulo Brasil Arquitetura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 69, 1957.

NA CIDADE de Diamantina, o presidente da República. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, ano 57, n. 19.952, p. 6, 13 abr. 1958.

NOITE de Gala. **Correio Braziliense**, Brasília, n. 6.744, p. 24, 04 ago. de 1981.

O MEMORIAL JK agora é dos visitantes. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro. Caderno B, 16 set. 1981, p. 11

O QUE se diz. **Diário Carioca**, Rio de Janeiro, ano 32, n. 9.724, p. 4, 25 mar. 1960.

OLIVEIRA, Caio Felipe de Melo Guedes e. **Êstes construíram Brasília: uma (anti)celebração crítica dos 60 anos da capital brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Design de Comunicação) — Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2021.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. **A marcha do amanhecer**. São Paulo: Best Seller, 1962.

OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek de. **Porque construí Brasília**. Brasília: Senado Federal, 2000. Edição Brasil 500 anos. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1039>. Acesso em: 10 nov. 2024.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. O núcleo pioneiro de Brasília e suas presenças invisibilizadas: a narrativa do Museu do Catetinho. **Memória em rede**, UFPel, Pelotas RS, v. 16, n. 31, p. 479-498, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rmr.v16i31.26653>. Acesso em: 05 dez. 2024

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. **Catetinho: a flama inspiradora**. Goiás, GO, 2023. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2023a. *E-book*. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1zpNVRiIAsFmwSpkSGmEDURiReX2atDG7/view?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAab9Jtvz9IcwI77Yuf0NUYCJ12np21cwOk1iGHu9p7ULcm2FfmLa2DAKcXc_aem_YdC9mghpESekymV0k4Vghg Acesso em: 05 dez. 2024.

PEDROSA, Artani Grangeiro da Silva. A construção de narrativas em museus como parte do constructo da memória nacional: catetinho como símbolo do pioneirismo. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 32, 2023, São Luís MA. **Anais [...]**. São Luís, MA: ANPUH Nacional, 2023b. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2024-10/1729260000_b86187c5474cdd3ba078015bcd1b1d00.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024

PEREIRA, Jesus Marmanillo. Por las plazas, calles y avenidas Limeñas: espaço, tempo e percepções cotidianas na capital peruana. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, João Pessoa, v. 11, n. 32, p. 558-642, ago. 2012. Disponível em: <https://www.cchla.ufpb.br/rbse/>. Acesso em: 08 set. 2025.



PINTO, Ana Flávia Magalhães. Temporalidades, história e memória. *In*: SANTANA, Bianca; CARNEIRO, Natália (org.). **Insumos para ancoragem de memórias negras**. São Paulo: Oralituras: Casa Sueli Carneiro: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021. p. 10-26. Disponível em: https://casasuelicarneiro.org.br/wp-content/uploads/2021/12/CSC_Livro_Insumos_para_Ancoragem_Memorias_Negras_v1_1_web.pdf. Acesso em: 08 set. 2025.

PSTO de escuta. **Manchete**, Rio de Janeiro, n. 250, p. 6, 02 fev. 1957.

RODRIGUES, Georgete Medleg. **Ideologia, propaganda e imaginário social na construção de Brasília**. 1990. Dissertação (Mestrado em História — Universidade de Brasília, Brasília, 1990. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22093>. Acesso em: 9 set. 2025.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SENA, Custódia Selma. Uma narrativa mítica do sertão. *In*: SENA, Custódia Selma; SUÁREZ, Mireya (org.). **Sentidos do sertão**. Goiânia: Cãnone, 2011. p. 101-122.

SENA, Custódia Selma; SUÁREZ, Mireya. Apresentação. *In*: SENA, Custódia Selma; SUÁREZ, Mireya (org.). **Sentidos do sertão**. Goiânia: Cãnone, 2011. p. 7-22.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história**. Curitiba: huya, 2016.

VIDAL, Laurent. **De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIV-XX)**. Brasília: UnB, 2009.

Recebido em: 30/06/2025.

Aceito em: 13/10/2025.



A FACE OCULTA DO BERGSONISMO NA TEORIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA¹

THE HIDDEN FACE OF BERGSONISM IN CONTEMPORARY SOCIAL THEORY

Rafael Santos *

Resumo

Mergulhando no debate metateórico contemporâneo, presenciamos que as empreitadas atuais estão cada vez mais atentas aos pressupostos transcendentais que informam suas próprias descrições teóricas. Sobre este aspecto, a pesquisa em andamento se atenta para revisar os pressupostos ontológicos de Bruno Latour a partir de uma lente marginal neste debate, neste caso, pelas lentes de Henri Bergson. Valendo-se especialmente das observações de Patrice Manigilier, que identificará a presença de um pressuposto ontológico em Latour que se aproxima de Bergson, este trabalho se portará a identificar afinidades eletivas entre um clássico e um neoclássico da teoria social francesa a partir de uma abordagem hermenêutica e exegética entre os dois autores. Destaco sumariamente que o pressuposto metateórico de uma ontologia relacional é o norte deste trabalho, e tendo nos colocado neste terreno, questiono as implicações normativas envoltas em tal assunção.

Palavras-chave: Bruno Latour; Henri Bergson; metateoria e teoria social; ontologia.

Abstract

Delving into the contemporary metatheoretical debate, we observe that current endeavors are increasingly attentive to the transcendental assumptions that inform their own theoretical descriptions. In this regard, ongoing research seeks to revisit Bruno Latour's ontological assumptions from a marginal perspective in this debate — in this case, through the lens of Henri Bergson. Drawing particularly on the observations of Patrice Manigilier, who identifies the presence of an ontological assumption in Latour that is similar to Bergson, this work will attempt to identify elective affinities between a classic and a neoclassical of French social theory from a hermeneutical and exegetical approach between the two authors. I briefly emphasize that the metatheoretical assumption of a relational ontology is the guiding principle of this work, and having entered this terrain, I question the normative implications involved in such an assumption.

Keywords: Bruno Latour; Henri Bergson; metatheory and social theory; ontology.

¹ O presente artigo é fruto da minha comunicação oral no 22º Congresso Brasileiro de Sociologia na modalidade Sociólogos do Futuro. Agradeço às críticas e comentários de Carlos Freitas (UFRN), Lucas Trindade (UFRN) e Romulo Lelis (CEBRAP). O trabalho vem sendo desenvolvido no interior do projeto de pesquisa *Pluralismo ontológico e afetos políticos: uma cartografia metateórica*, coordenado pelo Prof. Carlos Freitas.

* Graduando em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: ufrn.rafaelsantos@gmail.com.



Introdução

O presente trabalho tem como objetivo destacar a capacidade heurística do pensamento de Henri Bergson para orientar a teoria social no contexto de discussões metateóricas do presente. Inicialmente motivada pela ideia de fazer uma exegese orientada para explorar o excedente de significados de autores clássicos, esta pesquisa se desdobrou em outro eixo de análise, cuja unidade pode ser definida da seguinte maneira: trata-se, especialmente, de localizar em tradições distintas da teoria social do século XXI a influência e a recepção dos esquemas conceituais da filosofia bergsoniana. Essa empreitada almeja aduzir o legado do bergsonismo, cuja importância é sumamente lembrada em sua disciplina matriz, a filosofia. Em matéria de teoria social, reconhecer o diálogo com outras disciplinas é fulcral para a investigação, produção e crítica de empresas que se arriscam a produzir diagnósticos e análises das relações sociais ou da sociedade. Falamos, então, de um terreno movediço, onde as peças do tabuleiro perpassam por diferentes escaques, sendo um deles a filosofia. Nesse sentido, há um consenso de que a filosofia bergsoniana, por exemplo, exerceu forte influência em autores que mais tarde serão incorporados em teorias sociológicas, como é o caso de William James, Georg Simmel e Alfred Schütz.

Dito isso, certamente consideramos que Bergson pode ser localizado em uma determinada tradição de pensamento, a saber, o vitalismo; porém a recepção do vitalismo na teoria social comumente é vista com olhares desconfiados. Já no século XXI, movimentos lidos como *neovitalistas* — a exemplo do *novo materialismo* e da *ontologia orientada a objetos* — têm sido alvos de objeções recorrentes por não resolverem o déficit “normativo” de explicar, por exemplo, hierarquias nas relações interespecies ou entre humanos e objetos — recaindo em um processo de simetrização e homogeneização pela categoria vida como resposta do conteúdo determinante dessas relações —, o que resulta, por parte de alguns comentadores, em uma espécie de novo irracionalismo ou em uma *neorreificação* das relações sociais. Neste sentido, nos ocupamos de expor, em alguma medida, os usos profícuos do vitalismo através do bergsonismo em conceitos e descrições sociológicas. Para realizar essa empreitada, tem-se refletidamente como pano de fundo uma abordagem que busca identificar afinidades eletivas entre o pensamento bergsoniano e um representante da teoria social contemporânea, neste caso, Bruno Latour (1947-



2022). Assim, tratar-se-á de um processo dividido em dois momentos: a) uma leitura exegética dos textos de Bergson sem a pretensão, contudo, de esmiuçá-los nos pormenores deste trabalho; e b) uma análise e comparação com as descrições teóricas da obra latouriana.

Se, por um lado, a filosofia de Bergson pode ser enquadrada na rubrica do vitalismo, notadamente pelo acontecimento do livro que lhe rendeu o prêmio nobel, *Evolução criadora*, publicado em 1907 (Bergson, 2009), no qual fica explícito o projeto de uma ontologia plana; por outro, o pensamento latouriano comumente é lido como uma sociologia actancial ou simplesmente sociologia do ator-rede, a qual é atribuída uma forte influência da monadologia de Gabriel Tarde. No entanto, há uma interpretação contemporânea, a de Patrice Maniglier (2014), que observa a presença de um pressuposto ontológico assentado na “realidade em devir” que acompanha o pensamento latouriano desde *Irreduções*, publicação de 1988 (Latour, 1993), até *Investigações sobre os modos de existências*, publicado em 2012 (Latour, 2018). Se Bergson diz que “[...] a realidade apareceu-nos como um perpétuo devir. Ela se faz ou se desfaz, mas não é nunca algo já feito” (Bergson, 2009, p. 304), em escrito de 1988, Latour nos mostra em que medida as discussões sobre o Ser e a Existência estariam de acordo em assumir a premissa de que a facticidade corresponde a instâncias mais processuais e relacionais do que substanciais e invariantes. Sobre esse mesmo pressuposto ontológico, Maniglier (2014) argumenta que a “reescrita essencial de cada signo se confunde com o Ser, entendido como mediação”, de tal modo que este pressuposto está presente em autores como Gabriel Tarde, Alfred Whitehead e, sobretudo, Henri Bergson.

Tendo em vista a emergência de uma leitura marginal do pensamento bergsoniano e latouriano, o trabalho em desenvolvimento suscita a pergunta: em que medida essa nova abordagem é profícua para a teoria social do presente? Um *latourianismo bergsoniano* responderia à clássica discussão que orienta o “giro ontológico” nas humanidades? Como explicar, por uma lógica teorética, a emergência e a formalização dos *modos de existências* sem aderir, nesse aspecto, um pressuposto totalmente contingencial das relações entre os seres? Um dos resultados esperados nesse desbravamento teórico é de que o raciocínio vitalista pressupõe, nesse caso, que a emergência e a diferenciação entre as formas de vida — para se manter fiel ao léxico dessa tradição — ocorrem não por uma



transubstancialização da realidade pelo impulso vital, mas pela noção mesma de uma *continuum* relacional entre as formas de vida. Assim, localizar um pressuposto ontológico de cunho bergsoniano no pensamento de Latour nos ajuda não somente a emitir um prognóstico atualizado da obra deste último, mas também pôr sua teoria à prova de antigas e novas problemáticas.

A vida como pressuposto ontológico relacional?

Se em seu artigo já clássico acerca do novo movimento teórico, o sociólogo Jeffrey Alexander (1987) destacava que as disputas internas da teoria social do século XX giravam em torno dos debates acerca dos pares de oposição (como ação-estrutura, micro-macro, ordem e mudança), o século XXI nos parece ser a aurora de uma efervescência intelectual que tem expandido os horizontes criativos em matéria de teoria, não se limitando, portanto, aos tradicionais e já cansados pares de oposição ação-estrutura. Pelo contrário, debater os temas concernentes ao que constitui a estrutura última que fundamenta a realidade (ontologia) se tornou o norte para um número variado de intentonas contemporâneas. Dito de outra forma: teorias sociais não escapam da tarefa de tomar uma posição concernente aos seus pressupostos ontológicos, no entanto, isso pode não estar explícito na forma descritiva (Vandenberghe, 2011); o que presenciamos atualmente é um esforço por parte de autores em tornar patente as condições da realidade e da existência. Diante desse cenário, o princípio que parece instigar o pano de fundo ontológico de Latour se assemelha mais precisamente àquele que aciona a realidade como um perpétuo e contínuo devir, ou dito de outra forma: de transformação permanente. Na *weltschansauung* latouriana, tudo pode ser um aliado de tudo, há um axioma fundamental que estrutura o mundo, a saber: a condição rizomática de todas as coisas: “nada pode ser reduzido a nada mais, nada pode ser deduzido de outra coisa, tudo pode ser aliado de tudo mais” (Latour, 1993, p. 163, tradução nossa)². Esse pressuposto, que pode se traduzir como uma *flat ontology*, está presente em outras empreitadas teóricas da filosofia,

² No original: "nothing can be reduced to anything else, nothing can be deduced from anything else, everything may be allied to everything else".



contudo, ela nos parece ter uma forma mais bem-acabada no vitalismo de *Evolução criadora* de Henri Bergson (2009).

A obra que rendeu o Nobel a Bergson pode ser classificada como um esforço de descrever uma fenomenologia em retrospectiva do movimento da evolução, não só uma descrição fenomenológica como também a narrativa de uma “ontologia plana” [*flat ontology*] (Bryant, 2011). Tratamos então de um pressuposto da planificação da forma com que o mundo é constituído, isto é, um mundo que ontologicamente não possui hierarquias, cuja expressão está na assunção de que não há diferença de natureza na natureza mesma da vida social: “não houve *impulso particular* para a vida social. Há simplesmente o movimento geral da vida, que cria, em linhas divergentes, formas sempre novas” (Bergson, 2009, p. 110, grifo nosso). O léxico em torno da noção de impulso é cara ao bergsonismo porque é aí, nessa categoria especificamente metafísica, que reside a empresa primordial de *Evolução criadora*. Haveria tão somente um impulso compartilhado por todas as formas de vida e, paradoxalmente, o pressuposto do impulso é ao mesmo tempo relacional e substancial: em primeiro lugar 1) a substância é a vida, entendida aqui não como um organismo, mas como uma força capaz de engendrar movimento; em segundo lugar 2), a vida é compartilhada e sentida por todas as formas de existência não só porque são frutos do mesmo movimento, mas porque experimentam outros modos de ser como tendência complementar de sua constituição particular. Sobre este último aspecto, podemos visualizar essa relacionalidade complementar que subtrai parcialmente a noção de que a vida é ela mesma uma substância:

o animal encontra seu ponto de apoio na planta, o homem cavalga na animalidade e a humanidade inteira, no espaço e no tempo, é um imenso exército que galopa ao lado de cada um de nós, na nossa frente e atrás de nós, numa carga contagiante, capaz de pulverizar todas as resistências e franquear muitos obstáculos, talvez mesmo a morte (Bergson, 2009, p. 293).

Ao passo que o aspecto substancial reside ali na hipótese do “*elán original da vida*” (Bergson, 2009, p. 95), qual seja, a consideração de um impulso único que percorre toda a vida.

Para os nossos interesses, voltaremos impreterivelmente para esse aspecto relacional da vida que se assenta em uma noção muito específica de tendência. Observa-se que o argumento mobilizado por Bergson em *Evolução criadora* é profícuo para aduzir



a imagem de um *continuum* enquanto tendência sem que ela seja substrato de um único princípio metafísico. Na exposição das três ramificações da vida (planta, humano, animal) os gêneros não são definidos em função de compartilharem uma classe de entidades, mas de uma possibilidade definida por sua posição em um espaço virtual, cuja atualização consiste nas entidades reais. Desse modo, uma espécie só é entendida do ponto de vista daquilo que poderia ter sido, e não apenas como aquilo que ela é; algo só o é a partir da possibilidade (leia-se virtualidade) de ser Outro. A diferença por complementaridade está posta onde as formas de vida são definidas pela acentuação de determinados caracteres; não se opera, portanto, com uma lógica binária de mútua exclusão, mas simplesmente por uma diferença intensiva, uma vez que onde mais se acentua determinada característica, menos plausível será acentuar uma outra. Essa é a forma de dizer que duas coisas são duas formas da mesma coisa e cada uma exibe uma proporção diferente dos mesmos elementos. Agora podemos intuir como uma *ontologia plana* se encontra com uma espécie de organização relacional — que não se confunde como mecanicista — ou de um *sistema de correlações*. Sobre isso, a interpretação de Patrice Maniglier acerca do desenvolvimento da vida em Bergson é certa quando afirma que

cada parte do mundo refere-se a todas as outras não para compor uma totalidade funcional, mas para nelas encontrar uma espécie de imagem distorcida de si mesma. Não podemos ser compreendidos a não ser como tipos de abelhas, versões de abelhas (Maniglier, 2009, p. 88).

A *démarche* da interpretação de Maniglier orbita uma espécie de giro estruturalista em *Evolução criadora*, mas trata-se de um estruturalismo de movimento descontínuo análogo àquele do *Pensamento selvagem* (Lévi-Strauss, 2019), no qual o *sistema* não possui apenas variações posicionais, mas transformações reais. As transformações reais, tratando-se de *Evolução criadora*, residem sobretudo nas ramificações da vida (planta, humano, animal), essa transformação real, essa descontinuidade espaço-temporal que se exprime em três existências particulares não abandonam, contudo, um elemento decerto *continuista* que, aqui, não abre mão de uma relação imanente entre esses modos de existência da vida. É certo que Bergson extrai de uma teoria da evolução biológica uma metafísica e também uma ontologia, ao recusar a ideia de “lei biológica universal”, assume-se em contraparte de que “há apenas *direções* em que a vida lança as espécies em geral”, e cada espécie dotada de sua própria



particularidade no ato de sua emergência “segue o seu capricho” e “se desvia mais ou menos da linha” (Bergson, 2009, p. 31) em que a *vida* direciona. No mesmo tempo em que há uma particularidade emergencial, há uma *relação primordial*. Todas as formas de vida compartilham, em alguma medida, os aspectos de sua contraparte. Poderíamos assumir que formas de vida *negociam* e se *aglutinam* com outras formas sem que isso seja inteiramente tomado como “associação ou adição de elementos”, pelo contrário, as variações morfogenéticas ocorrem por “dissociação e desdobramento” (Bergson, 2009, p. 106). E, para falar como Latour, ocorre essencialmente por acordos: não se adicionam os interesses de guerra da Grécia à genialidade de Arquimedes; tanto Arquimedes quanto os políticos precisaram abandonar seus interesses particulares para que algo novo pudesse surgir. Essa espécie de *pragmática transcendental* no decurso de *Evolução criadora* fornece, assim nos parece, à noção de *elán vital* um contorno ontológico que permite — de forma ainda bastante propedêutica — a base para compreender, seguindo tendências contemporâneas, teorias multiespécies, pluralismo de existências, variabilidade de modos de ser etc., sem que assumamos de forma pré-reflexiva um argumento pós-luhmnaniano de que ontologias distintas não estabelecem contatos entre si, algo que, à exemplo da *fields of sense theory* de Markus Gabriel (2014), é dizer que por existência(s) poderíamos definir que cada mundo, ou cada forma, possui um campo de sentido que lhe é próprio, que além de *próprio* é *inerte*, isto é, que não interage com outros campos.³ Indo além deste enunciado, afirmamos, na ótica de Bergson, que há uma inscrição da natureza para que mantenhamos um contato com esse Outro. A vida, para Bergson, mantém “em estado rudimentar, latente ou virtual, os caracteres essenciais da maior parte das outras manifestações” (Bergson, 2009, p. 123), dito de forma sintética: a vida é, ela mesma, um impulso que contém em si mesma algo de relacional — a *vida* é ela mesma coletiva.

Se no próprio movimento evolutivo — lembramos, sem aderir a um evolucionismo — há uma relação com o exterior, ou melhor, que o contato heterogênico ocorre *no* movimento da evolução, não seria possível ter como corolário que as formas emergentes seriam esferas particulares e autorreferenciadas. A realidade é algo por se fazer, e nada se faz sozinho: em vez de supor uma realidade já pronta [*tout faite*], como

³ “In a certain sense I replace the language of possible worlds with something like a plurality of actual worlds, which I call fields of sense. *They coexist, but they do not jointly make up one world of which they would be part or to which they would relate like descriptions to a description-free ‘flat’ world of facts*” (Gabriel, 2014, p. 16, grifo nosso).

dizia Bergson, uma realidade que esperaria para ser descoberta, deveríamos, ao contrário, “reconhecer que é o próprio Ser que se dá nesse trabalho de estabelecimento dos fatos” (Maniglier, 2014). No léxico da vida bergsoniana, cada Ser, ou cada forma — para se manter fiel ao seu vocabulário — é tributário de um movimento que nunca cessa, as linhas da vida seguem seus próprios caminhos, mas em alguma medida se entrecruzam, há um contágio, e nesse contágio, uma nova forma se desenrola.

Do relacional ao inacessível

Seguindo os parâmetros estabelecidos nas *Irreduções* de Latour, qual seja, “nada é, por si só, redutível ou irreduzível a qualquer outra coisa”, vemos que tal enunciado carrega consigo um problema epistemológico candente: se qualquer coisa fosse reduzida a qualquer outra coisa, então apenas a outra coisa existiria. Mais que isso, também significa que, não importa o quanto você estude uma coisa, essa coisa está sempre, necessariamente, além de você. A realidade de algo excede o conhecimento. A *ding an sich* (coisa em si) permanece um mistério? Para Latour, como para Bergson, sim. Especialmente porque, para Bergson, demonstramos que embora partilhe da noção metafísica do *elán vital* como o devir da evolução, ou melhor, da realidade como um devir, não se abandona aí uma ontologia relacional (e processual na medida que devir é, como se sabe, um processo)⁴. E no caso latouriano, quando se reforça que nada é redutível ou irreduzível *por si só*, significa tão somente que nada existe isoladamente, que algo só é, para se manter fiel ao seu léxico, em uma *rede*. As *Irreduções*, de 1988, antecipam, em alguma medida, a empreitada tardia de Latour em *Investigação sobre os modos de existência*. Esta última buscou, como se sabe, cartografar os “valores” dos quais os modernos afirmam sobre si mesmos. Claro, com “valores”, Latour está falando mais de uma metalinguagem ou de uma pragmática na medida em que “valores” são definidos “somente [n]a análise longa e detalhada dos *cursos de ação*” (Latour, 2018, p. 36), em que se leva a sério os relatos que seus informantes dizem a respeito das suas “condições de felicidade”. Essa boa dose de pragmatismo explícita na noção de que os agentes

⁴ Cf. Deleuze e Guattari (2014).



(actantes) delineiam suas ações com base naquilo que lhe trazem felicidade é transportada para uma gramática ontológica, ou seja, as condições de felicidade são variáveis, e a condição de um Ser pode não ser compatível com a de outrem:

as condições de felicidade ou infelicidade não designam apenas modos de falar como na teoria dos “atos de fala”, mas *modos de ser* que envolvem de modo decisivo, mas cada vez diferente, uma das diferenças identificáveis do verdadeiro e do falso (Latour, 2018, p. 30, grifo nosso).

As condições de felicidade são próprias a um modo de ser específico, e não a apenas um “jogo de linguagem” particular no interior do mundo da vida. O compromisso de Latour com o “pluralismo ontológico” (Latour, 2018, p. 30) paga o preço de abandonar o pluralismo enquanto conceito envolto no arcabouço da linguagem: é preciso abandonar o sintagma das palavras diferentes, uma única realidade. Ao pagar tal preço, ao assumir a diversidade de mundos, nos deparamos de súbito com uma problemática normativa que Latour encontra ainda no começo da *Investigação*: porquanto permanecemos enrolados no pluralismo das representações e no monismo do ser, a *diplomacia* seria inútil, “pois cada representante está convencido de que, no fundo, a arbitragem já está feita, em outra parte, acima dele; que existe um ótimo, um árbitro indiscutível e, portanto, em algum lugar, um dono da situação” (Latour, 2018, p. 30). Nas sociedades seculares, quem é o dono da situação? Há, na verdade, uma pluralidade de séries associativas que, em uma linguagem coloquial, constituem espécies de esferas ou domínios particulares: domínio do Direito, da Ciência, da Política, da Religião etc.. Esse retrato clássico dos modernos é trincado, seguindo as lentes de Latour, porque não há, especificamente, “domínios” realmente existentes, há apenas “redes que se associam” (Latour, 2018, p. 37), e com isso, poderíamos até mesmo inferir que, a Ciência, por exemplo, não possui legalidades próprias. O laboratório — imagem cara à Latour — não é feito de “Ciência”, pelo contrário, é feito de “Direito”, de “Política” e de “Religião”, de tal modo que os agentes envolvidos no laboratório negociam aquilo que é do interesse da “ciência”, associando-se e negociando com domínios que escapam ao laboratório.

