



REVISTA
ELETRÔNICA
DE
CIÊNCIAS
SOCIAIS

Dossiê:

JUVENTUDES
E CAMPO DE
POSSIBILIDADES

Dossiê:

DIVERSIDADE
SEXUAL E DE
GÊNERO: TENSÕES,
DISPUTAS E DIREITOS

ed. 35

ISSN 1984-2140

CSOnline

Revista Eletrônica de Ciências Sociais

EQUIPE EDITORIAL

Carlos Eleonay Meirelles Garcia
Denise Cristina de Moura
Eric Barbosa Fraga
Erika Neder dos Santos
Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva
Izabella Barcellos Faria
Mariane Rodrigues Silva
Thaisa Ragone Azevedo

REVISÃO

A responsabilidade final sobre a revisão dos textos da CSONline –
Revista Eletrônica de Ciências Sociais é dos próprios autores.

PROJETO GRÁFICO

Raquel Medeiros

CAPA

Michel Amaral

CONSELHO CONSULTIVO

Cássio Brancalione (UFFS)
Diogo Tourino (UFV)
Eduardo Salomão Condé (UFJF)
Eduardo Magrone (UFJF)
Elizabeth Pissolato (UFJF)
Euler David Siqueira (UFJF)
Fátima Tavares (UFBA)
Francisco Colom González (IFCSIC/Espanha)
Inácio Manuel Cruz (FIC)
Ignácio Godinho Delgado (UFJF)
Jessé Souza (UFJF)
João Dal Poz Neto (UFJF)
José A. Figueiredo Santos (UFJF)
Juliana Anacleto (UFMG)
Jurema Gorski Brites (UFSM)
Leonardo Andrada (UFJF)
Marcela Beraldo (UFJF)
Marcelo Camurça (UFJF)
Octávio Bonet (UFRJ)
Paulo Fraga (UFJF)
Raul Francisco Magalhães (UFJF)
Rogéria Campos (UFJF)
Rubem Barboza Filho (UFJF)

Sumário

Nota Editorial	5
Eric B. Fraga	

Dossiê Juventude e Campo de Possibilidades

APRESENTAÇÃO

Daniel Machado da Conceição, Julian Pegoraro Silvestrin e Alexandre Fernandez Vaz	7
---	---

Encontrar um lugar no mundo. Notas sobre alguns usos de práticas artísticas em ações de políticas públicas direcionadas à jovens

Ana Sabrina Mora	9
------------------	---

Juventude Em Formação: Cinema/Filme nas aulas de Educação Física

Maria Edivania Alves dos Santos, Hamilcar Silveira Dantas Junior, Cristiano Mezzaroba e Rodrigo de Souza Santos	31
---	----

Juventude, Escolarização e Práticas Corporais

Renan Santos Furtado e Carlos Nazareno Ferreira Borges	56
--	----

Por uma formação em futebol menor: cartografias da formação clubística das categorias de base do Futebol Brasileiro

Eduarda Moro, Alexandre F. Vaz e Ireno Antônio Berticelli	81
---	----

Pinóquio do novo século: a socialização profissional necessária à transformação da "marionete" em "menino de verdade"

Daniel Machado da Conceição	101
-----------------------------	-----

Dossiê Diversidade Sexual e de Gênero: tensões, disputas e direitos

APRESENTAÇÃO

Antônio Rodrigues Neto, Caio Benevides Pedra, Hugo Avelar Cardoso Pires e Luiza Maria de Assunção	128
---	-----

A subalternidade do signo feminino na sexualidade do trabalhador

Breno Lucas de Carvalho Ribeiro	134
---------------------------------	-----

A família homoafetiva e o Congresso Nacional: uma análise das três últimas legislaturas

Lívia Gonçalves Buzolin	151
-------------------------	-----

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de rugby no filme
Invictus
Francisca Islandia Cardoso Da Silva 173

O percurso da Vermelhinha: uma análise sobre a representação feminina da
série Carmen Sandiego
Cheila Pacetti 192

Vivências de jovens transmasculinos na Universidade Federal do Piauí

Maria Clara Teresa Fernandes Silveira, Francisco Alves de Oliveira Júnior e Lila
Cristina Xavier Luz 211

Os praças do Corpo de Bombeiros: masturbação e seus significados no
cotidiano da formação de Pedro Nava
Arthur Marinho Silva Vargas 231

Artigos de fluxo contínuo

O estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright e Claus
Offe: a luta de classes, a estrutura e a seletividade estatal
Antônio Danilo Santana 255

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo e o desenvolvimento
industrial nacional na década de 1930
Jayme Karlos Reis Lopes 276

Resenhas

Um Feminismo Decolonial (Françoise Vergès)
Ligia Thomaz Vieira Leite 305

Nossa primeira edição de 2022 é composta por dois dossiês. O primeiro, intitulado *Juventude e Campo de Possibilidades*, organizado por Daniel Machado da Conceição, Julian Pegoraro Silvestrin e Alexandre Fernandez Vaz, conta com cinco artigos: *Encontrar um lugar no mundo. Notas sobre alguns usos de práticas artísticas em ações de políticas públicas direcionadas à jovens* de Ana Sabrina Mora; *Juventude Em Formação: Cinema/Filme nas aulas de Educação Física* de Maria Edivania Alves dos Santos, Hamilcar Silveira Dantas Junior, Cristiano Mezzaroba e Rodrigo de Souza Santos; *Juventude, Escolarização e Práticas Corporais* de Renan Santos Furtado e Carlos Nazareno Ferreira Borges. *Por uma formação em futebol menor: cartografias da formação clubística das categorias de base do Futebol Brasileiro* de Eduarda Moro, Alexandre F. Vaz e Ireno Antônio Berticelli; e *Pinóquio do novo século: a socialização profissional necessária à transformação da "marionete" em "menino de verdade"* de Daniel Machado da Conceição.

O segundo dossiê desta edição, *Diversidade Sexual e de Gênero: tensões, disputas e direitos*, organizado por Antônio Rodrigues Neto, Caio Benevides Pedra, Hugo Avelar Cardoso Pires e Luiza Maria de Assunção, conta com seis artigos: *A subalternidade do signo feminino na sexualidade do trabalhador* de Breno Lucas de Carvalho Ribeiro; *A família homoafetiva e o Congresso Nacional: uma análise das três últimas legislaturas* de Lívia Gonçalves Buzolin; *Representações sociais de masculinidades dos jogadores de rugby no filme Invictus* de Francisca Islandia Cardoso Da Silva; *O percurso da Vermelhinha: uma análise sobre a representação feminina da série Carmen Sandiego* de Cheila Pacetti; *Vivências de jovens transmasculinos na Universidade Federal do Piauí* de Maria Clara Teresa Fernandes Silveira, Francisco Alves de Oliveira Júnior e Lila Cristina Xavier Luz; e *Os praças do Corpo de Bombeiros: masturbação e seus significados no cotidiano da formação de Pedro Nava* de Arthur Marinho Silva Vargas.

Na sessão de fluxo contínuo, contamos com dois trabalhos: *O estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright e Claus Offe: a luta de classes, a estrutura e a seletividade estatal* de Antônio Danilo Santana e *Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo e o desenvolvimento industrial nacional na década de 1930* de Jayme Karlos Reis Lopes. Também contamos com a importante resenha: *Um Feminismo Decolonial (Françoise Vergès)* por Ligia Thomaz Vieira Leite.

Esta nova edição, a primeira em que eu e Carlos Eleonay Garcia assumimos como editores-chefes da revista, só foi possível graças ao esforço coletivo de todos que a compõe: Izabella Faria, Gustavo

Nota Editorial

Gabaldo, Erika Neder, Thaisa Ragone, Mariane Rodrigues e Denise Moura. Agradeço também a Michel Amaral por ter, tão prontamente, produzido uma capa para esta edição. Trabalhar na CSOnline é, ao mesmo tempo, um desafio e um prazer. Mais uma edição publicada é uma sensação de dever cumprido. Seguimos fazendo ciência neste país esperando e ansiando pela melhora. Até lá, resistimos.

Boa leitura,

Eric B. Fraga.

Editor Executivo da Revista CSOnline.

JUVENTUDES E CAMPO DE POSSIBILIDADES: UMA APRESENTAÇÃO

Daniel Machado da Conceição¹

Julian Pegoraro Silvestrin²

Alexandre Fernandez Vaz³

Núcleo de Estudos e Pesquisa

Educação e Sociedade Contemporânea – UFSC

Como muitos já indicaram, ser jovem está longe de ser fácil. A juventude não é um tempo ordenado pela idade de cada pessoa, mas experiência social que se atualiza e se renova em cada época histórica. Coloca-se, assim, como algo alheia à cronologia que a espreme – ou a dilata – entre as ilusórias certezas da infância e as ainda mais fantasiosas verdades da vida adulta. Materializando-se em práticas e discursos tão diversos quanto contraditórios, a condição errante de ser jovem se vê atravessada por todo tipo de intervenção, consolidando-se como um dos eixos que formam a sociedade contemporânea. Nem sempre foi assim, uma vez que podemos considerar que a juventude foi inventada como produto da modernidade já tardia. Com tudo isso, não poderia escapar à Sociologia o interesse pelo tema.

É nessa perspectiva que se coloca o presente dossiê. Longe de querer e poder esgotar a temática – o que é obviamente impossível – ele pretende reunir trabalhos que joguem um pouco de luz sobre a temática, mas privilegiando seus aspectos nem sempre mais evidentes. Desta forma, ele começa com um artigo da antropóloga argentina Ana Sabrina Mora. Considerando um programa social desenvolvido em seu país, ela nos oferece uma análise de como jovens pertencentes a grupos de vulnerabilidade social interpretam, por meio de expressões artísticas, os efeitos sobre si de tal processo.

Logo após publicamos dois trabalhos sobre a Educação Física. O primeiro, de colegas da Universidade Federal de Sergipe, Maria Edivania Alves dos Santos, Hamilcar Silveira Dantas Junior, Rodrigo de Souza Santos e Cristiano

¹ Doutor em Educação, Mestre em Educação e Cientista Social pela UFSC. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC), membro do Grupo Esporte & Sociedade. danielmdac1@gmail.com

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UFSC, bolsa CAPES), licenciado e mestre em Educação Física (PPGEF/UFSC). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC/CNPq) e o Grupo Esporte & Sociedade. julianpsilvestrin@gmail.com

³ Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas e lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea. Doutor pela Leibniz Universität Hannover, Alemanha, Pesquisador CNPq (1C). alexvaz@uol.com.br

Mezzaroba. Ele trata de uma experiência com o cinema e alguns de seus usos como dispositivo pedagógico, o que aponta para uma expansão das possibilidades dessa disciplina do conhecimento, ao mesmo tempo que da formação de futuros professores. O segundo, de docentes da Universidade Federal do Pará, Renan Santos Furtado e Carlos Nazareno Ferreira Borges, propõe perspectivas de ação destinadas ao ensino de práticas corporais para a juventude escolarizada. Colocando-se do lado da cultura como ênfase para a construção do corpo, o estudo propõe a ampliação do repertório de experiências como um tópico central na formação do sujeito jovem que procura a autonomia e o pleno exercício da cidadania.

O dossiê fecha com dois textos que abordam a formação para o trabalho entre jovens. Começa com o de Eduarda Moro, Alexandre Fernandez Vaz, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e Ireno Antônio Berticelli, da Universidade Regional de Chapecó. Ele apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que problematiza as possibilidades de alcançar um dos sonhos comuns de muitos meninos brasileiros, o de ser jogador de futebol. Cartografando categorias de base de um clube profissional, constata a cristalização de práticas e expectativas a respeito do que é ser futebolista, o que inclui a docilização de corpos e sonhos. No entanto, aponta indícios de um outro tipo de formação, tendo em vista as rupturas que a noção de futebol menor pode fomentar. Por sua vez, o escrito que arremata o conjunto de textos parte de um dos grandes disseminadores de ideias e práticas para a infância no mundo moderno, os contos fabulares, para chegar à formação profissional. A reflexão de Daniel Machado da Conceição, pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC), parte do clássico *As aventuras de Pinóquio*, de Carlo Collodi para, convocando as Sociologias do Trabalho e das Profissões, pensar sobre os caminhos que determinam a passagem de menino-marionete para menino-de-verdade, tendo como foco o Programa Jovem Aprendiz.

Que os trabalhos aqui reunidos ajudem a inspirar a continuidade dos estudos sobre juventude, e que esta, neste momento tão crítico, mas algo esperançoso, das volubilidades do mundo e do Brasil, possa ampliar seu campo de possibilidades e nos ajudar a ter uma vida cada vez menos precária. Utopias são mais urgentes do que nunca.

Ilha de Santa Catarina, novembro de 2022.

ENCONTRAR UN LUGAR EN EL MUNDO. APUNTES SOBRE ALGUNOS USOS DE PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN ACCIONES DE POLÍTICA PÚBLICA DIRIGIDA A JÓVENES

Ana Sabrina Mora¹

Resumen

A propósito del análisis de una experiencia de gestión en un programa social dirigido a jóvenes en situación de vulnerabilidad, desarrollada en el marco de las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires (Argentina) en el año 2020, se propone aquí un análisis de las potencialidades y limitaciones del uso de prácticas artísticas en políticas públicas que se dirigen a enfrentar la desigualdad y la acumulación de desventajas en este sector. Se establece una discusión con concepciones sobre el rol social del arte propias del denominado "campo arte transformador", a partir de la reflexión sobre una experiencia de gestión pública en el Programa de Responsabilidad Social Compartida "Envión". En particular, se considera una instancia en la cual los y las jóvenes destinatarios/as comunicaron, mediante escritura creativa, su perspectiva sobre los modos en que el mencionado programa afectó sus vidas cotidianas y sus proyecciones a futuro.

Palabras clave: juventudes – desigualdad – política social – prácticas artísticas

Find a place in the world. Notes on some uses of artistic practices in public administration actions guided toward youth

Abstract

Regarding the analysis of an experience in the context of a social program for youth in vulnerability conditions, developed within the framework of the actions carried out by the Ministry of Community Development of the province of Buenos Aires (Argentina) in the year 2020, in this paper we put forward an analysis about the potentialities and limitations of the use of artistic practices in public policies that are aimed at facing inequality and the accumulation of disadvantages in this sector. We establish a discussion with representations about the social role of art typical of the so-called "transforming art field" and we propose an evaluation of a public management experience carried out by the Social Program of Shared Responsibility "Envión", in which the young beneficiaries develop creative writing,

¹ Doctora en Ciencias Naturales (orientación Antropología) y Licenciada en Antropología por la FCNyM-UNLP (Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata). Investigadora adjunta del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), con lugar de trabajo en IdIHCS-UNLP/CONICET (Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales). Profesora de la FCNyM-UNLP y docente de posgrado en universidades nacionales y latinoamericanas. Directora del proyecto de investigación y desarrollo "Cuerpo, afecto y performatividad en prácticas artísticas contemporáneas". Integrante de proyectos PUE-CONICET, PIP-CONICET y PISAC-Covid19. Coordinadora del GEC (Grupo de Estudio sobre Cuerpo).

Encontrar un lugar en el mundo

and so they recovered their perspective on the ways in which the aforementioned Program affected their daily lives and their projections for the future.

Keywords: youth – inequality – social policy – artistic practices

Encontrar um lugar no mundo. Notas sobre alguns usos de práticas artísticas em ações de políticas públicas direcionadas à jovens

Resumo

A respeito da análise de uma experiência de gestão em um programa social dirigido a jovens em situação de vulnerabilidade, desenvolvida no marco das ações realizadas pelo Ministério de Desenvolvimento Comunitário da província de Buenos Aires (Argentina) no ano de 2020, é aqui proposta uma análise das potencialidades e limitações do uso de práticas artísticas em políticas públicas voltadas para o enfrentamento da desigualdade e do acúmulo de desvantagens nesse setor. Estabelece-se uma discussão com concepções sobre o papel social da arte típicas do chamado “campo da arte transformadora” e avalia-se uma experiência de gestão pública na qual os jovens beneficiários do Programa de Responsabilidade Social Compartilhada “Envión”, através de escrita criativa, eles recuperaram sua perspectiva sobre as formas como o referido Programa afetou seu cotidiano e suas projeções para o futuro.

Palavras-chave: juventudes – desigualdade – política social – práticas artísticas

Introducción

Las políticas sociales dirigidas a jóvenes suelen valerse de recursos artísticos entendidos como medios de inclusión social. En este marco, las prácticas artísticas son utilizadas como recurso de inclusión, en el marco de la generación de proyectos y programas estatales que se conciben desde una articulación entre jóvenes, inclusión y arte. Aunque se presentan con distintas intenciones, objetivos, motivaciones, perspectivas y enfoques, en diversos proyectos y programas estatales dirigidos a jóvenes que cuentan a prácticas artísticas como uno de sus ejes principales, el arte es entendido como un medio para contribuir a que los y las jóvenes enfrenten las condiciones de desigualdad en las que están inscriptos, aunque sin explicitar con claridad cuáles serían las vías para que tal cosa ocurra, ni de qué manera esto sería facilitado por las prácticas artísticas.

En estas propuestas se ponen en juego concepciones sobre la desigualdad, sobre las juventudes, sobre las necesidades y demandas que las políticas sociales deben dirigirse a resolver para los y las jóvenes, y sobre el rol del arte en la inclusión social y en general en el tratamiento de las desigualdades que intersectan a las juventudes. Entendemos que producir una mirada sobre estas acciones de gobierno, entonces, debe tener en cuenta estas dimensiones y puede llevar tanto a una reflexión acerca de los usos del arte en el tratamiento de la desigualdad, como acerca de los modos en que puede realizarse una contribución a que los y las jóvenes puedan des-acumular desventajas, a la vez que transformando las condiciones que los y las desigualan.

Tomaremos por caso una experiencia de gestión a lo largo del año 2020 en un programa social dirigido a jóvenes de la provincia de Buenos Aires (Argentina) que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, en familias signadas principalmente por pobreza estructural y por condiciones de vida desventajosas. Durante la totalidad del año 2020 me desempeñé como asesora de la dirección del Programa de Responsabilidad Social Compartida "Envió", el cual se encuentra en vigencia desde el año 2009. El programa depende de la Dirección Provincial de Juventudes del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires. Mi trabajo como asesora tuvo lugar en paralelo con mi rol como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en tanto a inicios de aquel año se abrió la posibilidad de participar en organismos del Estado realizando intervención en articulación con nuestras trayectorias de

investigación. Realizando una lectura de lo sucedido en el período que va desde enero hasta diciembre de 2020, presentamos aquí una primera sistematización de dicha experiencia de gestión, en la que me encontré involucrada.

Antes de enfocarnos en un conjunto de acciones desarrolladas para y por los y las jóvenes destinatarios de este Programa, considerando allí las miradas de tales jóvenes respecto a la intervención del Programa en sus vidas, realizaremos un recorrido por algunas concepciones sobre la desigualdad y por miradas sobre las políticas públicas y políticas sociales, y luego revisaremos concepciones sobre los usos de las artes ante las potencialidades que se les reconocen en procesos de transformación social que se proponen enfrentar la desigualdad. El propósito es proponer una reflexión acerca de algunos elementos a tomar en cuenta al diseñar e implementar acciones de política social dirigida a jóvenes.

Desigualdades y políticas sociales

Al momento de emprender el diseño de una acción de política pública, se evalúan múltiples variables, que van desde la coyuntura y las necesidades políticas de la gestión, hasta la evaluación de las circunstancias concretas en que se encuentran quienes serán destinatarios de tales acciones, incluyendo su vinculación con, por ejemplo, el programa social encargado de implementar esa acción. En la arena cotidiana en que se toman las decisiones de política pública, rara vez (si no nunca) se presenta la ocasión de detenerse a pensar en los marcos conceptuales que sustentarían tales diseños. Esto no significa que esas acciones no estén atravesadas por concepciones fundamentales, en particular sobre la desigualdad y sobre de qué manera las gestiones pueden proponerse abordarla.

La pregunta por la desigualdad puede iniciarse abriendo un interrogante acerca de dónde buscar las causas de las desigualdades. Generalmente los estudios sobre la desigualdad sitúan la respuesta en alguna de estas tres opciones: las teorías individualistas, en la distribución de los diferentes recursos y capacidades que tienen los individuos; las teorías interaccionistas, en las pautas de las relaciones que se establecen entre ellos; en las teorías holísticas, se concentra la explicación en las características asimétricas de las estructuras sociales (REYGADAS, 2005). Cada una de estas perspectivas analíticas ha arrojado luz sobre un aspecto de las desigualdades. Sin embargo, tomadas por separado, tienen

importantes limitaciones, que pueden salvarse si se conjugan en la elaboración de un marco multidimensional para el estudio de la desigualdad.

Estas concepciones, como decíamos, impregnan las políticas públicas aunque esto no se haga explícito, es decir, es posible reconocerlas sosteniendo diseños específicos. Con base en teorías individualistas sobre la desigualdad, las acciones se enfocan en el plano individual, buscando incidir en los resultados de la distribución desigual de los recursos mediante la adjudicación de algunos de ellos a determinadas personas (por ejemplo, capacitando para un determinado oficio, ofreciendo una maquinaria, etc.), incrementando las capacidades individuales. Esto no considera que la capacidad para apropiarse de estos recursos no depende únicamente de cada persona sino que obedece a múltiples factores, tanto factores estructurales como la posición en el proceso productivo y en clivajes de género, edad, étnico-racial, entre otros, como factores individuales como la formación para el trabajo, el acceso a conocimientos o las capacidades actitudinales interiorizadas; así, los bienes sociales valorados son plausibles de una apropiación diferencial en distintos individuos. Todo esto incide en aumentar o disminuir la posibilidad de apropiación y retención de los recursos a los cuales determinada política pública da acceso. Más allá de ser un elemento a considerar al explicar la desigualdad y actuar respecto a ella, esta explicación tiene problemas importantes: no considerar suficientemente que los atributos individuales tienen un origen social, que las capacidades personales son resultado de procesos históricos y que su adquisición no depende sólo del esfuerzo personal sino de condiciones y procesos colectivos; que las capacidades individuales también son sociales en su ejercicio, ya que están sujetas a procesos de valoración colectiva, no habiendo criterios universales para determinar qué capacidades o atributos físicos son mejores que otros y merecen mayores recompensas; que las riquezas se obtienen de un entorno que es producto social y son resultado del esfuerzo colectivo; que junto con la apropiación de recursos opera la expropiación, la explotación y el acaparamiento de oportunidades. (REYGADAS, 2005). Así, la dirección de estas acciones suelen partir de una calificación de los individuos de acuerdo con parámetros que de por sí se basan en inequidades previas. Además, no transforman las condiciones que construyen y sostienen la inequidad y la desigualdad (por ejemplo, capacitando a jóvenes en cierto trabajo sin considerar la contraparte de la intención o no del mercado laboral para emplearlos).

El enfoque interaccionista de la desigualdad se sustenta en comprender que la desigualdad se produce y se reproduce en las relaciones sociales. Las personas y las cosas tangibles e intangibles, circulan, se intercambian, se distribuyen y se apropian de acuerdo con reglas específicas, bajo la influencia histórica de instituciones económicas, políticas, sociales y culturales. Así, las potencialidades y capacidades individuales puestas en acto en el ejercicio de relaciones de poder, generan nuevas propiedades que incluyen pero no se agotan en las capacidades individuales, sino que emergen justamente en esa relación. La desigualdad se cristaliza en instituciones, barreras de acceso y otros dispositivos que reproducen las relaciones de poder, así como en maneras diferenciales y en las menores o mayores distancias en que se concibe a los excluidos y explotados, y esto se imprime en los niveles de tolerancia a la desigualdad que tiene una sociedad. La desigualdad se reproduce continuamente en la producción y el sostén de fronteras que separan y conectan a los diferentes grupos, fronteras que rigen los flujos (o impiden otros) de todo aquello que pueda intercambiarse, tanto personas como cosas, y que tienen distintos grados de impermeabilidad y de bilateralidad. Las capacidades individuales se entrelazan con las reglas, los dispositivos de poder, los procesos culturales y todos los demás entramados institucionales que organizan esos espacios. (REYGADAS, 2005). Por esto, para eliminar la desigualdad es necesario transformar las estructuras institucionales que organizan los flujos de recursos y las relaciones sociales entre personas y entre personas y cosas.

Continuando con la propuesta de Luis Reygadas (2005), podemos caracterizar el enfoque holístico de la desigualdad a partir de que postula que la explicación debe centrarse en el estudio de las capacidades acumuladas en cada colectivo, en las relaciones entre ellos y en la distribución de las riquezas entre los diferentes ámbitos sociales. Cada agregado social tiene distintas capacidades de apropiación de recursos materiales y simbólicos, así como distintas posibilidades de coordinación, cooperación y organización para obtenerlos y sostenerlos. Esto lleva no sólo a acumular volúmenes diferenciales de riqueza, sino que también se debe tomar en cuenta la valoración diferencial de estos volúmenes y de las maneras legitimadas de obtenerlos. De esta manera, desde esta perspectiva las acciones que busquen producir transformaciones deberían atacar los factores estructurales que inciden en las capacidades colectivas de apropiación, cuestión

que implica cambios de largo alcance y con gran profundidad temporal, mediante esfuerzos colectivos de gran magnitud.

Luego de revisar estas teorías, Reygadas (2005) propone un enfoque relacional y multidimensional de las desigualdades, que tome en cuenta la articulación entre las capacidades individuales, los procesos interaccionales y las condiciones estructurales. Del enfoque individual, propone recuperar la noción de que los individuos tienen distintas capacidades y que estas pueden reforzarse, pero sin olvidar que éstas se construyeron históricamente en un sistema de relaciones sociales. Del enfoque interaccional, que los campos de interacción social y las redes de relaciones de poder, en conjunción con las capacidades individuales, generan posibilidades desiguales de apropiación de recursos, sin dejar de lado que allí se cristalizan relaciones estructurales que impregnan los intercambios personales. Y del enfoque estructural, que las ventajas y desventajas de un colectivo no sólo se vinculan con las capacidades individuales de quienes lo integran y con las relaciones entre ellos, sino también con instancias colectivas de disputa y conflicto que decantan en estructuras duraderas de distribución desigual de los recursos; un punto importante a tener en cuenta como limitación de esta última concepción consiste en la falta de captación de la capacidad de agencia. En suma, la propuesta de Reygadas es atender a las redes de la desigualdad, mediante un enfoque multidimensional que tome en cuenta la interconexión de las diferentes dimensiones de la desigualdad y capte así la complejidad de este fenómeno. Del mismo modo, François Dubet (2015) propone abordar el encadenamiento de múltiples desigualdades, que van desde las prácticas sociales más aparentemente banales hasta condiciones estructurales, entendiendo que todas las escalas participan en la producción y la profundización de desigualdades dentro de cada sociedad y entre distintas formaciones sociales.

En términos de política pública, esto llevaría a intentar combatir la desigualdad en los tres niveles y en sus formas de articulación, partiendo por comprender en cada contexto particular cómo es que se han desencadenado, condensado y sostenido procesos de acumulación de desigualdad y de desventajas concretas. Junto con esto, podemos agregar, conociendo también cuáles son y han sido las estrategias locales para lidiar con los efectos de la desigualdad y resolver la vida.

La definición de las políticas públicas necesita de una relación con teorías sobre el Estado. En términos de José Nun (1995), en el

capitalismo en tanto sistema en el cual recursos escasos son apropiados en forma privada, existen dos mecanismos mediante los cuales los recursos son asignados para usos diversos y distribuidos para los consumidores: el mercado y el Estado, por lo tanto, en el capitalismo hay una tensión permanente entre estado y mercado (NUN, 1995). En este marco, se pregunta en qué medida es posible promover la autonomía del Estado, identificando con esto la capacidad del gobierno para formular e implementar sus objetivos de acuerdo con sus intereses, sin la determinación de cualquier agente externo; en este punto sigue a Adam Przeworski (2007) que entiende a la autonomía del Estado como resultado contingente de los conflictos entre las propias instituciones estatales, entre los objetivos que deben guiar la acción estatal y entre los órganos gubernamentales y los actores sociales que tienen afectados sus intereses por la política estatal. El conflicto, las disputas en la producción de consenso y los antagonismos son, entonces, ejes fundamentales de la construcción de la política, es decir, lo político expresa estas relaciones sociales, que entran en disputa para el establecimiento de un determinado orden social. En palabras de Chantal Mouffe, lo político es “aquello que refiere a una dimensión de antagonismo que puede adoptar diversas formas y puede surgir en diversas relaciones sociales” (2007, 23) y la política, “un conjunto de prácticas, discursos e instituciones que busca establecer un determinado orden y organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son potencialmente conflictivas” (2007: 23).

En la elaboración e implementación de políticas públicas, entonces, intervienen proyectos sociopolíticos que pueden ser divergentes y que producen modelos deseables que se encuentran en disputa. Podemos denominar políticas públicas al conjunto de acciones de gobierno ejecutadas para alcanzar los fines hacia los que se orienta el ejercicio del poder político (VILAS, 2011), en las que puede intervenir la sociedad civil, las entidades privadas y las instancias gubernamentales en sus distintos niveles, dentro de un campo complejo de disputas. Las políticas públicas son un conjunto de acciones y decisiones encaminadas a solucionar problemas propios de una comunidad, para lo cual, en primera instancia, se define qué es lo que se considera que constituyen problemas sociales y cómo se los caracteriza. Pueden tener carácter universal, es decir, estar orientadas a toda la población, o pueden ser políticas focalizadas, que se dirigen a grupos específicos, o pueden combinarse. Entre las políticas públicas, que abarcan las distintas esferas de la vida social, pueden distinguirse las políticas sociales,

que tienen una función reguladora y se orientan de manera directa a las condiciones de vida, a la reproducción de la vida y en particular a la distribución secundaria del ingreso (DANANI, 1996).

Un enorme desafío al momento de llevar a cabo una política pública es, realizar la efectivización de aquello que se pretende lograr. La sola existencia de derechos o la elaboración de programas en ámbitos de gestión de gobierno, no garantiza que esto se cumpla, sino que intervienen una multiplicidad de barreras de acceso o interrupciones capilares que llevan a que no se hagan efectivas, esto es, que no lleguen donde deberían llegar. Esto se vincula con que comúnmente las políticas públicas, se organizan en torno a vidas modélicas y ciudadanía abstractas, mientras que las ciudadanía concretas tienen otras características y condicionamientos, siendo un desafío armarlas para sostener todas las vidas posibles (CHAVES, 2014). Es deseable que esta consideración se mantenga en las distintas instancias que componen el proceso de diseño de una política pública: la identificación de la situación-problema que se considera necesario atender; el diseño, donde dentro de los equipos de trabajo de los ámbitos de gobierno se presentan alternativas de acción para atender la situación, se elige una y se establecen criterios para luego evaluar sus resultados; la ejecución, cuando se pone en marcha el plan de acción y se implementan las decisiones tomadas; y el seguimiento, monitoreo y evaluación, durante todas las etapas del proceso, considerando los criterios establecidos durante la etapa de diseño y sopesando los resultados en relación con la situación problemática que se intentaba solucionar. En todas estas etapas, la participación de las comunidades destinatarias es central, ya desde el momento del diseño y hasta las instancias de evaluación.

Así como las concepciones sobre la desigualdad prevalentes inciden en el diseño de políticas públicas y en la misma delimitación de aquello que se considera un problema a atender, las maneras de caracterizar las comunidades específicas a las que se dirigen las políticas públicas focalizadas se impregnan de los sentidos construidos sobre los grupos a los que se dirigen. En el caso que nos ocupa, una política pública dirigida a jóvenes en situación de vulnerabilidad, las caracterizaciones sobre la desigualdad y sus motivos, así como sobre los mejores modos de incidir frente a ella, se intersectan con las formas en que se entienden a las juventudes. Al diseñar políticas públicas focalizadas para este sector, el cruce entre los modos de concebir la desigualdad y la juventud llevarán

las acciones a todo un abanico posible de lugares. Por ejemplo, bajo una concepción individualizante de la desigualdad y una caracterización de la juventud como etapa de la vida en que se realiza la preparación para la vida autónoma, probablemente se diseñaría un programa en el cual se ofrecerá capacitación laboral o facilidades para el estudio, es decir, dirigida a fortalecer capacidades individuales y atendiendo a las posibilidades futuras y no tanto al modo de vida en el presente; o si se estigmatiza a los jóvenes como individuos peligrosos o en permanente riesgo, las acciones partirán de construir esto como problema y allí se orientarán. En cambio, si se parte de una concepción de las juventudes en plural, tomando en cuenta la diversidad y la heterogeneidad de experiencias y la intersección con múltiples diferencias y desigualdades, y si se visibiliza a los jóvenes como sujetos completos, y no incompletos o en preparación para la siguiente etapa de la vida, entonces las acciones de política pública podrán orientarse hacia todas las vidas jóvenes posibles y se podrán dirigir, al menos en primera instancia, a hacer sus presentes más habitables y placenteros, mientras se les abren posibilidades para proyectar sus futuros.

Un envío para des-acumular desventajas

El Programa de Responsabilidad Social Compartida "Envión", del Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la provincia de Buenos Aires, se encuentra en la órbita de la Dirección Provincial de Juventudes, que a la vez está dentro de la Subsecretaría de Políticas Sociales. Se encuentra en vigencia desde el año 2009 y se plantea como un programa social orientado a fortalecer el rol socioeconómico, político y cultural de adolescentes y jóvenes entre doce y veintiún años de edad, que se encuentren en situación de vulnerabilidad social, atendiendo a su desarrollo cotidiano y a la apertura de mayores perspectivas para la construcción de sus proyectos de vida. Aunque por una cuestión de extensión del texto no nos detendremos en los pormenores de la gestión, es de destacar que el "Envión" tiene un alcance territorial que abarca prácticamente la totalidad de la provincia de Buenos Aires, con presencia en ciento treinta de sus ciento treinta y cinco municipios, contando con casi cuatrocientas sedes activas y alcanzando a alrededor de cincuenta mil destinatarios y destinatarias. El trasfondo son las condiciones de desigualdad en las que están inmersos gran parte de los y las jóvenes de la provincia de Buenos Aires, que van desde la falta de acceso a sus derechos fundamentales, hasta la

falta de oportunidades en las condiciones estructurales para el desarrollo de sus capacidades y sus proyectos de vida.

Desde su origen el Programa cuenta con dos vías principales: 1. Transferencia de fondos para becas de incentivo a los y las jóvenes destinatarios del Programa, así como también para el sostenimiento de profesionales y técnicos que realizan distintas actividades en las sedes con los y las jóvenes; tanto las prestaciones profesionales como la asignación de becas se realiza a través de convenios con los municipios y con organizaciones de la sociedad civil; 2. Conducción y fortalecimiento del trabajo territorial mediante la realización de actividades, la producción de materiales y otras acciones, implicando acciones coordinadas para fomentar la inserción laboral, educativa y/o de formaciones alternativas, conforme a los ejes del Programa, a saber, los ejes trabajo, educación, salud, tecnología y artístico-cultural-deportivo. Se pretende que ambas vías se realicen en articulación, entendiendo que la pequeña beca es un recurso que se destina como incentivo para contribuir al desarrollo de las capacidades, conocimientos y habilidades de jóvenes y adolescentes, así como consolidar sus vínculos con la comunidad. De manera complementaria, se presenta otra vía: 3. Aprovechar la existencia de sedes del Programa y la concurrencia de jóvenes a las mismas, para generar y promover redes socio-comunitarias que mejoren el acceso a los derechos de los y las jóvenes, y para generar una mejor articulación entre distintos programas existentes, impactando así en la puesta en práctica efectiva de las políticas públicas y llevando a un incremento en el acceso a los derechos que los y las asisten.

Para llegar a uno de los puntos que nos hemos planteado como finalidad de este texto, como es la valoración de algunos de los usos que se realizan de prácticas artísticas en las políticas públicas focalizadas en jóvenes, nos detendremos en la segunda de las vías de intervención del Programa. En ésta, se afirma que mediante el trabajo territorial localizado en sedes del “Enviación” donde concurren los y las jóvenes destinatarios y realizan actividades coordinadas o acompañadas por tutores y equipos técnicos, se realiza el seguimiento y la implementación de proyectos, cuyos objetivos y metas son propuestos en parte por los equipos técnicos en territorio, de acuerdo con las particularidades de formación de tal equipo y con las demandas de los y las jóvenes, mediando la aprobación de las autoridades de la sede central del Programa; y en parte desplegados por los equipos de trabajadores de esta sede central, para que se desarrollen en los distintos territorios de manera

unificada. En términos generales, se espera que los proyectos de trabajo con los y las jóvenes, contribuyan a reducir el impacto del atravesamiento de las condiciones de desigualdad y a igualar sus condiciones de vida actuales y sus proyecciones a futuro.

En el mes de enero de 2020, al poco tiempo de asumir Axel Kiciloff como gobernador de la provincia de Buenos Aires, tomé el rol de asesora técnica en el gabinete del Director del Programa “Envi3n”, en ese momento Juan Manuel Di Socio. En parte, la definici3n del Programa que se ofrece en este apartado est3 extraída de los informes cuya redacci3n fue parte de mis tareas, tras la delimitaci3n de la direcci3n y de la orientaci3n que las nuevas autoridades pretendían darle. Luego de la evaluaci3n del estado del Programa al asumir nuestras funciones y del planteamiento del perfil que deseaba darle la nueva gesti3n, elaboramos un plan de trabajo que, entre sus elementos, partía de una definici3n multidimensional de la desigualdad y de una concepci3n de las juventudes en plural, en comunidad y desde las condiciones de vida del presente.

La importancia de abordar la desigualdad de manera multidimensional se hizo especialmente presente cuando en marzo de 2020 se determin3 un aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) en Argentina. Los y las jóvenes que concurrían cotidianamente a las sedes tuvieron que dejar de hacerlo, los y las integrantes de los equipos técnicos vieron dificultado su acceso a los y las destinatarios y, ellos y ellas vieron interrumpida la continuidad de sus encuentros. La contingencia de la pandemia por Covid-19 hizo emerger de manera insistente la intersecci3n de múltiples desigualdades que atraviesan cotidianamente a los y las jóvenes a los que el Programa brinda sus servicios, llevando a que su acci3n quede fundamentalmente dirigida a trabajar con la emergencia y la necesidad de subsistencia básica. De plantear un aumento cuantitativo del Envi3n, que si bien permanecía vigente desde hacía una d3cada, había sufrido un congelamiento presupuestario desde 2018, se pas3 a requerir y garantizar ayuda alimentaria, restablecer líneas de comunicaci3n interrumpidas y realizar acciones sanitarias. En paralelo, se sostuvo el trabajo para ampliar los recursos asignados y su alcance general, gestionando y en gran medida consiguiendo aumento del número de destinatarios, aumento de los montos las becas que perciben, mejoramiento de los espacios y de los recursos materiales y técnicos de las sedes, y ampliación de la cantidad de sedes, entre otras propuestas, con la perspectiva de que hacer crecer el Programa equivaldría a sostener vidas más vivibles para los y las jóvenes, a

crear transformaciones en sus comunidades y a producir condiciones de vida más igualitarias. Pero el trabajo sobre la emergencia y la subsistencia, en el contexto de una profundización de la desigualdad estructural y de la desmejora de las condiciones de vida, no dejaba de imponerse.

En la pandemia se develó fuertemente tanto la importancia de abordar la desigualdad de manera multidimensional, sin obviar las condiciones estructurales, como la dificultad de sostener este abordaje, o al menos, la necesidad de sostenerlo de manera integral desde distintos ámbitos. Nos resulta sugerente recuperar la concepción dinámica de las sociedades y la primacía del desorden de acuerdo con Georges Balandier (1993), que nos sitúa ante una precaución: no es que la pandemia es algo que vino a poner desorden en algo que estaba ordenado, que vino a romper un estado de cosas equilibrado y estable, sino que impactó fuertemente sobre una suerte de precario equilibrio, profundizando ciertas desigualdades, develando otras y haciendo emerger nuevas. Por ende, no podríamos estudiar lo ocurrido en la pandemia como algo que irrumpió como desorden en algo que estaba ordenado, sino que es algo que ocurrió de manera intempestiva produciendo ciertas rupturas, pero dentro de procesos dinámicos ya signados por el conflicto, el desorden y las desigualdades, entendiendo que esto no desordena algo ordenado sino que es un cambio que se produce dentro de dinámicas complejas. Las sociedades no son producto de la integralidad y el equilibrio, son producto del conflicto, y por lo tanto los sistemas sociales están siempre en desorden, en devenir (BALANDIER, 1993). Aun así, hay acontecimientos puntuales de desorden, que los actores sociales interpretan y experimentan como un desorden, como algo que les desordena la vida, porque hay cambios sociales que impactan de forma diferencial, que producen interrupciones, en los que esa dinámica social inherentemente desordenada se experimenta de manera especialmente desordenada y difícil de integrar, como es el caso de la pandemia en curso. No sabemos a dónde va esto ni cuándo termina, pero podemos ver qué cosas están ocurriendo, qué procesos están emergiendo, qué problemas se están produciendo, qué están haciendo los actores sociales, qué procesos de negociación están estableciendo.

El acontecimiento de la pandemia devela y revela cosas. Devela por ejemplo interdependencias funcionales, redes de interdependencia y de interconexión, más allá de la fragmentación social. La pandemia afecta de manera diferencial a distintos

sectores, pero en la interrupción de esas redes se ve también su importancia, y pone al descubierto distintos mecanismos, las reconfigura, les da otro sentido. La pandemia, en tanto acontecimiento disruptivo que irrumpe e interrumpe el curso de la vida (REGUILLO, 1999), actuó muchas veces como catalizador de demandas, de protestas, de luchas, incluyendo disputas por el sentido legítimo sobre lo que está ocurriendo. En distintos sectores pudo verse cómo en el contexto del aislamiento y el distanciamiento social, emergieron demandas, maneras específicas de vincularse con lo estatal, estrategias y formas de organización particulares, y que al mismo tiempo que demandas que se dirigían al sostén básico de la vida y al desguace de la actividad laboral, aparecieron nuevas configuraciones, en relación con formas de organizarse que implicaban tanto a organizaciones preexistentes como a otras nuevas que surgieron en este contexto y que quizás sigan existiendo en pos-pandemia. Así, por un lado las condiciones de la pandemia produjeron problemáticas específicas y también develaron cuestiones desatendidas que eran preexistentes pero que la pandemia puso en primer plano y las hizo urgentes. Entonces, el modo en que esta situación disruptiva se experimentó individual y colectivamente, respondió tanto a lo preexistente, como al ámbito de lo desconocido que interrumpió el curso de la vida (CAMEZZANA et. al, 2020).

Junto con la puesta en primer plano de la desigualdad estructural y la necesidad de atacar multidimensionalmente las inequidades, la pandemia develó la importancia que el "Envión" representaba para la vida de los y las jóvenes a los que llega. No sólo por percibir el pequeño estipendio de la beca y por mantenerlos en contacto directo con un Programa de gestión de gobierno, sino fundamentalmente por el espacio de encuentro y contención que ofrece. Estar en la sede, encontrarse con otros y otras en un ambiente de respeto, ser escuchados y escuchadas, hacer cosas que disfrutaban, aprender, crear, sostenían las vidas jóvenes en la cotidianeidad y les abrían otro mundo, otra manera de estar en él, otra perspectiva hacia el futuro. Algo tan aparentemente simple como compartir un espacio de encuentro habitable y disfrutable, tenía un efecto que claramente podían reconocer.