O exercício da diplomacia é o cotidiano dos modos de existências dos modernos: eles estão continuamente envolvidos em uma situação nas quais precisam negociar aquilo que é de interesse particular do seu modo. No entanto, outra problemática normativa emerge a partir desse situacionismo radical: voltamos novamente ao pressuposto



ontológico das *Irreduções*: o princípio de livre associação entre *domínios* seculares exprime que a livre-associação é, na verdade, uma irredução, haja vista que Direito não pode ser feito *de* Direito da mesma forma que a Universidade não é feita *de* Universidade. A questão é a seguinte: portanto, o *que* existe? Abandonando o reino das essências e abraçando o império da multiplicidade, dos fluxos, das associações, esse pluralismo ontológico nos aparece como o espelho invertido da ontologia. Abandonamos a ontologia fundamental, isto é, a verdade geral do Ser, e nos voltamos apenas para as ontologias regionais, estes seres parciais e incompletos que nunca poderão nos dizer nada acerca de uma verdade geral. Este problema essencialmente especulativo se traduz, em matéria de teoria, em um enredo normativo: se há uma pluralidade de modos (ou mundos) de ser, se há “valores” — tomando o léxico latouriano que eleva valores na esteira de um pragmatismo transcendental — particulares para cada série de associações, tem-se como consequência um relativismo julgamental. Uma teoria só é funcional somente no espaço de significação criado por ela própria. Isso significa dizer que ela está em articulação com as demais crenças que emergem das práticas que estão situadas neste contexto específico de sua emergência. O útil, ou melhor, as *condições de felicidade*, só podem ser definidas e enunciadas em relação a uma descrição particular do mundo, portanto, devem se referir a uma ontologia específica, e, que por isso, a questão da *objetividade* ou das *essências* nos levaria a um movimento tautológico. O movimento é circular: como sujeitos conhecidos, nós fazemos bricolagem, montamos novas ideias a partir do nosso repertório de ideias e figuras. Produzimos pensamentos por meio de pensamentos. Somos, portanto, constituídos por ideias de tal sorte que os fatos e os objetos empíricos com o encargo de comprovar a correção de ideias nossas são, na verdade, fatos e objetos interpretados por meio dessas ideias (Duayer, 2021). Radicalizando toda vulgata pragmatista: há tão somente ficções práticas no mundo.

Por outro lado, voltando-nos para o âmbito do pluralismo ontológico, tudo possui relação com algo e nada pode ser acessado diretamente. O uso de qualquer inclinação transcendental fora descartada de antemão, a linguagem já não pode mais dar conta da pluralidade dos seres. Voltamos, assim, ao início de nossa empreitada: quais são os riscos de assumir o pressuposto ontológico latouriano-bergsoniano da realidade como uma cadeia de processos e associações, enfim, da *realidade como devir*? Do ponto de vista de uma sócio-lógica, assumir que o mundo é um processo é um pressuposto quase-



transcendental, contudo, em que medida isso é um problema? Se tudo é da ordem processual, ou se tudo é uma relação — esse grande truísmo sociológico—, isso só se apresenta como problema normativo no sentido em que assumir tal pressuposto pode levar uma empreitada sociológica a um trabalho meramente descritivo. Seguindo a linha do filósofo Benjamin Noys (2014, p. 197), Latour “não nega hierarquias locais, mas nega que possa haver qualquer hierarquia global. Isto obviamente tem implicações para a prática crítica”, a recusa de uma verdade do Ser ou de um Modo de Existência desemboca na recusa de aceitar que há organizações, ou redes, que subsumem esses mesmos modos em uma totalidade. O pluralismo ontológico é uma continuação, por outros meios mais sofisticados, dos pressupostos que Habermas mapeou na *French theory* (Habermas, 1999). É pela via de uma política infinita das diferenças e da recusa à *unidade* que o pluralismo ganha um contorno político que já é bastante conhecido. Ao mesmo tempo que se nega uma ontologia geral — recusa do monismo—, afirma-se uma diversidade de ontologias específicas, mas que elas mesmas não escapam àqueles modos de ser que continuam subsumindo a existência de diversos mundos — capitaloceno e o neoextrativismo são apenas uma das expressões desse aspecto⁵.

No que toca à recusa do acesso total ou da redução de um modo a um aspecto substancial, tornamo-nos conscientes de que a linguagem não pode dar conta nem da diversidade das existências, nem do acesso a um modo de existência. Qual seria, portanto, a fundamentação para recusar uma teoria da representação, isto é, da linguagem, como um meio possível de tornar inteligível os aspectos qualitativos de um modo? No *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*, de 1889, Bergson (2022) também adota uma postura decididamente anti-kantiana, qual seja, de que a mensuração da qualidade de um objeto ou da intensidade de uma experiência não poderia ser expressa em conceitos. A comparação entre dois objetos incorre em um erro, segundo Bergson, que tende a confundir qualidade em quantidade. A abordagem de algo sempre tem como meta vê-la em termos espaciais, representacionais, fixos e geométricos. Essa falsa simetria entre o extensivo e o inextensivo, qualidade e quantidade, é o que forma um “misto mal analisado” (Deleuze, 2012). Trata-se de uma doxa metafísica que utiliza categorias do pensamento ordinário na prática do conhecimento. Afinal, a experiência sempre nos

⁵ Sobre a opção terminológica do capitaloceno, ver Crist (2022).



provaria o contrário: uma letra, uma pintura, uma música sempre ressoa de formas diferentes em nossa consciência. No entanto, ainda insistimos em dizer que tal experiência foi mais intensa que a outra.

O problema de natureza filosófica possui um contorno epistemológico latente: é preciso saber discernir diferenças de grau e de natureza. O que acompanha Bergson, desde o *Ensaio* até seus últimos escritos, é esse combate contínuo à *doxa* ou, em seus próprios termos, à linguagem ordinária que influencia a Filosofia, fazendo com que a disciplina crie falsas respostas para falsos problemas — uma consequência do chamado misto mal-analisado:

Daí parece se seguir que traduzimos o intensivo em extensivo e que a comparação entre duas intensidades se faz, ou ao menos se expressa, pela intuição confusa de uma relação entre duas extensões. Mas é justamente a natureza dessa operação que parece difícil determinar (Bergson, 2022, p.19).

Em vão situaríamos quantidades para um sentimento qualitativo: entre o esforço muscular e o sentimento de alegria há uma diferença de natureza — enquanto o primeiro remete à superfície da consciência, o segundo contagia todo o nosso corpo. Mas no esforço muscular, vislumbramos estados de justaposição: primeiro vem a contração muscular, depois a distensão do membro. Há um caráter mecânico do movimento que permite reconstruir e repetir incessantemente. Mas, na sensação de alegria, essa reconstrução se torna impossível, não há como definir como se deu a *condição de felicidade*: “não há meio, começo ou fim, apesar de haver ali uma sensação de estar em um lugar comum” (Bergson, 2022, p. 21). Trata-se de um estado em fluxo, de dinamismo, que escapa às distinções da linguagem, ou melhor, que ela é mesma antilinguagem.

Bergson inaugura o apreço incontornável pela diferença, que, segundo Deleuze, teria sido o bergsonismo o precursor mesmo de uma “filosofia da diferença” (Deleuze, 2012, p. 12). Ainda na esteira do *Ensaio*, a consciência não se apresenta como uma série de estados instantâneos e independentes, mas como um fluxo contínuo e indivisível. Estados de consciência se entrelaçam e se influenciam mutuamente, formando uma totalidade dinâmica de constante transformação. Assim, a noção de simultaneidade ganha um contorno inteiramente novo: ela se torna correlata da noção de uma duração. Ao reinaugurar a filosofia da consciência com um novo estilo, a saber, da consciência como um fluxo, a realidade não deixa de ser vista como um constructo que ocorre a partir da

junção de alternativas preexistentes (como transcendental a-priori), mas como uma criação contínua de um presente que é influenciado pelo passado. A identidade de um objeto, nesses termos, deixa de ser uma substância imutável adornada de um feitiço metafísico que tornaria o acesso à coisa em si impossível, pelo contrário, tratar-se-ia que a identidade do objeto está em mutação contínua cuja causalidade é atribuída à duração.

Bergsonismo e latourianismo permanecem em diálogo nestes pressupostos, quais sejam, de que a realidade é um processo, de que nada é redutível ou irreduzível a algo, e que em vão seria o trabalho de determinar a natureza de algo. Contudo, os enredos normativos e epistêmicos que acarretam tais pressupostos, como demonstramos em parágrafos anteriores, permanecem ainda sem solução. Com certa ciência de tais aporias, tanto Latour como Bergson, ambos em seus últimos escritos, demonstraram a sensibilidade de recorrer a uma política do bem comum, se assim podemos ilustrar. O primeiro, pela via de uma metafísica ecológica, coloca o interesse pela possibilidade de vida na terra como preocupação de interesse total. O segundo, com um movimento mais sofisticado, naturaliza a moral e o *dever ser*, a ponto de assumir que a fraternidade e o amor universal a todas as coisas seriam uma inclinação natural da evolução. É difícil ainda assumir que tais propostas sobrevivam a um teste empírico. Embora trabalhos sociológicos, como os de Hartmut Rosa (2019), tenham se empenhado em localizar esse amor cósmico, essa sensação de afinidade com a natureza e com a vida, tem tudo para ser uma *condição antropológica* para o século XXI. No entanto, como se sabe, tal hipótese não é inteiramente uma novidade. Não é Latour, nem Bergson, tampouco Rosa que vão nos guiar a tal caminho. Seria preciso retornar aos românticos alemães, onde tem-se o caminho árduo para resgatar essa natureza perdida, e é aqui que há os ecos, as vozes inconscientes tornadas conscientes pela passagem do tempo, de um princípio vitalista que orienta o retorno à unidade do ser com a natureza. Com os românticos, especialmente com aqueles localizados na Alemanha (os irmãos Schlegel, Novalis e Schelling), a redescoberta do eu consigo mesmo é orientada a partir de uma “ressonância que sinto com a grande corrente de natureza do lado de fora de mim” (Taylor, 2008, p. 408). O sentido de ressonância possui um duplo aspecto aqui: em primeiro lugar, trata-se de sentir em si algo que não está posto de forma transparente, o “ressoar” se aproxima em certa medida a um “senso de evidência subjetiva” (James, 2020), ou seja, um estado de excitação interna que orienta nosso comportamento prático; o segundo aspecto do



conceito é que ele confere sentido à ideia de gênese sombria, pois aos olhos dos românticos somos seres derivados da própria natureza animal, sendo a ressonância o gatilho que nos coloca de volta às rotas de afinidades com a natureza. “Essa conexão com a corrente universal da vida”, diz Taylor, “foi altamente fortalecida [...] pela nossa gênese sombria” (Taylor, 2008, p. 408), posto isso, significa então que humanidade surgiu *de* uma vida animal — no sentido ontológico que essa palavra pode conferir — o que faria de nós parentes (distantes?) de todas as outras coisas vivas. No imaginário moral do romantismo não há espaço ou condição mínima para tratar o humano como algo apartado da natureza, do espírito apartado do corpo, do intelecto apartado dos sentidos imediatos, aquilo que outrora fora a polaridade negativa do sistema de pensamento ocidental tornou-se, em Jena, Berlim e Frankfurt do século XVIII, “a fonte de nossa vida” (Taylor, 2008, p. 409).

Prolongamentos críticos

Compreendemos que as lacunas normativas têm sido uma questão patente em torno da *virada ontológica*. O leitor pode ter intuído ao longo dessas páginas que, implicitamente, mantemos um diálogo não-assumido acerca da concepção de ontologia que abarcamos e confrontamos com as de Latour e Bergson. Esta concepção teria como artéria principal uma certa conexão com o *Realismo Crítico*. Embora haja de fato tal interesse, ele não poderia ser desenvolvido no espaço deste texto. Compreendemos que a imagística teórica de uma pluralidade de modos de ser acarreta um relativismo julgamental, pois seguindo Roy Bhaskar, sabe-se que algo só pode ser conhecido se estiver adequado àquilo do *quê* o mundo é feito. Se concordamos que “não há alternativa à ontologia” (Bhaskar, 2000), não trataremos ontologia de forma pré-reflexiva, isto é, sem levar em consideração as consequências que *uma* ontologia acarreta para possibilidade de uma boa vida. Claro, o movimento operado especialmente por Bhaskar em hierarquizar as categorias intransitivas da realidade (ontologia) como algo acima das categorias transitivas (epistemologia) pode ser bastante sensível para aqueles que afirmam a pluralidade de mundos. Contudo, isso não anula, como Latour e Bergson pretenderam, de que se possa assumir que o mundo é um perpétuo devir. Existe algo fora de nós, independente de nós, como a poeira cósmica dos românticos, mas esse aspecto

externalista da realidade não depende de um *correlacionismo* para existir; como também existe algo que depende da correlação, ou seja, que se trata da dimensão transitiva, mas que nem por isso falamos de algo *menos real* que aquilo que é externo a nós. Em síntese: o mundo é independente da teoria. E é esse monismo de base que tem se tornado a única forma de se evitar uma falácia epistêmica (Vandenbergh, 2010). Nesse aspecto, o mundo não é subsidiado pelas garras da linguagem, ele existe independente dela, e também não se deixa reduzir pelas categorias de conhecimento — cuja variação é sócio-histórica.

Referências

- ALEXANDER, Jeffrey. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987.
- BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os dados imediatos da consciência**. São Paulo: Edipro, 2022.
- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Unesp, 2009.
- BHASKAR, Roy. **From east to west: odyssey of a soul**. Londres: Routledge, 2000.
- BRYANT, Levi. **The democracy of objects**. Michigan: University of Michigan Press, 2011.
- CRIST, Elieen. A pobreza de nossa nomenclatura. *In.*: MOORE, Jason (org.). **Antropoceno ou capitaloceno?** Natureza, história e a crise do capitalismo. São Paulo: Elefante, 2022.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- DUAYER, Mario. **Teoria social, verdade e transformação: ensaios de crítica ontológica**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- GABRIEL, Markus. **Fields of sense: a new realist ontology**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2014.
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- JAMES, William. **As variedades da experiência religiosa**. São Paulo: Cultrix, 2020.
- LATOUR, Bruno. **Investigação sobre os modos de existência: uma antropologia dos modernos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.
- LATOUR, Bruno. **Irreductions**. *In.*: LATOUR, Bruno. *The pasteurization of France*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. p. 153-212.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papirus, 2019.



MANIGLIER, Patrice. A metaphysical turn? Bruno Latour's an inquiry into modes of existence. **Radical Philosophy**, [S. l.], n. 187, p. 37-44, 2014. Disponível em: <https://www.radicalphilosophy.com/article/a-metaphysical-turn>. Acesso em: 16 out. 2025.

MANIGLIER, Patrice. Bergson estruturalista? Para além da oposição foucaultiana entre vida e conceito. *In*: PINTO, Débora Morato; MARQUES, Silene Torres (org.). **Henri Bergson: Crítica do negativo e pensamento em duração**. São Paulo: Alameda, 2009. p. 75-111.

NOYS, Benjamin. The discreet charm of Bruno Latour. *In*: HABJAN, Jernej. WHYTE, Jessica. (org.) **(Mis)readings of Marx in continental philosophy**. Londres: Palgrave Macmillan, 2014. p. 195-211.

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

TAYLOR, Charles. **Uma era secular**. São Paulo: Loyola, 2008.

VANDENBERGHE, Frédéric. Metateoria, teoria social, teoria sociológica. *In*: VANDENBERGHE, Frédéric. **Uma história filosófica da sociologia alemã**. São Paulo: Annablume, 2011. p. 1-37. vol. 1.

VANDENBERGHE, Frédéric. **Teoria social realista: um diálogo franco-britânico**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

Recebido em: 03/07/2025.

Aceito em: 14/10/2025.



“SEJA DIFERENTE, SEJA VOCÊ?”: uma revisita crítica ao consumo da Revista Capricho na adolescência**“BE DIFFERENT, BE YOURSELF?”: a critical review of Capricho Magazine consumption among adolescents**

Fernanda de Aguiar Zanola *

Raphael de Morais **

Fernanda Cavaleiro Ruffino Rauber ***

Resumo

O objetivo do estudo foi compreender interações entre os marcadores sociais da diferença presentes nas capas da *Revista Capricho*, a partir das experiências de antigas consumidoras da revista, e analisar o plano de fundo das relações evidenciadas no debate. Para atingir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa documental e dois grupos focais com sujeitos de idade entre 25 e 30 anos, que, no período da adolescência, foram leitores desta revista. As participantes perceberam ausências de temas relacionados a questões de raça, classe e gênero. Ademais, evidenciaram, no debate, o plano de fundo dessas relações pautadas no capitalismo, racismo, elitismo, colonialismo e sexismo. Este estudo supera a utilização genérica do termo gênero. Além disso, explora compreensões intersubjetivas do feminismo interseccional, expondo os marcadores sociais da diferença e os meios que os tornam visíveis ou invisíveis. O estudo utiliza o feminismo interseccional para refletir sobre formas interseccionais de marginalização, teoria que se encontra em ascensão nas agendas de pesquisa de marketing e comportamento do consumidor. Dentre as implicações do estudo, podemos destacar que, por meio do diálogo, ocorreu o reconhecimento das restrições e condições estimuladas pelo consumo da revista. Ademais, foram reforçados posicionamentos que buscam alinhar estudos em marketing a pauta feministas, evitando o silenciamento desse campo.

Palavras-chave: feminismo; marketing; interseccionalidade; consumo.

Abstract

As the objective of the study, we aim seek to understand the interactions between the social markers of difference present on the covers of the *Capricho* magazine, as experienced by former magazine consumers, and to analyze the background of the relationships evidenced in the debate. To achieve the proposed objective, we conducted documental research and two focus groups with subjects aged between 25 and 30 years, who were readers of this magazine during their adolescence. The participants noted the absence of themes related to issues of race, class, and gender. Furthermore, they highlighted in the debate the background of these relationships based on capitalism, racism, elitism, colonialism, and sexism. This study extends beyond the generic use of the term “gender”. Beyond this, we explore intersubjective

* Doutora Administração pela Universidade Federal de Lavras, Brasil. E-mail: fernanda18az@gmail.com.

** Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras, Brasil. E-mail: raphaelmoraisufla@gmail.com.

*** Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Lavras, Brasil. E-mail: fernanda.rauber2@estudante.ufla.br.



understandings of intersectional feminism, exposing the social markers of difference and the means by which they are made visible or invisible. We utilize intersectional feminism to examine intersectional forms of marginalization, a theory that is gaining prominence in research agendas in marketing and consumer behavior. Among the implications of the study, we can highlight that, through dialogue, we recognize restrictions and conditions stimulated through consumption of the magazine. Furthermore, we reinforce positions that seek to align marketing studies with feminist agendas, avoiding silencing this field.

Keywords: feminism; marketing; intersectionality; consumption.

Introdução

O consumo molda identidades ou reforça opressões? A mídia, ao longo da história, desempenha papel central na construção de normas sociais, muitas vezes apresentando o consumo como uma ferramenta de autodefinição e inclusão social. No entanto, quando analisamos as estruturas que sustentam essas narrativas, é possível perceber um padrão: discursos que refletem e reforçam desigualdades, especialmente no que tange às questões de gênero. Este estudo, portanto, utiliza uma lente crítica feminista para explorar como o consumo e a mídia se entrelaçam, promovendo dinâmicas que, sob a promessa de inclusão, perpetuam exclusões e padrões normativos.

Para essa análise, consideramos o conceito de sexo e gênero como distintos, sendo o primeiro um indicativo biológico e o segundo uma construção social, cultural e simbólica que molda a experiência humana (Acker, 2006; Butler, 2002; Perrot, 2007). Embora o gênero seja comumente interpretado como fluido e dinâmico, as sociedades contemporâneas frequentemente valorizam distinções biológicas, impondo papéis fixos e normas rígidas para *homens* e *mulheres* (Mathieu, 2009). Essa lógica normativa, amplamente disseminada pela mídia, contribui para a reprodução de padrões que subordinam identidades femininas a estereótipos e expectativas patriarcais. Esse cenário não é novo. De Aristóteles a Freud, o feminino foi frequentemente associado à carência ou fraqueza, uma visão que, ao ser transposta para a mídia e o consumo, reforça ideais de feminilidade, que servem tanto ao mercado quanto a estruturas de poder (Perrot, 2007).

O presente trabalho analisa, sob uma perspectiva crítica feminista, as dinâmicas socioculturais produzidas pelas narrativas de consumo promovidas pela *Revista Capricho*, investigando de que maneira essas narrativas impactaram as experiências de antigas leitoras. Fundamentado na análise de conteúdos midiáticos como expressões



culturais contemporâneas, este estudo busca compreender como a revista, ao longo de sua trajetória, reforçou ou, em menor grau, questionou normas de gênero, contribuindo para a construção e reprodução de padrões e desigualdades no contexto do consumo na realidade de antigas consumidoras.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, analisando capas da revista de 2002 a 2012, complementada por dois grupos focais com mulheres entre 25 e 30 anos, que consumiram a revista durante a adolescência. O intuito foi promover debate a partir da investigação e suscitar reflexões como: o conteúdo da *Capricho*, muitas vezes revestido de uma linguagem inclusiva, mascarava exclusões, reforçando dinâmicas de poder patriarcais, racistas e elitistas?

Este artigo é direcionado a uma audiência diversa, composta por estudantes e pesquisadores interessados em compreender o consumo sob uma perspectiva crítica e feminista, com especial atenção para as dinâmicas de gênero e poder na mídia. Além disso, busca dialogar com indivíduos que mantiveram relações afetivas e simbólicas com revistas e outros materiais culturais de consumo durante a infância e a adolescência, propondo uma reflexão sobre os impactos dessas narrativas em suas experiências pessoais. O estudo também se volta para profissionais da mídia e indústrias culturais, para promover discussões sobre a necessidade de reavaliar e mitigar práticas que perpetuem narrativas excludentes. Ao expor como representações midiáticas podem tanto reforçar desigualdades quanto promover mudanças, o artigo incentiva a construção de conteúdos inclusivos, conscientes e alinhados às demandas de diversidade e equidade do cenário contemporâneo.

Marketing crítico: uma lente para compreender as dinâmicas do consumo

O ato de consumir e suas implicações no cenário contemporâneo podem ser interpretados por uma variedade de prismas e heranças disciplinares. Neste estudo, será compreendido a partir dos aspectos simbólicos, incluindo os objetos materiais e os serviços ligados a eles, distanciando-se do seu valor funcional primário. Essa é uma arena que interpreta a expressão de diferentes normas e valores. Assim, manifesta e articula transgressões em diferentes âmbitos, seja prático ou teórico (Chatzidakis; Maclaran, 2020).



Logo, excluem-se visões que posicionam o consumo como uma atividade econômica simplista e unilateral. De outro modo, consideram-no parte de ações que remodelam as sociedades. Ao longo dos séculos, o marketing, suas teorias e estratégias, passaram a desempenhar papel fundamental na criação, manutenção e reprodução de padrões de consumo. Atrelados mutuamente à formação de desejos, necessidades, identidades e moralidades. Nota-se que os impactos dessa prática não ocorrem apenas em períodos contemporâneos, ao longo dos séculos, por meio das relações de troca, formaram impérios, sociedades, tecnologias e culturas (Firat; Tadajewski, 2010; Saren, 2007).

Contudo, o oposto também ocorreu, sendo as relações entre o marketing, o consumo, atores e instituições, fundamentais para a disseminação e manutenção de padrões que atendem interesses de grupos restritos, como partidos políticos, comunidades, corporações e atores influentes, ignorando exigências de outros sujeitos presentes nas dinâmicas sociais contemporâneas (Tadajewski, 2012). Fitchett, Patsiaouras e Davies (2014) notam que muitos desses impasses advêm das possíveis generalizações que tornam o consumo meio único para construir experiências e identidades. Ação que sustenta visões essencialistas atreladas a preceitos neoliberais (Firat; Tadajewski, 2010; Lambert, 2019).

Este estudo foca em fomentar críticas e mudanças a partir das observações empíricas traçadas (Collins, 2019; Guimarães; Acciari, 2021). Em um nível micro, refere-se à experiência dos sujeitos. Em um nível macro, observa-se o plano de fundo das relações evidenciadas no debate, referente à interconexão entre distintas estruturas que envolvem o consumo investigado (Ruiz Castro; Holvino, 2016). Isto é, analisar divisões sociais presentes em formas organizais, intersubjetivas, experienciais e representacionais, expressas em práticas institucionais, organizacionais, no consumo, nas leis, na família, na educação, dentre outros. Esses aspectos envolvem relações afetivas entre pessoas reais, que atuam informalmente na representação de si como agentes de instituições e organizações sociais específicas.