En las semanas de gestión previas a la pandemia, atendiendo a que de acuerdo con la definición de objetivos del Programa éste se desarrolla mediante actividades de capacitación, de orientación y de creación que se dirigen a potenciar la formación integral del proyecto de vida de los y las jóvenes, el disfrute de

espacios de encuentro y la transformación de su vida cotidiana, se planificaron una serie de actividades en distintos formatos y modalidades, en torno a los cinco ejes que ya fueron mencionados. Del mismo modo que se buscaba con la ampliación cuantitativa del Programa, en este punto se llegaron a plantear acciones superadoras tales como potenciar las instancias de Encuentro entre sedes, incluyendo encuentros provinciales; aumentar las vías de articulación del “Envi3n” con distintas esferas de la gesti3n provincial, municipal, organizaciones de la sociedad civil y universidades nacionales con sede en la provincia; revisar la estructuraci3n de roles y funciones dentro del Programa; producir un instructivo para que en las sedes se realice un registro pormenorizado de las actividades y construir colectivamente una memoria del “Envi3n”; y gestionar la colocaci3n en el mercado de los productos producidos en talleres de las sedes. Si bien estas gestiones no fueron totalmente interrumpidas, la necesidad impactante de tener que resolver la vida material las fue diluyendo. Tambi3n, luego de realizar un diagn3stico sobre la comunicaci3n de los equipos t3cnicos y coordinadores de sedes territoriales con los y las j3venes destinatarios en el marco del aislamiento social, preventivo y obligatorio, ante la suspensi3n de actividades en todas las sedes, se ofreci3 desde la sede central una estrategia de comunicaci3n que proponi3a una metodología de trabajo unificada, que permitiera la comunicaci3n fluida y la continuidad en la realizaci3n de actividades que vehiculicen de manera eficiente los objetivos de funcionamiento del Programa. Este plan de comunicaci3n contribuy3 a que se pudiera realizar un relevamiento de estrategias vinculadas con refuerzos alimentarios en las sedes y acciones para su sostenimiento, junto con el relevamiento de las condiciones de cobro de los y las destinatarios, elaborando luego acciones para garantizar el cobro de las becas y realizando tareas de acompaíamiento; m3s adelante, se instruy3 y acompaí3 a las sedes para elaborar postulaciones a subsidios provinciales específicos que permitieron establecer en ellas diversos emprendimientos productivos con capacitaci3n, maquinarias, insumos y en general producci3n de bienes de consumo que pudieran colocarse en el mercado. Por estas mismas vías se proveía periódicamente informaci3n sobre prevenci3n, cuidados y medidas especiales frente al Covid-19, se utilizaron las redes sociales para fortalecer la comunicaci3n con los y las j3venes, y se pudo luego renovar el impulso a la difusi3n de actividades.

En este contexto, desde la sede central se realizaron una serie de convocatorias para realizar campaíñas colaborativas que se

distribuyeron por las redes del Programa, y también para elaborar colectivamente materiales acerca del “Envión” y del lugar que ocupaba en sus vidas. Dos de estas convocatorias fueron presentadas en formato libro, con la compilación de los materiales elaborados por los y las jóvenes destinatarios. Una de ellas se denominó “Identidad Envión”, en la cual se les invitó a crear un nuevo logo para el Programa, una suerte de marca identitaria, a partir de reflexiones sobre la identidad del mismo en su conjunto, sobre el significado que tiene en sus vidas y para la comunidad, y sobre sus experiencias particulares. Junto con el logo se invitó a que envíen un video contando cómo lo habían realizado. Se recibieron más de quinientos logos, de elaboración tanto individual como colectiva, que pasaron por un proceso de pre-selección en la sede central y luego mediante un jurado, y finalmente los logos pre-seleccionados fueron llevados a una votación en la que participaron todos los destinatarios, de la cual resultaron elegidos cinco que fueron tomados por el equipo de comunicación de la Dirección Provincial de Juventudes como insumo para la renovación del logo oficial del Programa.

Inmediatamente a continuación y en forma articulada, se lanzó la convocatoria “Escribe Envión”. Se convocó a escribir un texto sobre sus experiencias en relación con el Programa, para formar de manera conjunta un libro sobre la “experiencia Envión”. Se apeló a un posible deseo de escribir, de construir un relato o contar cosas en forma de relato fantástico, de cuento realista, de entrevista a compañeros o compañeras, de carta, de fragmento de diario íntimo, de poesía, de letra de canción, de rap, de crónica, de nota periodística, entre otras. Se los y las instó a que conversen sobre la propuesta en las sedes, y se les ofrecieron un conjunto de preguntas disparadoras: ¿qué cambia cuando estás en “Envión”?, ¿qué te cambió a vos y cómo creés que cambió a tus compañeros y compañeras?, ¿dónde estabas cuando te sumaste y dónde estás ahora?, ¿qué aprendiste en “Envión”?, ¿qué futuro te imaginás para vos y para la comunidad? Llegaron más de doscientos relatos, en distintos formatos, que fueron compilados para su publicación

A fin de relevar algunos elementos de la manera en que los propios destinatarios y destinatarias valoran su participación en el Programa, aproximándonos así al efecto que los y las jóvenes perciben en cuanto al impacto que una política pública en particular tiene en sus vidas, y antes de proponer una reflexión sobre cuál puede ser la intervención de prácticas artísticas en tales políticas, podemos destacar algunas enunciaciones breves que recortamos de esos relatos.

Algunas de estas enunciaciones resaltan el modo en que se sienten cuando están en contacto con el Programa: “El Envi3n es un lugar para poder sentirse libre, acompa1ado y querido”, “El Envi3n huele m3 dolor y me llena de color”, “En el Envi3n, yo puedo ser tal cual soy”, “Envi3n es un lugar donde distraerme y olvidarme de mis problemas por un rato, es aprender, avanzar y crecer”, “Envi3n es un espacio lindo donde puedes estar, donde todo es magia, donde puedes so1ar”, “Encontr3 mi lugar en el mundo”, “Envi3n es un lugar donde poder expresarme y sentir que es m3o, donde todos somos iguales”.

Otras, el valor que le dan a la sede como espacio de encuentro, de sost3n y como generador de v3nculos afectivos: “En ese momento se dio cuenta de que el programa eran todos ellos juntos, compartiendo grandes momentos”, “Siempre cuando lleg3s te reciben con una sonrisa y ten3s algo para hacer”, “Voy a los talleres, charlamos y merendamos todos juntos, siempre nos re3mos mucho y la pasamos bien”, “La idea de compartir en grupo con chicos de nuestra misma edad est3 buen3simo y tambi3n conocer amigos nuevos”, “Envi3n es una segunda familia dispuesta a escuchar y a darte un abrazo, dispuesta a hacerte re3r a pesar de las l3grimas”

Otras, lo que all3 se aprende o aquello a lo que acceden o que pueden conocer por estar en Envi3n: “Aprend3s much3simo para el d3a de ma1ana”, “Para m3 el Envi3n fue una ayuda y una oportunidad de hacer cosas que no hice”, “Buscando lo mejor de mi ser, gracias a Envi3n miles de cosas pude aprender”, “Yo estuve juntando la plata de la beca y me compr3 la bici nueva, estoy re contento”, “Vos Envi3n me diste la oportunidad de salir del barrio, conocer otros lugares, conocer a otros chicos y chicas, que compart3mos gustos, ganas, que hac3amos las mismas cosas”, “Vos Envi3n me diste la posibilidad de conocer el mar”, “En Envi3n nos hacen capaces de realizar cosas que tal vez nunca imaginamos”, “Envi3n me di3 las herramientas para ser la persona que soy hoy en d3a”, “Desde que empec3 Envi3n aprend3 muchas cosas no ten3a idea que exist3an y que me podr3an gustar tanto”, “Envi3n me hizo ver la vida y los d3as de manera muy distinta”, “Alg3n d3a espero trabajar en un programa como este y as3 poder devolver de alguna manera todo lo que me ense1aron y ayudaron”.

Otras, destacan el aprendizaje de su propio valor como personas y de lo que son capaces de lograr o refieren a aprendizajes actitudinales: “Eso es lo que aprend3 en Envi3n: enfrentar mis miedos para poder seguir creciendo”, “Desde el barro pero con la mirada siempre alta”, “Mientras aprendemos a tejer, aprendemos a ser

compañeros, escucharnos, salir adelante”, “Con Envi3n aprendí que puedo llegar hasta donde me lo proponga”, “Envi3n contribuye que seamos mejores personas y entre todos hagamos un mundo mejor”, “En Envi3n nos hicieron entender que cada uno es due3o de sus sue3os”, “Es muy bueno saber que alguien espera m3s de nosotros, porque cree en nosotros y en nuestro futuro”, “Logré mostrar que podía”

Otras, lo colocan en el lugar de aquello que los y las salva: “Son encuentros donde nos dedicamos a tejer siempre un poquito las redes que nos salvan”, “A nosotros nos cambia la vida”, “¡Gracias por sacar a los pibes adelante!”, “¡Envi3n es un empuj3n!”, “Con Envi3n todo es posible”, “Envi3n es un empujoncito”, “Envi3n, sos importante ya que podemos pensar en un futuro posible con ayuda de otros y otras, ¡haciendo cosas juntos!”, “Me pongo a pensar si mi vida sería lo mismo sin la ayuda de Envi3n”, “Envi3n es un lugar a donde pertenecemos”, “Envi3n nos da la mano y el apoyo que necesitamos”, “Envi3n nos ayuda a ver las cosas de otra manera, con otras expectativas”.

Vectores de transformaci3n

Para valorar el impacto de lo que en la convocatoria “Escribe Envi3n” se denominó “experiencia Envi3n”, resta detenernos en un elemento m3s: el recurso a prácticas artísticas. Dentro de las actividades que se realizan en las sedes, y durante la pandemia mediante contacto virtual, se encuentran distintas prácticas artísticas, que son diferentes de acuerdo a aquello que los equipos técnicos puedan ofrecer de acuerdo con sus trayectorias y formaciones, o de acuerdo con lo que los y las destinatarios puedan demandar y realizar de manera relativamente autónoma; en este último caso, se destaca en los últimos años el rap y el freestyle, que forma parte de las actividades que los y las jóvenes realizan en gran parte de las sedes. Las actividades de plástica y de escritura que se involucran en las dos convocatorias en que nos hemos detenido, son parte de este recorrido.

La reflexión sobre las posibilidades del arte en relación con proyectos de transformaci3n social y, en general, en la búsqueda de sociedades más igualitarias tiene una larga historia. Entre los debates propios de este campo, se cuenta la discusi3n acerca de las posibilidades que puede abrir el recurso de la realizaci3n de prácticas artísticas en el contexto de acciones de intervenci3n de distinto tipo, entre ellos de políticas públicas, en relación con

problemáticas sociales específicas. Este debate puede orientarse partiendo de dos preguntas: ¿qué elementos concretos de estas prácticas propician transformaciones? y ¿en qué aspectos de las vidas podría verificarse este impacto? Estas preguntas conllevan el eco de discusiones de larga data respecto a las relaciones posibles entre arte y política, un campo complejo pero aun así plausible de sintetizar en un número acotado de posiciones. Aunque estos posicionamientos son permeables, con distintos matices y con complejas posibilidades de combinación, podemos sintetizarlos en las siguientes maneras de concebir la politicidad de la práctica artística y sus potencialidades transformadoras (MORA, 2019):

En primer lugar, la perspectiva según la cual se entiende a la práctica artística como una forma creativa de la acción política y como una escenificación o puesta en escena de una construcción política que excede los límites del arte. El arte ofrecería un lugar de enunciación y un modo discursivo que, por un lado, ofrece información sobre la vida política y, por otro, es el ámbito en el cual se generan discursos políticos de un tipo particular. No obstante, se considera que arte y política son campos separados que, desde esta diferenciación, pueden influirse el uno al otro.

En segundo lugar, la perspectiva que concibe la potencia política del arte prevalentemente ligada al contenido de sus productos, en términos contestatarios o confrontativos, de denuncia de condiciones de opresión y desigualdad. De acuerdo con esto, la politicidad del arte es tal en la medida en que sea parte de una práctica de resistencia abierta y oposición en un contexto de relaciones de poder. Esto podría tomar la forma de discursos políticos articulados, como la forma de validación, visibilización y reactivación de lugares de enunciación subalternos, invisibilizados o sojuzgados, poniéndolos en escena como manera de afirmación de ciertas identidades, ciertas comunidades o ciertas formas de vida. Está aparejada aquí una concepción de politicidad encuadrada en una intervención en el espacio político en el cual el arte lograría intervenir siempre y cuando tome un lugar explícitamente en tal confrontación. Aquí también el arte es el lugar donde se articulan de manera particular formas discursivas confrontativas y transformadoras que se gestan en otros ámbitos de la vida social.

En tercer lugar, la perspectiva según la cual la potencialidad transformadora del arte reside justamente en la manera particular en que realiza un trabajo sobre y en el mundo, en la relación con otros y otras y con el entorno, y los modos de producción

particulares que el arte propone. De acuerdo con esto, las reglas del arte posibilitan o potencian formas de organización, de agencia y de intervención sobre el mundo que son en sí mismas transformadoras, ya que son transformadoras sus dinámicas. En este sentido, el arte podría generar espacios que, aunque no se presenten como abiertamente confrontativos o no se articulen en discursos políticos reconocibles desde otras esferas, se tornen lugares de transformación individual y colectiva mediante la generación y puesta en acto de determinadas formas de relación. Así, una práctica de intervención realizada a partir de este encuadre estaría centrada en la generación de espacios donde se pongan en circulación saberes propios del arte, pero donde se exalte sobre todo la existencia de tal espacio de intercambio en sí mismo.

En cuarto lugar, la perspectiva según la cual el arte es político porque puede configurar nuevas formas de sensibilidad y tiene capacidad transformadora porque permite imaginar (y probar) otros mundos posibles. El contacto con las formas estéticas, estilísticas, sensibles y afectivas que son parte de diversos productos y prácticas artísticas, pueden producir transformaciones que tienen que ver con el curso mismo de la performance, moldeando experiencias y corriendo los bordes de aquello que se considera experienciable. El arte puede constituirse así en un proceso de formación artística, política y afectiva, en el curso del cual se transforman las vidas. Las producciones artísticas pueden, así, adquirir un carácter político cuando rompen con el normal funcionamiento del régimen de la sensibilidad (RANCIÈRE, 2005). En este orden, la posibilidad transformadora de una práctica artística, y su dimensión política, residiría precisamente en su misma poética.

Para comprender lo que se transmite en los enunciados que destacamos de "Escribe Envión", debemos dirigirnos hacia concepciones sobre la politicidad de las prácticas artísticas más capilares, rizomáticas y microscópicas, que evoquen dimensiones transformadoras más sutiles, más allá de la presencia de elementos abiertamente confrontativos o que formen parte de discursos políticos reconocibles; sino que reconozcan las posibilidades de transformación individual y colectiva mediante la generación y puesta en acto de determinadas formas de relación consigo mismo, con otros y con el mundo (MORA, 2019). En la tercera de las perspectivas que enumeramos, la potencialidad transformadora del arte reside en sus modos particulares de producción, en la manera en que realiza un trabajo sobre y en el mundo, y en cómo

posibilita o potencia una cierta agencia y formas transformadoras de organización. En este sentido, podríamos aventurar que la práctica de escritura planteada en la convocatoria facilitó la expresión, elaboración y transmisión de una experiencia. Pero también, en los relatos se vislumbra que las prácticas realizadas en las sedes, tanto del campo artístico como muchas otras, fueron transformadoras y disfrutables en cuando a ser parte de la generación de un espacio donde se pusieron en circulación saberes y afectos. Fundamentalmente fue tal espacio de intercambio en sí mismo, con sus características particulares, lo que se tornó un vector de transformación.

Por otro lado, el planteo de la pregunta que anticipábamos en cuanto a en qué aspectos de las vidas de los destinatarios y las destinatarias del Programa podrían verificarse un impacto transformador, y en particular una intervención sobre la desigualdad, nos dirige directamente al problema de la verificación y la medición del impacto de una política pública. Más allá de los relatos de experiencias y de lo que hemos podido observar trabajando en la gestión del Programa, es incierto definir mediante qué parámetros podría realizarse tal verificación de impacto positivo en las vidas hacia un camino de desaceleración de la desigualdad y de des-acumulación de desventajas.

Sin embargo, podemos valorar los relatos de las experiencias por lo que son, un testimonio en primera mano sobre la percepción de tener una vida que ha sido tocada positivamente por la llegada de una política pública, que, entre otras cosas, facilitó el acceso a determinados conocimientos y saberes, que se tornó un espacio de escucha, de circulación de afectos y de generación de una atmósfera afectiva (ANDERSON, 2014) que dé lugar a la esperanza. Así como la desigualdad de oportunidades y de perspectivas y la inequidad están presentes en las vidas de estas y estos jóvenes desde sus inicios, la activación de un lugar habitable dentro de un mundo hostil, donde además se brindan herramientas persistentes orientadas hacia una vida mejor, contribuye a realizar un “trabajo de la imaginación” (APPADURAI, 2001) donde en la construcción de identidad personal y de visiones del mundo se haga espacio para un proyecto de vida y se propicie la idea de que hay un lugar en el mundo para ellos y ellas.

Referencias bibliográficas

ANDERSON, Ben (2014) *Encountering Affect. Capacities, Apparatuses, Conditions*. Durham: Ashgate.

APPADURAI, Arjun (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. México: Fondo de Cultura Económica.

BALANDIER, George (1993) *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.

CAMEZZANA, Daniela, Verónica CAPASSO, Ana Sabrina MORA y Mariana SÁEZ (2020) "Las artes escénicas en el contexto del ASPO. Demandas, iniciativas, políticas y horizontes en la danza y el teatro". *Revista Question*. Vol. 2, N° 66. FPyCS-UNLP. Pp. 1-19.

CHAVES, Mariana (2014) "Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas". *Escenarios*. Año 14, N° 21. FTS, UNLP. Pp.15-23

DANANI, Claudia (1996) "Algunas precisiones sobre la política social como campo de estudio y la noción de población-objeto" en Hintze, S. (org.) *Políticas sociales. Contribución al debate teórico-metodológico*. Buenos Aires: Ciclo Básico Común UBA.

DUBET, Francois. (2015) *Por qué preferimos la desigualdad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

MORA, Ana Sabrina (2019) "¿Qué transforma el arte transformador? Reflexiones en torno a prácticas de intervención con el recurso de artes escénicas". *Revista Intervención*, Vol. 9, N° 1. Universidad Alberto Hurtado, Chile. Pp. 114-125.

MOUFFE, Chantal (2007) *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

NUN, José (1995) "Argentina: el estado y las actividades científicas y tecnológicas". *Redes, revista de estudios sociales de la ciencia*, n° 3. Pp. 58-98.

PRZEWORSKI, Adam (2007) "Acerca del diseño del Estado: una perspectiva principal-agente" en Acuña, C. (comp.). *Lecturas sobre el Estado y las políticas públicas: Retomando el debate de ayer para fortalecer el actual*. Buenos Aires: Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación.

RANCIERE, Jacques (2005) *Sobre políticas estéticas*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona.

REGUILLO, Rosana (1999) *La construcción simbólica de la ciudad. Sociedad, desastre y comunicación*. Guadalajara: Iteso.

REYGADAS, Luis (2005) "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". *Política y Cultura*, N° 22. Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco. Pp. 7-25

VILAS, Carlos (2011) "Política y políticas públicas en América Latina", en Fioramonti, C. y P.Anaya (comps.) *El Estado y las políticas públicas en América Latina*. La Plata: AECID/COPPPAL/Honorable Cámara de Senadores de la Provincia de Buenos Aires. Pp. 37-74.

JUVENTUDE EM FORMAÇÃO: CINEMA/FILME NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Edivania Alves dos Santos¹

Hamilcar Silveira Dantas Junior²

Cristiano Mezzaroba³

Rodrigo de Souza Santos⁴

Resumo:

O cinema/filme apresenta-se como um importante elemento formativo, sendo necessário oferecer aos/às jovens, futuros professores/as, possibilidades de aprofundar os conhecimentos sobre a linguagem da arte cinematográfica e a leitura fílmica. Este artigo se configura como um relato de experiência, e tem como objetivo descrever o percurso pedagógico do Estágio Docência em uma turma de graduação do curso de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe, elaborando reflexões e diálogos sobre as possibilidades do uso de filmes em sala de aula. Por meio de questionários foram coletadas informações sobre a aproximação dos alunos com obras cinematográficas e as percepções sobre os usos pedagógicos de filmes. Os resultados demonstram que as experiências realizadas (fruição, leituras de textos, participação em debates e produção de um roteiro cinematográfico) ajudaram a expandir a perspectiva dos estudantes sobre o uso de filmes na formação; e o roteiro cinematográfico se configurou como importante recurso pedagógico para suporte ao planejamento e condução das aulas. A experiência realizada sinalizou possibilidades fecundas para pensarmos a escola como esse ambiente de diálogo permanente com as diversificadas formas de manifestação cultural.

Palavras-chave: Educação Física; Cinema; Esporte; Jovens; Formação de Professores

Youth education: cinema/films in physical education classes

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Mestra em Educação (PPGED/UFS). Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física (UFS). Membro do grupo de pesquisa GEPESCEF – Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física (DEF/CCBS/UFS). E-mail: mariaedivania22@hotmail.com

² Licenciado em Educação Física. Mestre e Doutor em Educação. Historiador. Professor Titular do Departamento de Educação Física e do Programa de pós-graduação Interdisciplinar em Cinema (PPGCINE), da Universidade Federal de Sergipe. Tem se dedicado aos estudos de Cinema e História, Cinema, Educação e Educação Física.

³ Doutor em Educação (UFSC), com Mestrado em Educação Física (UFSC) e Licenciatura em Educação Física e Ciências Sociais (ambas pela UFSC). Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFS). Coordenador do GEPESCEF/UFS – Grupo de Estudos e Pesquisas Sociedade, Cultura e Educação Física. E-mail: cristiano.mezzaroba@yahoo.com.br

⁴ Mestre em Educação no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS) Linha de Pesquisa: Linguagens, Tecnologias e Educação. Licenciado em Educação Física na Universidade Federal de Sergipe (DEF/UFS). Membro dos Grupos de Pesquisa Observatório da Mídia Esportiva (OME/UFS) e Grupo de Estudos e Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação Física (GEPESCEF/UFS).

Abstract:

The cinema/film presents itself as an important educational element, being necessary to offer young people, future teachers, possibilities of deepening the knowledge about the cinematographic art language and filmic reading. This article is configured as an experience report, and its objective is to describe the pedagogical course of the Teaching Internship in a graduation class of the Physical Education course of the Federal University of Sergipe, elaborating reflections and dialogues about the possibilities of using films in the classroom. Through questionnaires, information was collected about the students' approach to cinematographic works and their perceptions about the pedagogical uses of films. The results show that the experiences carried out (fruition, reading of texts, participation in debates, and production of a cinematographic script) helped to expand the students' perspective on the use of films in education; and the cinematographic script was configured as an important pedagogical resource to support class planning and conduction. The experience signaled fruitful possibilities for us to think of the school as an environment of permanent dialogue with diverse forms of cultural manifestation.

Keywords: Physical Education; Cinema; Sports; Youth; Teacher Training

Juventud en formación: cine/película en las clases de Educación Física

Resumen:

El cine/película se presenta como un importante elemento formativo, siendo necesario ofrecer a los y las jóvenes, futuros docentes, posibilidades de profundizar su conocimiento sobre el lenguaje del arte cinematográfico y la lectura filmica. Este artículo se configura como relato de experiencia, y tiene como objetivo describir el camino pedagógico de las Prácticas de Docencia en una clase de graduación del curso de Educación Física de la Universidad Federal de Sergipe, elaborando reflexiones y diálogos sobre las posibilidades del uso de películas en las clases. A través de cuestionarios, se recopiló información sobre el acercamiento de los estudiantes a las obras cinematográficas y las percepciones sobre los usos pedagógicos de las películas. Los resultados demuestran que las experiencias realizadas (disfrute, lecturas de textos, participación en debates y elaboración de un guión cinematográfico) ayudaron a ampliar la perspectiva de los estudiantes sobre el uso de las películas en la formación; y el guión cinematográfico se configuró como un importante recurso pedagógico de apoyo a la planificación y conducción de las clases. La experiencia realizada nos señaló posibilidades fecundas para pensar la escuela como un ámbito de diálogo permanente con las diversas formas de manifestación cultural.

Palabras clave: Educación Física; Cine; Deporte; Jovens; Formación de profesores.

Introdução

Cada vez mais tem sido comum no âmbito educacional e formativo experiências que envolvem as relações entre cinema e educação. Diante das possibilidades temáticas e da experiência estética que o audiovisual/filme permite, as questões que emergem do contemporâneo colocam-se como necessárias a serem debatidas, notadamente na formação dos jovens.

Apenas para fins de exemplificação, no contexto brasileiro identificamos uma diversidade de temáticas relacionadas ao cinema como via educativa e formativa, seja, por exemplo, contribuindo para pensar e discutir questões relacionadas ao corpo (DANTAS JUNIOR, 2009; CORREIA; ZOBOLI; DANTAS JUNIOR, 2017; BITENCOURT; ZOBOLI; MEZZAROBA, 2020), ao esporte (DANTAS JUNIOR, 2012; 2013; ARAÚJO, 2018); ao racismo (SOUZA; ALMEIDA; VIEIRA, 2020), a gênero/sexualidade (CHAVES; ARAÚJO, 2015), educação e sociedade (SANTOS; MUALACA, 2021); diversidade (MARTINS; VIEIRA, 2020), manifestações culturais (OLIVEIRA, 2019); formação docente (DANTAS JUNIOR; ZOBOLI; MEZZAROBA, 2019; MEZZAROBA; DANTAS JÚNIOR; ZOBOLI; FIGUEIREDO, 2020) entre tantas outras que permitem as interrelações entre as Humanidades e questões sociais, econômicas, políticas, culturais, esportivas, educacionais etc.

Assim, este texto, caracterizado como um relato de experiência, procura descrever o percurso pedagógico do Estágio Docência, em uma disciplina do curso de Educação Física Licenciatura (EFL), que acredita no caráter formativo da arte cinematográfica, para ampliar o olhar sobre a diversidade cultural em uma experiência imersiva e direta com jovens, futuros professores e professoras de Educação Física (EF). A experiência de assistir filmes mobiliza o sujeito a pensar/refletir sobre si mesmo e sobre o outro, conseqüentemente, de acordo com Dantas Junior (2012), estimula o sentir no campo da alteridade, podendo desconstruir a intolerância e suas possíveis conseqüências.

Tanto a experiência do componente curricular, que envolveu o professor da disciplina, como também da mestranda que realizou o Estágio Docência, além dos/as discentes participantes, pautou-se sob as premissas de Dantas Júnior, Zoboli, Mezzaroba e Silva (2019), para os quais o audiovisual/filme apresenta-se como uma importante elemento educativo/formativo, permitindo impactar e

aumentar o repertório cultural por meio da exibição e debate de obras cinematográficas que acionam temáticas diversas que entrecruzam-se com o campo da EF. Tal movimento impacta não apenas no conteúdo técnico, mas também nas implicações políticas e estéticas dessas experiências.

Segundo Almeida (2017), o cinema é uma “visada educativa” que apresenta sete fundamentos: cognitivo (envolve um processo psicológico dinâmico); filosófico (mobiliza o pensar pela imagem); estético (estimula a sentir o mundo pelos sentidos e sensações); mítico (difunde narrativas da aventura humana); existencial (promove reflexões sobre si e o outro); antropológico (dissemina imaginários); e, por último, está o poético (relacionado à criação do diretor e à emoção na recepção da obra pelo espectador). Tais fundamentos não estão postos de forma separada, estão articulados e cada um pode apresentar-se de forma mais enfática, a depender da experiência do sujeito.

Dada sua relevância formativa, é necessário oferecer aos jovens estudantes da graduação, futuros professores da educação básica, possibilidades de aprofundar os conhecimentos sobre a linguagem da arte cinematográfica. Tendo em vista que o filme deve receber o mesmo tratamento que outros recursos pedagógicos e formativos, como o livro (DUARTE, 2002). Assim, será necessário aos/às jovens, futuros professores/as, operar o esforço de análise fílmica (DANTAS JUNIOR, 2012) para mapear, de forma aprofundada, as informações sobre a obra que pretendem trabalhar em sala de aula.

O Estágio Docência foi realizado na disciplina de Tópicos Especiais em Educação Física III⁵ – cujo tópico foi “Cinema, Educação e Esporte” – ofertada para o curso de Educação

⁵ A disciplina de “Tópicos Especiais em Educação Física” é uma disciplina de conteúdo aberto a novas experimentações pedagógicas. Desde 2010, essa disciplina vem sendo ofertada no curso de licenciatura em Educação Física da UFS anualmente com uma média de 12 alunos cursando-a por ano. A proposta da disciplina sempre foi experimentar as mediações entre a arte cinematográfica, a Educação e a Educação Física. Para tanto, busca problematizar como o cinema toma forma no ambiente escolar e, em contrapartida, propor tipos de análise pedagógica do fenômeno esportivo e seus reflexos sobre o corpo mediado pela linguagem cinematográfica. Desde então, propõe-se experimentar o uso de filmes para distintas faixas etárias e de escolaridade a partir de temas geradores de debate, tais como corpo e gêneros; corpo, normalidade e deficiência; esporte, disciplina e o discurso da superação; esporte, torcida e violência; esporte, valores e formatação da cultura infantil; esporte e política; corpo, identidades culturais e nacionais.

Física Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe, referente ao semestre 2020.1. Essa disciplina tem como alicerce as temáticas: da cultura escolar, esportiva e cinematográfica; representações/expressões do esporte por meio do cinema; e, as possibilidades pedagógicas do uso do filme como ferramenta da formação humana em suas dimensões plurais e estéticas.

O objetivo da disciplina é apresentar as possibilidades do uso do cinema/filme na sala de aula e auxiliar o/a professor/a na elaboração de roteiros analíticos das obras cinematográficas com finalidade de suportes à intervenção pedagógica escolar do componente curricular Educação Física. Para alcançar os objetivos, recorreremos às obras cinematográficas relacionadas à cultura corporal de movimento esportiva, ao roteiro cinematográfico (instrumento que facilita o planejamento das aulas) e a textos sobre cinema, educação e esporte. Os jovens estudantes partem da experiência (fruição dos filmes) à reflexão (debate sobre os temas geradores) para entender como é possível pensar e planejar o uso do cinema/filme na sala de aula com os conteúdos da EF entrecruzados às múltiplas temáticas que o contemporâneo oferece.


Assim, o objetivo deste relato de experiência foi, além da apresentação e descrição das minúcias dessa experiência do Estágio Docência, também a de elaborar reflexões e diálogos sobre as possibilidades do uso de filmes em sala de aula pelos/as futuros professores/as de EF, jovens que passam a ser impactados pela mediação formativa e cultural a partir de um recurso audiovisual que expande o campo de visão para além do entretenimento, alcançando possibilidades estéticas, políticas e formativas.

Para tanto, o trabalho foi estruturado em três seções. Inicialmente, apresentamos a proposta pedagógica da disciplina, seus objetivos e as estratégias utilizadas para a modalidade remota. Em seguida, apresentamos os resultados e as discussões geradas a partir do Estágio Docência, em que elaboramos e aplicamos questionários com os/as participantes. Por fim, apresentamos algumas considerações (finais) sobre o uso de filmes como suporte pedagógico e experiência formativa aos jovens estudantes e futuros professores/as.

Proposta pedagógica da disciplina Tópicos Especiais em Educação Física III – Cinema, Educação e Esporte

A metodologia da disciplina consiste em assistir filmes previamente definidos, voltados às temáticas específicas, subsidiados por roteiros de comentários cinematográficos, inspirados em Dantas Junior (2012)⁶, como o reproduzido abaixo (Figura 1), além de debates de textos complementares.

Figura 1 – Exemplo de roteiro de comentário cinematográfico

Roteiro de comentários cinematográficos	
	
I – Elementos Informativos:	
1 - Título do Filme: <i>Tá dando onda</i>	
2 - Ficha Técnica do Filme: <i>TA dando onda</i> (Surf's up). Produção e Direção: Ash Brannon e Chris Buck. Intérpretes (Vozes): Gustavo Pereira, Élcio Romar, Fernanda Souza, Ricardo Juarez e outros. Los Angeles: Sony Pictures Animation; Columbia Pictures, 2007. 1 DVD (85 min.), color.	
3 - Gênero e Temática: Aventura.	
4 - Sinopse da História: Cadu Maverick é um jovem pinguim que tem o surfista Big Z como ídolo. Um dia ele decide deixar sua família e sua cidade, Frio de Janeiro, na Antártida, para participar do Big Z Memorial, um torneio de surf realizado na ilha Pen-Gu. Cadu acredita que se vencer o torneio será respeitado e admirado. Mas lá ele conhece um veterano surfista chamado Grilo com quem aprende lições para vida.	
5 - Personagens centrais e função na história: - <i>Cadu Maverick:</i> Jovem pinguim surfista que sonha seguir os passos de seu ídolo, um grande campeão de surf; - <i>Grilo:</i> Um praiano tranquilo que vai ensinar grandes lições a Cadu; - <i>Lani:</i> Jovem por quem Cadu se apaixona; - <i>João Frango:</i> Melhor amigo de Cadu.	
6 - Biografia e filmografia do Diretor: Primeira parceria de Chris Buck e Ash Brannon. Buck, dirigiu também <i>"Tarzan"</i> (1999) e <i>"Frozen"</i> (2013).	
II – Delineamentos Pedagógicos:	
1 - Faixa etária e nível de escolarização: 8 anos. 3º ano do Ensino Fundamental.	
2 - Temática: Competição, relação com a natureza e como você vai crescer.	
3 - Restrições: Não há restrições.	
4 - Conjunto de questões a observar: - O que vocês achavam de Cadu no início do filme? O que ele mais queria? Como os habitantes da cidade de Frio de Janeiro viam ele? - Cadu sempre fala de seu grande ídolo Big Z. Como isso é mostrado? Tem gente querendo "ganhar dinheiro" com o talento dos outros? A gente só dá importância a esses grandes "heróis"? - Qual a diferença entre Cadu e Tank "Triturador"? - O que vocês acham da frase usada no filme: "o grande campeão nem sempre é o que chega em primeiro lugar"?	
5 - Outros Elementos de destaque: - <i>"Tá dando onda"</i> foi indicado ao Oscar de Melhor filme de animação, mas foi derrotado pelo filme <i>"Ratatouille"</i> , de Brad Bird. - Observem as músicas que tocam no filme: são legais? Qual você gostou mais? Vamos conhecer alguns dos cantores e bandas que tocaram as músicas: Lauryn Hill, Pearl Jam e Green Day. - Vocês conhecem surf? Já surfaram? Conhecem algum amigo ou parente que surfa? Vamos fazer uma pesquisa sobre o que os surfistas acham do surf e do contato com a natureza. - O filme se inspira no surfista Jay Moriarty e nas ondas da praia de Mavericks, nos Estados Unidos. Vou mostrar quem era ele. - Vocês conhecem algum surfista famoso? Reconheceram algum no filme? Já assistiram surf na TV ou em filmes? - Vocês conhecem quem faz as vozes dos filmes? Vamos criar vozes diferentes? - Que outros "animais" podemos identificar no filme, além dos pinguins? - Que tal usarmos a imaginação e criarmos novos personagens, desenhando outros "animais" para o filme?	

Fonte: Dantas Junior (2012).

A disciplina almeja alguns objetivos principais, como, por exemplo, (a) construir possibilidades de diálogo pedagógico

⁶ Em seu artigo, Dantas Junior (2012) cita que os roteiros de comentários cinematográficos foram construídos inspirados em Melo (2006).

entre as problemáticas do Esporte e a linguagem cinematográfica; (b) definir o estreitamento entre Educação e Estética na análise do fenômeno esportivo e seus reflexos sobre o corpo; e, (c) ampliar, de modo dialógico, as dimensões culturais da escola como terreno fértil à reflexão e produção de olhares e vivências estéticas e esportivas.

Para tanto, o trabalho pedagógico com o uso de filmes está dividido em cinco sessões temáticas, tendo como eixo central o cinema, educação e esporte – que dão título à disciplina. Cada sessão contempla dois filmes mobilizando diferentes temas geradores, apresentados a seguir: 1) *Um time show de bola*⁷ e *Tá dando onda*⁸ (formação e valores na cultura infantil); 2) *Poder além da vida*⁹ e *A luta pela esperança*¹⁰ (disciplina e discurso de superação); 3) *Boleiros: era uma vez no futebol...*¹¹ e *Raça*¹² (identidade nacional e racismo); 4) *Diário de um adolescente*¹³ e *Heleno*¹⁴ (idolatria, decadência,

⁷ **Um time show de bola** (*Metego*), filme de animação argentino, dirigido por Juan José Campanella, em 2013. Acompanha a rivalidade entre um jovem de bom coração, ás no pebolim, e um prepotente astro do futebol que quer destruir a cidade onde ambos cresceram.

⁸ **Tá dando onda** (*Surf's up*), filme de animação estadunidense, dirigido por Ash Brann e Chris Buck, em 2007. Narra a luta do pinguim Cadu Maverick por ser campeão do maior torneio de surf do mundo à medida em que descobre qual o sentido da competição para sua própria vida.

⁹ **Poder além da vida** (*Peaceful warrior*), filme estadunidense, dirigido por Víctor Salva, em 2006. Baseado em obra de autoajuda, o filme acompanha um jovem ginasta arrogante que, após sofrer um acidente, precisa ressignificar sua existência e a forma de lidar com seus obstáculos.

¹⁰ **A luta pela esperança** (*Cinderella Man*), filme estadunidense, dirigido por Ron Howard, em 2005. Baseado na história verídica do campeão de boxe James Braddock em meio à grande depressão nos Estados Unidos da década de 1930.

¹¹ **Boleiros – era uma vez o futebol...**, filme brasileiro, dirigido por Ugo Giorgetti, em 1998. Em uma mesa de bar, atletas aposentados e um ex-árbitro de futebol contam casos engraçados, trágicos e melancólicos do futebol brasileiro.

¹² **Raça** (*Race*), filme estadunidense, dirigido por Stephen Hopkins, em 2016. Baseado na vida de Jesse Owens, velocista de atletismo, enfrentando os preconceitos raciais em sua terra, torna-se um mito do esporte ao vencer quatro medalhas de ouro nos Jogos Olímpicos de 1936, em Berlim.

¹³ **Diários de um adolescente** (*The basketball diaries*), filme estadunidense, dirigido por Scott Kalvert, em 1995. O jovem Jim, estudante de uma conceituada escola católica é uma jovem promessa do basquetebol. No entanto, o contato com drogas cada vez mais pesadas vai alterando o rumo de sua vida.

¹⁴ **Heleno**, filme brasileiro, dirigido por José Henrique Fonseca, em 2012. Narra a história verídica de Heleno de Freitas, de grande astro do futebol brasileiro na década de 1940 ao ostracismo e morte em um manicômio em Barbacena.

euforia e desespero no esporte); 5) *Ela é o cara*¹⁵ e *Lírios d'água*¹⁶ (identidade de gênero e orientação sexual).

As aulas foram desenvolvidas na modalidade remota, em virtude da pandemia do COVID-19, contabilizando um total de 25 aulas síncronas (41,67%) e 35 aulas assíncronas (58,33%). Alternadas em encontros assíncronos, com momentos de fruição dos filmes e leitura dos textos a partir do roteiro proposto e entregue no primeiro dia de aula e com momentos síncronos, formados de discussões coletiva e com relatos das experiências de fruição dos filmes.

Em condições de ensino presencial, os alunos assistiriam aos filmes na instituição acadêmica, mas com o atual cenário de isolamento social e de ensino remoto, foi necessário buscar novas estratégias de acesso às obras cinematográficas. Levou-se em consideração filmes disponíveis na plataforma *YouTube*¹⁷, portanto, de acesso gratuito, pois, devido ao contexto de vulnerabilidade social também em relação a acesso e uso de tecnologias digitais dos jovens estudantes, nem todos/as os/as alunos e alunas possuíam condições de pagar por provedores de filmes e/ou plataformas de *streaming*.

Para suporte acadêmico foram utilizados: a plataforma *online Google Classroom*¹⁸, com finalidade de aplicar os questionários de investigação diagnóstica (para traçar o perfil dos estudantes), questionário avaliativo (compreender a contribuição da disciplina à formação de jovens estudantes) e entrega de atividades; o *Google Meet*¹⁹ para os encontros síncronos; e o *WhatsApp*²⁰, para troca de informações, textos, vídeos e eventos relacionados a disciplina, como

¹⁵ **Ela é o cara** (*She's the man*), filme estadunidense, dirigido por Andy Fickman, em 2006. As confusões geradas por uma jovem que se traveste de homem para poder integrar a equipe de futebol de sua escola. Baseada na peça teatral "Noite de reis", de William Shakespeare.

¹⁶ **Lírios d'água** (*Naissance des pieuvres*), filme franco-belga, dirigido por Céline Sciamma, em 2007. Acompanha três adolescentes, vinculadas à equipe de nado artístico da escola, enquanto vão descobrindo sua sexualidade.

¹⁷ Plataforma *online* de compartilhamento de vídeos.

¹⁸ Plataforma *online* utilizada como espaço (sala de aula) virtual para gerenciamento de alunos, tarefas e avaliações.

¹⁹ Plataforma *online* de videochamadas da empresa *Google*. Bastante utilizada durante a pandemia para reuniões e aulas.

²⁰ Aplicativo *online* multiplataforma de mensagens instantâneas, que, em geral, quase todas as pessoas que possuem *smartphones* no Brasil acabam utilizando nos seus cotidianos.

compartilhamento do *link* que direcionava aos encontros *on-line* nas aulas síncronas.

Nos encontros com a turma tínhamos, no primeiro momento, a participação dos alunos com as impressões gerais sobre o filme para, posteriormente, desenvolver a apresentação do roteiro construído pelo professor responsável e a estagiária, com apresentações em *PowerPoint*²¹, facilitando ilustrar o conteúdo e, em alguns casos, o uso de vídeos como suporte para o debate. A avaliação dos estudantes na disciplina levou em consideração a participação nos encontros e teve como processo avaliativo final o resultado da produção e apresentação de um roteiro escolhido pelo/a educando/a para suporte em sala de aula. Os/as alunos/as escolheram a temática, o filme e adequaram à abordagem para faixa etária correspondente a uma seriação escolar.

Esse processo foi de grande importância, pois permitiu aos/às alunos/as se apropriarem dos roteiros e colocarem em prática o que foi estudado durante o semestre. O material também serviu de recurso educacional para as futuras atuações em sala de aula, seja em estágios (obrigatórios, ao longo do curso) ou como professores(as) tão logo iniciarem suas trajetórias profissionais atuando no contexto escolar.

No próximo tópico, apresentaremos um perfil quanto aos/às participantes da disciplina (durante o Estágio Docência) e o que motivou a busca pela disciplina, bem como, as possibilidades e perspectivas sobre o uso de filmes no contexto da EF escolar.

Apresentando e relatando a experiência: caracterização, resultados e discussão

Por meio da avaliação diagnóstica realizada mediante aplicação de questionário, foi possível traçar o perfil dos estudantes. Participaram da disciplina um total de sete alunos e alunas, que se denominaram como sendo do sexo masculino (n= 05) e feminino (n= 02), com idades entre 20 a 40 anos. Segundo seus relatos, todos residem em cidades que possuem salas de cinema, mas a frequência de utilização é bem diversificada, embora consideremos que seja pouco frequentada. Um aluno relatou que, até o momento de sua vida, só foi duas vezes ao cinema; outros dois responderam ter uma frequência média de uma a quatro vezes ao ano; e

²¹ Programa utilizado para edição e exibição de apresentações gráficas.

quatro alunos relataram frequentar, em média, uma vez ao mês ou a cada dois meses.