Feminismo em foco: uma abordagem crítica para análise do consumo

Nossas discussões são alinhadas ao feminismo crítico, especialmente em sua intersecção com os estudos de marketing e consumo. Essa abordagem teórica busca compreender como o consumo não apenas reflete dinâmicas sociais, mas também atua como um agente na reprodução de desigualdades de gênero, classe e raça, muitas vezes invisibilizadas nas narrativas midiáticas (Firat; Tadajewski, 2010). Ao adotar um paradigma social radical, o feminismo crítico desafia as estruturas normativas que tradicionalmente marginalizaram ou silenciaram essa perspectiva no campo do marketing e do comportamento do consumidor (Hearn; Hein, 2015).

De acordo com Hearn e Hein (2015), o feminismo no marketing está em ascensão devido à sua capacidade de interpretar gênero e outras divisões sociais em conexão com práticas culturais e econômicas. Essa teoria descentraliza o sujeito normativo, explorando como marcadores sociais, como gênero, sexualidade, classe, geração, raça e etnia, moldam identidades e relações de poder (Brah; Phoenix, 2004; Pelúcio, 2011). Essa análise permite não apenas problematizar, mas também evidenciar as implicações culturais, políticas e econômicas das interações entre essas categorias (Brah; Phoenix, 2004).

Apesar de seu potencial transformador, o feminismo aplicado ao marketing enfrentou resistências ao longo do tempo, tornando-se, frequentemente, uma pauta diluída ou marginalizada. Isso reflete um modelo tradicional de pesquisa que prioriza interesses masculinos e invisibiliza outras narrativas, influenciando tanto os tópicos investigados quanto como são analisados (Parsons *et al.*, 2017; Saren, 2007). Para superar essas limitações, este estudo posiciona-se explicitamente na abordagem feminista crítica, incorporando contribuições teóricas que questionam as práticas tradicionais e promovem a inclusão de perspectivas historicamente silenciadas (Firat; Tadajewski, 2010; Hietanen *et al.*, 2020; Murray; Ozanne, 1991).

No contexto do comportamento do consumidor, essa abordagem não apenas amplia a compreensão sobre desigualdades mediadas pela cultura, mas também desafia o papel do mercado na formação de identidades e na perpetuação de relações desiguais (Maclaran, 2015; Maclaran *et al.*, 2009). Ao se alinhar a essas discussões, o presente



estudo busca evidenciar as relações de poder implícitas nas narrativas de consumo e fomentar debates que promovam uma análise crítica e transformadora dos padrões culturais contemporâneos.

Percurso metodológico

A *Revista Capricho*

As capas de revistas de estilo de vida, frequentemente apresentam indivíduos cuidadosamente selecionados — não qualquer pessoa, mas atores, atletas, líderes empresariais, modelos, músicos e políticos que simbolizam as figuras mais admiradas, desejadas e celebradas em suas respectivas sociedades (Gopaldas; Siebert, 2018). Dessa forma, ilustram tendências culturais e atuam como poderosas ferramentas de influência pessoal sobre seus leitores. Partindo dessa perspectiva, as antigas leitoras da *Revista Capricho* — um marco na mídia voltada ao público feminino adolescente no Brasil — representam uma população relevante ao debate para compreender os impactos socioculturais dessas narrativas midiáticas.

Fundada em 18 de junho de 1952, a *Revista Capricho* iniciou suas atividades com uma periodicidade quinzenal, focando exclusivamente em fotonovelas — histórias de romance ilustradas em formato de quadrinhos. Com o passar do tempo, a publicação expandiu seu escopo para incluir temas como beleza, moda, contos e variedades, voltados especialmente para jovens donas de casa (Gruszynski; Chassot, 2006).

Em 1981, a revista passou por uma reformulação significativa, tanto em termos de público-alvo quanto de identidade visual, redirecionando seu foco para garotas adolescentes. Essa mudança envolveu alterações no formato, no logotipo e na periodicidade, que se tornou mensal, consolidando-se como uma referência para jovens de 15 a 29 anos, interessadas em reportagens de moda, beleza e comportamento (Gruszynski; Chassot, 2006).

Em 1985, adotou o slogan *a revista da gatinha* e redefiniu seu público-alvo para garotas de 15 a 22 anos. Posteriormente, em 1989, passou por nova reformulação gráfica e de posicionamento, voltando-se especificamente para adolescentes entre 12 e 19 anos das classes A e B. Essas transformações visavam destacar esse segmento demográfico,



buscando atrair anunciantes que, até então, não consideravam os adolescentes consumidores relevantes (Scalzo, 2004).

Em 1999, ampliou-se novamente o público-alvo para abranger todas as adolescentes, independentemente de idade ou classe social. No ano de 2005, a revista incorporou o slogan “Seja diferente. Seja você”, consolidando sua identidade como uma publicação voltada à celebração da individualidade feminina (Gruszynski; Chassot, 2006). Segundo a literatura disponível, esse posicionamento permanece até os dias atuais.

Após 63 anos de circulação impressa, a *Capricho* passou por uma transição crucial em 2015, tornando-se exclusivamente digital. Porém, esse recesso cessou em 2025 com o anúncio do retorno dos seus materiais às bancas, em uma periodicidade reduzida, em relação à anterior, apenas duas vezes ao ano. Observamos, portanto, que essas mudanças refletiram a adaptação da publicação às novas demandas tecnológicas e ao imediatismo característico da era digital. Ademais, reforçou a evolução como veículo de comunicação alinhado às dinâmicas do cenário contemporâneo, mantendo-se relevante e atrativa para as novas gerações.

Considerando o contexto mencionado e os objetivos traçados postula-se a utilização da abordagem qualitativa e descritiva para este estudo. Essa perspectiva valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação que está sendo estudada, além de considerar a perspectiva dos participantes nos resultados alcançados (Godoi; Bandeira-de-Mello; Silva, 2007).

Belk (2013) adverte que esta ótica de estudos introduziu novos dilemas metodológicos devido às complexidades que surgem ao incluir nas análises diversas dimensões da vida social, neste caso, o consumo da *Revista Capricho* atrelado aos marcadores sociais da diferença, como raça, classe, gênero, dentre outros. Para tanto, o processo de coleta de dados qualitativos seguiu dois diferentes percursos: primeiramente, uma pesquisa documental e em seguida dois grupos focais. Ressalta-se que o delineamento de cada etapa foi pautado nos sujeitos de interesse do estudo, entre 25 e 30 anos, que consumiram o material na adolescência.

Em um primeiro momento, a pesquisa documental foi introduzida com o intuito de selecionar diferentes capas de revistas para compor o corpus do estudo, além de fomentar análises e discussões nas etapas seguintes. Com auxílio da internet, foram



encontradas onze capas de revistas, publicadas no período entre 2002 e 2012, fase em que os participantes do estudo se encontravam na adolescência. Estas capas foram analisadas e organizadas em documento único, para posterior envio aos participantes.

Posteriormente, foram desenvolvidos dois grupos focais. Essa estratégia é descrita como uma discussão entre várias pessoas liderada por um moderador. Existem alguns elementos básicos para a construção dessa abordagem: foca-se em torno de um tópico específico; a conversa é profunda; e se dá por meio de uma discussão, não apenas em uma sessão de perguntas e respostas (Maison, 2018).

Estes grupos focais foram operacionalizados de maneira síncrona no ambiente virtual, recorrendo aos pressupostos de Stewart e Shamdasani (2017). Assim, a partir das tecnologias de voz, bate-papo e vídeo, transmitem-se expressões e emoções relativamente sutis que auxiliam na formação do corpus da pesquisa. Ademais, os incentivos podem ser semelhantes ou ligeiramente inferiores aos grupos presenciais. Por isso, ambos os grupos ocorreram por meio da plataforma GoogleMeet®, a qual permite o uso de voz e vídeo em um único espaço.

Bauer e Gaskell (2015) apontam a importância de uma seleção coerente de participantes para a formação do estudo. Foram definidos como critérios para participação as seguintes características: sujeitos que foram consumidores assíduos da revista na adolescência, com idade atual entre 25 e 30 anos. Para facilitar o acesso, os autores realizaram publicações em redes sociais convidando diferentes sujeitos para comparecer aos grupos focais. Isto feito, 12 participantes foram selecionadas e divididos em dois grupos com seis integrantes em cada.

Para a realização dos grupos, foram selecionados sujeitos que eram consumidores ávidos da revista. Atualmente, a grande maioria possui graduação e se identifica como mulheres brancas. Apenas uma se autodeclarou negra. Quatro já vivenciam a maternidade. Mas todas se identificam com o gênero designado no nascimento. Entretanto, exercem sexualidades distintas; algumas se declaram heterossexuais, homossexuais ou bissexuais.



Quadro 1– Caracterização das participantes da pesquisa

Participante	Idade	Escolaridade	Grupo Focal
Participante 1	28 anos	Ensino Superior Incompleto	1
Participante 2	30 anos	Pós-graduação completa	1
Participante 3	25 anos	Ensino Superior Completo	1
Participante 4	26 anos	Ensino Médio Incompleto	1
Participante 5	30 anos	Ensino Superior Completo	1
Participante 6	25 anos	Ensino Superior Incompleto	1
Participante 7	29 anos	Ensino Superior Completo	2
Participante 8	26 anos	Ensino Superior Completo	2
Participante 9	28 anos	Ensino Superior Completo	2
Participante 10	26 anos	Ensino Superior Completo	2
Participante 11	30 anos	Ensino Superior Completo	2
Participante 12	29 anos	Ensino Superior Completo	2

Fonte: dados da pesquisa, 2025.

Os métodos utilizados foram conduzidos ao longo do segundo semestre de 2023 e no início de 2024, possibilitando a construção de análises situadas e temporalmente contextualizadas. Essas informações preliminares auxiliaram a compreender as relações implícitas e explícitas aos debates construídos. Vale destacar que ambos foram gravados e posteriormente transcritos. Todas as participantes permitiram a gravação de áudio e vídeo mediante um termo de livre esclarecimento encaminhado previamente à realização dos grupos focais.

Para a condução dos grupos focais e posteriores análises, foram construídas categorias analíticas baseadas na literatura, principalmente nos estudos de Holvino (2010), Maclaran (2015), Ruiz Castro e Holvino (2016). Através delas, foram incentivadas compreensões intersubjetivas sobre cada grupo; análise do desenvolvimento histórico de quaisquer estruturas ou processos sociais relevantes; busca por contradições entre a compreensão intersubjetiva e as condições sociais objetivas; e discussões acerca

de formas de interpretar situações entre os grupos potencialmente marginalizados (Murray; Ozanne, 1991). A síntese dos preceitos que basearam as percepções múltiplas, e em alguns casos, até mesmo conflitantes, foram sintetizadas no quadro 2.

Quadro 2 – Síntese das categorias de análise

Categoria	Definição
Nível micro	Meio para observar expressões interseccionais interligadas aos marcadores sociais da diferença a partir das experiências dos sujeitos e suas relações pessoais.
Nível macro	Meio para observar expressões interseccionais interligadas, estruturas institucionais, sociais, ideologias e culturas presentes nas sociedades. Expondo raízes sócio-históricas sistêmicas das sociedades.

Fonte: elaboração dos autores, 2025.

Como forma de tratamento e interpretação dos dados, os autores recorreram à Análise Temática, proposta por Clarke, Braun e Hayfield (2015), seguindo as seguintes etapas: familiarização com os dados; codificação de dados; organização e nomeação de temas e, por fim, a revisão de temas, visando compreender o significado das mensagens captadas por meio das transcrições.

Além da capa: o que as imagens revelam (ou omitem)

Durante os grupos focais, foram compartilhadas ativamente experiências pessoais e atitudes através do consumo. Houve momentos de introspecção, condolência com a dor do próximo e risadas. A descontração marcou o debate. Esse aspecto não se tornou um ponto negativo; de outro modo, a sensação de pertencimento e acolhimento permitiu que temas sensíveis fossem abordados, sem prejudicar a qualidade da discussão. Logo, a participação de pessoas que possuíam experiências semelhantes de consumo auxiliou na exposição e compreensão de dilemas (Maison, 2018).

No início de ambos os debates, percepções positivas, memórias e relações de afeto foram pontuadas. Caracterizaram a revista como um veículo de informação para ter acesso à cultura pop e introdução a temas que, muitas vezes, não eram tratados no ambiente familiar, como, por exemplo, sexo, relacionamentos e saúde do corpo



biologicamente feminino. Outro aspecto diz respeito ao desenvolvimento do hábito de leitura estimulado pela revista. Ademais, o veículo de informação foi interpretado como um meio de socialização, construção de grupos e comunidades.

Segundo a percepção formulada no segundo grupo, a *Capricho* era: “a maior fonte de referência para cabelo, maquiagem, moda, signos, etc.” (Participante 8). Contudo, a grande maioria das participantes iniciou debates que reforçaram apenas as barreiras geradas por esse consumo. Um exemplo está na fala da participante 11 que, no furor do saudosismo, encerrou a pauta dizendo: “eu enxergo muito mais pontos negativos do que positivos relacionados à revista”.

Ao debater sobre quais aspectos negativos estavam por trás do consumo, narrativas contendo expressões críticas foram formuladas. Porém, menções sobre a reprodução de papéis culturais de gênero através do marketing e da publicidade encontradas na revista foram os apontamentos mais citados pelas participantes. Logo, ressaltaram, em distintos momentos, as expressões dicotômicas entre universos masculinos e femininos pautados por normas sexuais expressas nas capas investigadas. Ademais, observaram que a *Capricho* reforçava sutilmente uma imagem estreita e limitadora da mulher e formulava padrões limitantes de feminilidade, isto é, enfatizava a heterossexualidade e não veiculava temas distintos a essa pauta, deixando de lado informações sobre sexualidades e transgêneridades.

Vale destacar que, em distintos momentos, as participantes mencionaram, objetiva ou subjetivamente, que o marcador social da diferença *gênero* não é uma categoria fixa, que reflete apenas características biológicas dos sujeitos. Mas também social e cultural, capaz de formular suposições sobre normas de identidade e sexualidade (Maclaran; Kravets, 2018), reforçadas por atitudes cotidianas, como, por exemplo, consumir a revista *Capricho*: “ali só existia um padrão, as consumidoras eram únicas para a revista, eram todas brancas, heterossexuais, magras e lindas” (Participante 6).

Nota-se que os grupos focais revelaram um rico mosaico de experiências e percepções, com discussões que oscilaram entre memórias afetivas e críticas profundas ao consumo da revista *Capricho*. Apesar da atmosfera descontraída, os debates trouxeram à tona questões sensíveis, como os papéis culturais de gênero reforçados pela publicação. As capas e os conteúdos veiculados projetavam um padrão homogêneo e excludente de

mulher — branca, heterossexual, magra e enquadrada em normas tradicionais de beleza e comportamento.

Essa narrativa homogênea silenciava e invisibilizava outras formas de identidade e expressão. No entanto, as discussões sobre as limitações da *Capricho* não se restringiram apenas ao marcador de gênero. Elas abrem caminho para uma análise mais ampla das opressões de raça, classe e sexualidade, que também permeiam as capas e os conteúdos da revista, contribuindo para a manutenção de estruturas de poder e desigualdade no consumo midiático.

O visível, o oculto e os caminhos que vão além do gênero

Ao expandir o debate para além do marcador social do gênero, este estudo adota a lente do feminismo crítico para explorar outras formas de opressão e suas interconexões, como raça, classe, nacionalidade e sexualidade (Collins, 1998). Durante as discussões nos grupos focais, emergiram reflexões sobre a quase total ausência de representatividade de pessoas negras nas capas da revista analisada. Essa constatação gerou um diálogo profundo entre as participantes, destacando como mulheres negras vivenciam formas específicas de dominação, frequentemente invisibilizadas nas narrativas midiáticas.

Por meio dessa perspectiva, buscou-se compreender como diferentes marcadores sociais da diferença interagem para construir e sustentar opressões estruturais, revelando os limites das representações veiculadas pela *Capricho* e o impacto dessas ausências na construção de identidades (Collins, 2019). A seguir, exploram-se essas interseções e seus desdobramentos nas narrativas midiáticas e nas experiências de consumo das participantes. O fragmento abaixo reflete essas observações formuladas pelos membros do seu grupo:

Os negros eram os mais invisíveis na *Capricho*. E quando mostrado era por meio de meios que forçavam a se branquearem. Isso é visto nas reportagens que ensinavam maquiagem para o seu nariz ficar mais fino, para sua pele ficar mais clara. As bases divulgadas não existiam cores que agregavam os tons das peles negras. A cor de pele branca e seus padrões se destaca em tudo! (Participante 3).

Nota-se, portanto, um agrupamento de sujeitos baseado em características físicas, sociais e biológicas, compreendidas como divergentes e inaptos a compor as capas das



revistas. O racismo deriva dessa visão, posicionando brancos e negros em grupos sociais distintos, reforçando a noção de superioridade inata de alguns grupos sociais sobre os *outros* (Collins, 2019). Bell hooks corrobora com essa visão ao expor que, por meio das lógicas de mercado (e consumo), as mulheres negras “jamais alcançariam igualdade dentro do patriarcado capitalista de supremacia branca” (hooks, 2014, p. 19).

Entretanto, a participante 4 reitera: “a grande maioria dos grupos foi ignorado, mas os LGBTQIA+, na época, não tinha essa representatividade, não era falado! Era um assunto que sempre existiu, mas não era pauta da Capricho, não interessava financeiramente”. Em outro momento, a participante 9 afirma: “tinha pouquíssima representatividade. Nada relativo a sexualidades [...], à orientação sexual nas manchetes [...] Não havia nenhuma preocupação com isso, que até as publicações mais engessadas atualmente têm”. Portanto, destacaram a falta de um imperativo político que destacasse os desafios enfrentados por grupos historicamente subalternizados (Bettany, Dobscha, O’Malley; Prothero, 2010). Além da utilização de marcadores sociais da diferença, como identidade de gênero, para estimular consumo e experiências ligadas à dinâmica de mercado (Maclaran *et al.*, 2009).

Além disso, observaram estratégias que reforçavam visões limitantes sobre aspectos corporais dos sujeitos. Isto é, pessoas gordas não estavam nas capas investigadas. Fora isso, utilizavam suas características físicas atreladas a aspectos indesejáveis. A narrativa seguinte ilustra essa colocação: “eu lembro que eu aprendi o que era estria e gordura localizada na revista. Eu não sabia o que era, mas sabia que não queria” (Participante 11). No primeiro grupo focal, a participante 3 trouxe um relato que silenciou por alguns segundos as outras participantes: “eu me comparava tanto com aquelas meninas, algo que eu nunca conseguiria ser, magra, padrão americano... e eu cheguei a me automutilar lendo as revistas”.

O mesmo silêncio aconteceu no relato da participante 10: “tive muito impacto negativo da revista, foi uma época que eu sofri bastante para manter um corpo padrão. Tinha muita crise por conta do meu corpo”. Maclaran e Kravets (2018) esclarecem que a construção de padrões estéticos e corporais é ativada pelo capitalismo de consumo, que torna o corpo uma fonte de capital simbólico. Essa ação estimula crenças ideológicas, nas quais o corpo pode ser remodelado, além de reforçar uma degradação sócio-histórica,



projetando uma feminilidade convencional e comercial.

Em outro momento, lembraram que os produtos anunciados também eram destinados a uma classe social específica. Pessoas de baixa renda não teriam facilidade de consumi-los; contudo, o público-alvo da revista abarcava todas as garotas adolescentes, independentemente de sua idade e classe social (Gruszynski; Chassot, 2006). Entretanto, os editoriais não refletiam a realidade destes consumidores. Como a participante 1 mencionou: “[...] naquela época, era difícil todo mundo ter acesso a esse material, sempre passava uma visão de riqueza exagerada”. No diálogo, a participante 5 complementou: “eu queria tanto ter aqueles produtos, e meus pais não tinham condições financeiras que permitiam adquirir. Isso era frustrante”. No segundo grupo, ao finalizar o tema, a participante 12 se posicionou enfaticamente dizendo: “o preço da revista era tipo três lanches no recreio. Acho que não precisa falar mais nada!!!”.

Essas lacunas demonstram que, apesar de a *Capricho* se posicionar como um veículo para todas as adolescentes, ela refletia apenas uma parcela limitada e privilegiada dessa população. As experiências relatadas pelas participantes reforçam a necessidade de problematizar os marcadores sociais ignorados e compreender como eles afetam as dinâmicas de consumo e as percepções de identidade. A seguir, o debate se aprofunda nesses marcadores negligenciados, trazendo à tona as implicações mais amplas da exclusão de raça, classe, sexualidade e corpo nas representações da revista.

O que ficou por dizer: opressões não debatidas, mas estampadas

Apesar de indicar limitações advindas dos marcadores sociais da diferença, gênero, raça e classe, as participantes não mencionaram outras opressões, como, por exemplo, a ausência de adolescentes com deficiências físicas; indígenas; imunodeficientes, dentre outros. Entretanto, identificaram manifestações que interseccionam duas ou mais formas de opressão nas capas investigadas. O fragmento de fala da participante 4, ao debater com as participantes 1 e 5, resume essa visão: “a revista sempre focou um grupinho muito pequeno, e a maioria das meninas não conseguia se encaixar. Por exemplo, negras e LGBTQIA+ ou com condição social inferior, que eram consumidoras, muitas vezes não estavam ali”. (Participante 4)



Pode-se perceber que nesta relação descrita são discriminadas duas ou mais categorias identitárias, como mulheres negras, identificadas com orientação sexual distinta da heterossexual e pertencentes a uma classe distinta da *elite*. Por esse entrecruzamento, revelam-se efeitos complexos e variados ocorridos em diferentes espaços discursivos, como o político, cultural, psíquico, subjetivo e experiencial (Brah; Phoenix, 2004). Como reforçado pela participante 4: “a *Capricho* formou sutilmente uma visão limitante de padrão ideal de feminilidade para todas as jovens da época”. Através de subjetividades, foi internalizado um olhar heteronormativo e elitista, base para um regime disciplinar, que reforça contextos de subalternidades (Gill, 2016). Para Maclaran (2015), essas práticas fomentam um novo sexismo permeado por relações de consumo, sendo necessário compreender o papel do marketing nesse contexto para desvincular processos ao nível individual e institucional.

Apesar dessa influência, ambos os grupos mencionaram que, atualmente, conseguem identificar as barreiras impostas por essas mídias claramente. Todavia, enquanto adolescentes, não questionavam as ações, de outro modo, visualizam a *Capricho* “como um suporte para encaixar naquele universo, e isso tinha um lado bom” (Participante 3). Apesar disso, os debates atrelados à análise interseccional reforçaram como gênero, raça, classe, padrões corporais, sexualidade, dentre outros, se entrecruzam e repercutem diferenças, em um nível micro, da experiência individual das participantes do estudo. Para complementar as observações, no tópico seguinte, será explorado o nível macro das estruturas institucionais, culturais e sociais, visando esclarecer como privilégios e desvantagens são (re)produzidos no cenário analisado (Ruiz Castro; Holvino, 2016).

Além da superfície: desvendando as relações macros presentes na revista

Anexo às visões expressas nos debates formulados em dois grupos focais evidenciados no tópico anterior, notam-se forças sociais que impulsionam e interligam opressões, reforçam relações de privilégio e desvantagem, além de resultar em desigualdades complexas (Ruiz Castro; Holvino, 2016). Para a pesquisa em marketing e comportamento do consumidor, explorar esses tópicos permite combater padrões de mercado e de consumo que limitam a ascensão de distintos sujeitos em esferas sociais



(Currie; Kelly; Pomerantz, 2009; Koffman; Orgad; Gill, 2015; Valentine, 2007). Ademais, combate um tipo de feminismo limitante que tem sido amplamente apresentado na mídia, bem como evidencia os meios que o marketing e a publicidade utilizam as relações de gênero e os eixos de interseção para reforçar subalternidades (Maclaran, 2015).

Para esclarecer esses entraves anexos ao contexto investigado, foram estimulados debates em ambos os grupos focais que questionassem o plano de fundo dos aspectos negativos evidenciados preliminarmente, no nível micro das relações de consumo. Assim, as participantes, em um primeiro momento, atentaram para os entraves gerados pelo capitalismo, sistema econômico, ideológico e cultural que atua desde sua origem, como um quadro crítico para compreensão das formas contemporâneas de subordinação (Oksala, 2018). Nesse ponto, Tadajewski (2010) observa que o capitalismo tem proporcionado níveis de consumo crescentes que limitam a reflexão crítica e questionamentos sobre formas de organização da sociedade.

As participantes dos grupos focais identificaram características do capitalismo moderno a partir da pouca representatividade de alguns sujeitos nos editoriais. Por exemplo, não foram representadas pessoas fora do padrão branco; heterossexual; e da elite econômica. Assim, a mediadora questionou: “por que essas relações são tão evidentes?” Ressonou entre o segundo grupo a percepção: “as pessoas não tão na capa porque não vende, e acho que é isso até hoje e em outras mídias também” (Participante 8). Essa colocação reitera compreensões de Fırat e Tadajewski (2010) e Tadajewski (2010) sobre as bases ideológicas do marketing e do sistema capitalista que buscam gerar lucro para uma minoria.

Nesse contexto, o consumo da revista *Capricho* torna-se uma metáfora que permite refletir sobre as relações entre mercado, capital econômico, social e cultural, e a necessidade de consumir para ser representado na modernidade. Contudo, muitos dos recursos necessários para fomentar essa noção não são acessíveis para um bom número de cidadãos (Askegaard, 2014), como mencionado pelas participantes, reforçam padrões corporais, traços fenotípicos e abrangem sujeitos que detêm acesso facilitado a capital financeiro. Portanto, para caminhar ao lado das lógicas capitalistas, a revista criou meios de estimular o consumo, formular identidades padronizadas e, assim, negligenciar

características de sujeitos fora das manifestações hegemônicas (Gonick, 2006).

Para o segundo grupo focal, “o capitalismo se aproveita de tudo antes da gente entender aquilo como nosso. Ele se apropria dos discursos, visando interesse financeiro, e não com algum tipo de compromisso ou responsabilidade” (Participante 9). A participante 10 complementa o raciocínio dizendo: “o sistema se retroalimenta: ‘não coloco porque não vende, não compro porque não colocam’”. Desse modo, formulam-se novas formas de opressão interseccionais, que emergem da necessidade de “apenas gerar lucro” (Participante 10). Prosseguindo o debate, as participantes, de ambos os grupos, mencionaram que o capitalismo não atua sozinho. Existem sujeitos que se beneficiam dessas relações, e eles geralmente são “homens, brancos, héteros e burgueses, que vão ganhar em cima dessa fraqueza das mulheres” (Participante 3).

Da mesma forma, apontam as relações de classe como um dos planos de fundo das invisibilidades reforçadas nas revistas investigadas. Esse aspecto surge devido à ausência de “preocupação com a inclusão de classe; era realmente voltado para a galera com acesso maior, que comprava pela tendência, que se pedissem para os pais, eles davam. Era realmente sempre [centrado] nesse tipo privilegiado de público” (Participante 12). No mesmo debate, a participante 7 reforça: “uma coisa que eu me ligava muito era a questão das roupas e moda. Queria e, nem sempre, meus pais podiam me proporcionar, o que também gerava mais uma insegurança com a adolescente que eu era”.

Além dessa perspectiva, afirmaram que as capas analisadas reforçavam informações e publicidades destinadas a adolescentes que se identificam com o gênero feminino, contudo, grande parte das narrativas formuladas demonstrava “o universo feminino subjugado à aprovação masculina. Isso é óbvio, mas é claro que isso serve ao mercado, serve ao capital” (Participante 11). Nessa fala, observa-se a atuação do capitalismo em conjunto com o patriarcado, fomentando forças sociais que estimulam outras opressões, que atuam conjuntamente no cenário investigado.

O patriarcado mencionado na narrativa anterior é compreendido, neste estudo, como o sistema social formado por homens e mulheres em um processo histórico que durou cerca de 2500 anos para ser completado. A sua lógica prevê o papel e o comportamento considerado apropriado para as pessoas de acordo com seu gênero. Através dessa visão, expressam-se valores, costumes, leis e papéis sociais. Entretanto, as

lógicas que governam esse sistema são fundadas na compreensão de que os homens tinham direitos sobre as mulheres, em contrapartida, as mulheres não tinham direitos sobre os homens (Lerner, 2020).

Nos materiais investigados, essa relação é evidenciada através de pautas e artigos de mídia que interligam a sexualidade da mulher, suas preferências, características pessoais, reprodutivas e seus serviços como uma mercadoria. Reforçando uma hegemonia masculina sobre o sistema simbólico que torna as mulheres menos favorecidas (Lerner, 2020). Ademais, massificam-se realidades e criam-se referências abstratas, evidenciando, portanto, combinações específicas de sistemas de opressão que fazem parte do cenário global contemporâneo (Collins, 2019).

Ademais, os dois grupos evidenciaram, em todos os editoriais analisados, a importância do homem na vida da mulher, reduzindo as adolescentes apenas a esse papel, ilustrando por meio das representações construídas na revista *Capricho*, ligações entre patriarcado e consumo. Além dessa submissão, estimularam a divisão sexual do trabalho, que diferencia atividades femininas das masculinas, mas também as suas experiências, vidas e formas de consumo (Federici, 2019). A participante¹² repercute essa perspectiva ao diferenciar revistas que eram destinadas para os meninos, como a revista *Recreio*, e a *Revista Capricho*. Para ela, os “meninos eram influenciados e iam mais pra esse lado da curiosidade”. Em contrapartida, as adolescentes recebiam estímulos referentes “à beleza, rivalidades, futilidades, construções, ideias de corpo e comportamento”. As observações da participante 2 complementam esse argumento: “nunca houve uma revista de adolescente para adolescente. É uma adolescente pensada dentro do machismo, inculcada na sociedade. Já era claro naquela época, mas não tínhamos consciência”.

Ademais, o racismo também é identificado como um meio de opressão existente na revista. Lorde (2019) compreende o racismo como a crença na superioridade inerente de uma raça sobre todas as outras e, portanto, o direito ao domínio. Gonzalez (1983) nota como raça e gênero são reforçados e mantidos pela estrutura econômica, as instituições e pelo caráter de sua legitimação. E a partir dessas distinções decorrem diferenças compreendidas como *naturais* na sociedade. Contudo, para o sistema social, essas diferenças são percebidas como estáveis e permanentes, não por decorrência de uma natureza inata, mas porque são reiteradas e legitimadas pela organização política e



econômica, pelos processos de socialização e pelos meios de comunicação de massa. A participante 11 aborda esse pensamento: “não tinha muitas mulheres negras na capa porque não era o foco do consumo, não viam um mercado pra elas, então não se importavam em representar porque não ia gerar lucros pra elas”.

Nota-se que nos materiais analisados, raça informa gênero, do mesmo modo que gênero informa classe, logo, não existe supremacia de um marcador social da diferença sobre os outros (Davis, 2016). Por isso, a partir da teoria interseccional, compreendem-se as representações simbólicas e as estruturas sociais com as quais os sujeitos convivem (Winker; Degele, 2011). Para, por fim, sugerir iniciativas com base nos diálogos mais amplos, úteis tanto para as acadêmicas feministas quanto para redes feministas globais (Valentine, 2007; Yuval-Davis, 2006). Portanto, os conteúdos da *Capricho*, de forma clara ou silenciosa, repercutem padrões que criam uma articulação ideológica e fomentam um conjunto de práticas, manifestando as estruturas socioeconômicas contemporâneas.

Todos os processos mencionados anteriormente, o capitalismo, o patriarcalismo, o sexismo e o racismo, interagem intimamente com o colonialismo e o imperialismo. Estas forças sociais são compreendidas como aspectos mutáveis de identidade; contudo, podem ser vistas como relações complexas que envolvem interação humana, ideológica e cultural (Baines, 2010). O colonialismo se caracteriza pela continuidade das relações de dominação, advindas do contexto histórico do país, que fornecem a possibilidade de internalização da opressão. A partir desse prisma, criam-se diferenças entre nações desenvolvidas e em desenvolvimento (Baines, 2010). Essa percepção foi traduzida pela participante 3 no comentário a seguir: “o padrão construído era todo baseado em um padrão norte-americano, não se enfocava no padrão brasileiro. Não era nada referente ao nosso biótipo, nossa cor, nossos padrões, era tudo comprado de fora e enfiado na nossa cabeça!”.

Entende-se, portanto, que a matriz de opressão encontrada nas capas das revistas *Capricho* são formadas por uma lógica interseccional que alteram formas de pensar os diferentes marcadores sociais da diferença, os quais são interligados mutuamente em um nível micro da experiência individual e no nível macro das estruturas institucionais, sociais, ideologias e culturas presentes nas sociedades (Ruiz Castro; Holvino, 2016). Essa relação foi sintetizada na figura 1.



Figura 1 – Síntese das expressões interseccionais visualizadas no consumo investigado

Fonte: elaborada pelos autores, 2025.

Em suma, relembra-se a seguinte fala expressa no grupo focal: “o sistema se retroalimenta e é de maneira muito sutil e, por mais que a gente olhe pra essas capas hoje achando absurdo, as mesmas coisas ainda acontecem, só que vendidas de formas diferentes” (Participante 9). A partir das visões formuladas acima, nota-se que o feminismo interseccional expõe efeitos complexos e variados ocorrendo em múltiplos eixos de diferenciação, que se cruzam em contextos históricos específicos, sendo eles econômico, político, cultural, psíquico, subjetivo e experiencial (Brah; Phoenix, 2004).

Assim, torna-se possível compreender meios de dominação que caracterizam a geopolítica global e assumem diferentes formas entre os Estados-nação, que influenciam todos os aspectos da vida social. Por conseguinte, muitos dos consumos destinados ao público feminino são formados por um heteropatriarcado, neocolonial, racista, imperial e capitalista que assume características distintas de modo a influenciar diferentes aspectos da organização social vigente Collins (2019), e que “coloca sempre em risco as mulheres de serem massacradas pelas referências que a gente consome, porque é tudo muito sutil e a mensagem, na verdade, é muito explícita” (Participante 9).

Considerações finais

O presente estudo buscou investigar, sob uma ótica feminista crítica, as dinâmicas de consumo promovidas pela *Revista Capricho* e suas implicações nas experiências de antigas leitoras. Da mesma forma, aprofundou observações sobre como as narrativas midiáticas veiculadas pela revista reforçaram normas de gênero e invisibilizaram outras formas de identidade e expressão, perpetuando estruturas de poder e exclusão. Além disso, foi proposta uma análise crítica das interconexões entre os marcadores sociais da diferença, como raça, classe, sexualidade e corpo, para evidenciar como essas dimensões impactam a construção de identidades e práticas de consumo.

Os debates produzidos nos grupos focais, alinhados à literatura, auxiliaram a compreender que, embora a *Capricho* tenha desempenhado um papel central na socialização de adolescentes e no acesso a temas relevantes como moda, cultura pop e saúde, suas narrativas reforçaram padrões restritivos de feminilidade. As capas da revista projetavam um ideal de mulher homogêneo, frequentemente associado a corpos brancos, magros, heterossexuais e enquadrados em normas tradicionais de beleza. Essa construção excluiu representações diversas dos corpos e identidades e influenciou negativamente na autoestima e na percepção das leitoras, como evidenciado pelos relatos produzidos em grupo.

Além disso, as análises destacaram que a revista negligenciava temas e representações relacionados à diversidade racial, às sexualidades dissidentes e às realidades de classes sociais menos favorecidas. Ao mesmo tempo, reforçava ideais de consumo que privilegiavam um público-alvo limitado, perpetuando, muitas vezes, hierarquias econômicas e culturais. Essa ausência de pluralidade e inclusão demonstrou os meios que as narrativas de consumo midiático podem se posicionar como ferramentas de opressão simbólica, reproduzindo desigualdades e restringindo possibilidades de identificação para grupos marginalizados.

Destacamos que, fundamentado na prática do feminismo crítico, este estudo não apenas evidenciou as dinâmicas de exclusão presentes nas práticas midiáticas e de consumo, mas também ressaltou a importância de aprofundar o debate sobre a interseccionalidade nesse campo. Ao reconhecer as múltiplas camadas de opressão que se entrelaçam e moldam as experiências individuais e coletivas, a interseccionalidade se apresenta como uma ferramenta

teórica e prática indispensável para desconstruir narrativas normativas e ampliar perspectivas. Nesse sentido, futuros estudos podem explorar de maneira mais sistemática como essa abordagem pode ser aplicada no marketing, no consumo e na comunicação, promovendo representações mais inclusivas, diversificadas e éticas.

Por fim, reconhece-se que ainda há lacunas a serem exploradas, especialmente em relação à inclusão de outras identidades negligenciadas, como pessoas com deficiência e populações indígenas. Para estudos futuros, sugere-se ampliar análises para outros veículos midiáticos e investigar como práticas mais inclusivas podem ser implementadas, fomentando um consumo ético e responsável. Espera-se que as reflexões apresentadas neste trabalho inspirem novos debates acadêmicos e práticas profissionais, que desafiem narrativas normativas e promovam representações mais justas e diversas no cenário midiático e no mercado de consumo.

Referências

ACKER, J. Inequality regimes: gender, class, and race in organizations. **Gender & Society**, [Thousand Oaks], v. 20, n. 4, p. 441-464, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ASKEGAARD, S. Consumer culture theory—neo-liberalism’s ‘useful idiots’? **Marketing Theory**, [London], v. 14, n. 4, p. 507-511, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470593114545424>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BAINES, D. Gender mainstreaming in a development project: intersectionality in a post-colonial un-doing? **Gender, Work & Organization**, United Kingdom, v. 17, n. 2, p. 119-149, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/J.1468-0432.2009.00454.X>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BELK, R. W. Qualitative versus quantitative research in marketing. **Revista de Negócios**, Blumenau, SC, v. 18, n. 1, p. 5-9, 2013. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/3612>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BETTANY, S. et al. Moving beyond binary opposition: exploring the tapestry of gender in consumer research and marketing. **Marketing Theory**, United Kingdom, v. 10, n. 1, p. 3-28, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470593109355244>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BRAH, A.; PHOENIX, A. Ain’t I a woman? Revisiting intersectionality. **Journal of International Women’s Studies**, Bridgewater, MA, v. 5, n. 3, p. 75-86, 2004. Disponível em: <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8>. Acesso em: 23 nov. 2025.

BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York: Routledge, 2002.



CHATZIDAKIS, A.; MACLARAN, P. Gendering consumer ethics. **International Journal of Consumer Studies**, United Kingdom, v. 44, n. 4, p. 316-327, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ijcs.12567>. Acesso em: 23 nov. 2025.

CLARKE, V.; BRAUN, V.; HAYFIELD, N. Thematic analysis. In: SMITH, J. A. (org.). **Qualitative psychology: a practical guide to research methods**. 3. ed. London: SAGE, 2015. p. 222-248.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e política do empoderamento**. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H. It's all in the family: intersections of gender, race, and nation. **Hypatia**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 62-82, 1998.

CURRIE, D.; KELLY, D. M.; POMERANTZ, S. **Girl power: girls reinventing girlhood**. New York: Peter Lang, 2009.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2019.

FIRAT, A. F.; TADAJEWSKI, M. Critical marketing – marketing in critical condition. In: MACLARAN, P.; SAREN, M.; STEARNS, J.; TADAJEWSKI, M. (org.). **The Sage handbook of marketing theory**. London: Sage, 2010. p. 127-150.

FITCHETT, J. A.; PATSIOURAS, G.; DAVIES, A. Myth and ideology in consumer culture theory. **Marketing Theory**, United Kingdom, v. 14, n. 4, p. 495-506, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470593114545423>. Acesso em: 23 nov. 2025.

GILL, R. Post-postfeminism?: new feminist visibilities in postfeminist times. **Feminist Media Studies**, London, v. 16, n. 4, p. 610-630, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1193293>. Acesso em: 23 nov. 2025.

GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa da. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2007. v. 1.

GONICK, M. Between “girl power” and “reviving Ophelia”: constituting the neoliberal girl subject. **NWSA Journal**, Baltimore, v. 18, n. 2, p. 1-23, 2006.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: ANPOCS (org.). **Ciências sociais hoje**. São Paulo: ANPOCS, 1983. p. 223-244.

GOPALDAS, A.; SIEBERT, A. Women over 40, foreigners of color, and other missing persons in globalizing mediascapes: understanding marketing images as mirrors of intersectionality. **Consumption Markets & Culture**, London, v. 21, n. 4, p. 323-346, 2018.

GRUSZYNSKI, A. C.; CHASSOT, S. S. O projeto gráfico de revistas: uma análise dos dez anos da revista Capricho. **Conexão – Comunicação e Cultura**, Caxias do Sul, v. 5, n. 10, p. 36–59, 2006.

GUIMARÃES, N. A.; ACCIARI, L. Interview with Patricia Hill Collins. **Tempo Social**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 287-322, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2021.174340>. Acesso em: 23 nov. 2025.



HEARN, J.; HEIN, W. Reframing gender and feminist knowledge construction in marketing and consumer research: missing feminisms and the case of men and masculinities. **Journal of Marketing Management**, United Kingdom, v. 31, n. 15-16, p. 1626-1651, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0267257X.2015.1068835>. Acesso em: 23 nov. 2025.

HIETANEN, J.; MURRAY, J. B.; SIHVONEN, A.; TIKKANEN, H. Seduced by “fakes”: producing the excessive interplay of authentic/counterfeit from a Bbudrillardian perspective. **Marketing Theory**, [London], v. 20, n. 1, p. 23-43, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1470593119870214>. Acesso em: 23 nov. 2025.

HOLVINO, Evangelina. Intersections: the simultaneity of race, gender and class in organization studies. **Gender, Work & Organization**, United Kingdom, v. 17, n. 3, p. 248-277, 2010. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1468-0432.2008.00400.x>. Acesso em: 25 nov. 2025.

HOOKS, bell. **Talking back: thinking feminist, thinking black**. 2. ed. New York: Routledge, 2014.

KOFFMAN, Ofra; ORGAD, Shani; GILL, Rosalind. Girl power and “selfie humanitarianism”. **Continuum**, Austrália, v. 29, n. 2, p. 157-168, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/10304312.2015.1022948>. Acesso em: 25 nov. 2025.

LAMBERT, A. Psychotic, acritical and precarious? A Lacanian exploration of the neoliberal consumer subject. **Marketing Theory**, [London], v. 19, n. 3, p. 329-346, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1470593118796704>. Acesso em: 23 nov. 2025.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. São Paulo: Editora Cultrix, 2020.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, H. B. (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 238-249.

MACLARAN, P. Feminism’s fourth wave: a research agenda for marketing and consumer research. **Journal of Marketing Management**, United Kingdom, v. 31, n. 15-16, p. 1732-1738, 2015.

MACLARAN, Pauline et al. Praxis or performance: does critical marketing have a gender blind-spot?. **Journal of Marketing Management**, United Kingdom, v. 25, n. 7-8, p. 713-728, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1362/026725709X471587>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MACLARAN, P.; KRAVETS, O. Feminist perspectives in marketing: past, present, and future. In: TADAJEWSKI, M.; BROWNL, S.; VAREY, R. J.; SHEPHERD, D. (org.). **The Routledge Companion to Critical Marketing**. London: Routledge, 2018. p. 64-82.

MAISON, D. **Qualitative marketing research: understanding consumer behaviour**. London: Routledge, 2018.

MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e gênero. In: HIRATA, HELENA et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo, SP: Editora da Unesp, 2009. p. 222-230.

MURRAY, J. B.; OZANNE, J. L. The critical imagination: emancipatory interests in consumer research. **Journal of Consumer Research**, Chicago, v. 18, n. 2, p. 129-144, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1086/209247>. Acesso em: 23 nov. 2025.



OKSALA, J. Feminism, capitalism, and ecology. *Hypatia*, [S. l.], 33, n. 2, p. 216–234, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/hypa.12395>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PARSONS, E., MACLARAN, P.; CHATZIDAKIS, A. **Contemporary issues in marketing and consumer behaviour**. Oxford, UK: Routledge, 2017.

PELÚCIO, L. Marcadores sociais da diferença nas experiências travestis de enfrentamento à aids. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 76–85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/7DLHvcVH93dQpHGkMKbykhC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 23 nov. 2025.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2007.

RUIZ CASTRO, M.; HOLVINO, E. Applying intersectionality in organizations: Inequality markers, cultural scripts and advancement practices in a professional service firm. *Gender, Work & Organization*, United Kingdom, v. 23, n. 3, p. 328–347, 2016. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/gwao.12129>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SAREN, M. Marketing is everything: the view from the street. *Marketing Intelligence & Planning*, United Kingdom, v. 25, n. 1, p. 11-16, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/02634500710722362>. Acesso em: 23 nov. 2025.

SCALZO, M. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2004.

STEWART, David W.; SHAMDASANI, Prem. Online focus groups. *Journal of Advertising*, [S. l.], v. 46, n. 1, p. 48-60, 2017. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26157260>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TADAJEWSKI, Mark. History and critical marketing studies. *Journal of Historical Research in Marketing*, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 440–452, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/17557501211252970>. Acesso em: 25 nov. 2025.

TADAJEWSKI, M. Towards a history of critical marketing studies. *Journal of Marketing Management*, United Kingdom, v. 26, n. 9-10, p. 773-824, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02672571003668954>. Acesso em: 23 nov. 2025.

VALENTINE, G. Theorizing and researching intersectionality: a challenge for feminist geography. *The Professional Geographer*, [S. l.], v. 59, n. 1, p. 10-21, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>. Acesso em: 23 nov. 2025.

WINKER, G.; DEGELE, N. Intersectionality as multi-level analysis: dealing with social inequality. *European Journal of Women's Studies*, United Kingdom, v. 18, n. 1, p. 51-66, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350506810386084>. Acesso em: 23 nov. 2025.

YUVAL-DAVIS, N. Intersectionality and feminist politics. *European Journal of Women's Studies*, United Kingdom, v. 13, n. 3, p. 193-209, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1350506806065752>. Acesso em: 23 nov. 2025.

Recebido em: 04/02/2025.

Aceito em: 04/11/2025.



| ENSAIO VISUAL |

DO TRAÇO À TRAJETÓRIA: o significado atribuído à carreira de tatuadora***FROM LINE TO TRAJECTORY: the meaning attributed to the career of female tattoo artists***

Fernanda Cavaleiro Ruffino Rauber *

Marília Gabriela Souza da Silva **

Eloisa Helena de Souza Cabral***

Resumo

Este ensaio visual discute a inserção e o protagonismo feminino no campo da tatuagem, abordando a relação entre gênero, identidade e resistência simbólica. As mulheres tatuadoras enfrentam desigualdades estruturais e processos de legitimação que demandam negociações específicas para o reconhecimento de sua arte. O estudo utiliza a técnica projetiva para captar, através de desenhos espontâneos, os significados atribuídos pelas tatuadoras à sua trajetória profissional, revelando linguagens estéticas próprias que rompem com padrões hegemônicos. O ensaio se ancora na releitura fotográfica de Marília Gabriela Souza da Silva e integra referências sobre divisão sexual do trabalho e visibilidade de gênero, reafirmando a tatuagem como meio de inscrição autobiográfica e política do corpo feminino. O material evidencia a construção de saberes sensíveis e subjetivos, consolidando as mulheres como agentes centrais na transformação estética e simbólica da prática da tatuagem contemporânea.

Palavras-chave: artificação; identidade; técnica projetiva; tatuadoras.

Abstract

This visual essay discusses the insertion and protagonism of women in the field of tattooing, addressing the relationship between gender, identity, and symbolic resistance. Female tattoo artists face structural inequalities and legitimation processes that require specific negotiations to achieve artistic recognition. The research employs the projective technique to capture, through spontaneous drawings, the meanings attributed by the tattoo artists to their professional trajectories, revealing unique aesthetic languages that break with hegemonic patterns. The essay is based on the photographic reinterpretation by Marília Gabriela Souza da Silva and incorporates references on the sexual division of labor and gender visibility, reaffirming tattooing as a means of autobiographical and political inscription on the female body. The material highlights the construction of sensitive and subjective knowledge, establishing women as central agents in the aesthetic and symbolic transformation of contemporary tattoo practice.

Keywords: artification; identity; projective technique; tattoo artists.

* Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil. E-mail: fcr.adm@gmail.com.

** Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil. E-mail: mj.papillon.art@gmail.com.

*** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. Professora permanente do Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Brasil. E-mail: eloisa.cabral1@ufla.br.



No form of skin modification is as layered with meaning as tattooing — especially for women. Tattoos tell stories about female experience and trigger reactions that underscore cultural assumptions about women. (Mifflin, 2001, p. i)

Para Oliveira e Moura, o envolvimento das mulheres no mundo das tatuagens está entrelaçado com uma infinidade de questões relacionadas a gênero, estereótipos sociais e busca pela autodeterminação que é agravado pela realidade de que tanto tatuadores quanto mulheres tatuadas estão sujeitas a avaliações sociais com base em critérios, como a quantidade de tatuagens, os desenhos em si e suas dimensões, “o que sugere que o corpo feminino ainda é produzido discursivamente dentro de parâmetros socialmente estabelecidos” (Oliveira; Moura, 2021, p. 32).

Mifflin (2001, p. vi) destaca que não é coincidência que o interesse das mulheres pela tatuagem esteja atrelado a movimentos como a primeira onda do feminismo, que ocorreu no final do século XIX; ao movimento sufragista, na década de 1920; e, na década de 1970, à quebra da barreira imposta por gênero. De acordo com a autora, foram “períodos em que o perfil público das mulheres estava em declínio” (Mifflin, 2001, p. vi), essa transformação também ocorria nas faculdades, ambientes profissionais e domésticos, incentivando mulheres a pararem de ver outras mulheres e a si mesmas como propriedades dos homens (hooks, 2022).