As respostas não deixam claro por qual motivo os alunos frequentam pouco as salas de cinema. Existe uma variedade de possibilidades, dentre elas, destacamos duas: não gostar do ambiente (a sala escura), preferindo assistir filmes em casa; ou a impossibilidade de acesso referente à influência econômica. Apesar do cinema ser considerado a “arte de massas”, ele ainda é pouco democrático, sendo o acesso limitado para pessoas em condições de vulnerabilidade, que correspondem à maioria dos alunos das escolas públicas.

O cinema/filme como prática pedagógica possibilita portanto, uma perspectiva ecológica, ou seja “entendida como interface entre as diversas áreas do saber, envolvendo ciência, arte, literatura.” (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p.79), permitindo o acesso de estudantes às obras. Uma vez que se considera o cinema como parte da nossa cultura, cabe à escola oferecer estratégias, nas disciplinas ou em eventos escolares que mobilizem os estudantes, para uma educação ética, estética, crítica e criativa por meio da democratização do acesso a esse conhecimento.

No campo da mídia-educação, o enfrentamento à barreira digital diz respeito à educação para a cidadania no seu duplo aspecto: a cidadania de pertencimento e a cidadania instrumental, o que implica propostas de mediação que assegurem a possibilidade de uma apropriação crítica e criativa das tecnologias, visando à autoria dos sujeitos, sua inserção e participação na cultura (FANTIN; GIRARDELLO, 2009, p. 85).

Assim, as práticas pedagógicas, podem complementar ou ampliar as experiências fora do ambiente formal de educação. Quando questionados sobre a frequência com que assistem filmes na TV (aberta, por assinatura, DVD ou serviços de *streaming*, como *Netflix/Amazon Prime/HBO* etc.) ou outras telas *on-line* (*notebooks, smartphones* etc.), observou-se um aumento significativo da frequência, a partir das respostas dos cinco jovens estudantes, variando entre uma atividade diária, de uma a duas vezes por semana e uma vez por mês. Um aluno relatou não assistir a filmes em TV ou outras plataformas e outro não respondeu. Observamos se tratar de um grupo heterogêneo, dividido entre espectadores assíduos, esporádicos e os que não gostam de assistir filmes.

Questionamos se no período de isolamento social, decorrente da pandemia da COVID-19, a rotina de assistir filmes foi alterada. Em relação a isso, dois alunos responderam que não, dedicando-se a outras formas de entretenimento, como jogos eletrônicos, redes sociais, leituras acadêmicas e ouvir rádio/música. Os outros cinco alunos relataram aumento na frequência, variando entre uma vez por semana ou mais de um filme por dia, além de outras atividades, como os jogos eletrônicos, redes sociais, ouvir rádio/música e leituras diversas.

Entre os gêneros cinematográficos preferidos, pedimos para os/as alunos/as listarem três opções, tendo como resultado: ação/aventura (n=06); comédia (n=06); drama (n=03); comédia romântica (n=02); ficção científica (n=02) e documentário (n=02). Apesar de o gênero ser critério importante para escolha do filme, pois, está associado a um tipo de estética apreciada pelo espectador, ele não é o critério decisivo de escolha para fruição entre os participantes. Nesse mapeamento, no que concerne aos motivos de escolha do filme, os jovens estudantes elencaram o seguinte: a indicação de amigos e dos meios de comunicação (n=07); em seguida o gênero do filme (n=05); se é lançamento (n=03); o elenco (n=02); observam as opções disponíveis no catálogo (n=01); e de acordo com o emocional, não tivemos nenhuma resposta.

Quando perguntados quanto ao diretor/a dos filmes, nenhum/a aluno/a mencionou algum nome desse profissional, o principal responsável pela produção da arte, como critério para escolha de fruição das obras. Esse dado corrobora com os achados do estudo realizado por Dantas Junior (2012), em que os alunos também não citaram nomes dos diretores comprovando que esta é uma cultura comum, demonstrando a desvalorização do trabalho de produção dos criadores da obra.

Quando pedimos para que os/as alunos/as listassem seus cinco diretores preferidos, apenas um aluno conseguiu definir os cinco nomes; cinco alunos demonstraram não conhecer ou ter interesse pelos diretores, explicitando as seguintes respostas: “nunca nem vi”; “não tenho”; “nenhum”; “até onde me recordo, não conheço nenhum”; “não sou de observar muito os diretores dos filmes”. Dentre eles, apenas um aluno não respondeu.

Perguntamos para elencarem cinco filmes que abordam o tema da cultura corporal²² (esporte, dança, lutas, ginástica, jogos, brincadeiras) que eles assistiram e gostaram. As escolhas/menções demonstram como cada um/a foi impactado de uma forma diferente pelos filmes, destacando uma imensa variedade de obras, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Filmes que abordam o tema da cultura corporal de movimento

Menina de ouro (n=5) Raça (n=03) Karatê kid (n=03) Duelo de Titãs (n=02) Creed (n=02) Cisne negro (n=01) Soul Druf (n=01) Coragem de viver (n=01)	Dez segundo para vencer (n=01) Besouro (n=01) Se ela dança eu danço (n=01) Um homem entre gigantes (n=01) Atleta A (n=01) Coach Carter (n=01) Billy Eliot (n=01) Ip Man – O mestre do Kung Fu (n=01)	13º distrito (n=01) Velozes e furiosos 5 (n=01) Truque de mestre (n=01) À procura da felicidade (n=01) O auto da compadecida (n=01) O contador de história (n=01) Trilogia: X-Men (n=01) Kart nervoso (n=01) Intocáveis (n= 1)
--	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

As respostas demonstram muitas possibilidades para o trabalho pedagógico em sala de aula para discutir diferentes temas da EF escolar e, a partir de suas palavras geradoras, experienciar diversos subtemas fundamentais para uma formação humana. Diante de tantas possibilidades, perguntamos aos participantes que critérios eles usariam ao selecionar filmes para trabalhar em sala de aula, destacando-se entre as respostas: relação com o conteúdo (n=07); faixa etária e nível cultural dos alunos (n=06); alinhamento ideológico às ideias do filme (n=06); facilidade de acesso ao material (n=04); ocupação do tempo da aula (n=01). Percebemos, que os estudantes levam em consideração aspectos importantes para desenvolvimento do processo pedagógico do uso de filmes.

²² Partimos do entendimento de que a Cultura corporal é o objeto de estudo e intervenção da educação física, conforme aponta o Coletivo de Autores (1992, p. 26). Nessa proposta se compreende que a Educação Física, “busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”.

De acordo com Dantas Junior (2012), a escolha do filme para uso pedagógico e formativo deve:

[...] contemplar a articulação entre os componentes curriculares que dialogarão em cada sessão; ressaltar competências e habilidades que deverão ser adquiridas após a exibição e debates dos filmes, bem como ter clareza dos conceitos a serem trabalhados com os alunos e seu vínculo às unidades temáticas planejadas ao longo do ano; adequar-se à faixa etária e nível de escolaridade dos alunos, sobretudo quanto ao nível cultural dos mesmos no que tange ao cinema. O diagnóstico da cultura cinematográfica dos alunos é condição essencial para o sucesso da proposição [...] (DANTAS JUNIOR, 2012, p. 71).

A escolha dos filmes torna a aula uma experiência rica, conversa com a realidade dos/as jovens estudantes e estimula o diálogo. No entanto, quando o professor não pesquisa e não planeja, corre-se o risco de tornar a experiência uma atividade “obrigatória” sem a construção de sentidos e significados pelos/as alunos/as. Por isso, é necessário, enquanto professor, ter clareza das possibilidades de estratégias para construir os roteiros de diálogo cinematográficos, levando em consideração:

[...] uma fase de pesquisa que busque as origens do filme-tema e suas intenções, as contribuições do diretor ao cinema e ao tema, bem como dos atores envolvidos com a produção; uma fase de primeira assistência que envolva uma reconstituição da história, uma delimitação da função dos personagens na trama e das mensagens expressas como conceitos, valores e ideias no filme; uma fase de segunda assistência que envolva aprofundamento em características técnicas relevantes nos filmes (trilha sonora, fotografia, cenários, roteiro) (DANTAS JUNIOR, 2012, p. 75-76).

Indagamos como os alunos, na atual situação da pandemia, avaliam o uso dos filmes, vídeos diversos ou séries no âmbito da educação básica. Todos responderam considerar válido o uso de filmes, desde que estejam articulados a um objetivo, associado à unidade temática e relacionado ao conteúdo. Também responderam algumas estratégias, como levar em consideração as possibilidades temáticas, o acesso à obra e faixa etária adequada.

Duarte e Alegria (2008) destacam que para uma “formação estética audiovisual” na escola é necessário valorizar a imersão e experimentação de “obras de arte cinematográficas” (filmes clássicos com valor artístico e cultural). Dessa forma, a escola é o ambiente para acesso, valorização da fruição e, principalmente, ambiente para ensinar a ler a linguagem cinematográfica, não com intuito de impor critérios de gosto, mas, de possibilitar a “[...] diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural” (DUARTE & ALEGRIA, 2008, p. 75).

Quando questionados pela principal motivação em cursar a disciplina, os/as alunos/as descreveram a relação em compreender como usar e trabalhar com os filmes em sala de aula, para enriquecer as possibilidades de material pedagógico. Alguns alunos destacaram também o professor responsável pela disciplina, como fator motivante nas suas escolhas.

Embora a ideia inicial da escolha da disciplina envolva uma dimensão de instrumentalização a partir da discussão quanto à possibilidade de utilização dos filmes/cinema nas aulas, foi possível identificar, após cursarem a disciplina, que isso se ampliou, implicando em uma reinterpretação das possibilidades não apenas como um recurso para tematizar ou ilustrar temas e conteúdos da EF, mas também como a própria estratégia de se atentar mais aos filmes enquanto produção cultural humana. A experiência permitiu ampliar o olhar às mais diversas manifestações da cultura corporal em relação a aspectos que emergem do contemporâneo e permitem um diálogo com as humanidades, ampliando repertórios de conhecimento e, por conseguinte, o capital cultural desses jovens.

Entendemos “capital cultural” a partir das contribuições de Pierre Bourdieu (2015). Para esse autor, esse conceito é um dos elementos que compõe o capital social, configurando-se como “[...] o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo” (BORDIEU, 2015, p.75). Sendo que esse volume de capital social vai depender de como se mobiliza outros capitais, como o econômico, cultural ou simbólico. Assim, possuir recursos financeiros para frequentar salas de cinema, ter disponibilidade de tempo e de transporte para se dirigir a esses espaços culturais, desenvolver o “hábito” de frequentação a esses lugares, interessar-se por esse recurso

artístico, conseguir manter uma regularidade quanto ao desenvolvimento desse “gosto”, todos esses elementos evidenciam as relações entre o capital econômico convertido em um capital cultural e como este impacta o sujeito, suas subjetividades, sua formação, seu gosto, sua frequência.

Após os/as alunos/as passarem pela experiência de construção e apresentação do roteiro temático, aplicamos o questionário final. Perguntamos aos jovens estudantes suas perspectivas na abordagem do uso de filmes em sala de aula. Em suas respostas, observamos a valorização tanto de perspectivas mais conservadoras (uso do filme como meio para trabalhar um conteúdo) quanto das perspectivas mais amplas (que olhem para a obra como arte, construída para produção de efeitos e que mobiliza o sujeito a pensar em si e no outro). A seguir, no quadro 2, apresentamos as respostas dos sete alunos/as que foram nomeados por letras (A, B, C, D, E, F e G).

Quadro 2 – Perspectivas quanto ao uso do filme em sala de aula

Aluno	Respostas
A	“A minha perspectiva é que eu planejo adotar o uso de filmes dentro da sala de aula, pois possibilita uma análise crítica e reflexiva sobre o esporte e vários outros aspectos, pois consegue estabelecer conexões diversas com cada pessoa”.
B	“Proporcionar aos alunos conhecimentos e construção de conhecimentos no que diz respeito a diversas temáticas. Utilizar filmes como instrumentos didáticos, como meio de ilustrar os conteúdos, como fatos históricos, motivador, temas psicológicos, filosóficos, políticos. Estimular a participação dos alunos, os debates na aquisição desse novo conhecimento”.
C	“Acredito no cinema como sendo um potencial instrumento que pode ser utilizado na sala de aula como um recurso auxiliador no processo de ensino-aprendizagem. O cinema como arte e sua expressão pelo filme é capaz de gerar conexões/relações com aquele que o assiste, que apenas a minha fala/discurso como professor não seria capaz de fazer. Assim como Paulo Freire defendia o ensino a partir da leitura de mundo, eu acredito que determinadas cenas de um filme podem gerar no aluno emoções e reflexões, haja vista, a sua relação/leitura de mundo, que eu quanto professor, não seria capaz de contemplar por meio apenas da fala ou escrita”.
D	“A utilização de filmes nas aulas de Educação Física se mostrou muito útil e eficaz, permitindo o debate sobre assuntos que interessam a sociedade e que vão auxiliar na formação do indivíduo. Além de se mostrar uma ferramenta para auxiliar o manuseio de alguns temas e diversificar a aulas. Vejo também essa ferramenta pedagógica como uma das formas de promover a interdisciplinaridade dentro da instituição escolar”.
E	“Acredito que o uso do filme é um recurso que enriquece a prática pedagógica de qualquer professor, por oferecer a ele diversas opções de como dialogar com os alunos de qualquer nível de ensino. Além disso,

	através dos filmes, o professor pode trabalhar com os alunos não só sobre os conteúdos específicos da sua área, como também temas que são transversais e mais que isso, que dialogam com outros componentes curriculares. Diante disso, acredito que o uso do filme leva o professor para além da sala de aula, ampliando diversos temas para a escola como um todo”.
F	“Vale pontuar a importância desde as perspectivas mais conservadoras, as quais não devemos permanecer nela, pois, isso seria algo extremamente raso e assim acabaríamos usufruindo do cinema de maneira limitada, apesar de já ser um passo, ao ponto que é melhor usar algum tipo de abordagem do que não utilizar nenhum, e devemos observar e colocar em prática as abordagens sobre cinema e educação mais ampliada, podendo analisar todos os aspectos dos filmes, até mesmo os hollywoodianos. Afinal, tudo o que se passa no final desde a sonorização, enquadramentos, gestos, falas e movimentos, acabam possibilitando assim contribuindo com para uma experiência cinematográfica de alteridade, através do uso de pedagogias para pode analisar o estado poético do cinema”.
G	“O uso do filme em sala de aula será uma grande ferramenta que certamente usarei em minhas aulas”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Com as respostas do quadro 2, conseguimos compreender que os/as alunos/as, de uma forma geral, alcançaram uma mudança/ampliação na visão da utilização dos filmes/cinema. Eles passaram da visão de um simples instrumento auxiliar, para uma visão de formação humana mais ampliada, muitas vezes pautada na interdisciplinaridade ou nos temas transversais ao seu conteúdo central. Bem como uma formação estética para compreender as “entrelinhas” de produção cinematográfica.

Segundo Almeida (2017), as abordagens para o uso de filmes em sala de aula podem ser mais conservadoras, amplas ou estarem entre os dois polos. As conservadoras utilizam o filme como ferramenta pedagógica para trabalhar temas relacionados ao conteúdo. As amplas entendem que os filmes promovem experiências produtoras de sentido. As abordagens entre os dois polos compreendem o cinema/filme como uma forma de conhecimento — como os livros — o que justifica o estudo de sua linguagem e também levam em consideração o momento da fruição do filme.

Após um semestre de estudos, repetimos a pergunta realizada no questionário diagnóstico (realizado no início da disciplina) sobre os critérios de escolha do filme para ser usado em sala de aula. Assim, tivemos as seguintes respostas: relação com o conteúdo (n=07); faixa etária e nível cultural dos alunos (n=07); facilidade de acesso ao material (n=05); alinhamento

“ideológico” às ideias do filme (n=03); descontração e lazer (n=02); outro (n=02).

Comparando as respostas anteriores (do questionário inicial), percebemos poucas mudanças (Quadro 3). No entanto, é importante salientar que todos os critérios mencionados são importantes na montagem do roteiro e construção do planejamento. No critério “outro” foram incluídos: “preferência dos alunos, se fosse um filme possível de dialogar com o conteúdo” e “análise crítica dos contextos sociais vivenciados atualmente ou no passado em nossa sociedade”.

Quadro 3 – Comparação das respostas antes e após as experiências e discussão dos textos

Avaliação diagnóstica	Questionário final
Relação com o conteúdo (n=07) Faixa etária e nível cultura dos alunos (n=06) Alinhamento ideológico às ideias do filme (n=06) Facilidade de acesso ao material (n=04) Ocupação do tempo da aula (n=01)	Relação com o conteúdo (n=07) Faixa etária e nível cultural dos alunos (n=07) Facilidade de acesso ao material (n=05) Alinhamento ideológico às ideias do filme (n=03) Descontração e lazer (n=02) Outro (n=02)

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Torna-se óbvio que há dificuldades imensas em mensurar o quanto essa experiência produziu de alterações nas percepções dos alunos, assim como o quanto produzirá de resultados práticos em suas intervenções pedagógicas futuras. Não obstante, o acesso a esse conhecimento certamente implicou em alterações significativas. Um filme jamais será assistido de outra maneira pelos alunos. O olhar sobre o que está disposto em cena, a relação entre a imagem e os sons, incluindo a música, permite que o olhar seja estruturalmente ampliado mesmo que, a princípio, eles não percebiam essa alteração.

Tomando por base os fundamentos indicados por Almeida (2017), partimos do entendimento de que, do ponto de vista da cognição, da reflexão sobre a imagem, da sensibilidade estética, da existência e suas idiosincrasias, e da reflexão de seu lugar no mundo, os/as alunos/as estão em processo irreversível de contato com a arte e suas possibilidades de fruição e de instrumentalização.

Dessa reflexão, continuamos a pensar os resultados dos questionários: a relevância do uso do roteiro temático para planejamentos das aulas com obras cinematográficas. Todos

os/as alunos/as apresentaram respostas favoráveis à utilização do roteiro, mencionando que este facilita o planejamento e condução da aula. O aluno "C" menciona que:

Considero o roteiro temático como uma ferramenta pedagógica a qual cumpre o papel de auxiliar a abordagem e direcionamento do debate que será realizada acerca do filme que será trabalhado. O roteiro conta com um planejamento que nos permite fugir da esfera do 'gostei ou não gostei' do filme, tendo em vista, as questões que podem ser instigadas pelo professor a fim de analisar o filme a partir de um olhar mais crítico. Sobre as informações necessárias para o roteiro, considero todas as informações presente no roteiro que utilizamos durante o semestre muito importante, mas para citar algumas delas aqui, vou selecionar as que considero que não devem faltar de modo algum pensando no aluno, são elas: ficha técnica; gênero e temática; sinopse da história; personagens centrais e função na história; temática e a última e não menos importante, conjunto de questões a observar. Essas são as informações que considero mais importante pensando no roteiro como uma ferramenta norteadora [...].

Os/as participantes da experiência pedagógica consideraram que o cinema/filme contribui para a formação humana de docentes e discentes. Por meio de suas narrativas é possível problematizar e refletir de forma crítica sobre situações do cotidiano e imaginários sociais. Os jovens estudantes também destacam que o trabalho com filmes contribui para estimular a leitura crítica das mídias, que estão presentes na realidade dos jovens na contemporaneidade, seja dentro ou fora da instituição escolar. Assim, o uso de filmes contribui para o desenvolvimento da perspectiva mídia-educativa na escola, ao educar sobre, por meio e através dos meios, conforme afirma Mezzaroba (2015) amparado nos pressupostos da mídia-educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006).

O filme também educa para a sensibilidade, cada sujeito a partir de seu repertório cultural se depara com experiências singulares, que o estimulam a pensar em si mesmo e no outro. Ao perguntarmos qual/quais dos dez filmes, do catálogo da disciplina, foram capazes de promover afetações (exemplo: sensibilização, inquietação, mobilização etc.), encontramos o seguinte resultado: Raça (n=5); Poder além da vida (n=3); Diário de um adolescente (n=2); A luta pela esperança (n=2); Tá dando onda (n=1); e, Um time show de bola (n=1). Somente um aluno declarou não ter sido afetado pelos filmes utilizados ao longo do semestre na disciplina.

A obra que mais afetou os/as alunos/as foi o filme "Raça" (Race), dirigido por Stephen Hopkins (2016). Cinebiografia de Jesse Owens, interpretado por Stephan James, o filme conta a história do atleta negro estadunidense que ganhou quatro medalhas de ouro nas Olimpíadas de Berlim, em 1936, superando corredores alemães em pleno regime nazista de Adolf Hitler. O filme tem como tema central o racismo e o esporte, sendo o mais referido por mostrar um pouco do racismo no cotidiano e ainda presente em nossa sociedade. Sobre isso, a aluna "E" escreveu o seguinte:

O filme "Raça" me afetou profundamente por ser um filme que representa meu cotidiano, que anuncia um racismo que ultrapassa as telas digitais. É um filme que me emociona e me faz torcer muito para o protagonista, ao mesmo tempo em que sofro junto com ele por me identificar com algumas situações vivenciadas.

No dia do debate sobre a obra, os depoimentos foram marcantes e carregados de indignação e repúdio. A aluna "E" chegou a chorar ao relatar cenas do seu cotidiano que se assemelham ao que ela viu na narrativa do filme. Assistir e ouvir as falas dos estudantes, permitir que compartilhem suas dores, tudo isso mobiliza os jovens a compreenderem sua realidade e a se colocar no lugar do outro, envolvendo várias questões, como o preconceito e violência, cometidos com naturalidade nos mais variados ambientes.