Maud Stevens Wagner e sua filha Lotteva Wagner, Mildrea Hull, Ruth Weyland, Cindy Ray, Calamity Jane, Sheila May, Vyvyn Lazangoa, Ruth Marten (Mifflin, 2001), as brasileiras Ana Velho, Cláudia Macá, Liz Henry, Lia, Silvana, Vânia e Meire (Marques, 1997), são exemplos de mulheres tatuadoras e, embora algumas delas tenham aprendido o ofício de maneira formal, boa parte ainda precisou de uma conexão — inevitavelmente um homem — para iniciar no ofício. A profissão apresenta-se como um campo majoritariamente masculino (Oliveira; Moura, 2021), mesmo sendo disseminado que tatuagem se distancia dos valores morais tidos como tradicionais (DeLuca, 2015; Mendes, 2017), ainda se trata de um espaço desigual, onde mulheres enfrentam situações de preconceito tanto por parte dos clientes como de outros tatuadores (Rauber; Zanola; Cappelle, 2023).



A inserção de mulheres no campo da tatuagem, mesmo que represente um avanço na desconstrução de profissões tradicionalmente masculinas, não as exime de enfrentar desafios relacionados às desigualdades de gênero. Estudos sobre a divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2009) e sobre as experiências de mulheres em profissões não tradicionais (Hirata; Kergoat, 2007) apontam para a persistência de dinâmicas de poder desiguais que podem se manifestar em diversas formas, incluindo o assédio e a discriminação sexual (Araújo *et al.*, 2022; Oliveira; Moura, 2021). No contexto da tatuagem, essas questões podem se apresentar de maneiras específicas, influenciando a trajetória profissional e a construção da identidade das tatuadoras.

A tatuagem, historicamente marginalizada e estigmatizada, atravessa um processo recente de artificialização que, como nos mostra Pereira (2021), não ocorre de maneira homogênea entre os gêneros. Embora a profissionalização e legitimação da tatuagem enquanto arte tenham avançado, as mulheres tatuadoras ainda enfrentam negociações específicas para garantir reconhecimento artístico. Elas não apenas inserem seus corpos na cena da tatuagem, mas moldam também linguagens visuais próprias que traduzem experiências sensíveis e subjetivas femininas (Pereira, 2021).

A tatuagem é hoje uma das linguagens em que o sujeito inscreve sua identidade no próprio corpo (Gómez, 2021). Entre as tatuadoras, essa inscrição torna-se ainda mais potente: é simultaneamente autobiográfica e política, desafiando padrões estéticos hegemônicos. Corso e Corso (2014) complementam essa leitura ao apontar que, no contexto contemporâneo, a tatuagem atua como forma de resistência simbólica. A mulher tatuadora, ao ilustrar outros corpos femininos e o próprio corpo, constrói narrativas que escapam da lógica patriarcal do corpo para o outro, reapropriando-o como suporte da própria história.

Essa insurgência visual conecta-se à discussão de Becker (2020), que destaca a produção sensível do saber prático no fazer da tatuagem. Este ensaio evidencia que não se trata apenas de mulheres que tatuam, mas de um campo de sensibilidade estética em transformação: a arte da tatuagem como uma extensão da corporalidade feminina, dos afetos e da memória. Assim, ao centrar mulheres como protagonistas, atualiza-se a reflexão de Lewis e Simpson (apud Kear; Colbert-Lewis, 2011) sobre a visibilidade de gênero. Estas mulheres deixam de ser invisíveis ou exceções para se afirmarem como



agentes centrais na (re)construção de significados e práticas no campo da tatuagem.

O ensaio é resultado de um processo que integra a releitura dos registros fotográficos realizado após a finalização das entrevistas com as tatuadoras. As entrevistas foram realizadas entre janeiro e fevereiro de 2023, com quatro mulheres que se enquadravam nos critérios de ter pelo menos um ano de experiência na área e estar atuando como tatuadoras no Brasil. Utilizando uma abordagem por conveniência e acessibilidade (Gil, 2008; Saunders; Townsend, 2018), pudemos acessar as histórias singulares dessas profissionais, cujas vivências são refletidas em suas narrativas. Cada tatuadora trouxe consigo formações e experiências diversas — de biologia a *design*, da tatuagem itinerante ao atendimento em estúdio fixo —, revelando a busca por representatividade em um universo onde o contato inicial com outras mulheres na profissão ainda é escasso.

Para a composição do material, utilizou-se a técnica projetiva como ferramenta de extração simbólica dos significados atribuídos pelas tatuadoras à sua trajetória profissional (Craig; Douglas, 2005; Ferreira *et al.*, 2019). Durante o registro, as participantes foram convidadas, enquanto respondiam a perguntas sobre as particularidades de seu trabalho, a desenharem livremente, representando, em imagens, o que a carreira na tatuagem simboliza em suas vidas. As quatro tatuadoras projetam seus estilos desafiando a estética dura e hiper masculina, historicamente associada à prática (Miller, 2016).

O registro fotográfico encerrou as entrevistas, capturou o momento de contemplação das artistas e provocou novas reflexões sobre suas carreiras. Inicialmente, as fotografias eram apenas recordações do momento, mas tornaram-se instrumentos de análise sobre a atuação da mulher no campo da tatuagem.

Diante da inabilidade da entrevistadora e autora deste ensaio com o desenho, as fotografias foram encaminhadas à artista Marília Gabriela Souza da Silva, que, por meio do desenho digital, recompôs o momento pós-entrevista das quatro tatuadoras. A escolha por uma mulher para o registro perpassa pelo desejo de que a história das tatuadoras seja contada e registrada através de vozes femininas, mudando o contexto histórico onde predomina a escrita por homens, descrevendo os corpos em suas teses médicas, em jornais ou mesmo em “estudos de autoridades policiais” (Jeha, 2019, p. 207). A escolha pelo



desenho digital se deu para que a obra artística das tatuadoras recebesse destaque, uma vez que também foram objeto de análise.

O material que se segue apresenta os desenhos produzidos por cada tatuadora — já estilizados em desenho digital — acompanhados de um breve relato que ilustra os sentidos atribuídos a suas experiências, reafirmando a centralidade da perspectiva feminina na construção desta prática artística.



Imagem 1: Florescer¹



[...] Foi um desenho que eu fiz logo que eu comecei a tatuar e que representava isso, que eu tinha me encontrado, sabe, na tatuagem, era o meu florescer. E aí a partir desse primeiro desenho, as pessoas se identificaram e aí eu comecei a fazer paras clientes.

¹ Desenho de Marília Gabriela Souza da Silva (2025).



Imagem 2: Candy Crush²



É uma harmonia muito bem sincronizada, assim, estruturada e intensa. [...] Quando eu comecei a desenhar, eu estava muito introspectiva, assim, pensando nessa coisa do processo em si de desenhar, nessa coisa dolorida assim que a gente tinha falado, sabe? E aí depois à medida que eu fui desenhando, o trem foi soltando aqui e eu fui ficando mais alegrinha assim, sabe?

² Desenho de Marília Gabriela Souza da Silva, realizado em 2025.



Imagem 3: Revolução e Resistência³



A tatuagem ela é uma forma de expressão [...] para mim, a tatuagem é um ato revolucionário, assim, né, de poder se expressar, de poder colocar a vista, né, alguns de seus pensamentos ou dos seus gostos, ou do que você realmente representa para você, né, e ser tatuador já é realizar isso também, não só em mim como nas outras pessoas também.

³ Desenho de Marília Gabriela Souza da Silva, realizado em 2025.



Imagem 4: Resiliência⁴



É uma questão de resiliência, é uma questão de força [...] para ser tatuadora, é mais difícil, mas, ao mesmo tempo, tem o seu valor, porque muita mulher procura outra mulher para se tatuar. [...] ser tatuadora é gratificante, você trazer autoestima para uma pessoa, você dá um sorriso no rosto de uma pessoa.

⁴ Desenho de Marília Gabriela Souza da Silva, realizado em 2025.



As imagens e relatos apresentados neste ensaio visual revelam que, para além da técnica, a trajetória de cada tatuadora constitui uma prática de resistência e de afirmação de identidade. Os desenhos projetados traduzem vivências que ressignificam o espaço da tatuagem, transformando-o em território de expressão feminina e artística. Assim, este trabalho evidencia que a construção da carreira na tatuagem, para essas mulheres, é também a construção de uma narrativa de si, gravada não apenas na pele, mas na história e na arte.

Adotando a perspectiva de Cixous (2022), buscou-se honrar a escrita feminina para explorar as trajetórias e lutas de mulheres tatuadoras, partindo da premissa de que, historicamente, os corpos das mulheres foram violentamente excluídos, assim como sua participação na produção de conhecimento (Cixous, 2022). Em um sistema capitalista que, como aponta Federici (2019), relegou as mulheres a um estado de inferioridade e exploração semelhante à escravidão, o ato de tatuar e ser tatuada assume um significado de resistência e autodeterminação.

Nesse sentido, revela-se um olhar apaixonado pela arte e pela profissão, mas também barreiras enfrentadas pelas tatuadoras. As lutas e a resistência são expressas de forma ainda mais visceral em seus desenhos e em suas próprias peles. O ensaio se aprofundou nessa dimensão, mostrando como o sentido de valor e de protagonismo é construído por cada uma delas. É nesses traços que reside o amor, a busca por espaço e a resistência diária.

Em última análise, as narrativas e os corpos tatuados das participantes confirmam o que Oliveira e Moura (2021) discutem: a presença da mulher na tatuagem é marcada por questões de gênero e por um esforço constante de autodeterminação. A quantidade e o tamanho das tatuagens de uma mulher ainda são alvo de avaliação social, “o que sugere que o corpo feminino ainda é produzido discursivamente dentro de parâmetros socialmente estabelecidos” (Oliveira; Moura, 2021, p. 32). No entanto, o ato de tatuar-se e de tatuar outras mulheres surge como um meio de manter o protagonismo e a liberdade. A tatuadora, ao desenhar na pele, escreve uma nova história, desafiando as normas e reafirmando o controle sobre o seu corpo e de suas clientes, escrevendo novas narrativa.



Referências

ARAÚJO, Rafaela de Almeida *et al.* Cadê o tatuador? Construção da identidade profissional e estigma de mulheres na profissão tatuadora. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 38, n. 114, p. 41–62, jan./abr. 2022. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_gestao/en/article/view/7497. Acesso em: 10 nov. 2025

BECKER, Rubia Goi. **Desenhando a pele, tecendo práticas: a construção de saberes no trabalho do tatuador**. 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/24523>. Acesso em: 10 nov. 2025

CIXOUS, Hélène. **O riso da Medusa**. Rio de Janeiro - RJ: Bazar do Tempo, 2022.

CORSO, Diana Lichtenstein; CORSO, Mário. Corpos ilustrados e enfeitados: tatuagens e marcas corporais. **Revista Brasileira de Psicoterapia**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 138–150, 2014. Disponível em: https://rbp.celg.org.br/detalhe_artigo.asp?id=148. Acesso em: 10 out. 2025.

CRAIG, C. Samuel; DOUGLAS, Susan P. **International marketing research**. 3. ed. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 2005.

DELUCA, Gabriela. **“Você só tatua?” A trajetória profissional no campo da tatuagem**. 2015. 187 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Administração, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/115737>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.

FERREIRA, Ana Cristina et al. Apontamentos para o uso de técnica projetiva em pesquisas de Marketing. **RAU – Revista de Administração Unimep**, Piracicaba v. 17, n. 3, p. 70–90, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GÓMEZ, Clara Maduell. Vivendo à flor da pele: a tatuagem como marca identitária. **Vivência: Revista de Antropologia**, Natal, v. 1, n. 58, p. 286–304, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/vivencia/article/download/27615/15189/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595–609, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2025.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 18. ed. Rio de Janeiro, RJ: Rosa dos Ventos, 2022.

JEHA, Silvana. **Uma história da tatuagem no Brasil: do século XIX à década de 1970**. São Paulo: Veneta, 2019.



KEAR, Robin; COLBERT-LEWIS, Danielle. Citation searching and bibliometric measures: Resources for ranking and tracking. **College & Research Libraries News**, Chicago, v. 72, n. 8, p. 470–474, set. 2011. Disponível em: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/8620/9028>. Acesso em: 17 nov. 2025.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. *In*: HIRATA, Helena; LABARIÈRE, Marie; LE DOARÉ, Huguette; SENOTIER, Pascale (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67–75.

MARQUES, Toni. **O Brasil tatuado e outros mundos**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1997.

MENDES, Jeane Pereira Gomes da Silva. **Trabalho artístico? A ocupação tatuador(a)**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9254>. Acesso em: 10 nov. 2025.

MIFFLIN, Margot. **Bodies of subversion: a secret history of women and Tattoo**. New York: Juno Books, 2001.

MILLER, Diana L. Gender and the artist archetype: understanding gender inequality in artistic careers. **Sociology Compass**, Hoboken, v. 10, n. 2, p. 119–131, 2016. Disponível em: <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/soc4.12350>. Acesso em: 10 nov. 2025.

OLIVEIRA, Renata Couto de Azevedo; MOURA, Renan Gomes. Profissão: Tatuadora – Mulheres Trabalhadoras em um Mundo (e Mercado) Eminentemente Masculino. *Revista FSA*, Teresina, v. 18, n. 6, p. 29–43, 2021. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2294/491492824>. Acesso em: 10 nov. 2025.

PEREIRA, Beatriz Patriota. **Ser tatuador/a, ser artista: uma análise sociológica sobre os processos de artificialização da tatuagem na capital paulista**. 2021. 481 f. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14728>. Acesso em: 10 nov. 2025.

RAUBER, Fernanda Cavalheiro Ruffino; ZANOLA, Fernanda de Aguiar; CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves. Mulheres na tatuagem: uma revisão integrativa sobre a representação e experiências. **CAOS – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, João Pessoa, v. 2, n. 31, p. 294–315, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/caos/article/view/67037>. Acesso em 10 nov. 2025.

SAUNDERS, Mark N.K.; TOWNSEND, Keith. Choosing participants. *In*: CASSELL, Catherine; CUNLIFFE, Ann L.; GRANDY, Gina (org.). **The SAGE handbook of qualitative business and management research methods**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2018. p. 480–494.

Recebido em: 27/04/2025.

Aceito em: 10/11/2025.



| RESENHA |

OS DESAFIOS PARA A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL PARA O ENSINO DIGITAL***THE CHALLENGES FOR TRANSFORMING TRADITIONAL EDUCATION TO DIGITAL EDUCATION***

Maria Clara Camacho da Silva *

Marcello Vinicius Doria Calvosa **

ALIETO, E.; ABEQUIBEL-ENCARNACION, B.; ESTIGOY, E.; BALASA, K.; EIJANSANTOS, A.; TORRES-TOUKOUMIDIS, A. Teaching inside a digital classroom: a quantitative analysis of attitude, technological competence and access among teachers across subject disciplines. *Heliyon*, [Amsterdã], v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24282>. Acesso em: 9 jun. 2025.

No século XXI, o cenário global educacional passa por transformações significativas devido aos rápidos avanços tecnológicos. Professores, educadores e alunos em todo o mundo enfrentam a necessidade de adaptabilidade. As tecnologias de informação e de comunicação (TICs) tem evoluído significativamente, culminando em novas ferramentas e plataformas de ensino e aprendizagem, expandindo os limites da educação para além dos ambientes tradicionais de sala de aula, chegando ao mundo digital (Alieto *et al.*, 2024; Fortunato *et al.*, 2025a). Diversos fatores contemporâneos alteraram a forma como o ensino digital passou a ser uma ferramenta usada com cada vez mais frequência na educação formal, entre eles destacam-se os efeitos da pandemia e COVID-19, o maior uso e acesso de TICs entre professores e alunos, a atitude positiva dos professores em relação ao ensino on-line e o advento da sala de aula digital (Almeida *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2024; Fortunato *et al.*, 2024; 2025b).

O artigo resenhado aborda variáveis inter-relacionadas que podem garantir, na visão dos autores, a eficácia na transição da educação tradicional para o ensino digital (Alieto *et al.*, 2024). Entre os principais conceitos explorados no trabalho está o de

* Bacharela em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. E-mail: marycamacho.silva@outlook.com.

** Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. E-mail: mvalvosa@yahoo.com.br.



competência tecnológica, que pode ser compreendida como atitudes, habilidades e conhecimentos gerados a partir do domínio de um conjunto de métodos, processos, procedimentos e ferramentas que permitam criar, aplicar e transmitir ensinamentos em um meio digital. No ambiente educacional, esse tipo de competência envolve o uso de energia e de tecnologias dispostas para garantir a implementação da sala de aula virtual. Outro ponto focal do artigo, que se correlaciona com a competência tecnológica, é a atitude do profissional da educação em relação ao ensino on-line. Portanto, no contexto do artigo, isso significa uma resposta perante o estímulo ao ensino digital, uma vez que os educadores estão mais aptos a exercer influência direta sobre a aceitação e eficácia do método em suas instituições e para os seus alunos. Essa proposição vai ao encontro de uma premissa central do artigo: os professores ou alunos que apresentam competências tecnológicas desenvolvidas tendem a ter atitudes mais positivas quanto à adoção de novas metodologias de ensino, sobretudo, as digitais (Alieto *et al.*, 2024) e melhores resultados em contextos organizacionais, aumentando a sua empregabilidade (Ornelas *et al.*, 2025).

Sobre os autores da obra resenhada, Ericson Alieto possui Ph.D, em Linguística Aplicada pela *De La Salle University* (Filipinas). Ele atua como professor associado da *Western Mindanao State University – WSTU* (Filipinas). A segunda autora, Bernadeth Abequibel-Encarnacion é afiliada à WSTU e contribuiu para pesquisas sobre educação digital, com foco no acesso à tecnologia entre professores. Edison Estigoy, terceiro autor, atua como professor na *Xi'an University of Technology* (China), na qual realizou o seu doutorado em Educação e Administração Educacional. O quarto autor, Keir Balasa, Ph.D. em Educação, atua como docente na *Jose Rizal Memorial State University* (Filipinas). O seu foco de pesquisa é em tecnologia e linguagem no ambiente educacional. Abee Eijansantos, quinto autor, é doutor em Filosofia e Educação, com especialização no tema Currículo e Supervisão pela *Universidad de Zamboanga* (Filipinas). A última autora, Angel Torres-Toukoumidis, tem Ph.D. em Comunicação pela *Universidad de Huelva* (Espanha). E atua como docente na *Universidad Politécnica Salesiana* (Equador).

Na seção 1 do artigo, chamada Introdução, os autores destacam que a pandemia do COVID-19 foi influenciadora de avanços tecnológicos que impulsionaram o ensino digital em sala de aula. O que permite refletir sobre a necessidade de adaptação no cenário educacional, as vantagens proporcionadas e os desafios que devem ser enfrentados para



essa implantação (Fortunato *et al.*, 2024). Esses pontos são abordados de forma detalhada na seção seguinte, que trata da revisão da literatura. Um dos pontos de destaque dessa seção foi que os docentes precisam se adaptar ao novo cenário tecnológico, que já é uma realidade em escala global. Competência importante para atrair e reter a atenção dos discentes em um ambiente cada vez mais dinâmico (Alieto *et al.*, 2024; Souza *et al.*, 2024). A metodologia utilizada para fazer o levantamento sobre a temática em questão se trata de uma pesquisa quantitativa, descritiva-correlacional, que proporciona uma análise da dependência entre as variáveis *atitude*, *competência tecnológica* e *acesso*. O método escolhido foi utilizado para fornecer uma visão objetiva da correlação entre os elementos citados, oferecendo uma base confiável para interpretar os resultados. Além disso, o questionário aplicado aos 300 professores de diferentes áreas garante uma amostra diversificada e confiável, pelo menos, para a realidade cultural da população estudada.

A seção Resultados revela como as variáveis analisadas se mostraram eficazes ao implemento da sala de aula digital e o papel de cada uma para facilitar o processo de transformação do ensino tradicional para o digital. As discussões envolvem demonstrar como (i) a variável *atitude* apresenta-se como aspecto fundamental para a adoção da metodologia; (ii) a variável *competência tecnológica* permite que o processo tenha êxito; e (iii) a variável *acesso* mostra-se como instrumento para garantir a transição entre o modelo antigo e a vivência da experiência. É interessante ressaltar as desigualdades observadas em relação ao acesso à tecnologia, evidenciando a necessidade de políticas voltadas para a resolução dessa questão. Ponto esse que possui uma relação estreita com a realidade de parte das instituições de ensino brasileiras. A conclusão do artigo reforça a necessidade de investimentos em desenvolvimento profissional e na equidade de oportunidades, ao ponderar que (i) a atitude do educador interfere na adoção do ensino digital; e (ii) a apreciação e cuidado com as outras duas variáveis analisadas são fundamentais para a implementação do ensino digital e do envolvimento discente.

O trabalho possui elementos gráficos, que auxiliam na compreensão do texto. As tabelas apresentadas ao longo do artigo resumem informações sobre os pontos de discussão. A Tabela 1 destaca como as três variáveis focais: *competências tecnológicas*, *atitude* e *acesso à tecnologia* variam em cada disciplina. Portanto, essa disparidade oferece uma análise crítica da falta de uma uniformidade no acesso à tecnologia. Ponto

de inflexão e alvo de ponderações também presentes em outros autores contemporâneos, tais como Macedo e colaboradores (2024), Lopes e colaboradores (2022) e Ferreira e colaboradores (2021). Assim, é possível refletir sobre como as limitações de acesso impactam na implementação e qualidade do ensino digital. A Tabela 2, ao evidenciar a ausência de diferenças significativas entre os gêneros feminino e masculino em relação às variáveis supracitadas, ajuda a entender que as políticas educacionais não precisam ser traçadas com base no gênero. O que pode ser apoiado por pesquisa anterior realizada no Brasil (Mello *et al.*, 2009), mostrando que esse resultado trazido na obra original encontra respaldo também em nossa realidade cultural (Januário *et al.*, 2024), apesar de ser um estudo internacional.

A Tabela 3 demonstra a correlação entre a atitude dos professores em relação ao ensino on-line e suas competências e acessos tecnológicos. Observa-se que os profissionais com habilidades e acesso à tecnologia tendem a ter uma atitude mais favorável, sugerindo que essas duas variáveis podem influenciar tanto a facilidade no ensino quanto a aceitação da modalidade, reforçando a importância do treinamento e da infraestrutura. Por fim, a Tabela 4 traz como resultado a ausência de uma correlação entre competência e acesso tecnológico. Dessa forma, considera-se que mesmo com altos níveis de habilidade, o acesso limitado à tecnologia continua sendo um obstáculo importante. Ou seja, não faz diferença investir em treinamento de docentes e capacitação de discentes, se não houver oferta de acesso tecnológico amplo, de qualidade e com facilidade de uso pelo público-alvo. Essa é uma discussão válida que pode ser ampliada por gestores educacionais e em colegiados acadêmicos, do tipo “o que vem primeiro... o ovo ou a galinha?”. Primeiro, para que haja a disseminação do ensino digital em instituições de ensino, e para que haja a oportunidade de proposição da sala de aula digital como metodologia de ensino, será necessário garantir o acesso e o uso franco de TICs pelos alunos e educadores, contando com uma perspectiva do potencial de autoaprendizagem e autodidatismo, para, depois, ser oferecido um treinamento formal e desenvolvimento de competências.

Ao analisar a pesquisa, uma possível inferência proposta é que diante de um cenário cada vez mais tecnológico, dinâmico e competitivo (Lopes, C. S. *et al.*, 2024), os profissionais da área de educação mostram-se flexíveis e capacitados para se adaptarem



ao ensino on-line, utilizando-o como um mecanismo de atualização ao contexto atual de inovações (Calvosa *et al.*, 2024). Paralelamente, o artigo é relevante para gerar ponderações envolvendo o ambiente profissional, pois promove uma reflexão que vai além do ambiente educacional. A pesquisa evidencia a necessidade de uma atitude proativa em relação às mudanças tecnológicas e ao desenvolvimento de habilidades digitais, que são cada vez mais valorizadas para o aumento da empregabilidade (Kee *et al.*, 2023). Nesse contexto, o conhecimento de tecnologias digitais promove uma imagem positiva frente ao mercado, uma vez que o profissional é visto como flexível e resiliente, constituindo-se um diferencial para promover um destaque significativo. Além disso, oferece contribuições para o ambiente acadêmico ao ressaltar a importância da adaptação tecnológica e do desenvolvimento de habilidades digitais no processo formativo dos estudantes. Essas competências tornam-se relevantes para a formação educacional atual, considerando as exigências de flexibilidade e domínio de ferramentas contemporâneas em âmbito global (Batista *et al.*, 2022; Franco *et al.*, 2023).

No Brasil, o acesso limitado à tecnologia e à cultura da virtualização para a educação, pelo menos, para os ciclos fundamental e médio, ainda continua sendo um grande obstáculo, apesar de o cenário ao nosso redor exigir atitudes, habilidades, conhecimentos tecnológicos e dinâmicos para uma formação mais competitiva (Predes Junior *et al.*, 2024). Segundo Alieto e colaboradores (2024) e Inocêncio e Cavalcanti (2007), em uma concordância entre a pesquisa científica internacional com a nacional, os profissionais da área de educação mostram-se capazes de ser flexíveis e capacitados para se adaptar ao ensino on-line, utilizando-o como um mecanismo de facilitação e de atualização ao contexto atual de inovações. Conforme apontam Baseggio e Muniz (2009), o ensino on-line não apenas facilita a aprendizagem autônoma. Mas promove uma maior disciplina e organização acadêmica, que podem ser encaradas, nos contextos acadêmico e profissional, como habilidades de destaque. Outrossim, o ensino virtual e suas ferramentas tecnológicas, especialmente para estudantes do ensino superior, podem estimular e facilitar a pesquisa, a análise de dados e a colaboração em projetos acadêmicos, gerando um valor significativo para o currículo dos alunos (Calvosa *et al.*, 2022). A conectividade permitida pelo ensino on-line, além de permitir novas formas de interação, também propicia acesso contínuo a materiais atualizados, os quais corroboram para uma aprendizagem eficiente. Portanto, a partir dessa perspectiva, o artigo pode ser



aplicado como um auxílio para que estudantes direcionem seus estudos ao uso de metodologias digitais, explorando ferramentas que alinhem teoria e prática.

Uma crítica à obra é que, embora o seu foco seja sobre as variáveis necessárias para a transição eficaz do ensino tradicional para o digital, a pesquisa poderia ter explorado e apontado quais competências tecnológicas específicas poderiam ser úteis para gestores e educadores, em ambientes híbridos e digitais. Dessa forma, além de enriquecer o estudo, também forneceria um direcionamento claro sobre as habilidades essenciais para esses profissionais. Essa lacuna identificada no artigo científico também poderá ser explorada como questão de pesquisa para futuros trabalhos acadêmicos e científicos. Apesar de o conhecimento obtido com a pesquisa ser inovador e promissor para aplicação no Brasil, desafios como o acesso desigual à Internet e a precariedade de infraestrutura tecnológica ainda limitam a adoção dessas metodologias em diversos contextos (Flores *et al.*, 2024). Debate que poderá envolver o desenvolvimento de estratégias e investimentos direcionados para unir os interesses do Estado aos da iniciativa privada e da sociedade (Abdalla *et al.*, 2013), em um modelo que beneficie todos os atores envolvidos.

O trabalho mostra-se significativo para docentes, alunos e facilitadores do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Pois reafirma a necessidade e a oportunidade de se prepararem para um mercado de trabalho dinâmico e digital, impactando positivamente a empregabilidade desses profissionais. Com o passar dos anos, as exigências do mercado de educação privada serão voltados para a adaptabilidade e o domínio de ferramentas tecnológicas. Além disso, o mercado de educação pública absorverá, mesmo que um pouco mais lentamente, os movimentos sociais, tecnológicos e culturais da sociedade na qual estão inseridas as suas instituições de ensino. Absorver e aplicar esse conteúdo poderá gerar vantagem técnica e promover uma mentalidade em consonância com as exigências contemporâneas de mercado que, mais cedo ou mais tarde, irão exigir mudanças, adaptar processos, rever atitudes, treinar habilidades e investir em capacitação ao acelerar agentes transformadores na consolidação de suas carreiras.



Referências

ABDALLA, M. *et al.* Hélice tríplice no Brasil e na América Latina: fomentando o desenvolvimento através do ator universidade. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 61, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.35362/rie6111267>. Acesso em: 18 set. 2025.

ALIETO, E. *et al.* Teaching inside a digital classroom: a quantitative analysis of attitude, technological competence and access among teachers across subject disciplines. **Heliyon**, [Londres], v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24282>. Acesso em: 18 set. 2025.

ALMEIDA, A. *et al.* Oportunidades, vantagens e desafios do ensino a distância: percepções de estudantes de Administração do Rio de Janeiro. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANGRAD*, 35., 2024, On-line. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANGRAD, 2024. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/35-enangrad/trabalho/392984>. Acesso em: 18 set. 2025.

BASEGGIO, K.; MUNIZ, E. Autonomia do aluno de EAD no processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 5, n. 8, p. 1–16, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4966/496650329006.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

BATISTA, M. *et al.* Uma iniciativa de educação profissional para a construção de carreira dos alunos de administração. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25991>. Acesso em: 18 set. 2025.

CALVOSA, M. *et al.* A contribuição de pós-doutores Bolsistas CAPES no conjunto da produção científica: o caso UFRRJ. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 3, p. 446–469, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300004>. Acesso em: 18 set. 2025.

CALVOSA, M. *et al.* UNIRIO: Pós-doutorado, Produção e Carreira do Pesquisador. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 12, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-013>. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRA, M. *et al.* Futuro do trabalho no setor público: impactos das TICs nas relações entre organizações e colaboradores. *In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANGRAD*, 35., 2024, On-line. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANGRAD, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/384285586>. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRA, M. *et al.* Habilidades digitais e habilidades digitais do século 21 – uma análise bibliométrica. *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD*, 24., 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2021. Disponível em: <https://login.semead.com.br/24semead/anais/arquivos/1999.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

FERREIRA, M. *et al.* Habilidades digitais e habilidades digitais do século 21 – uma análise bibliométrica. *In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO – SEMEAD*, 24., 2021, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: FEA/USP, 2021. Disponível em: <https://login.semead.com.br/24semead/anais/arquivos/1999.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.



FLORES, L. *et al.* The applications and opportunities of the digital metaverse in academic and professional environments. **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, v. 7, n. 2, p. 1–10, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv17iss2pp20566>. Acesso em: 18 set. 2025.

FORTUNATO, W. *et al.* Como atrair e motivar estudantes da modalidade EaD em projetos de extensão? **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Goiânia, v. 11, p. [1-25], 2025a. Disponível em: <http://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1101>. Acesso em 17 nov. 2025.

FORTUNATO, W. *et al.* Deu match: tecnologias e desenvolvimento acadêmico na percepção de estudantes de administração da modalidade EaD em um projeto de extensão. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1–21, 2025b. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2492>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FORTUNATO, W. *et al.* Escreva o Futuro Acadêmico: Relato de Experiência de Estudantes de Administração da UFRRJ/CEDERJ em um Projeto de Extensão. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2255>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FRANCO, I. Melo et al. What are the expectations of business administration students for building a career? **IOSR Journal of Business and Management**, [Vellore, IND], v. 25, n. 9, p. 11–24, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol25-issue9/Ser-5/B2509051124.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

INOCÊNCIO, D.; CAVALCANTI, C. O papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem em ambientes on-line. **Cadernos de Psicopedagogia**, Osasco, v. 6, n. 11, p. 1-19, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1676-10492007000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 18 set. 2025.

JANUÁRIO, Éder de C. *et al.* Análise da capacidade dinâmica gerencial, envolvendo cultura organizacional e agilidade organizacional. **International Journal of Scientific Management and Tourism**, Curitiba, v. 10, n. 3, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://ojs.scientificmanagementjournal.com/ojs/index.php/smj/article/view/997/792>. Acesso em: 18 set. 2025.

KEE, D. *et al.* Impact of acquisition of digital skills on perceived employability of youth: mediating role of course quality. **Information**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–12, jan. 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2078-2489/14/1/42>. Acesso em: 18 set. 2025.

LOPES, C. Santos *et al.* Comunicação empresarial e gestão ágil no contexto mundo VUCA. **Gestão Contemporânea**, Vitória, ES, v. 14, n. 2, p. 228–239, 2024. Resenha. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/349>. Acesso em: 18 set. 2025.

LOPES, C. Santos et al. Pesquisa sobre TICs, competências gerenciais e empresas digitais. *In: CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO – CONVIBRA*, 19., 2022. **Anais [...]**. [S. l.]: CONVIBRA, 2022. p. [1–5]. Disponível em: <https://convibra.org/publicacao/getPdf/26666/>. Acesso em: 18 set. 2025.

MACEDO, J. C. S. *et al.* Um ensaio sobre inovação gerencial e TICs em organizações competitivas. **International Journal of Scientific Management and Tourism**, Curitiba, v.



10, n. 3, p. 1–22, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/ijsmtv10n3-041>. Acesso em: 17 nov. 2025.

MELLO, K.; OLIVEIRA, P.; CALVOSA, M. Desenvolvimento de carreira: o papel da mulher nas organizações. **Cadernos de Administração**, [S. l.], v. 2, p. 130–148, 2009.

ORNELAS, M. et al. É possível a adoção da liderança transformacional na gestão de instituições de ensino superior? **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, Currais Novos, RN, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revenspesextgestao/article/view/38995>. Acesso em: 18 set. 2025.

PREDES JUNIOR, A. *et al.* Desafios entre estudantes de graduação: adaptabilidade profissional e busca pela autoestima. **Revista UFG**, Goiânia, v. 24, n. 30, p. 1–12, 2024. Resenha. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80158>. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUZA, F. Mendonça de *et al.* Gestão estratégica de pessoas e de instituições no ambiente VUCA. **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, v. 7, n. 1, p. 1–11, 2024. Resenha. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revenspesextgestao/article/view/3899>. Acesso em: 18 set. 2025.

Recebido em: 15/06/2025.

Aceito em: 17/11/2025.



É permitido compartilhar (copiar e redistribuir em qualquer suporte ou formato) e adaptar (remixar, transformar e “criar a partir de”) este material, desde que observados os termos da licença CC-BY-NC 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.46906/caos.n35.74461.p182-190>

**OS EFEITOS POSITIVOS EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA
APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS*****THE POSITIVE EFFECTS OF PROJECT-BASED LEARNING ON HIGHER
EDUCATION STUDENTS***

Anielle Neves Menezes *

Marcello Vinicius Doria Calvosa **

NOVALIA, R.; MARINI, A.; BINTORO, T.; MUAWANAH, U. Project-based learning: for higher education students learning independence. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.] v. 11, n. 101530, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101530>. Acesso em: 15 jun. 2025.

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) ou *Project-Based Learning* é uma metodologia construtivista que visa desenvolver habilidades de colaboração, solução de problemas a partir da vivência do participante, resolução de conflitos, aprimoramento da comunicação e desenvolvimento de pensamento crítico, que coloca os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Ela incentiva que os estudantes, por meio de um facilitador (um educador), exponham suas experiências e aprendizados, em um ambiente construtivo, que proponha significados com base em suas realidades, em uma dinâmica de maior interação entre os alunos e o facilitador e entre os próprios alunos. Pesquisas recentes mostram que a PBL auxilia na independência de aprendizado em estudantes do ensino superior. Ela gera autoconfiança, conscientiza sobre a complexidade do ambiente profissional, integra a teoria de sala de aula com os desafios práticos, promove o pensamento crítico, incentiva a participação acadêmica e social dos discentes, desenvolve competências de comunicação, aprimora habilidades criativas e colaborativas para o sucesso acadêmico e profissional, permitindo uma melhor capacitação para o mercado de trabalho (Novalia *et al.*, 2025; Ashraf *et al.*, 2025; Marini *et al.*, 2025; Alemneh; Gebrie, 2024).

* Graduanda em Administração pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. E-mail: anielle@ufrj.br.

** Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP), Brasil. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Brasil. E-mail: mvalvosa@yahoo.com.br.



Será que os estudantes universitários estabelecem uma independência de aprendizagem a partir da ABP? A pesquisa de Novalia e colaboradores (2025) mostra que há uma correlação positiva e estabelecimento de significado entre a autonomia de aprendizagem e o protagonismo do participante na elaboração de projetos, no progresso e no planejamento de atividades, aumentando os níveis de autoconfiança dos discentes, em oposição a metodologias centradas na exposição passiva de conteúdo. Como transportar esse novo conhecimento para as estratégias e tecnologias de ensino nos processos educacionais do ensino superior? Essa é uma pergunta retórica, que poderá ser discutida em colegiados acadêmicos ou nas ponderações individuais de facilitadores/educadores, na composição de seus processos de ensino-aprendizagem.

Sobre a biografia dos autores, Riska Novalia é uma pesquisadora indonésia com formação em Ciências Sociais e interesse em temas relacionados à inclusão e autonomia na educação pela Untag – *Universitas 17 Agustus 1945 Surabaya* (Indonésia). A segunda autora, Arita Marini, é doutora em Gestão Educacional e professora no Programa de Pós-Graduação da UNJ – *Universitas Negeri Jakarta* (Indonésia). O terceiro autor, Totok Bintoro, é professor titular na UNJ (Indonésia), especializado em Educação de Línguas para Crianças com Necessidades Especiais. A última autora, Uyu Mu'awwanah, é docente no curso de Educação Infantil Islâmica da *Universitas Islam Negeri Sultan Maulana Hasanuddin Banten* (Indonésia). Mestre pela *Universitas Pendidikan Indonesia* (Indonésia), com especialização em Literatura Indonésia e Educação Básica com destaque para o ensino da língua indonésia no ensino fundamental.

Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) é uma estratégia instrucional que envolve os alunos em projetos do mundo real, promovendo engajamento ativo e aprendizagem profunda (Marini *et al.*, 2025). É uma prática de autorregulação que envolve responsabilização, iniciativa, papéis decisórios e liderança. Uma iniciativa que poderá gerar estudantes mais comprometidos com o processo acadêmico (Martins *et al.*, 2022) e adaptados ao processo de desenvolvimento profissional (Predes Junior *et al.*, 2025). Nessa proposta, os estudantes são estimulados a trabalhar de forma ativa com o objetivo de investigar, explorar, planejar, organizar e apresentar soluções, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais. Vygotsky (1991) destaca a importância da colaboração e da interação social no desenvolvimento do pensamento e da



aprendizagem. Oferecer espaço para que os alunos busquem as suas próprias maneiras de aprender, construam relações e interações sociais, poderia representar incentivo para que assumam responsabilidades, sem dependerem de ordens externas.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a autonomia é uma necessidade psicológica essencial para a motivação intrínseca e o engajamento duradouro, para que haja um ganho de independência e protagonismo. A independência na aprendizagem refere-se à capacidade do discente em assumir responsabilidades pelo próprio processo de aprendizagem individual, incluindo estabelecer metas, monitorar o progresso, organizar sua rotina, buscar recursos e avaliar os próprios resultados, com mínima intervenção externa. Visto isso, a ABP articula características pessoais e interpessoais do aluno com as condições do ambiente em que ele está inserido e as relações individuais que ele constrói como parte do desenvolvimento dessa competência. Ou seja, um esforço na busca pelo desenvolvimento de estudantes com mentalidades mais proativas e conscientes na participação ativa da construção de suas próprias carreiras (Azevedo *et al.*, 2025; Franco *et al.*, 2023).

A obra original divide-se em oito seções. A Introdução contextualiza temas como autonomia, pensamento crítico e resolução de problemas, destacando a importância do envolvimento dos alunos em desafios reais que integram teoria e prática. Na Fundamentação Teórica, são abordados o construtivismo de Piaget, que destaca a construção do conhecimento pela interação do sujeito com o ambiente, e o construtivismo de Vygotsky (1991), que enfatiza a aprendizagem mediada socialmente. O texto também discute a integração entre essas abordagens, ressaltando seus papéis complementares na educação. A seção de Hipóteses e Modelo Teórico propõe que a ABP é um fator preditivo da independência na aprendizagem, ilustrado na figura 2 (ver no artigo), que contempla variáveis como formulação de perguntas, planejamento, execução e autoavaliação. O método utilizado envolveu a aplicação de questionários a 303 estudantes da *Universitas Negeri Jakarta*. Os resultados revelaram que atividades ilustradas na figura 2 contribuem significativamente para o desenvolvimento da autoconfiança e da autorregulação dos alunos. Na seção de Discussão, os autores destacam que a autonomia está fortemente associada a fatores individuais relacionados ao comportamento dos estudantes. Por outro lado, alguns desafios foram enfrentados durante a implementação da ABP, como o apego



a métodos tradicionais de ensino, dificuldades na gestão do tempo e resistência por parte de alguns docentes. A seção de Limitações e Implicações aponta que os dados se baseiam em autorrelato, limitando a generalização de resultados. Na Conclusão, os autores reforçam como principal contribuição da pesquisa, o incentivo para que os alunos se tornem condutores de seu próprio processo de aprendizagem, constituindo uma estratégia promissora para aprimorar o ensino superior.

O trabalho original é enriquecido por alguns elementos gráficos. A figura 1, intitulada *A relação entre a grande teoria e a variável-chave*, demonstra como o construtivismo serve de base teórica para a ABP, influenciando diretamente no desenvolvimento estudantil ao articular teoria e prática. A figura 2, denominada *Referencial teórico do estudo*, apresenta um diagrama que situa os elementos da ABP no contexto da hipótese proposta em interação com fatores da independência de aprendizagem. Já a figura 3 traz o modelo estatístico baseado na Modelagem de Equações Estruturais (MEE), mostrando os caminhos e coeficientes que indicam a força das relações entre as variáveis da ABP e o envolvimento dos alunos, validando a proposta teórica do estudo.

O artigo apresenta uma análise relevante ao demonstrar, com evidências empíricas e base teórica consistente, os impactos positivos da ABP no desenvolvimento da autonomia discente. E essa pode ser uma reflexão bem atual para uma discussão colegiada e acadêmica: por que e em que grau os alunos devem ter autonomia de decisões e independência de aprendizagem na construção de seus desafios acadêmicos e no protagonismo de sua carreira? (Martins *et al.*, 2024; Batista *et al.*, 2022; Calvosa, 2008). A escolha da MEE como método estatístico, em uma abordagem quantitativa, amplia a confiabilidade dos resultados, pois permite verificar relações entre variáveis latentes, como a influência na formação de competências autorregulatórias. Contudo, o texto limita-se à discussão sobre a prática da autoavaliação e os ambientes que favorecem o pensamento crítico, nos quais os alunos podem ser inseridos. Em uma percepção crítica, a discussão carece de exemplos práticos ou sugestões metodológicas para sua aplicação concreta no ensino superior.

Brookfield (2012) destaca que cenários nos quais há incentivo à análise crítica devem ser psicologicamente seguros, colaborativos e abertos ao erro, permitindo ao

estudante expressar opiniões, identificar fragilidades e desenvolver planos de ações para superá-las. Esse ambiente é essencial para que o aluno se sinta confiante para explorar, questionar e aprender com liberdade. Ele promove a experimentação, o pensamento crítico e possibilita a aprendizagem a partir dos erros. A colaboração entre colegas amplia a compreensão e fortalece o aprendizado coletivo. Ao reduzir o medo de falhar, aumenta-se o engajamento e a participação ativa nos projetos. Essa perspectiva se alinha às ideias de Pink (2011), que complementam o debate ao afirmar que a autonomia, o domínio e o propósito são os principais motivadores do comportamento humano no trabalho e, por extensão, aceleradores dos resultados acadêmicos discentes. Bons gestores ou facilitadores criam ambientes nos quais esses três elementos possam florescer, treinam pessoas para demandas presentes e desenvolvem a sua equipe para desafios futuros (Ornelas *et al.*, 2025; Calvosa; Ferreira, 2023).

No ambiente profissional, quando bem estruturada, a ABP colabora para a formação de colaboradores autônomos e reflexivos. Por conseguinte, a ABP destaca-se por aproximar a formação acadêmica da prática profissional, simulando cenários reais de gestão, nos quais o estudante precisa aplicar conhecimentos, colaborar com equipes e lidar com imprevistos, tal como acontece no mercado de trabalho. De acordo com Perrenoud (2001), formar-se é aprender a agir com competência em situações complexas, não apenas dominar conteúdo. Ao resolver problemas reais, o estudante sai de uma zona de conforto passiva no ambiente acadêmico e se vê em um local dinâmico, volátil e em constante mudança. O que exige uma inclinação para a tomada de decisão, construindo um perfil profissional com visão sistêmica e de liderança (Lopes *et al.*, 2024; Fortunato *et al.*, 2024a).

A ABP possui, especialmente, aplicabilidade no meio acadêmico, em iniciativas de capacitação e extensão, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas. Qual a importância disso para os estudantes e para a geração de oportunidades para a comunidade acadêmica? Pesquisas recentes mostram que criar oportunidades de extensão e de atividades acadêmicas customizadas, centradas nos interesses dos alunos, de acordo com suas realidades sociais, educacionais e interesses de aprendizagem tem ajudado, substancialmente, a atrair, a motivar, a encaminhar alunos para a pesquisa científica, a fomentar os interesses pela pós-graduação e a aumentar a



empregabilidade (Fortunato *et al.*, 2025a, 2025b, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d). Para exemplificar, pode-se trazer ao conhecimento do leitor a experiência da rede ENACTUS, programa de extensão com viés social, econômico e ambiental que evidencia os pilares da ABP, no qual os estudantes não apenas planejam e executam ações, mas também refletem criticamente sobre seus impactos (Enactus Brasil, 2024). Desse modo, o projeto promove a autorregulação e o aprimoramento interpessoal, contribuindo para minimizar problemas socioeconômicos em comunidades. O projeto permite que os alunos apliquem conhecimentos adquiridos em sala de aula no mundo exterior. Essa preparação se torna ainda mais relevante quando se considera as exigências do atual contexto do mercado de trabalho, cada vez mais dinâmico, exigente e competitivo.

No atual cenário, as empresas valorizam colaboradores que não dependam de comandos diretos para o exercício de cada atividade laboral. Ou seja, que tenham autonomia, autoavaliem-se, aprendam com a prática, explorem novas ferramentas, acompanhem tendências do setor e tomem iniciativas – princípios defendidos e estimulados pela ABP. A habilidade de se autorregular é fundamental, pois profissionais independentes são mais proativos na busca por soluções, atualizações e melhorias, sem depender de ordens constantes. Tal postura fomenta um ambiente propício à inovação, aumenta a adaptabilidade frente às mudanças organizacionais e impulsiona o crescimento profissional sustentado, assumindo novos desafios e contribuindo de forma mais estratégica para a organização. Por exemplo, imagine um estagiário da área administrativa que, mesmo sem ser solicitado, identifica gargalos no fluxo de processos internos e busca por soluções com base em ferramentas aprendidas em sala de aula. Características altamente valorizadas por gestores em ambientes corporativos que exigem agilidade e pensamento estratégico (Alves *et al.*, 2025). Esse tipo de iniciativa é um exemplo da aplicação da ABP.

A pesquisa analisada apresenta limitações, como foco restrito a uma universidade e ausência de dados qualitativos. Além disso, não detalha como a validação própria é promovida entre os estudantes. A aplicação eficaz da ABP requer formação docente, currículos atualizados e ambientes colaborativos. Mesmo com desafios, o tema tem potencial para avançar tanto na teoria quanto na prática profissional no Brasil. A ABP fortalece competências intelectuais e práticas, indo além do ambiente escolar. Ao



estimular a autonomia do estudante por meio de situações de aprendizagem ativas e contextualizadas, a pesquisa original (Novalia *et al.*, 2025) contribui para a construção de um modelo educacional mais alinhado às demandas do século XXI. Além disso, demonstra que a ABP prepara os alunos para tomar decisões mais estratégicas, desenvolver a independência e o pensamento crítico, liderar com eficiência e solucionar problemas em contextos complexos, integrando teoria e prática em ambientes organizacionais marcados por incerteza e alta competitividade, desenvolvendo competências como liderança colaborativa, resolução de problemas e tomada de decisão autônoma (Alvarenga *et al.*, 2024; Thomaz *et al.*, 2024).

Referências

ALEMNEH, S.; GEBRIE, G. The role of project-based learning in improving the writing ability and sub-writing abilities of 10th grade Amharic speaking students. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.] v. 9, p. 1–9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100843>. Acesso em: 19 nov.2025.

ALVARENGA, C. *et al.* A adoção da pedagogia empreendedora na perspectiva de um mundo VUCA. **South American Development Society Journal**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 1–7, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v10i28r2>. Acesso em: 19 nov. 2025.

ALVES, J. *et al.* How can human resource management motivate managers in times of crisis? **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, MG, v. 8, n. 1, p. 1–7, 2025. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18540/revesv18iss1pp21294>. Acesso em: 19 nov. 2025.

ASHRAF, M. *et al.* A project-based learning approach to supply chain mapping education. **The International Journal of Management Education**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101128>. Acesso em: 19 nov. 2025.

AZEVEDO, M. *et al.* Aconselhamento de carreira como estratégia para o aumento de desempenho e de produtividade laborais. **REVES - Revista Relações Sociais**, Viçosa, MG, v. 8, n. 1, p. 1–8, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv18iss1pp21638>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BATISTA, M. *et al.* Uma iniciativa de educação profissional para a construção de carreira dos alunos de administração. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 2, p. 1-19, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i2.25991>. Acesso em: 18 set. 2025.