Finalizamos o questionário perguntando se antes de cursar a disciplina, os/as participantes imaginavam haver possibilidade(s) de na EF escolar trabalhar com cinema/filmes/audiovisuais diante dos conteúdos. Quatro alunos responderam imaginar a possibilidade do uso do filme em sala de aula, mas afirmaram não saber como conduzir o planejamento e quais instrumentos deveriam usar para facilitar a o levantamento das informações necessárias, como destaca o aluno F:

Sim, já percebia como algo que poderia ser utilizado, porém não tinha clareza e muito menos as ferramentas mínimas de como utilizar da melhor forma possível o cinema/filme. Anteriormente a percepção que tinha era que podíamos apenas atrelar os filmes que tem relação apenas com os conteúdos que irei utilizar em sala de aula e isso percebo como uma limitação por não ter o conhecimento prévio que tenho

atualmente após cursar a disciplina. Vejo também que as expectativas sobre cinema dentro da sala de aula são as melhores possíveis, mesmo com toda limitação que por vezes encontramos nas escolas em não ter o material para que os professores possam apresentar um filme aos alunos.

Quando pensamos no contexto das escolas públicas, mas não só delas, o recurso material pode ser um entrave. Entretanto, podemos nos mobilizar, enquanto conjunto de agentes, para termos essas salas/espços nas escolas, assim como também a Sala de Informática, o Laboratório de Ciências, de Química, de Física, espaços para atividades que envolvem conteúdos da própria EF, fazendo a escola ser um ambiente que conforta e permita experienciar todas as possibilidades corporais e potencializá-las.

Os outros três alunos não viam no cinema/filme possibilidade pedagógica para trabalhar conteúdos, embora dois deles, aluna B e aluno C, teceram o seguinte comentário como forma de estratégia recreativa:

Aluna B: Não tinha ideia que poderia utilizar filmes para abordar conteúdos principalmente na área da Educação Física. Minhas percepções iniciais eram básicas hoje já consigo observar como posso utilizar um filme pedagogicamente.

Aluno C: Antes da disciplina eu não imaginava o cinema como possibilidade de recurso educativo na educação escolar, a princípio eu imagina como apenas algo recreativo, no máximo de formativo, apresentar um filme para complementar um determinado assunto já abordado. Após esse semestre esse olhar mudou, hoje vejo que o cinema/filme pode receber um trato pedagógico, crítico e formativo, ultrapassando o limite da recreação. Acredito, sim, que o filme possa ser utilizado em um momento de descontração e lazer (principalmente dependendo do contexto e acesso dos alunos ao cinema), porém esse momento não deve se limitar a isso, tendo em vista a responsabilidade e compromisso formativo que a escola tem por obrigação. Sei também que em algumas escolas não vamos encontrar as condições mínimas para utilizar esse recurso (filme) e em muitos casos esse momento (apresentar um filme) pode ocorrer longe das condições ideais, porém esses são alguns dos desafios que fazem parte do exercício docente.

A partir dos dados expostos, tanto das experiências anteriores à disciplina, quanto dos impactos produzidos por ela, torna-se

cada vez mais necessário superar a lógica culturalista que faz da escola um terreno no qual só se penetra o conhecimento elaborado, o conhecimento erudito e científico. Para Martín-Barbero (2006), as críticas acadêmicas ao uso do audiovisual (cinema ou televisão) se baseiam em três grupos de intelectuais: os que veem nessas manifestações, a pura arte; os que as veem como pura mistificação e indução ideológica ao pensamento hegemônico, e os puristas que entendem que só conhecimento advindo do povo, folclórico, é o real conhecimento espontâneo. Nesse processo, o audiovisual não penetra o ambiente escolar com todas as suas potencialidades formativas para a juventude.

Não podemos negar, como ressaltam Martín-Barbero e Rey (2004, p. 47), que é um fato cultural incontornável que as maiorias da América Latina estão se incorporando à, e se apropriando da, modernidade sem deixar sua cultura oral, isso é, não por meio do livro, senão a partir dos gêneros e das narrativas, das linguagens e dos saberes, da indústria e da experiência audiovisual.

O cinema/os filmes, principalmente por meio da televisão e as novas possibilidades de telas online, são uma realidade premente na vida dos jovens. Sem mediação da escola, sem um diálogo profícuo com o ambiente de formação cognitiva, estética, ética e política que a escola deve proporcionar, essa mediação será feita por outrem, ou implicará na ausência de instrumentos intelectuais que tornarão os/as jovens imitados nas suas capacidades de ver, ouvir, entender e sentir.

Como é possível observar, a mediação da disciplina contribuiu para ampliar o olhar dos jovens em formação (futuros professores). As atividades de fruição das obras, leitura de textos, participação em discussões sobre os filmes, a pesquisa para a construção do roteiro pelos estudantes e a mediação do professor da disciplina permitiram uma percepção crítica e reflexiva sobre o tema do esporte no contexto educacional. Além disso, demonstraram o potencial educativo do cinema/filme para a formação estética esportiva dos jovens e futuros professores(as) da EFE.

Considerações finais

Consideramos que os objetivos da disciplina foram atingidos com a participação dos estudantes nas discussões acerca dos temas e desenvolvimento prático do roteiro cinematográfico.

O uso de filmes como mediação do professor na sala de aula permite olhar para questões relacionadas à cultura esportiva de forma geral, a modalidade esportiva e a vida do esportista em seu cotidiano e compreender suas dificuldades/superação, decadências ou idolatria. Nas narrativas foi possível abranger os diferentes contextos históricos e analisar de forma crítica os diferentes discursos sobre os esportes em suas particularidades, sobre os perfis corporais dos esportistas, estilo de vida e, especialmente, sobre questões relacionadas ao uso de drogas lícitas e ilícitas, preconceito e violência.

Todas as obras utilizadas na disciplina suscitaram discussões importantes para reflexão de questões pertinentes ao trabalho com a temática do esporte no âmbito educacional e para a formação humana dos estudantes. Mesmas as obras que não foram citadas nos relatos (Helena, Ela é o Cara, Lírios d'água e Boleiros – era uma vez o futebol...) promoveram discussões significativas nas aulas síncronas, demonstrando afetar de forma singularizada e diferenciada cada aluno(a) em sua subjetividade. Assim, a Educação Física, ao se utilizar das possibilidades educativas do filme, explicitamente por meio de sua estética e indiretamente por seu conteúdo/temática, trabalha questões políticas e éticas que envolvem a cultura do esporte, neste caso em específico, mas também outras dimensões possíveis do universo da cultura corporal.

Compor um dossiê sobre juventudes e seus processos formativos, impôs a esse texto o desafio de explicitar as tensões, desnudar as contradições e vislumbrar soluções à formação da juventude na educação básica, como também na formação dos/as futuros/as professores/as. Entendemos que o desafio posto e a experiência realizada sinalizam possibilidades fecundas para pensarmos a escola como esse ambiente de diálogo permanente com as diversificadas formas de manifestação cultural que a nossa juventude trava contato diuturnamente.

Referências

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e153836.pdf>. Acesso: 09 jan. 2021.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Mercado, cultura pop e esporte: imbricamentos na representação do cinema. *In*: ARAÚJO, A.C. de. **Esporte no cinema contemporâneo: representações e outras sensibilidades culturais**. Natal: IFRN, 2018. p. 125-170. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1677>. Acesso: 10 set. 2021.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001
- BITENCOURT, Fernando Gonçalves; ZOBOLI, Fabio; MEZZARROBA, Cristiano. A morte no filme Ventos de agosto. **Albuquerque: Revista de História**, v. 12, p. 26-40, 2020. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/10027/7611>. Acesso: 26 jan. 2021.
- BOURDIEU, Pierre. O capital social – notas provisórias. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. 16ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p. 73-78.
- CHAVES, Paula Nunes; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Pensando o corpo travestido e transexualizado no esporte: uma análise da película Beautiful Boxer. **Motrivência**, Florianópolis, v. 27, n.45, p. 219-229, set./2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p219>. Acesso: 11 set. 2021.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. “Clube da Luta”: entre a coleção e intensificações de sensações e a produção de um “corpo sem órgãos”. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 10, n. 21, p. 131-146, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6338/5260>. Acesso: 10 mar. 2020.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Cinema-História: diálogos necessários na compreensão da história da educação do corpo. *In*: DANTAS JUNIOR, H.S.; KUHN, R.; DORENSKI, S. **Educação Física, Esporte e Sociedade: temas emergentes**. v. 3. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 95-113.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema: possibilidades pedagógicas para a educação física escolar. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 3, n. 2, p. 67-78, set. 2012. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1849>. Acesso: 14 dez. 2021.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. Esporte e cinema na escola: usos pedagógicos para uma educação esportiva. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 1, p. 361-388, jan./abr. 2013.
- DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; ZOBOLI, Fabio; MEZZARROBA, Cristiano; SILVA, Renato Izidoro. Cinema e formação de professores de Educação Física: relatos de experiência com seminários de cinema na Universidade

Federal de Sergipe. **Revista Cocar**, Belém, v. 1, p. 123–145, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2349>. Acesso: 16 fev. 2021.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 59–80, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6687/4000>. Acesso: 06 jan. 2021.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, v. 27, n. 1, p. 69–96, abr. 2010. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n1p69/12291>. Acesso: 24 fev. 2022.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

MARTÍN-BARBERO, Jesus; REY, German. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.

MARTINS, Beatriz Pascutti; VIEIRA, Tereza Rodrigues. *Homeschooling* e o direito ao acesso à diversidade no filme Capitão Fantástico. In: VIEIRA, T.R. (org.). **Cinema, Saúde e Direito: Reflexões Bioética e Críticas Sociais**. Brasília: Zakarewicz Editora, 2020. p. 419–431.

MELO, Victor Andrade de. **Animação cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006.

MEZZAROBBA, Cristiano. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão/SE, v. 8, n. 17, p. 191–208, set./dez. 2015. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11558/2/ReflexoesFormacaoProfessoresMediacoes.pdf>. Acesso: 10 fev. 2021.

MEZZAROBBA, Cristiano; DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; ZOBOLI, Fabio; FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. Pensadores sociais e o esporte no cinema: contribuindo com a ampliação do repertório cultural na Educação Física. **Novos Olhares Sociais**, v. 3, p. 262–292, 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/509/246> Acesso: 10 mar. 2022.

OLIVEIRA, Roberto Matheus Cordeiro Vanderlei de. Cinema de cordel: uma relação intertextual. In: II SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE CINEMA, 2, 2019, São Cristóvão/SE. **Anais...** São Cristóvão/SE: UFS, 2019, p. 1–14.

SANTOS, José Douglas Alves dos; MUALACA, Machaia Muhammada. Ciência, educação e sociedade: uma leitura sobre "O menino que descobriu o vento". **Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 65, abr./jun. 2021. p.476–488. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51330/37853>. Acesso: 05 ago. 2021.

SOUZA, Lucas Calloi de; ALMEIDA, Natália Cilião de; VIEIRA, Tereza Rodrigues. "Preciosa": *bullying*, racismo e o papel do professor no combate à exclusão social. *In*: VIEIRA, T.R. (org.). **Cinema, Saúde e Direito: Reflexões Bioética e Críticas Sociais**. Brasília: Zakarewicz Editora, 2020. p. 404-416.

JUVENTUDE, ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS CORPORAIS

Renan Santos Furtado¹

Carlos Nazareno Ferreira Borges²

Resumo

Trata-se de um estudo que visa apontar perspectivas para a escolarização da juventude no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Em relação aos objetivos, pretende-se: 1) Apresentar conceitos de juventude e suas conexões com a escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar e 2) Discutir perspectivas que podem orientar a intervenção pedagógica com a juventude no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. Metodologicamente, faz-se uso da pesquisa bibliográfica de orientação narrativa com base em uma literatura selecionada desde a aproximação entre seu conteúdo e o conteúdo de nossas argumentações. Conclui-se que para além de definições sobre o ser jovem, que focam nos aspectos do desenvolvimento motor e cognitivo, é fundamental que a prática educativa no âmbito da Educação Física escolar desenvolvida com as juventudes na escola contemporânea se conecte efetivamente com as diversas experiências (sociais, culturais, emocionais, sentimentais, espirituais etc.) desses sujeitos, no sentido de projetar o universo das práticas corporais como um meio para a afirmação da identidade juvenil e formação para o exercício de uma cidadania emancipada.

Palavras-chave: Juventude. Escolarização. Práticas corporais. Educação Física escolar.

Youth, schooling and body practices

Abstract

It is a study that aims to point out perspectives for the schooling of youth in the scope of corporal practices of school Physical Education. Regarding the objectives, it is intended: 1) To present concepts of youth and their connections with schooling through the corporal practices of school Physical Education and 2) To discuss perspectives that can guide the pedagogical intervention with the youth in the scope of corporal practices in the contemporary school. Methodologically, bibliographic research with a narrative orientation is used, based on a selected literature from the approximation between its content and the content of our arguments. It is

¹ Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). Coordena e colabora em projetos de pesquisa, desenvolve orientações, estudos e investigações na área da Educação, com ênfase nos seguintes temas: Políticas e Teorias Educacionais; Educação Física Escolar; Práticas Corporais e Corpo e Educação..

² Professor titular do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED-UFPA). Pós-doutor em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ-UFPA). Tem experiência na área de Educação Física e Ciências Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia do Esporte e das Práticas Corporais; Estudos políticos e Estudos culturais em Educação Física, Esporte, Lazer, Saúde e Educação; Formação de Professores, Trabalho docente e Teorias Educacionais; Metodologias de ensino.

concluded that in addition to definitions about being young, which focus on aspects of motor and cognitive development, it is essential that the educational practice within the scope of school Physical Education developed with youths in contemporary schools effectively connects with the various experiences (social, cultural, emotional, sentimental, spiritual, etc.) of these subjects, in the sense of projecting the universe of bodily practices as a means for the affirmation of youth identity and training for the exercise of an emancipated citizenship.

Keywords:Youth. Schooling. Body practices. SchoolPhysicalEducation.

Juventud, escolarización y prácticas corporales

Resumen

Se trata de un estudio que tiene como objetivo señalar perspectivas para la escolarización de jóvenes en el ámbito de las prácticas corporales de la Educación Física escolar. En cuanto a los objetivos, se pretende: 1) Presentar conceptos de juventud y sus vínculos con la escolarización a través de las prácticas corporales de la Educación Física escolar y 2) Discutir perspectivas que puedan orientar la intervención pedagógica con los jóvenes en el ámbito de las prácticas corporales en la escuela contemporánea. Metodológicamente se utiliza la investigación bibliográfica con orientación narrativa, a partir de una literatura seleccionada a partir de la aproximación entre su contenido y el contenido de nuestros argumentos. Se concluye que además de las definiciones sobre el ser joven, que se enfocan en aspectos del desarrollo motor y cognitivo, es fundamental que la práctica educativa en el ámbito de la Educación Física escolar desarrollada con jóvenes en las escuelas contemporáneas conecte efectivamente con las diversas experiencias (sociales , culturales, afectivos, sentimentales, espirituales, etc.) de estos sujetos, en el sentido de proyectar el universo de las prácticas corporales como medio para la afirmación de la identidad juvenil y la formación para el ejercicio de una ciudadanía emancipada.

Palavras clave: Juventud. Escolarización. Prácticas corporales. Educación Física Escolar.

Introdução

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios(PNAD)contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2012 e 2019³, já apontava que embora a população adulta (acima de 30 e até 60 anos exclusive) e idosa (acima de 60 anos) estejam em crescimento no Brasil, a pirâmide etária ainda mostra predomínio da população jovem, em torno de 23% da população total, com cerca de 47 milhões de pessoas(IBGE, 2019).

Ao longo do tempo, o percentual acima mencionado que envolve a população de jovens tem causado preocupação no âmbito das políticas públicas, muitas vezes denominadas de políticas para a juventude. No entanto, há o debate quanto ao direcionamento das políticas, entre o assistencialismo e a promoção do protagonismo juvenil com vistas ao desenvolvimento da autonomia(LINO FILHO; FIUZA, 2017; SILVA; XIMENES, 2019).

Corroboramos com a perspectiva que pensa a juventude como protagonista dos seus processos e práticas sociais e, não como um setor que deve ser somente assistido em suas demandas imediatas. Protagonismo esse que, para além de algo meramente formal, necessita se vincular a processos de participação mais efetivos no âmbito das decisões políticas e das práticas culturais da sociedade (BORGES, 2004).

Entre as diversas iniciativas voltadas para o jovem no Brasil estão as Políticas Públicas para esse segmento social, propostas pela Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados. No documento de apresentação, intitulado "Políticas Públicas para a Juventude", encontramos que:

[...] o papel do Estado não é mais proteger, garantir instituições que consigam diminuir o grau de vulnerabilidade dos indivíduos, como acontece com as crianças e adolescentes, mas sim garantir instrumentos que permitam a esses jovens alçarem trajetórias de vidas com pleno desenvolvimento, com a possibilidade de se escolarizarem plenamente, de ter acesso ao trabalho, de cuidar de sua subsistência o que é fundamental para ele constituir e contribuir no processo produtivo (BRASIL, 2010, p.18).

³Ver detalhes dos dados em IBGE (2019).

As Políticas Sociais brasileiras perspectivadas para atendimento da juventude em sua maioria têm-se destinado a jovens de 15 a 24 anos⁴. O mesmo documento anteriormente citado (BRASIL, 2010), afirma que as políticas de governo constituem um conjunto coerente de intenções apresentadas pelo Estado com parceria da sociedade civil, para o estabelecimento de diretrizes com objetivos e estratégias que fomentem e coordenem ações em favor da juventude. Em geral, as dinâmicas de desenvolvimento que constam nos planos de governo trazem claras suas intencionalidades, tais como: o estímulo ao protagonismo juvenil, a reparação ou compensação de dificuldades quanto ao acesso de bens e direitos ao jovem, e a atribuição de maior importância ao tema juventude na sociedade.

Neste texto, interessamo-nos mais diretamente com a discussão sobre juventude e escolarização por via das práticas corporais. Quer dizer, o modo como os jovens podem exercer um real protagonismo na escola por via da expressão do corpo e das práticas corporais. Tal discussão, ganha ainda mais destaque em um contexto de avanço de políticas educacionais supostamente focadas no protagonismo juvenil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio instituída pela Lei N. 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017 e implementada através de um conjunto de dispositivos legais, midiáticos e pedagógicos como a estruturação de currículos e livros didáticos alinhados com a concepção da reforma.

Nas referidas políticas, o Estado avança como designador não somente dos conteúdos e meios da educação, mas também dos seus fins, em uma perspectiva que define *a priori* uma certa concepção de juventude e de escolarização sem considerar as diferenças sociais, culturais e econômicas que marcam o território brasileiro. Assim, é colocada uma perspectiva em que a juventude – aqui tratamos especialmente do segmento que frequenta a última etapa de ensino da Educação Básica – deve ser protagonista no seu processo de ensino e aprendizagem. A modo de exemplo, sobre a nova configuração do Ensino Médio brasileiro, diz a BNCC que:

⁴ Como o nosso objetivo é pensar as práticas de escolarização, podemos dizer que em geral esse público está presente na última etapa de ensino da Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Tendo em vista a ampliação da discussão sobre juventude e escolarização por via das práticas corporais, apresentamos o seguinte objetivo para este estudo: discutir perspectivas que podem orientar a intervenção pedagógica com a juventude no âmbito das práticas corporais na escola contemporânea. Como desdobramento desse objetivo mais amplo, visamos apresentar conceitos de juventude e suas conexões com a escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar.

Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico de orientação narrativa, que busca a partir de um conjunto de produções discutir os objetivos levantados. Desse modo, formamos um quadro conceitual com textos que tratam desde um ponto de vista teórico sobre a juventude, perpassando por estudos do campo da Educação e Educação Física. Sendo assim, listamos os seguintes trabalhos que constituem o suporte principal deste escrito: Simmel (1983), Tani *et al.* (1988), Gallahue(2013), Soares *et al.* (1992), Pais (1990; 1993; 2004), Dayrell (2003), Borges (2004), Costa (2005)e Vago (2012).

As fontes foram eleitas em um estudo preliminar dos autores do presente texto, fazendo uma seleção de materiais dentre tantos que têm dado suporte a um conjunto de outros estudos utilizados para expressar nossa visão de mundo, concepção epistemológica e política. A seleção em si considerou a contribuição dos textos como aportes teóricos para auxiliar as ideias e reflexões que pretendemos sustentar sobre as juventudes e sua escolarização no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Outrossim, todo o

material foi (re)lido e analisado em seu conteúdo, tendo sido pinçadas contribuições a partir da relação entre seu conteúdo e o conteúdo de nossas argumentações, tal qual Booth, Colomb e Williams (2008) nos ajudam a usar o material de estudo como suporte teórico para sustentar afirmações ensaísticas.

Para dar conta da problemática apresentada, dividimos esse trabalho em mais três tópicos além desta introdução. No segundo, apresentaremos algumas concepções de juventude que podem orientar uma abordagem crítica para a educação escolar. Em seguida, discutiremos alguns dos possíveis significados e perspectivas da intervenção com as práticas corporais com a juventude do Ensino Médio. Por último faremos nossas considerações finais.

1. Sobre concepções de juventude

Se intencionarmos trabalhar com um único conceito de juventude certamente teremos dificuldades dada a complexidade dos sujeitos que podem compor o universo que o abrange. Isso porque há diferentes concepções de juventude, entre as quais destacamos as apresentadas por Groppo (2015), o qual classifica juventude a partir das seguintes categorias: geracional, moratória social, biológica e categoria social. De outra forma, há discussões como as operadas por Bourdieu (2019) e Margulis e Urreti (1996), os quais abordam a categoria juventude para além de uma simples palavra a ser olhada em seus aspectos etimológicos.

Em razão das diferentes abordagens sobre juventude, faz-se necessário então demarcar um ponto de referência que se relacione com as diferentes culturas juvenis, o que nos remete à necessária atitude de considerar a pluralidade da ideia de juventude, isto é, as juventudes. Segundo Costa (2005, p. 51) podemos encontrar:

[...] uma juventude pobre, rica, indígena, negra, popular, nordestina... que ultrapassa os limites etários e celebra diferentes modos de sentir, pensar, dançar e de atuar no mundo", levando em conta que nem todos os jovens terão acesso as mesmas oportunidades.

Sustentado sem Costa (2005), podemos entender a impossibilidade de conceituar a juventude, se deixarmos de considerar algumas questões. Na mesma linha, Dayrell (2003) nos diz que a compreensão da noção de juventude requer que consideremos determinados aspectos, como a condição social, a qual é historicamente determinada e culturalmente construída. É preciso considerar também condições geográficas, de gênero, dentre outros aspectos.

Para o autor supracitado não devemos considerar a juventude somente como um período de terminado durante as fases da vida de uma pessoa, tampouco como um momento de transição para a fase adulta. A juventude precisa ser entendida como uma fase transitória de mudanças, pela qual a pessoa passa por um processo de constituição enquanto sujeito. Nesse processo se deve levar em consideração todas as suas vivências, frustrações e êxitos acumulados, quando ocorrem mudanças em diversos sentidos, seja no corpo, na afetividade, nas referências sociais e relacionais, entre outros aspectos que se põem a construir sua identidade como sujeito.

Para Levi e Schmitt (1996, p. 14) a juventude é uma construção social e, segundo os autores:

[...] em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser exclusivamente biológica ou jurídica. Sempre e em todos os lugares, ela é investida também de outros símbolos e de outros valores. De um contexto a outro, de uma época a outra, os jovens desenvolvem outras funções e logram seu estatuto definidor de fontes diferentes: da cidade ou do campo, do castelo feudal ou da fábrica do século XIX, da organização do campagnonnage no ancién régime ou na cidade antiga.

Por esse ponto de vista, a juventude é caracterizada, em geral, a partir do cotidiano, das experiências individuais. Por isso, a socialização acaba sendo fundamental para a construção do indivíduo. Corroborando com a ideia de Pais (1993, p. 56):

[...] quotidianamente que os jovens constroem formas sociais de compreensão e entendimento que se articulam com formas específicas e consciência, de pensamento, de percepção e ação. É esta forma de olhar a sociedade – através do cotidiano dos jovens – uma condição necessária para uma correcta abordagem dos paradoxos a juventude, embora não

suficiente. Importa também ver de que forma a 'sociedade' se traduz na vida dos indivíduos. Ou seja, dos contextos vivenciais ou quotidianos dos indivíduos fazem parte crenças e representações sociais que os jovens encontram sem que directamente tenham tomado parte da sua elaboração. Constituem essas crenças e representações sociais o fundamento de interpretações 'coletivas' da vida, que repousam em pertenças de geração e de classe social.

A partir dos excertos, vemos que as formas de relacionamento juvenis requerem alguma conexão com seus contextos sociais e, é isso que de alguma forma atribui sentido e significado para cada uma de suas ações. Nesse processo complexo de interação social entre os jovens e dos jovens com os demais sujeitos, forma-se a identidade juvenil, que se expressa nas suas formas de ação, corporeidade e representações sobre o mundo. Dayrell (2003, p. 40) também contribui com essa argumentação ao dizer que:

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude, que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um "vir a ser", tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente.

Por esse excerto, Dayrell (2003) denuncia a concepção de juventude tomada apenas como uma fase de transição para a vida adulta, sem considerar toda a riqueza de significados que são construídos nas vivências enquanto jovem. Não pretendemos negar em absoluto o caráter de transitoriedade que caracteriza a juventude, isto é, as situações de experimentação, as angústias quanto às dúvidas e incertezas a respeito do futuro. Tudo isso nos leva a pensar, como já dissemos antes, que há outras formas de conceber as juventudes.

Borges (2004) é um dos autores a dizer que muitos e muitas jovens se identificam como sujeitos que constroem a sociedade, mas isso não implica que devam ter as mesmas preocupações e responsabilidades que os adultos. Embora, infelizmente possamos constatar que condições estabelecidas pelas realidades de desigualdades sociais provocam a antecipação da adultização para muitos jovens, sobretudo

aqueles e aquelas que estão nas classes sociais mais desprivilegiadas.

A situação de adultização precoce é uma violência para as juventudes. Sobre isso, Pais (1990) considera que do ponto de vista social, é um erro considerar os/as jovens como pessoas adultas uma vez que certas 'exigências sociais' – da vida adulta, tais como trabalho fixo e remunerado, relacionamentos conjugais estáveis, encargos com família e filhos e despesas de habitação, entre outras, são exigências que descaracterizam a necessária formação da pessoa nos períodos que antecedem à fase adulta. Nesse ponto, precisamos ter certo cuidado para não cairmos em uma posição que compreende o jovem como irresponsável, que deve de todo modo ser guiado pelos adultos (SAUMA, 2019). Sendo assim, a escola, principalmente na sua última etapa de ensino da Educação Básica necessita ofertar condições para as escolhas refletidas (autonomia real) e não funcionar como a única instituição direcionadora do futuro dos jovens (BORGES, 2004).

De acordo com as elaborações teóricas de Marshall (1967), podemos constatar a incompletude da cidadania de muitos jovens. Segundo esse autor, a cidadania completa se faz com a posse plena dos direitos civis, políticos e sociais. No caso dos jovens, em grande parte dos países a menoridade lhes impede a posse plena de direitos. É caso inclusive do Brasil, onde a posse completa de direitos se dá a partir dos dezoito anos de idade, como, por exemplo, a Carteira Nacional de Habilitação, a autorização legal para compra e venda da casa própria, a autorização para realizar viagens sozinho, entre outros. Nesse sentido, enquanto fase de formação, faz-se necessário auxiliar os jovens na consecução da cidadania e isso pressupõe formar não só para o conhecimento e reivindicação de direitos, mas também para o exercício da responsabilidade para com os deveres que estão sempre juntos aos direitos adquiridos. Desse modo, não podemos negar o papel formativo crítico e reflexivo da escola para o pleno gozo dos direitos.

Outro ponto importante a ser considerado na formação dos jovens, principalmente visando à integração entre eles, é cuidar dos aspectos relacionados às sociabilidades. Simmel (1983) trata desses aspectos como uma forma de socialização, afirmando que a finalidade é constituir as relações, isto é, favorecer a constituição de laços entre indivíduos desprovidos de quaisquer outras intencionalidades que não seja um fim em

si mesmos. Simmel (2003) defende que o objetivo sempre será o de proporcionar de forma lúdica a integração das ações e dos momentos sociáveis entre os indivíduos. O argumento simmeliano sustenta também que as estratégias de sociação devem conduzir ao prazer da convivência gerado pela relação entre os iguais, o que certamente favorecerá a formação individual de cada sujeito. Isso tudo pode qualificar a percepção de novas experiências, as quais consideradas como em constante movimento, tendem a enriquecer a vida dos jovens de acúmulos culturais.

Cabe frisar, que antes falamos em socialização e por último, fizemos uma breve explanação sobre as sociabilidades. O primeiro movimento é de aprendizagem de elementos de culturas particulares e da cultura universal; o segundo movimento considera como experiências e vivências de práticas integrativas que integrem o indivíduo como parte do tecido social (DASSOLER; CALIMAN, 2017). Ambas permitem o processo de construção social, o qual favorece ao ser humano a se habituar com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Esse processo se dá por meio de seu contato com a cultura pré-existente, a linguagem, as normativas sociais, os comportamentos comuns ao meio, entre outros. Também em ambas, a educação cumpre papel importante uma vez que é pela educação que tanto a socialização quanto as sociabilidades funcionam como estratégias integradoras para a transmissão das regras sociais às novas gerações. Tais regras sabemos por Durkheim (2004) são fatos sociais, isto é, cada indivíduo quando vem ao mundo já encontra sua sociedade pronta e constituída em suas leis, sendo, portanto, determinada por fatos externos aos indivíduos, que se desenvolvem de forma genérica no tecido social e determinam o que cada um faz ou não de forma coercitiva. Porém, do ponto de vista de uma formação para a emancipação e reivindicação de direitos, certas regras e estruturas sociais podem ser criticadas, sendo este um aspecto fundamental para a constituição da identidade dos sujeitos.

Tem sido constantemente observável que tanto a socialização, quanto a sociabilização contribuem de maneira importante para a constituição dos indivíduos sociais, mas, de forma visível, também permitem a compreensão e caracterização dos grupos ou tribos juvenis. O agrupamento e a tribalização enquanto denominações para o conjunto de jovens são assim utilizadas porque segundo Pais (2004, p. 09), “[...] decorrem de

algum tipo de reagrupamento entre quem, não obstante as suas diferenças, procura uma proximidade com outros que, de alguma forma, lhe são semelhantes [...]”. Ainda de acordo com o autor, as formas mais comuns de proximidade têm sido identificadas como os desejos, preferências, comportamentos, linguagens, indumentárias etc.

Os “*points*” de encontro para as experiências de sociabilidades dos jovens podem ser diferentes e exóticos lugares, como: escolas, ruas, praças, igrejas, escolinhas de esporte, festas, entre outros. Os lugares, como nos ensinou Augé (1994), são espaços significados, isto é, espaços aos quais se atribuem significações específicas para algo que ali ocorre, ou como diria Leite (2002), onde há usos para determinados fins. Por isso, há a demarcação de lugares por grupos determinados, o que possibilita com que ocorra o estranhamento quando diferentes tribos usam um mesmo espaço. Apesar dos estranhamentos, encontros acontecem porque os lugares também são significados pelo lazer, uma vez que os espaços e tempos do lazer são caracterizados como importante meio de integração dos jovens, destacando-se as práticas corporais, sobretudo, as esportivas (MURAD, 2020).

Considerando estes aspectos, cabe à escola, como uma instância de mediação da formação cultural (ADORNO, 2020), realizar interações críticas e formativas com as atividades culturais, esportivas e de lazer vivenciadas pelas juventudes em outras esferas da vida. Ou seja, a escola necessita criar uma conexão com as vivências das juventudes, tendo em vista a construção de experiências formativas de fato conectadas com o universo juvenil.

Estudando a juventude pobre, Melo (2005) aponta que ao passar em praças, centros esportivos ou mesmo ruas de bairros pobres e favelas, é possível observar a existência de constantes movimentações de jovens com práticas diversas. Assim, é possível encontrar sujeitos jogando futebol, basquetebol, voleibol ou handebol, mas também há quem prefira andar de *skate*, dançar, jogar capoeira ou simplesmente contemplar o que os outros fazem.

Não se pode deixar de observar o fenômeno contemporâneo de uso dos equipamentos eletrônicos como ocupação do tempo do lazer, entre os quais se destacam os aparelhos celulares e os *tablets*. Enfim, essas e muitas outras atividades

são práticas corporais e intelectuais com as quais as juventudes se apropriam do tempo do lazer.

Enquanto característica do lazer, é preciso que se diga, e isso pode ser afirmado sem grandes necessidades de evidência, que as práticas dos jovens são na maioria dos casos, realizadas desprovidas de comprometimento, por puro prazer e gosto, com pouca competitividade e sistematização, ou seja, com fim em si mesmas (BORGES, 2004). É evidente que existem também os casos em se verificam as influências ideológicas da indústria cultural, tais como nas imitações de movimentos de jogadores profissionais, de dançarinos, entre outras práticas que chegam aos jovens pelos canais de comunicação, os quais em sua maioria estão a serviço da mesma indústria cultural. O mais instigante, é que tais padrões e formas de conduta da indústria cultural adentram na escola e nas aulas de Educação Física.

Cabe dizer então, que existe um aspecto fundamental para o trabalho com a Educação Física escolar com os jovens, a dizer, considerar as diversas experiências e perfis das juventudes que se expressam no lazer e em outras dimensões da vida humana. No que diz respeito às práticas corporais, é evidente que uma parcela significativa das juventudes possui alguma forma de experiência corporal com jogos e brincadeiras, esportes, danças, atividades aquáticas, lutas, ginásticas etc. Seja como protagonistas, ou mesmo como consumidores sob a lógica do privado no espírito neoliberal, existe um grande apelo para que as práticas corporais e o cuidado com o corpo sejam introduzidos cada vez mais cedo na vida das pessoas (BRACHT, 2017).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que reivindicamos a noção de juventudes como fundamental para a compreensão da diversidade dos sujeitos que conformam essa etapa da vida, consideramos que o olhar sensível para o corpo e as práticas corporais na vida deste segmento é fundamental tendo em vista uma prática pedagógica de fato conectada com a experiência de ser jovem, que pode se tornar ainda mais complexa quando consideramos que jovens tem classe social, pertencimento étnico, gênero e sexualidade (VAGO, 2012). Acrescentamos ainda, que esses jovens podem ter religião, gostos culturais diversificados, deficiência, problemas com a imagem corporal etc.

Nesse sentido, no próximo tópico buscaremos nos aproximar do debate sobre juventude, escolarização e práticas corporais a partir da sinalização de algumas perspectivas teóricas em diálogo com certa tradição da Educação Física brasileira. O objetivo é pensar sobre como algumas construções teóricas da área em geral concebem os jovens no processo de escolarização, para em seguida apontarmos nossas contribuições ao debate.

2.Práticas corporais, experiências de ser jovem e escolarização

Discutir juventude e escolarização por via das práticas corporais da Educação Física escolar por si só contém elementos inovadores do ponto de vista teórico e prático para a área da Educação Física. Esse debate pode ser feito em alguns níveis. Tradicionalmente, a Educação Física quase sempre pensou o sujeito da educação a partir de teorias que apontam parâmetros *a priori* para a caracterização das crianças e jovens que frequentam a escola. Ou seja, espera-se que as crianças e jovens tenham esse ou aquele nível de aptidão física, de desenvolvimento motor ou de atributos cognitivos/reflexivos.

Em uma perspectiva de desenvolvimento da aptidão física, os sujeitos eram concebidos do ponto de vista do grau de desenvolvimento das suas capacidades físicas. Ou seja, espera-se que em diferentes idades, os estudantes fossem capazes de apresentar determinada performance do ponto de vista dos componentes da aptidão física (força e resistência muscular localizada, resistência aeróbica, flexibilidade e composição corporal)⁵ e do gesto motor de orientação esportiva (BRACHT, 2014).

No período de 1980 a 1990, de maior construção das chamadas abordagens pedagógicas da Educação Física, essa tendência de pensar os sujeitos a partir de condicionantes *a priori* continuou, mesmo que com novas roupagens. Por exemplo, a chamada abordagem desenvolvimentista da Educação Física construída inicialmente por Tani *et al.* (1988), ao discutir propostas de intervenção para a Educação Física escolar com pessoas entre 4 e 14 anos, usa como critério de

⁵ Sobre a exemplificação e conceituação dos componentes da aptidão física relacionados à saúde, consultar Oliveira e Santos (2012).

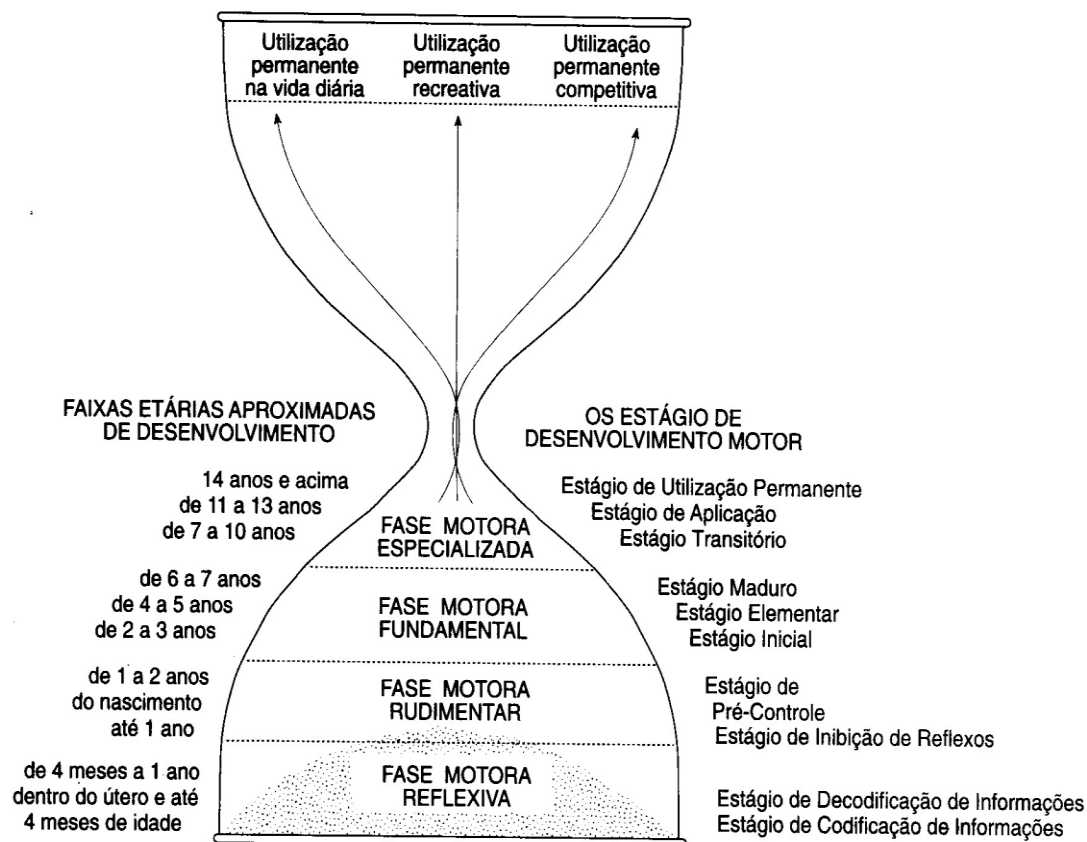
definição dessas atividades o grau de maturação e desenvolvimento fisiológico dos sujeitos, levando em consideração o nível de desenvolvimento motor e os tipos de tarefas motoras esperadas para cada idade e ciclo da vida.

Grosso modo, nessa perspectiva as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental deveriam ter contato com atividades corporais que potencializassem basicamente os seus movimentos reflexos, rudimentares e fundamentais. Na etapa considerada como anos finais do Ensino Fundamental e possivelmente no Ensino Médio, os estudantes adentrariam na fase motora especializada, sendo então o momento de desenvolvimento de habilidades específicas das modalidades esportivas e outras práticas complexas da motricidade humana (TANI, *et al.*, 1988).

Como exemplo das chamadas fase do desenvolvimento motor e suas características, apresentamos uma figura exposta por Gallahue (2013), que é uma das fontes teóricas de Tani *et al.* (1988). É válido dizer, que a referida ilustração parte de fatores como a hereditariedade e o meio ambiente para a construção de teorias, de testes empíricos e exposição minuciosa das fases do desenvolvimento motor.

Figura 1: Fases do desenvolvimento motor

As fases do desenvolvimento motor



Fonte: Gallahue (2013).

É possível dizer, que a perspectiva desenvolvimentista e de outros estudiosos da área da educação motora apresentam uma inegável contribuição para o campo da Educação Física escolar, na medida em que apontam uma gama de estudos que indicam possibilidades de movimentos e práticas corporais considerando o grau de desenvolvimento motor e fisiológico dos estudantes. Contudo, se rememorarmos a discussão sobre juventudes apresentada no tópico anterior, podemos sinalizar que a abordagem desenvolvimentista encontra também os seus limites na medida em que busca unificar o que é ser criança e jovem a partir de alguns padrões esperados de movimento e desenvolvimento motor.

Espera-se que o jovem a contar dos 14 anos já esteja com habilidades motoras especializadas bem desenvolvidas, no entanto, isso ocorreria em virtude de um acúmulo de experiências corporais anteriores, que em muitos casos transcendem o próprio universo de possibilidades da

educação escolar. Todavia, podemos pensar que a depender das condições socioeconômicas, algumas parcelas da juventude podem não ter o devido acesso a todo esse acervo motor projetado para os anos anteriores, prejudicando assim a sua inserção em práticas motoras e esportivas mais especializadas. Contudo, a condição econômica não pode ser concebida como fator absoluto nesse caso, já que em vários contextos sociais menos favorecidos, os sujeitos produzem práticas corporais e motoras diversificadas.

Cabe dizer também que Tani *et al.* (1988) e Gallahue (2013) consideram a possibilidade dos estágios de desenvolvimento motor se alterarem em virtude das condições de ambiente e experiências sociais dos sujeitos. Contudo, para a abordagem desenvolvimentista, este continua sendo o único parâmetro para pensar sobre os conteúdos, objetivos, metodologias e práticas de avaliação na escolarização das crianças e jovens.

Outro exemplo de identificação de crianças e jovens a partir de um determinado critério ou expectativa estabelecida *a priori*, podemos encontrar em Soares *et al.* (1992). Na denominada abordagem crítico-superadora da Educação Física, não são os componentes da aptidão física e nem o grau de desenvolvimento motor e fisiológico que orientam a organização do currículo, mas sim o nível de desenvolvimento cognitivo e de compreensão da realidade por parte dos estudantes. Sendo assim, temos então o estabelecimento de quatro ciclos de escolarização.

O primeiro ciclo, que vai da então pré-escola até a 3ª série⁶, é identificado como ciclo de organização da identidade dos dados da realidade. Neste momento, a criança se encontra com uma visão sincrética da realidade e as referências sensoriais acabam sendo o principal modo de contato com o conhecimento. No ciclo que vai da 4ª a 6ª série, denominado de iniciação à sistematização do conhecimento, o estudante começa a adquirir consciência de sua atividade mental, apresentando possibilidades de abstração e pensamento mais desenvolvido (SOARES *et al.*, 1992).