BROOKFIELD, S. D. **Teaching for critical thinking: tools and techniques to help students question their assumptions**. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

CALVOSA, M.; FERREIRA, M. Liderança: representações sociais e modelos mentais dos séculos XX e XXI. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 224-260, 2023. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/read/a/RPZQkSQWxpbs7VnR65ZbvxF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025.

CALVOSA, M. As competências e as expectativas do futuro administrador: o estudo do perfil do estudante de administração da UFRRJ. **Revista Universidade Rural**. Seropédica, RJ, v. 29, p. 201-218, 2008.

DECI, E.; RYAN, R. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

ENACTUS BRASIL. **Enactus Brasil**, 2024. Disponível em: <https://enactus.org.br/quem-somos/sobre/>. Acesso em: 7 jun. 2025.

FORTUNATO, W. *et al.* Deu match: tecnologias e desenvolvimento acadêmico na percepção de estudantes de administração da modalidade EaD em um projeto de extensão. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1–21, 2025a. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2492>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FORTUNATO, W. dos Santos *et al.* Como atrair e motivar estudantes da modalidade EaD em projetos de extensão? **EmRede - Revista de Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 11, p. [1-25], 2025b. Disponível em: <http://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1101>. Acesso em 19 nov. 2025.

FORTUNATO, W. dos Santos *et al.* Sobrevivendo às incertezas: percepção de líderes do setor de saúde privado sobre o ambiente VUCA. *In*: SEGeT – SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 21., 2024, Resende. **Anais [...]**. Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2024a

FORTUNATO, W. dos Santos *et al.* Tecnologias digitais e desenvolvimento acadêmico: um relato técnico da experiência de estudantes de Administração da modalidade EaD. *In*: EMPRAD – ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO, FEA/USP, 2024. **Anais [...]** São Paulo: FEA/USP, 2024b.

FORTUNATO, W. dos Santos *et al.* Estratégias de atração e engajamento de estudantes da modalidade EaD: relato técnico de um projeto de extensão universitária. *In*: EMPRAD – ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAIS EM ADMINISTRAÇÃO, FEA/USP, 2024. **Anais [...]** São Paulo: FEA/USP, 2024c.

FORTUNATO, W. *et al.* Escreva o Futuro Acadêmico: Relato de Experiência de Estudantes de Administração da UFRRJ/CEDERJ em um Projeto de Extensão. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2024d. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2255>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FRANCO, I. Melo *et al.* What are the expectations of business administration students for building a career? **IOSR Journal of Business and Management**, [Vellore, IND], v. 25, n. 9, p. 11–24, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol25-issue9/Ser-5/B2509051124.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

LOPES, C. Santos *et al.* Comunicação empresarial e gestão ágil no contexto mundo VUCA. **Gestão Contemporânea**, Vitória, ES, v. 14, n. 2, p. 228–239, 2024. Resenha. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea/article/view/349>. Acesso em: 18 set. 2025.



MARINI, A. *et al.* Developing a website integrated with project-based learning: evidence of stimulating creativity among elementary school students in Indonesia. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.] v. 11, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101402>. Acesso em: nov. 2025.

MARTINS, A. *et al.* Learning analytics aplicada às áreas pedagógica e educacional: verificação do aumento da motivação e do desempenho acadêmico em alunos do nível superior. **South American Development Society Journal**, São Paulo, v. 10, n. 28, p. 1–6, 2024. <https://doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v10i28r1>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MARTINS, A. Sampaio *et al.* Autoeficácia vs. estresse: como gerar alunos mais comprometidos, com maior qualidade de vida e com sentimento de sucesso escolar? **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 28, p. 1–10, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/73733>. Acesso em: 20 nov. 2025.

NOVALIA, R.; MARINI, A.; BINTORO, T.; MUAWANAH, U. Project-based learning: for higher education students learning independence. **Social Sciences & Humanities Open**, [S. l.] v. 11, n. 101530, p. 1–15, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101530>. Acesso em: 15 jun. 2025.

ORNELAS, M. *et al.* É possível a adoção da liderança transformacional na gestão de instituições de ensino superior? **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, Currais Novos, RN, v. 8, n. 1, p. 1–9, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revenspesextgestao/article/view/38995>. Acesso em: 18 set. 2025.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINK, D. H. **The surprising truth about what motivates us**. London: Penguin Books, 2011

PREDES JUNIOR, A. *et al.* Desafios entre estudantes de graduação: adaptabilidade profissional e busca pela autoestima. **Revista UFG**, Goiânia, v. 24, n. 30, p. 1–12, 2024. Resenha. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/80158>. Acesso em: 18 set. 2025.

THOMAZ, A. *et al.* Mentalidade ágil e folga ágil garantem competitividade em longo prazo? **Revista de Casos e Consultoria**, Natal, RN, v. 15, n. 1, p. 1–10, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/36811>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. **A mente na sociedade: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 15/06/2025.

Aceito em: 19/11/2025.



| ENTREVISTA |

ENTRE CAMPOS, BEIRADAS E VIVÊNCIAS: transitando da psicologia para antropologia***BETWEEN FIELDS, EDGES, AND EXPERIENCES:
transitioning from Psychology to Anthropology***

Antonio Luiz da Silva *

Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante **

Antonio Luiz da Silva é psicólogo, mestre em Antropologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada por uma escuta atenta às infâncias sertanejas, às políticas públicas e às experiências de alteridade. Hoje pertence ao quadro dos trabalhadores da Secretaria de Saúde da Paraíba, atuando como psicólogo do CHCF – Complexo Hospitalar de Doenças Infectocontagiosas Clementino Fraga. Também trabalha no ICPAC – Instituto dos Cegos da Paraíba, onde colabora com a reabilitação da pessoa com deficiência visual. É membro do grupo de pesquisa CRIAS – Criança, Sociedade e Cultura (UFPB) e tem se dedicado a pensar a infância como categoria política, especialmente em contextos periféricos. Sua tese de doutorado, intitulada “Meninos Danados”, é uma etnografia interpretativa sobre a infância em Catingueira (PB), revelando os modos de participação política das crianças em territórios sertanejos. Com uma escrita que transita entre a psicologia, a antropologia e a educação, Antonio Luiz da Silva nos presenteia com uma conversa harmoniosa e poética, característica do seu trabalho e trajetória.

Mohana — Conversar com Antonio Luiz da Silva é abrir espaço para escuta, deslocamento e pensamento. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada por um compromisso ético com as infâncias sertanejas, com os territórios periféricos e com os modos de existir que desafiam as normativas institucionais. É ex-aluno da UFPB e membro ativo de grupos de pesquisa que tensionam os limites entre ciência, política e afeto. A lista de suas qualidades e experiências são amplas, mas resolvo resumir em escuta dedicada e ética aos *meninos danados*.

A Revista Caos tem como propósito costurar os fios entre prática e fazer científico, mergulhando nas trajetórias de ex-alunos e ex-professores da UFPB, autores-

* Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. E-mail: tonlusi@hotmail.com.

** Professora, socióloga pesquisadora e assistente de edição na Revista Caos. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba, (UFPB), Brasil. E-mail: mohanamorais@gmail.com.



pesquisadores e pessoas vinculadas aos grupos de pesquisa da universidade. Acreditamos que o conhecimento não se encerra nos muros acadêmicos, mas se expande nas experiências, nos encontros e nas narrativas que atravessam o cotidiano.

Esta entrevista foi estruturada por mim, Mohana Morais, que tive o prazer de ouvir Antonio Luiz da Silva e contar com seu generoso aceite. Realizada virtualmente, em formato conjunto e alinhado, a conversa se deu em tom de troca, como quem se senta à beira de um pensamento e deixa que ele se desdobre com tempo, escuta e cuidado.

Antes de tudo, Antonio, agradecemos imensamente por ter aceitado nosso convite para esta entrevista. É uma alegria poder escutar sua trajetória e refletir junto sobre os caminhos da psicologia, da antropologia e das infâncias.

A infância como ponto de partida

Mohana — Você costuma escrever sobre infâncias sertanejas com muita sensibilidade e escuta. Gostaria de começar perguntando sobre a sua própria infância. Que memórias, afetos ou experiências você carrega desse tempo e como elas influenciaram sua trajetória acadêmica?

Antonio — Ao ultrapassar meio século, percebo como a infância, há cinquenta anos, era diferente, o que faz parte do jogo cultural, político, econômico, histórico das gerações. Nasci na zona rural, em uma fazenda de cana de açúcar chamada Antas, pertencente à usina Utinga Leão, na zona rural do município de Murici, estado de Alagoas. Sou filho de pai negro/índigena, da Zona da Mata, e de mãe branca, do Sertão, sendo ambos de Alagoas. Minha mãe, só a conheci como dona de casa, e meu pai sempre foi trabalhador rural, exercendo funções de carreiro, tratorista, operador de carregadeira, cabo rural. Dessas atividades todas de meu pai, guardo lembranças positivas do período em que ele era carreiro e conduzia os bois. Aliás, até achava que ele era o dono deles.

Ainda pequeno, mudamo-nos para a fazenda Seridó, pertencente à Usina São Simeão, que fica na zona rural de Murici, AL. Foi nessa fazenda que iniciei minha vida escolar, aos sete anos, idade considerada adequada para o início da educação formal naquele tempo. Tenho a lembrança de que já escrevia meu primeiro nome antes mesmo da alfabetização, embora com a inclusão excessiva de letras.



Minha primeira professora, Maria Vitória da Silva Martins, marcou profundamente minha trajetória. Ela fazia o percurso de uma hora para chegar à escola rural, vindo a pé da cidade. Certa vez, ao me ver escrevendo em uma bula de remédio, incentivou-me a retirar os conteúdos do quadro, mesmo antes de eu estar alfabetizado. Sua confiança foi decisiva para meu progresso escolar.

Outro episódio marcante ocorreu-me no segundo ano quando a professora Severina Palmeira me convidou a ler um texto durante uma reunião da Campanha da Fraternidade. Embora não saiba se o li ou se o tinha decorado, lembro-me da alegria de participar da leitura em público. Olhando ao longo de minha vida escolar, tenho a sensação de que meus professores e professoras sempre acreditaram em mim.

A Escola Nossa Senhora de Fátima, onde comecei a estudar, na Fazenda Seridó era na verdade uma pequena sala de aula, que reunia crianças de diferentes séries escolares. A merenda escolar, quando havia, precisava ser buscada na casa da merendeira. Os caldeirões de suco, de achocolatado e as caixas de bolacha eram carregados nas cabeças das crianças, visto que, além de não ter cozinha, a escola também não tinha onde armazenar os alimentos.

A primeira e a segunda séries, estudei-as na Fazenda Seridó. A terceira série, estudei-a na Usina São Simeão. A quarta série, iniciei-a na Usina Bititinga e, como minha família mudou-se novamente para a Fazenda Antas, tive de concluí-la em Murici, porque em Antas não existia a quarta série. A conclusão da quarta série foi bastante difícil. O deslocamento para a cidade era penoso, feito a pé na maioria dos dias, visto que o transporte escolar, um carro de carroceria aberta, nem sempre conseguia enfrentar os lamaçais da estrada de barro, ou atravessar os riachos alagados e sem pontes, durante o período chuvoso. Nesse período, percorríamos, eu e um tio adulto, uma hora e meia a pé, atravessando a extensão do chão escorregadio ou enfrentando rios em enchentes.

Além da escola, minha infância também foi atravessada pelo trabalho precoce. Aos sete anos, durante as férias escolares, comecei a trabalhar, inicialmente semeando adubo e recolhendo as palhas da plantação do canavial. Com meu primeiro pagamento, minha mãe comprou uma bacia de alumínio. E isso ela contava bastante orgulhosa. À luz da atualidade, esse episódio seria considerado exploração do trabalho infantil. Mas naquela época era socialmente aceito e até naturalizado.



Minha trajetória escolar, iniciada no meio rural, mesmo com todos os atropelos típicos da época, penso que foi, minimamente, satisfatória até a antiga quarta série. Essa parte dos estudos foi acompanhada de perto por minha mãe. Depois daí, sinto que ela também se perdeu, não dando conta de nos acompanhar, de revisar os cadernos, visto que ela própria tinha apenas duas séries. Mas me parece que ela nunca perdeu a crença na escola e na educação. Aliás, me lembro bem dela dizendo às professoras: “Em casa é meu, aqui é seu”. Além disso, incontáveis vezes a ouvi dizer que era preciso estudar para virar gente, bem naquela inspiração da professora Regina Silva (2016).

Após concluir a quarta série, permaneci quatro anos afastado da escola. Somente aos 15 anos, já com carteira assinada e trabalhando formalmente no corte da cana, consegui retomar os estudos. Nesse período, minha família morava em uma fazenda chamada Pau Amarelo, pertencente à Usina Utinga Leão, próxima à cidade de Rio Largo, também em Alagoas. A rotina era exaustiva. Saía para o trabalho às cinco horas da manhã, retornava no início da noite; tomava banho rapidamente no rio e, em seguida, apressava o passo por cerca de 20 minutos a pé até alcançar o transporte da Usina Santa Clotilde, o qual levava os estudantes à escola na cidade. Embora morasse em Pau Amarelo, fazenda que pertencia à Usina Utinga Leão, o transporte que pegava para estudar em Rio Largo era da Usina Santa Clotilde, nem sei como nos aceitavam, aliás, nem perguntavam de onde a gente era. Lembro-me de ficar meio envergonhado de chegar à cidade trepado em um gaiolão sujo de cana queimada.

É importante destacar que segui para o ensino fundamental, mas de forma irregular: cursei apenas a quinta série no modelo convencional e concluí as demais séries por meio do supletivo, um processo apressado, somente suficiente para garantir o certificado. No primeiro ano do ensino médio, a experiência não foi difícil, mas foi estranha. Pouco aprendi de disciplinas como matemática, física, química, biologia ou língua estrangeira, reflexo de uma escola marcada por greves constantes e pela falta de professores. Por isso, guardo a sensação de que aquele percurso me negou conhecimentos não somente importantes, mas básicos.

O trabalho e a dificuldade para estudar não eram apenas a minha realidade. Eram a realidade de todos os que estavam no meu entorno e na minha faixa etária. Aliás, essas vivências revelam as tensões vividas entre infância, adolescência, trabalho infanto-juvenil



e escolarização no contexto rural nordestino da segunda metade do século XX, evidenciando os desafios de acesso à educação no campo. Tenho a impressão de que hoje está um pouquinho melhor.

O percurso escolar de minha geração foi marcado por inúmeros obstáculos. A maior parte dela interrompeu os estudos ainda na segunda, terceira ou quarta séries. Muitos de minha família repetiram a última série porque não tinham como se deslocar da fazenda para a cidade. Para as meninas, isso era ainda mais difícil. Havia, inclusive, a crença generalizada de que ninguém conseguiria avançar. O processo era desumano, mas, por circunstâncias que não sei explicar plenamente, consegui completar a formação básica. E talvez eu seja o único de minha geração de adolescente que completou o ensino fundamental.

Após concluir o supletivo do ensino fundamental, entrei para primeiro ano e depois para o curso de magistério. Já tinha 19 anos, com considerável atraso em relação à idade escolar prevista. Apenas um ano antes havia deixado o corte da cana e passado a trabalhar na Usina Santa Clotilde, como ajudante de caldeireiro. A experiência foi horrível, não aprendi a cortar com maçarico ou a soldar, exigência mínima para um ajudante. De qualquer modo, minha capacidade de leitura e escrita destacou-me entre os colegas, permitindo-me atuar como responsável pelas anotações e registros do setor. Com a saída desse emprego e já matriculado no magistério, comecei a lecionar na fazenda Pau Amarelo, à noite, sob a luz do lampião a gás, dando aulas a colegas que ficaram pelo caminho, que não conseguiram se alfabetizar ou que não tinham tido a oportunidade de frequentar escola.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que minha infância e adolescência foram marcadas por lutas, esforços e resistências. Curiosamente, não as reconhecia, à época, como experiências de sofrimento. Aliás, nenhum cortador de cana ou trabalhador rural imagina seu trabalho como labor ou como *tripalium*, como ensinado por Suzana Albanoz (2012), isso foi elucubração advinda do meu caminho intelectual. A consciência da exploração do trabalho infantil e das condições degradantes do trabalho no canavial só me foram percebidas posteriormente, à luz de outras referências (Santos, Lucas, 2019; Amazarray, Thomé, Poletto, Koller, 2007). Naquele tempo, eu, meus amigos e meus familiares não tínhamos outra realidade para comparar.



Do ponto de vista econômico, minha família sempre pertenceu aos empobrecidos, mas não aos miseráveis. Se fôssemos aqui pensar na organização categorial das crianças da cidade de Catingueira, no estado da Paraíba, (Pires, Falcão, Silva, 2014), que classificam sua população entre pobres, mais ou menos e ricos, poderia dizer que minha família era mais ou menos. Digo isso porque, em minha casa, nunca faltou alimento, nunca faltou dinheiro para a feira semanal. Porém, roupas só eram compradas duas vezes ao ano, no período junino e nas festas de fim de ano.

Minha infância foi composta por múltiplas dimensões: brincadeiras, banhos de rio, participação na vida religiosa, escola e trabalho.

Quando visito minha memória escolar penso que, apesar das limitações da escola, sempre tive curiosidade, disposição e envolvimento. O hábito da leitura, que nem sei de quem herdei, ajudou-me a compensar muitas das minhas lacunas. Sempre gostei de ler, e acho que ao longo da vida isso me salvou.

A entrada na universidade e o encontro com a psicologia

Mohana — Como foi seu processo de entrada no espaço acadêmico? O que te levou a escolher a psicologia como campo de formação inicial? Houve alguma experiência marcante que te fez perceber que esse era o caminho?

Antonio — O meu primeiro contato com a ideia de universidade foi quase acidental. Durante uma aula do magistério, no Colégio Judith Paiva, em Rio Largo, município alagoano, ouvi uma professora comentar com um colega que estava lendo Machado de Assis pela segunda vez, tendo sido a primeira na universidade. Fiquei impactado! Não sabia que existia um nível de formação depois do magistério. Até então, como jovem do meio rural, meu maior sonho era concluir o curso do magistério e continuar sendo professor.

Minha admiração pelas professoras da infância, mulheres marcantes em minha vida, reforçava esse desejo. Ser professor era, para mim, um ideal extraordinário. Ainda no magistério, já morando em Garanhuns, município pernambucano, recebi com espanto a notícia de que uma colega havia sido aprovada no vestibular para pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco. Tive ali a impressão de que talvez a universidade



não fosse tão distante da minha realidade quanto imaginava, e talvez fosse fazer pedagogia, seguindo as pegadas do antigo curso de magistério.

Meu caminho, porém, tomou um rumo alterado. Vindo morar no Recife, entrei na Universidade Católica de Pernambuco para estudar Teologia para Leigos, motivado pela atividade missionária com a qual estava envolvido, ligada à Congregação dos Missionários Redentoristas. E foi nesse ambiente que alguns colegas começaram a dizer: “Você escuta tão bem as pessoas, deveria ser psicólogo”. Em alguma medida, abandonei a ideia de pedagogia. Pois foi essa influência externa que me conduziu à psicologia.

Prestei vestibular, fui aprovado e ingressei no curso de psicologia, ainda no Recife, na FAFIRE, uma faculdade particular. A experiência foi transformadora. Gostei imensamente das disciplinas, lia compulsivamente. E para minha sorte tive professores (as) inspiradores (as).

Por conta de meus compromissos missionários, fui transferido para Campina Grande, na Paraíba. A adaptação curricular foi horrível. A equivalência entre as disciplinas do Recife e as da Universidade Estadual da Paraíba eram totalmente diferentes, e o que havia feito anteriormente quase não foi reconhecido. O curso que poderia durar cinco anos se estendeu por quase nove, sendo no meio interrompido por duas longas greves de 06 meses cada. Quando finalmente me formei, já na casa dos trinta anos, percebi que a maturidade havia sido uma vantagem. Vivi o curso com serenidade, sem as crises existenciais comuns a muitas colegas mais jovens.

Noto que a psicologia, nas duas últimas décadas, não saiu do meu caminho, porque é dela que sobrevivo financeiramente. Mas compreendo que a antropologia veio se configurando como uma necessidade antiga. Recordo-me de que mesmo na graduação já creditava que a psicologia precisava se aproximar da antropologia. A psicologia estuda o humano não tão genérico, portanto, não tão europeu e nem tão americano quanto parece. Tenho a ligeira impressão de que foi a entrada dos psicólogos russos que deram aos psicólogos brasileiros a noção de que tínhamos feições diferentes a serem pensadas. Assim como a antropologia, sem que se perca o ideal de universalidade, o humano da psicologia está assentado numa determinada região, num determinado local, com uma determinada configuração intersubjetiva.



De minha parte, inspirado nesses modos de pensar, o humano que me interessa está imerso/submerso na realidade brasileira, nas vielas nordestinas, sertanejas etc. Por isso, sempre acreditei num conceito mais amplo, que o conhecimento acumulado pelas ciências sociais, e mais particularmente, pela antropologia poderia servir como suporte à psicologia e vice-versa. Foi por isso que li, antes de entrar no mestrado, *O povo brasileiro*, livro de Darcy Ribeiro; *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire, considerando-os textos importantes para formação de qualquer psicólogo. Hoje indicaria muitos outros.

Aliás, foi por conta dessa necessidade de compreender melhor o humano a partir de uma ótica mais ampliada, menos individual e mais nacional, que também me aproximei da psicologia social, sobretudo, pela sua vertente praticada pelo grupo de Sílvia Lane e Wanderlei Codo (1984), a partir do livro: *Psicologia social: o homem em movimento*. É bom que se diga que o grupo que nasceu nesse entorno não tem problema algum de dialogar com os antropólogos.

O salto para a antropologia e a escolha pela UFPB

Mohana — Depois da psicologia, você ingressa no mestrado em Antropologia pela UFPB. O que te motivou a buscar esse outro campo? Por que a UFPB foi o lugar escolhido para esse mergulho? Como foi esse trânsito entre áreas?

Antonio — Terminada a graduação, fui morar um ano no Suriname, e ao retornar ao Brasil, trabalhei como psicólogo em políticas públicas em Icó, no Ceará. O desejo de continuar estudando continuava crescente. Havia largado um curso de especialização em história da filosofia, em Campina Grande, quando deixei o país. Embora o mestrado ainda parecesse distante, morando no Ceará, iniciei uma especialização em Gestão Educacional em Iguatu, pois era a formação mais acessível e possível na região.

Com a mudança para João Pessoa, comecei a investir, de forma mais sistemática, na ideia de pós-graduação.

Minha entrada na antropologia se deu por um daqueles acidentes existenciais imponderáveis. Lembro que fui fazer um concurso público para psicólogo da Universidade Federal da Paraíba, devo ter me saído tão mal que nem apareci na relação.



Porém, tive um ganho transversal. Por conta daquele concurso conheci textos de Manuel Sarmiento (2005) e de Flávia Pires (2010), ambos apontando para a sociologia da infância e antropologia da criança respectivamente.

Por conta do texto de Flávia Pires, resolvi procurá-la, e ela, sabendo de meu interesse pela infância, sugeriu-me fazer as seleções de sociologia e antropologia. Fiz o de sociologia e foi um fracasso, embora tenha tido nota alta no projeto. Quando fui fazer a seleção para antropologia parecia que estava compreendendo completamente bem os textos de Mauss (1974), de Malinowski (1978) e de Marisa Peirano (1995), alguns dos escritos para aquela seleção. E seja como for, o resultado foi muito animador.

Cursar o mestrado em antropologia foi a coisa acadêmica mais acertada que aconteceu na minha vida escolar. Aliás, havia tido muitas tentativas frustradas até conseguir ingressar no mestrado, sete no total, quatro se perderam em preparações, e três tiveram o processo até as provas. Por isso, o ingresso no mestrado em antropologia foi um divisor de águas, ele foi sobretudo aquilo que eu precisava e queria inconscientemente. Ninguém tem noção do tanto que gostava de me dedicar. Tinha um misto de medo de não conseguir e uma alegria misturada em abraçar aquele novo estranho. Passei a escrever, retomando um antigo desejo de produção literária. Inicialmente muito acanhado, mas a professora Flávia Pires tinha um costume *esquisito* de incentivar a ida de seus alunos e alunas aos congressos. Esse apoio foi decisivo para ajustar minha trajetória acadêmica. Embora tenha relutado em me sentir autor, tenho orgulho de ter dado alguma contribuição para os estudos sociais da infância ao lado de pessoas que marcaram profundamente minha caminhada. Muito por conta do impacto do mestrado em minha vida, já se vão umas cinco dezenas de textos escritos, divididos entre o campo dos estudos sociais da infância e o campo dos estudos da inclusão e da deficiência.

Infâncias como campo de pesquisa

Mohana — Sua obra *Pelas beiradas: duas décadas do ECA em Catingueira – PB*, na qual você observa a participação política das crianças. Como surgiu esse interesse por pesquisar infâncias? E por que olhar para elas como sujeitos políticos? Foi por meio do grupo de pesquisa *Criança, Cultura e Sociedade* (CRIAS) que você chegou à



Catingueira? Melhor, conta para gente como é essa experiência em grupos de pesquisas e como foi tua história com o CRIAS.

Antonio — Ao longo de minha vida, sempre estive envolvido com a infância e, de modo mais sistemático, quando cheguei ao mestrado já tinha mais de duas décadas nessa direção, tanto porque havia sido catequista, missionário e professor quanto porque a minha formação havia sido em magistério e depois psicologia clínica infantil. Desembocar na antropologia da criança não foi tão desconfortável.

Devo aqui defender que olhar para a criança como psicólogo ou como professor tem se revelado totalmente diferente de olhar para a criança como aprendiz de antropólogo.

O mestrado também me aproximou do grupo de pesquisa CRIAS, do qual participei ativamente nos primeiros anos de sua consolidação. Mas não foi ele quem me levou à Catingueira. Foi Flávia Pires, que foi minha orientadora, ela me sugeriu pesquisar em Catingueira. Ela vinha daquele campo de pesquisa, já tendo levado para lá vários pesquisadores e pesquisadoras do CRIAS, alguns com publicações interessantes. Embora estivesse apreensivo em ocupar o mesmo espaço de pesquisa de minha orientadora, fiquei imensamente feliz quando Regina Silva e colaboradores (2024), tomaram o meu texto e o dela para comparar nossos modos de pesquisa naquele campo.

De qualquer forma, meu planejamento inicial era observar o Conselho Tutelar, uma vez que desejava saber como o direito das crianças, duas décadas depois da publicação do ECA, havia se espalhado pelo Sertão. Mas lá o Conselho Tutelar estava suspenso. A secretaria responsável se esqueceu de planejar as eleições, o mandato dos conselheiros terminou e eles não tinham como fazer imediatamente a eleição dos novos. Em meio ao não saber o que fazer, tomei a decisão de ir à escola para observar as próprias crianças. Contudo, naquele ano de 2012, no mês de fevereiro, as escolas municipais não estavam funcionando, o que só viria a acontecer no mês de março. Eu não tinha como ficar tanto tempo disponível na cidade para esse tipo de pesquisa. Depois desses dois planejamentos frustrados, nos *sopapos* do próprio campo, fui obrigado a pesquisar no meio da rua.

Desde então, sou um pesquisador do meio da rua, do meio da praça, do campo de futebol, das ladeiras, das calçadas, da fonte do olho d'água, do banho de açude, da piscina pública, desse tipo de espaço. Sou um pesquisador dos espaços menos protegidos, propriamente, em Catingueira. E foi aí que tive o encontro com a infância vivida, não fora da institucionalidade, porque não existe infância fora de alguma forma de institucionalização, mas, seguramente, fora das proteções institucionais.

Essa situação me expôs a riscos, mas também me deu uma liberdade e uma leveza incomensuráveis. Eu não precisava ter hora marcada para encontrar meus interlocutores. O único horário que não podia observar criança era no pingo do meio-dia, porque não tinha ninguém na rua. A cidade fica mais deserta, porque o sol é escaldante, e ninguém lá vai. Mas nos fins de tarde, nos começos das manhãs, nas noites, estava o tempo inteiro no meio da rua. Penso que trabalhei na rua em torno de 8 horas por dia, contando noite e dia. Muitas vezes saía de casa às 6h30 da manhã, observava o movimento, voltava lá pelas 9h, já trazendo alguma coisa para casa. Voltava novamente às 16h para o campo de futebol. Quando retornava do campo de futebol, tomava um banho, e me dirigia novamente ao espaço público, ficando das 19 até às 22h, quando voltava para casa.

Dentro desse arrumado metodológico, estava o tempo inteiro em exposição. Acabei criando, por conta da situação, um jeito de me expor, de fazer com que as pessoas me vissem e me abordassem, evitando qualquer contato mais privado ou com pouca gente por perto.

O impacto da rua, iniciado no mestrado (Silva, 2013b), seguiu se aprofundando no doutorado (Silva, 2018c), sob a orientação de Herculano Campos. Mas mesmo com mudança de programa e de orientador, segui com o mesmo método e com o mesmo referencial teórico. Sem dúvidas, pesquisar fora das paredes institucionais tem um preço alto, e eu o paguei nas agonias do campo etnográfico (Silva, 2014; Silva, 2017).

De qualquer modo, como adulto e com base em minha experiência de 20 anos atuando junto à criança, acreditava que sabia o que as crianças precisavam. Contudo, no mestrado, o contato com os estudos sociais da infância e confronto com as próprias crianças de Catingueira me levaram a fazer perguntas inversas à minha estrutura de pensamento. O que era a infância? Eu já não sabia. O que a criança queria para si? Sem resposta. O que a criança queria para a sua própria infância? Nunca havia perguntado. E



pode a criança falar (Hauer, 2012), particularmente por sua histórica condição de subalternidade (Spivak, 2010)? Esse pensar me foi um ponto importante, uma nova forma de ver as crianças.

O próprio CRIAS vinha discutindo vários autores importantes dos estudos sociais da infância, os quais tangenciavam ideias de agência (Fatyass; Voltarelli, 2024), de protagonismo (Pires; Branco, 2007), de participação (Castro, 2008; Prout, 2010; Tomás, Fernandes, 2013), de crianças como sujeito de direitos (Marchiori, 2012), todas essas coisas.

Depois do mestrado, quis observar a participação das próprias crianças na vida da comunidade, seguindo esta ideia que já vem se consolidando nos estudos sociais da infância. Ao olhar as crianças, nesse segundo movimento, busquei perceber a sua contribuição para a comunidade no trabalho, nos eventos políticos e protestos militantes da cidade, na ocupação da cidade adulta (Santos; Silva, 2015), nas políticas públicas, no tempo forte da política. Tive, ao longo das duas pesquisas, a oportunidade de observar a leitura das próprias crianças a partir do universo de suas múltiplas vivências e inserções, na festa do padroeiro, na praça, nas rodas de capoeira, no futebol de areia, numa ocupação totalmente à revelia, pelas beiradas, mas presentes por sua imersão corporal (Silva, 2018c).

Essa observação foi me dando sempre a ideia de que as crianças estavam envolvidas em tudo, mesmo quando as gentes adultas lhes negavam ou quando não conseguiam vê-las. Venho compreendendo que a criança, mesmo em sua vulnerabilidade etária, não é frágil. Em sua vulnerabilidade existencial, a criança tem recursos para se defender, para recriar e para propor, mesmo quando os adultos não as percebem. Então, essa foi uma das grandes lições que recebi de meu tempo de pesquisa em Catingueira.

Quero mencionar que não construí minhas ideias sozinho. Lembro-me de um ponto interessante a respeito do título de minha dissertação. Bom, não fui seu inventor. Devo-o à Márcia Longui, leitora do texto da qualificação. Foi ela quem viu como as crianças iam se aproximando de tudo o que eu estava fazendo na pesquisa. Ela me fez ver que as crianças não estavam nos centros dos eventos adultos observados, mas se faziam presentes, ocupando as beiradas. Depois, tanto a Mónica Franch quanto a Fernanda

Bitencourt Ribeiro, ambas aceitaram a ideia como estava na dissertação, aprovando-me ao final.

Sobre encantamentos do trabalho de campo

Mohana — No texto da sua tese, há uma escrita viva, que revela encontros, escutas e deslocamentos. O que mais te encantou no trabalho de campo e na experiência etnográfica com as crianças? Houve momentos que te transformaram como pesquisador?

Antonio — Inicialmente, a entrada em campo foi uma coisa bem fora do comum, porque eu achava que iria chegar à cidade e encontrar uma pousada. Sônia Pereira de Oliveira, uma colega de trabalho, disse: “Você é maluco? Não existem nem pousada nem hotel na cidade. Mas vou lhe arranjar um jeito de como você chegar nessa, nessa cidade”. Ela queria que eu fosse ficar na casa do prefeito. Mas deu certo. Por fim, me arrumaram um quarto na maternidade que estava lá desativada, depois aluguei uma casa e fiquei um mês.

Na segunda volta da minha pesquisa, já tendo amigos na cidade, fiquei na casa de um colega, músico e antropólogo, o qual tinha sido secretário de cultura, que era meu amigo do Recife, reencontrado na primeira pesquisa.

Embora a experiência em Catingueira tenha me feito pesquisador da infância, uma pessoa que tem um olhar mais atento para o que as crianças dizem, para o que elas são, muito mais do que para o que elas podem ser, acredito que devo ter dado algum trabalho ao Programa de Pós-graduação em Antropologia, durante a minha formação. Meus professores(as) tiveram de fazer um trabalho medonho, apesar de todo meu encantamento, para me fazer sair com o título de mestre em antropologia.

Penso que cheguei à Catingueira por indicação de Flávia Pires e por arrumação de Sônia Pereira de Oliveira. E devo confessar que também fiz alguma negativa, porque não tinha dinheiro, não tinha tempo, não tinha nada programado. Mas, de qualquer forma, aos poucos, isso foi se ajustando, e o programa me financiou parte da ida e parte da estada, e acabei fazendo todo o meu trabalho.

É importante lembrar que sou da primeira turma de mestrado em antropologia da UFPB, e não tinha propriamente financiamento para pesquisa, talvez, hoje, esteja melhor



pelo tanto de resultado que o programa já apresentou e pelo tanto de dedicação que tenho acompanhado da parte de seu corpo docente e discente.

Entre psicologia e antropologia

Mohana — Você transita entre psicologia e antropologia com muita fluidez, sinto eu, espetacularmente. Na sua visão, o que aproxima e o que distancia essas duas áreas? Há tensões ou complementaridades que você percebe no modo como cada uma lida com a infância?

Antonio — Durante a leitura da minha dissertação, a professora Mônica Franch, que foi uma avaliadora maravilhosa, em um dos capítulos, sobre políticas públicas para a infância, (Silva, 2012), disse: “isso aqui é o velho psicólogo falando”. Quando entrou no capítulo sobre futebol (Silva, 2013a), ela disse: “sim, agora apareceu o antropólogo”. No momento da defesa da dissertação, ela mapeia as minhas duas feições e as minhas duas trajetórias. Essa leitura me atravessa profundamente a partir de então.

Contudo, apesar do título de mestre, confesso que não me sinto propriamente um antropólogo, isso seria uma pretensão e um sonho. Talvez no futuro me sinta autorizado a dizer que o “Antonio Luiz da Silva é também um antropólogo”. Digo que o que me sobra, com muita positividade, é o método. Sou muito mais um psicólogo etnógrafo, ou um etnógrafo que vive na psicologia.

Meu olhar hoje é profundamente mediado pela etnografia: esse esforço de compreender o outro em seus próprios termos. Isso complementa minha prática na psicologia, trazendo um diferencial importante. Já não ocupo o lugar daquele que sabe sobre o outro, mas daquele que escuta, que se deixa atravessar, e que, a partir daquilo que o outro traz, pode contribuir.

Sim, me sinto sim um etnógrafo na psicologia. Isso talvez não seja legal, porque acabo sendo o pesquisador, velho psicólogo, que vai à ciência alheia, rouba alguma coisa e sai na carreira para que ninguém o repreenda. De qualquer forma, meu olhar é sim, hoje, muito mediado pela etnografia, pelo ver, pelo ouvir, pelo escrever (Oliveira, 1998), pela afetação (Favret-Saada, 2005), pela sensibilidade para ouvir a voz do pensador local, cotejando seu pensamento com aquele que me tem sido ofertado pela academia. Tenho



entendido que etnografia é método, é processo e é produto final (Silva, 2018a), com intervalos que vão da imersão ao convívio, interpretação e descrição pormenorizada e densa (Geertz, 2008).

Esse jeito de ver as coisas, esse esforço para ver o outro tem complementado a minha visão, inclusive na continuidade de minha atuação na psicologia. Penso que isso me traz um diferencial medonho, porque não estou mais no lugar daquele que sabe sobre o outro, mas no lugar daquele que escuta o outro em seus próprios termos e que a partir daquilo que o outro lhe traz, sim, pode fazer alguma contribuição.

A etnografia tem ensinado, inclusive, que é preciso sair daquela posição do sujeito adulto que sabe tudo para aquela posição do sujeito adulto que pode ouvir e compreender os outros lados. Nesse sentido, a minha crítica ao adultocentrismo (Silva, 2016) já afirmava a necessidade de sair dessa posição de saber absoluto para assumir uma escuta mais comprometida. E a etnografia tem me ajudado a compreender melhor a infância, com o suporte dos estudos sociais da infância. Está claro que essa posição de abertura etnográfica é para todos os grupos, também para aqueles grupos que se encontram vivendo suas infâncias (Marchi, 2018).

É verdade que as crianças são o público que, de partida, a intelectualidade acredita como vulnerável, tanto no país quanto no mundo. Porém, a etnografia tem apontado que a vulnerabilidade infantil pode ser relativa, pode não ser conforme o entendimento adulto. Inclusive pode ser que, em algum momento, a vulnerabilidade possa estar em outro lugar, deixando o adulto pesquisador na dependência do infantil (Silva, 2018b; Sousa, Pires, 2020).

O esforço que os estudos sociais da infância vêm fazendo, através das várias disciplinas, como antropologia, sociologia, geografia, história da infância, tem mostrado que a criança, mesmo em condição periférica e dentro de contextos vulneráveis, ela é uma pessoa, um sujeito capaz de apontar luzes para a própria vida e para a vida daqueles que se encontram no seu entorno.

Nesse sentido, talvez a etnografia tenha sido a porta e a ponte que se abre e que me facilita o trânsito da psicologia para a antropologia.



Desafios da pesquisa no Brasil

Mohana — No artigo *Ética, pesquisador e pesquisa: uma relação inquieta*, você discute os dilemas éticos da pesquisa com sujeitos vulnerabilizados. Quais são, hoje, os principais desafios de se fazer pesquisa no Brasil, especialmente com crianças e em contextos periféricos?

Antonio — Em três textos trato sobre a questão da ética na pesquisa (Silva, 2018b; Silva, 2022; Silva; Soares; Vieira; Menezes, 2023). A banca de mestrado e a banca de doutorado, antes de minha entrada nos dois programas, Antropologia da UFPB e Psicologia na UFRN, haviam me cobrado alguma palavra sobre esse tema, uma vez que meu universo de interesse acadêmico tem sido a criança. Nas duas cobranças, fiquei calado porque não tinha nada a dizer. Somente depois é que me pronunciei, retomando os diálogos que havia deixado pelo caminho. Contudo, penso que o problema da pesquisa não é necessariamente a ética, e se for a ética, como os filósofos a compreendem, ele também não estaria resolvido nos encaixes dos comitês, nem de longe. Por essa razão, parece-me que não é a ética o problema da pesquisa com criança.

Aliás, sempre penso que os pesquisadores, de um modo geral, apropriam-se da expressão ética de modo atravessado. A maioria não é de filosofia, que é o campo de onde essa expressão vem. A ética é um saber construído a partir de filósofos. Então, todos os outros pesquisadores, quando abrem sua boca, têm que reconhecer que estão balbuciando.

De qualquer modo, seguindo uma orientação mais engajada, um desafio ético é reconhecer que as crianças são vulneráveis, mas não são coitadas, são vulneráveis porque muitas vezes, na condição de pesquisadores adultos não lhes damos o lugar de sujeitos, sujeitos políticos. Talvez um comitê de ética não compreenda esse tipo de argumento. Mas vale lembrar que os autores clássicos da própria antropologia têm ensinado que, no universo dessa ciência, faz-se pesquisa com e não pesquisa em. Assim sendo mediada pelo método etnográfico e por todas as suas técnicas de coleta de informação, a pesquisa é toda relacional, e é na relação que a autorização vai se dando.

De fato, como pesquisador, o etnógrafo não vai a campo para coletar um material sanguíneo dos seus sujeitos, mas vai lá para dialogar com eles, colocando-os na posição de intérpretes da sua própria realidade comunitária, cultural, do seu bairro, da sua rua, do seu

fazer, da sua condição etária. E nesse ponto ele pode tanto receber um sim quanto um não. Aliás, como observado por Sousa (2015), os adultos podem dar pelas crianças a autorização, mas a criança pode dizer se aceita ou não.

Por essa razão, mesmo reconhecendo a vulnerabilidade da infância, vulnerabilidade no sentido jurídico, é preciso compreender que elas não são fraquinhas, coitadinhas, incapazes, o que pode expressar a palavra *vulnerabilidade*, se lida de modo apresado. A criança da pesquisa em Catingueira, tanto das minhas quanto de outros pesquisadores, só estaria incapaz na cabeça adultocentrada. Fora disso, partindo de uma posição etnográfica, sim, ela é um sujeito.

Nesse aspecto, mesmo que o financiamento seja ainda um desafio gigante para as pesquisas, diria que é a cabeça do pesquisador o maior desafio para pesquisa contemporânea com crianças, é o pôr-se no outro lugar, pôr-se numa outra perspectiva.

Além da cabeça adultocentrada e do financiamento, para a pesquisa com criança, é fundamental pensar em sintonia com o campo dos estudos sociais da infância, fazendo com que a pesquisa tenha a obrigação de beneficiar o grupo que dela participa, para não ser um caminho de mão única. Nesse sentido, comunidade, universidade e pesquisador devem estar em sintonia com as necessidades dos sujeitos de seus estudos. Esse é um outro desafio: fazer com que a pesquisa retorne para os sujeitos, sirva de alguma forma para o sujeito pesquisado.

Ainda colado a esse desafio de cunho pragmático, acredito que o desafio seguinte da pesquisa com criança é metodológico. É preciso fazer com nossas pesquisas incluam de verdade as crianças, não sendo apenas sobre elas ou a partir delas, mas com elas desde sua concepção até sua execução (Fernandes; March, 2020).

Bom, falei demais! Muito obrigado, querida Mohana Ellen Brito Morais Cavalcante.

Considerações para finalizar

Mohana — Caminhando para o fechamento de nossa conversa, enquanto ouvinte fico com a reflexão sobre a trajetória de Antonio Luiz da Silva. Os caminhos percorridos revelam-se marcados por sensibilidade e complexidade, desde os primeiros anos de vida até seu encontro com a antropologia. Vemos ainda o quanto as ciências sociais corroboram para sua carreira profissional. Longe de seguir uma linearidade previsível, sua formação foi atravessada por experiências que tensionaram fronteiras disciplinares e existenciais. A infância, vivida em



contextos de escuta e observação atenta, já anunciava o interesse por compreender os modos de ser e estar no mundo. Na vida adulta, esse impulso se desdobrou em práticas que articulam o cuidado clínico com a leitura crítica das estruturas sociais, evidenciando uma capacidade singular de transitar entre os campos da psicologia e da antropologia sem perder de vista o compromisso ético com o outro. E isso ganhando forças no olhar com as crianças.

Publicar esta entrevista na *Caos*, uma revista de estudantes, aberta aos egressos, e interessada no caminho daqueles que fazem a Universidade Federal da Paraíba, instituição na qual Antonio Luiz da Silva também se formou, é reconhecer a potência de trajetórias que desafiam modelos rígidos de formação e atuação. Sua fala nos convida a pensar a interdisciplinaridade não como junção de saberes estanques, mas como movimento contínuo de escuta, deslocamento e elaboração.

Antonio Luiz da Silva encarna, com rigor e afeto, a possibilidade de uma prática intelectual comprometida com as singularidades e com os atravessamentos históricos que constituem as experiências humanas.

Referências

ALBORNOS, Suzana. **O que é trabalho**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

AMAZARRAY, Mayte; THOMÉ, Luciana; POLETO, Michele; KOLLER, Sílvia. Perspectivas acerca do trabalho infanto-juvenil: ideologias, subjectividade e saúde do trabalhador. **Laboreal**, Porto, v. 3, n. 2, p. 1-13, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/12321>. Acesso em: 27 nov. 2025.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 16, n. 30, p. 253–268, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/BV6fYy8ghNMjyyMh7Q9VSwn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FATYASS, Rocío; VOLTARELLI, Monique Aparecida. Agência, participação e protagonismo infantil: diálogos com os estudos sociais da infância. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 1–19, 2024. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5839>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155–161, 2005. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>. Acesso em: 27 nov. 2025.



FERNANDES, Natália; MARCH, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hr7QghNYKx3sY9QV6M7wktf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC., 2008. p. 3–21.

HAUER, Karla Teixeira Dias von. E as crianças podem falar? **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 22, n. 3, p. 251–259, jul./set., 2012. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/2400/1482>. Acesso em: 27 nov. 2025.

LANE, Sílvia. T. M.; CODO, Wanderley. **Psicologia social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Malinésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDtdtDZ7dJqLvj3x9V4y/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MARCHIORI, A. F. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, Florianópolis v. 14, n. 25, p. 1–20, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2012n25p33>. Acesso em: 27 nov. 2025.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. p. 183-294. v. II.

PEIRANO, Marisa. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardos de. O Trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo Quinze; São Paulo: Editora da Unesp. 1998.

PIRES, Flávia. Tornando-se adulto: uma abordagem antropológica sobre crianças e religião. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 143–164, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/xsshmHTcZvj3M7y64TPwVQx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PIRES, Flávia; FALCÃO, Chistiane R.; SILVA, Antonio Luiz da. O bolsa família é direito das crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, n. 22.1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/142>. Acesso em: 27 nov. 2025.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311–320, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/FMsYHwGRHwRbGgjHkrBmCgt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.



PROUT, Allan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. *In*: MÜLLER, F. (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

SANTOS, P. O. S. ; SILVA, A. L. A cidade dos adultos ocupada pelas crianças: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – Paraíba. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 43, p. 167-184, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/24136>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SANTOS, Terezinha Oliveira; LUCAS, Carlos Henrique. E não sou eu uma criança?: trabalho infantil, história e Brasil profundo. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 2, p. 107-123, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9509>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361–378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Antonio Luiz da. Ponderações sobre a ética no viver contemporâneo. **Interfaces Científicas**, Aracajú, v. 9, n. 3, p. 480–494, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/view/8789>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Antonio Luiz da. O método etnográfico: uma reflexão a partir de Catingueira – PB. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 11, n. 2, p. 191–209, jul./dez. 2018a.

SILVA, A. L. Aspectos éticos na pesquisa etnográfica que incluiu crianças: reflexões oriundas de Catingueira – PB. **Revista Eletrônica da FAINOR**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 3, p.653–671, 2018b.

SILVA, Antonio Luiz da. “**Meninos danados**”: uma etnografia interpretativa da infância sertaneja que inclui a participação política das crianças de Catingueira – PB. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) — Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018c.

SILVA, Antonio Luiz da. Tempo e espaço na pesquisa etnográfica que inclui as crianças. **Psicologia & Sociedade**, Recife; Belo Horizonte, v. 29, p. 1–11, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/M9tLhJz9nxGLwQxh3tb9V9c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Antonio. Luiz da. Para repensar o modelo adultocentrado de nossas relações junto às crianças. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 26, n. 3, p. 455–465, jul./set. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/4755>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SILVA, Antonio Luiz da. Agonias dum pesquisador numa abordagem envolvendo crianças: reflexões advindas de Catingueira – PB. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v.13, n.1, jan. 2014. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442014000100007. Acesso em: 27 nov. 2025.



SILVA, Antonio Luiz da. Jogando pelas beiradas: sobre o vivido de meninos e homens num estádio de futebol em Catingueira – PB. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 22, n. 22, p. 103–117, 2013a. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/53146>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, Antonio Luiz da. **Pelas beiradas**: duas décadas do ECA em Catingueira – PB. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013b.

SILVA, Antonio Luiz da. Um estudo acerca das políticas públicas e da participação das crianças em Catingueira – PB. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 225–257, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41566>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, Antonio Luiz da.; SOARES, José do Nascimento; VIEIRA, Gabriel Nóbrega, MENEZES, Tarcísio Almeida. Ética, pesquisador e pesquisa: uma relação inquieta. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 8, edição 7, v. 1, p. 5–23, jul. 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/etica/pesquisador-e-pesquisa>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SILVA, Regina C Machado e; DANTAS-WHITNEY, Maria; BORGES, Antonádia Monteiro; OLIVEIRA, Raissa Menezes de. Do inesperado em etnografia com participação de crianças e jovens. **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, Ciudad de Salta, v. 7, n. 2, p. 175–200, 2024. Disponível em: <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4477>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SOUSA, Emilene L. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 1, n. 38, p. 140–64, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/57434>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SOUSA, Emilene Leite de.; PIRES, Flávia Ferreira. “Vai entrar no livro?” A participação das crianças nas pesquisas de campo e na construção de textos etnográficos. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 28, p. 141–158, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2077>. Acesso em: 28 nov. 2025.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e ação pedagógica: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 201–216, jul./dez., 2013. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3086/0>. Acesso em: 28 nov. 2025.

Recebido em: 04/11/25.

Aceito em: 28/11/25.