No terceiro ciclo, chamado de ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento, que vai da 7ª a 8ª série, o estudante começa a ampliar as suas referências conceituais

⁶ Resolvemos manter as expressões da época em questão no que diz respeito à designação dos anos de cada etapa de escolarização, sem, no entanto, deixar de lembrar que em relação à época, atualmente temos um ano a mais, quando na ocasião o Ensino Fundamental terminava na oitava série.

tomando consciência de sua atividade teórica. Nessa etapa, a ideia é de ampliação da leitura teórica da realidade. O último ciclo, que compreende as séries do Ensino Médio, é denominado de ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nesse momento, o estudante passa a ter uma relação especial com os objetos de estudo, produzindo explicações e compreensões mais regulares sobre as propriedades dos objetos. Podemos dizer então, que nesse ciclo o estudante trabalha com as regularidades científicas, “podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (SOARES *et al.*, 1992, p. 24).

A possibilidade do estudante ser introduzido à pesquisa no período da juventude é um ponto que concebemos como extremamente relevante na perspectiva crítico-superadora, bem como a preocupação com o desenvolvimento da escolarização a partir do avanço do potencial de compreensão e reflexão sobre a realidade que os estudantes vão adquirindo ao longo da trajetória escolar e em suas experiências de vida. Podemos dizer, que a abordagem crítico-superadora apresenta alguns parâmetros efetivamente cognitivos (sem desconsiderar totalmente os aspectos motores) e socioculturais para a construção da prática pedagógica em Educação Física escolar. Além disso, Soares *et al.* (1992) consideram que os ciclos não são etapas estanques, já que os estudantes podem se encontrar em diferentes ciclos ao mesmo tempo em relação a determinados objetos de estudo.

Apesar dos inegáveis avanços desta abordagem, ainda assim podemos dizer que a proposta busca de algum modo generalizar os padrões sobre o que é ser criança e jovem na escola a partir de parâmetros cognitivos e do desenvolvimento do pensar criticamente sobre a realidade. Quer dizer, seja por argumentações teóricas mais críticas ou mesmo através daquelas ligadas aos aspectos anatômico-fisiológicos, importantes propostas pedagógicas da Educação Física brasileira de um modo ou outro concebem as crianças e jovens por via de conceitos *a priori* e com expectativas deles serem generalizáveis para as mais diferentes realidades.

Nesse sentido e, considerando como fundamentais as contribuições de Tani *et al.* (1988) e Soares *et al.* (1992)⁷, iremos

⁷ É importante dizer que a área da Educação Física apresenta outras abordagens pedagógicas e perspectivas educacionais, como a construtivista, a crítico-emancipatória e a cultural. No entanto, neste estudo optamos em realizar a discussão a partir dos supostos

apresentar algumas formulações de Borges (2004) e Vago (2012) que a nosso ver ajudam na ampliação da reflexão sobre as juventudes e as possibilidades de formação no campo das práticas corporais para este segmento.

Um primeiro ponto que podemos destacar nos trabalhos de Borges (2004) e Vago (2012), é que os autores pensam a Educação Física e o ensino das práticas corporais conectados com as experiências e expectativas da juventude. Ou seja, para além de uma definição de objetivos e programas que partem de definições previamente estabelecidas, torna-se importante que a prática educativa de fato pense o jovem como um sujeito global, social e político. Nessa perspectiva, Borges (2004) aponta que o jovem deve ser concebido como sujeito político com papel fundamental nos processos de mudança e transformação da sociedade.

Borges (2004) apresenta uma importante contribuição na medida em que destaca que as atividades corporais podem exercer função significativa no desenvolvimento do protagonismo juvenil. No trabalho em questão, o referido autor argumenta sobre como o elemento do jogo, por conter alto grau de conexão com elementos da própria vida, pode ajudar no processo de afirmação de uma educação que visa estimular os jovens a tomar decisões refletidas com base em valores democráticos visando o estabelecimento da justiça social. Em uma perspectiva similar, Furtado e Borges (2020) apresentam um conjunto de reflexões e experiências práticas de trabalho com o conteúdo jogo nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Na visão dos autores, o jogo carrega em si mesmo um conjunto de elementos que podem oportunizar uma reflexão interdisciplinar sobre a realidade, além de uma gama de experiências corporais capazes de aguçar a formação sensível dos estudantes do Ensino Médio.

Outro aspecto interessante destacado por Borges (2004), é a preocupação do autor com a formação política e da educação para a vida social da juventude. Considerando a perspectiva de formação para a cidadania de modo não instrumental e com base em decisões refletidas, pensamos que a Educação Física escolar necessita ser um tempo e espaço de experiências emancipatórias no campo das práticas corporais, em que os jovens possam opinar e produzir vivências

extremos, justamente para pontuarmos o quanto tendências educacionais, epistemológicas e políticas distintas podem apresentar semelhanças do ponto de vista das ausências quando pensamos no debate sobre juventudes e escolarização por via das práticas corporais.

de fato reflexivas neste universo. Podemos dizer então, que as conhecidas dimensões: ética, política e social da formação se revelam como fundamentais no trabalho escolar com as juventudes, devendo se imbricar criticamente com os conhecimentos mais operacionais e técnicos.

Daquilo que vimos discutindo, estamos a falar em algo que podemos chamar de cidadania emancipada, a qual seria um objetivo da formação escolar. Trata-se de uma ideia em construção, mas que podemos entender como sendo o exercício equilibrado de direitos e deveres que possibilitem a caracterização de um sujeito liberto dos esquemas de dominação social pelas classes dominantes. Entre tantos requisitos para que essa condição possa existir, ganha destaque o papel das práticas corporais como experiências que necessitam ajudar na construção da identidade dos jovens como sujeitos de direito e produtores de cultura. Em outras palavras sujeitos protagonistas em sua sociedade.

A formação para uma cidadania emancipada nos move para uma nova concepção de escola, que ao invés de ser concebida somente como um espaço de transmissão e socialização do conhecimento científico já produzido por outras gerações, projeta-se como mediadora das diversas experiências humanas manifestadas em conhecimentos científicos, filosóficos, estéticos, simbólicos, populares, corporais etc. (VAGO, 2012). Como mediadora das experiências humanas, a escola passa a ter o papel de oportunizar que as crianças e jovens sejam produtores de novos conhecimentos, já que “[...]na escola, crianças, adolescentes, jovens e adultos encontram (ou inventam) maneiras de produzir seus modos de ser e de estar, de partilhar sentimentos, experiências” (VAGO, 2012, p. 59).

É partindo dessa ideia de que os sujeitos da escola produzem modos de ser e viver, que Vago (2012) afirma que um dos maiores desafios da Educação Física na contemporaneidade é relacionar o ensino das práticas corporais com o significado das experiências de ser criança, adolescente, jovem ou adulto nos diferentes contextos socioculturais. Grosso modo, as práticas de escolarização ao mesmo tempo que necessitam organizar os conteúdos e expectativas de desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e emocional para cada etapa de ensino em realidades educativas que podem ser diferentes, precisam também construir propostas educativas conectadas

com as experiências socioculturais dos sujeitos em suas diferentes fases da vida.

No caso das juventudes e as práticas corporais, torna-se fundamental para a construção do real protagonismo e da formação para a cidadania emancipada, considerarmos aspectos como os gostos e práticas culturais, as condições de classe e os outros indicadores como gênero, sexualidade e religiosidade, que conformam um conjunto de fatores fundamentais para o reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos de direito e produtores de cultura. Assim, "[...]um dos desdobramentos é pensar as práticas corporais de ginásticas, de jogos, de esportes, de danças, de capoeira, de brincadeiras, entre outras, como criações humanas marcadas pelas circunstâncias culturais em distintas temporalidades históricas" (VAGO, 2012, p. 62).

Nessa perspectiva crítica de cidadania e formação para o protagonismo juvenil em termos de uma educação para a emancipação (ADORNO, 2020), necessitamos ter alguns cuidados dentro do universo das práticas corporais. Acreditamos que neste momento o maior deles diz respeito à afirmação de uma concepção de Educação Física atrelada à esfera do direito de acesso e produção de sentidos no universo das práticas corporais. Essa posição difere da formulação da BNCC, que quando caracteriza as práticas corporais como produto cultural, pensa essa questão apenas em duas perspectivas: na esfera do lazer e entretenimento e na saúde e cuidado com o corpo. Nos termos da BNCC:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2018, p. 213).

De um ponto de vista geral, não temos divergências significativas sobre os elementos comuns às práticas corporais. Entretanto, como produto cultural, concebemos que as práticas corporais expressam aspectos que transcendem as esferas do lazer/entretenimento e saúde e cuidado com o corpo. Tais práticas revelam também processos históricos de exclusão e negação de direitos para uma parcela significativa

da população que muitas vezes possui um precário acesso ao lazer e poucas opções de cuidado com o corpo em uma perspectiva ampliada.

Sendo assim, concordamos com a posição de Vago (2012, p. 66) para quem a função da Educação Física na escola é:

Realizar e expandir o humano direito de todos os estudantes de conhecer, praticar, reinventar, fruir e usufruir de uma diversa (e por isso mesmo rica) cultura de ginástica, de esportes, de jogos, de brincadeiras, de danças, de capoeira. São práticas criadas por humanos, que a eles pertencem, justamente o que permite que possam ser recriadas por eles.

Com base nessa concepção de Educação Física e práticas corporais exposta por Vago (2012) e a partir das sinalizações de Borges (2004) sobre a formação política e para a vida social dos jovens, consideramos que a noção de protagonismo juvenil no âmbito das práticas corporais em uma perspectiva de formação para uma cidadania emancipada supera a noção do jovem passivo ou ativo somente nas esferas do lazer como entretenimento, consumo e cuidado com o corpo. Isso de modo algum significa que as experiências com as práticas corporais no lazer e como modo de cuidado com o corpo não sejam importantes. Contudo, é preciso que saibamos refletir sobre o conteúdo de propostas que visam apenas conformar os jovens ao *status quo*, reforçando perspectivas essencialistas e funcionais ao neoliberalismo, diferenciando-as daquelas que de fato concebem as juventudes em suas múltiplas facetas e como sujeitos produtores de cultura e portadores de direitos e deveres.

Considerações finais

No presente estudo, buscamos discutir algumas perspectivas para o processo de escolarização das juventudes por via das práticas corporais da Educação Física escolar. Este esforço nos fez inicialmente aprofundar o conceito de juventude, no intuito de pensarmos uma caracterização mais adequada com a dinâmica da sociedade contemporânea e ao mesmo tempo conectada com as múltiplas experiências culturais, sociais, econômicas, políticas e corporais que os jovens brasileiros se envolvem diariamente.

Posteriormente, analisamos como algumas concepções pedagógicas da Educação Física brasileira concebem os jovens quando pensados como sujeitos da escolarização básica. Assim, percebemos que geralmente se espera que os sujeitos da educação apresentem em determinada etapa da vida um conjunto unificado de características e atributos motores, cognitivos e reflexivos.

Desse modo e, considerando a tradição teórica da área da Educação Física, avançamos na apresentação de algumas perspectivas para o trabalho com as práticas corporais com as juventudes na escola contemporânea. Em síntese, a partir principalmente das contribuições de Borges (2004) e Vago (2012), podemos dizer que tendo em vista a formação para uma cidadania emancipada por via da escola, necessitamos reorientar nossa concepção de educação, Educação Física e juventude. Sendo assim, indicamos uma perspectiva plural e crítica para o trabalho pedagógico com as juventudes no âmbito da Educação Física escolar, que não renuncia em todos os termos a tradição de padronização da área, mas que se apresenta como capaz de pensar intervenções educacionais emancipatórias considerando os desafios políticos e culturais do tempo presente.

Trata-se então, de pensarmos os jovens como sujeitos produtores de cultura e portadores de direitos e deveres, que devem exercer protagonismo crítico no âmbito das práticas corporais da Educação Física escolar. Tal posição nos direciona para o tensionamento teórico-prático com algumas recentes formulações do campo das políticas educacionais brasileiras que pensam as práticas corporais como produto cultural a partir de suas manifestações mais próximas ao campo privado e não do direito social.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- AUGÉ, M. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.
- BORGES, C. N. F. Protagonismo juvenil: Uma nova possibilidade para a atividade corporal na escola (16 pg.). **Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação/ UFJF**, Colégio de aplicação João XXIII, Juiz de Fora, v. n. 06,n.6, p. 25–41, 2004.
- BOOTH, W. C.; COLOMB, G.G.; WILLIAMS, J. M. **A arte da pesquisa**. Tradução. Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOURDIEU, P. A “juventude” é só uma palavra. In. BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do Século, 2019
- BRACHT, V. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. 4. ed. unijuí, 2014.
- BRACHT, V. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. IN: **A educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. MEDINA, João Paulo (org.). 26. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Políticas públicas para a juventude**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Presidência da República**. Lei Nº 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017: institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 4 Edição. Rio De Janeiro; Ministério da Economia/IBGE, 2019.
- COSTA, D. M. V. Escola e juventude: encontros e desencontros. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.
- DASSOLER, O. B.; CALIMAN, G. Educação, sociabilidade e socialização: múltiplas perspectivas. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 40, n. 154, p. 142–156, jul./dez. 2017
- DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24.
- DURKHEIM, É. O que é um Facto Social? In: DURKHEIM, Émile **As Regras do Método Sociológico**. Lisboa: Editorial Presença, 2004.
- FURTADO, R. S; BORGES, C. N. F. O trato com o conteúdo jogo no ensino médio: perspectivas, conteúdos, metodologias e práticas de avaliação. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 12, Nº. 27, Maio/Ago, 2020.

GALLAHUE, D. Desenvolvimento motor: Um Modelo Teórico. IN: **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. GALLAHUE, D; OZMUN, J; GOODWAY, J. (orgs.) Porto Alegre: Artmed, 2013.

GROPPO, L.A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, jan./jul., 2015

LEITE, R. P. Contra-usos e espaço público: notas sobre a construção social dos lugares na Manguetown. **RBCS** Vol. 17 no 49 junho/2002.

LEVI, G; SCHMITT, J-C (Org.). **História dos jovens**. 2v. São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

LINO FILHO, A.V.; FIUZA, L. M. Assistência Social e Juventude: reflexões acerca das políticas públicas para os jovens brasileiros. **Conhecer: debate entre o público e o privado**. v07. nº 19. 2017

MARGULIS, M; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MELO, M. P. **Esporte e juventude pobre: as políticas públicas de lazer na Vila Olímpica da Maré**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MURAD, M. **Sociologia e educação física: diálogos, linguagens do corpo, esportes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editoria FGV, 2020.

OLIVEIRA, R. S; SANTOS, M. G. Componentes da aptidão física relacionada à saúde. **EFDeportes, Revista Digital. Buenos Aires** – Año 17 – Nº 169 – Junio de 2012.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude—alguns contributos”. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), 139-165.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PAIS, J.M. Jovens, bandas musicais e revivalismos tribais. In: BLASS, Leila Maria da Silva; PAIS, José Machado. **Tribos urbanas: produção artística e identidades**. São Paul: Annablume, 2004.

SAUMA, J. A. Para quem é a reforma do ensino médio: um estudo sobre a visão do jovem brasileiro no cenário de mudanças educacionais. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 28, 2019.

SILVA, A. M. S.; XIMENES, V. M. Políticas públicas e juventude: análises sobre o protagonismo juvenil na perspectiva dos jovens pobres. **Pesquisas e Práticas Psicossociais** 14(1), São João del-Rei, janeiro-março de 2019. e1506.

SIMMEL, G. Sociabilidade – um exemplo de Sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, E (org.). **Simmel: Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, pp.165-181.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, G. *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VAGO, T. M. **Educação Física na escola**: para enriquecer a experiência da infância e da juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

POR UMA FORMAÇÃO EM FUTEBOL MENOR: CARTOGRAFIAS DA FORMAÇÃO CLUBÍSTICA DAS CATEGORIAS DE BASE DO FUTEBOL BRASILEIRO

Eduarda Moro¹

Alexandre F. Vaz²

Ireno Antônio Berticelli³

Resumo:

Este estudo teve como objetivo compreender aspectos da formação de jogadores de categorias de base nos clubes de futebol brasileiros, certificados pela CBF como clube formador. Utilizando-se do método cartográfico, foram realizados acompanhamentos de treinos e jogos e entrevistas semi-estruturadas com jogadores das categorias sub-15, sub-17, sub-20, e, ainda, com profissionais e treinadores da base. Constatou-se que a formação clubística tende a silenciar as multiplicidades que compõem as subjetividades dos sujeitos em formação. Resulta tudo isso em um padrão subjetivo do ser-jogador que é serializado que cristaliza discursos, modos de ser e pensar de acordo com o que o clube deseja, produzindo então corpos dóceis que muito se movimentam enquanto corpo físico e pouco produzem enquanto movimento cognitivo/subjetivo. Com o intuito de apontar pistas de uma formação potente que rompa com o modo hegemônico de experienciar a formação esportiva nas categorias de base, é que este artigo foi produzido, tensionando práticas atuais e propondo uma formação em futebol menor.

Palavras-chave: Futebol. Clubes esportivos. Esporte para jovens. Psicologia do esporte.

For Education in Minor Soccer: Cartographies of the Club Education in a Youth Academy at Brazilian Soccer

Abstract:

This study aimed to understand the education of sportsmen in a youth academy at a Brazilian soccer club, certified by the CBF as a training club. Through a cartographic method, training and games follow-ups and semi-structured interviews with sub-15, sub-17, and sub-20 players were carried out, as well as with professionals and coaches. It seems that the club education tends to silence the

¹ Doutoranda e bolsista capes no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – UFSC. Mestra em educação e psicóloga – Unochapecó.

² Doutor pela Leibniz Universität Hannover, Alemanha; Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina, onde atua no Departamento de Estudos Especializados em Educação e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, e o coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e sociedade Contemporânea. Pesquisador 1C CNPq.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia da educação, educação e pós-modernidade; educação infantil, currículo, filosofia da educação e educação ambiental.

multiplicities that make up the subjectivities of the subjects. It results in a subjective pattern of being-player, which is serialized that crystallizes discourses, ways of being and thinking according to what the club proposes, producing docile bodies that move much as a physical organism, but produce short cognitive/subjective movements. With the aim of pointing out clues to a powerful education that breaks with the hegemonic way of experiencing sports training, is that this article was produced, trying to propose a minor soccer education .

Keywords: Football. Sports club. Sport for young people. Sport psychology.

O futebol e suas linhas

Pesquisar futebol envolve, sobretudo, conhecer e assimilar suas linhas⁴.

São muitas e, certamente, mais do que aquelas que demarcam o espetáculo que se vê em campo.

Linhas que compõem narrativas, estéticas do jogo e jogos que não se disputam com bola. Linhas que não começam e não terminam, mas atualizam-se conforme passam os anos, os números 9 e os nomes da vez.

Pesquisar futebol envolve, sobretudo, conhecer e assimilar as linhas que fazem morrer e as que fazem viver (PELBART, 2014, p. 158). E, para isso, é preciso *desenredá-las*. Difícil o trabalho de começar ou de saber por onde fazê-lo, mas seguimos pistas cartográficas de outros que já escreveram sobre o território do ser-jogador, para então *desenredar*.

Atento a esta problemática e a seus efeitos, este artigo é resultado de estudo que buscou cartografar o cotidiano dos jogadores de categoria de base e compreender quais são e como se configuram as ações de um clube de futebol formador voltadas para a educação dos atletas.

Sendo o futebol aqui compreendido a partir de suas linhas socioeconômicas e políticas, o futebol-institucionalizado, recorreremos a um espaço específico para iniciar. Espaço que se apresenta como necessário àqueles que desejam a profissionalização: os centros formadores de atletas.

Sabe-se que do menino que sonha em ser jogador enquanto rola a bola na quadra do bairro para o menino que joga em um clube formador, existem linhas distintas que demarcam o modo como eles se relacionam com o futebol, com seus desejos futebolísticos e com seus corpos. A máquina de produção capitalística, que agencia a possível multiplicidade dos devires particulares a uma linha dura de subjetivação, erigida pelo consumo (GUATTARI, 2001), delineia assim percursos óbvios, capturando práticas, discursos e relações vivenciadas no contexto futebolístico para uma formação desejante identificada com o capital. É aqui que se evidenciam os agenciamentos feitos a partir de linhas que fazem morrer... O futebol contemporâneo não permite que se usufrua do território existencial do *ser jogador* sem que se despotencialize o *menino*.

⁴O termo "linha", aqui empregado e citado no decorrer do texto, refere-se ao conceito pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1996), que se desdobra ainda no texto "A arte de viver nas linhas", de Peter P. Pelbart (2014).

Para serem consideradas entidades formadoras de atletas, as agremiações devem fornecer, além de treinamento nas categorias de base, inscrição do atleta no sistema regional de desporto, garantir assistência educacional, psicológica e médica, bem como dispor de alojamento, alimentação, segurança; prover de profissionais especializados em formação desportiva; participar de competições oficiais (BRASIL, 2011). Mas mesmo isso não é suficiente para produzir uma formação potente.

Neste percurso, as singularidades de um território existencial próprio ao devir criança (DELEUZE, 1992), que expressam a potência para diferir em meio à multiplicidade de experiências e fazer emergir resistência ao assujeitamento, são capturadas uma a uma, agenciadas aos enunciados e práticas dos clubes formadores e maquinadas à linearidade de um território existencial pré-fabricado e pronto para consumo.

Com o desejo de compor novas linhas no território formativo de jovens-jogadores, apresentamos o conceito de *futebol menor*, como possibilidade de fazer/pensar em um futebol que se relaciona com um devir minoritário, com práticas que se encontram nas bordas e que permitem escapar do instituído.

Cartografando linhas

[...] “entender”, para o cartógrafo, não tem nada a ver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima – céus da transcendência –, nem embaixo – brumas da essência. O que há em cima, embaixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem (ROLNIK, 2007, p. 66).

“Escrever é preciso”, escreveu Osório Marques. Além de escrever, *entender* também é preciso. De fato, é. Escrever e entender são atos tão *precisos*. Mas quando ambos ultrapassam o movimento da necessidade, rompem-se velhas formas de se pensar, no papel, na pesquisa, no encontro com o outro. É assim que nos constituímos como pesquisadores, *entendendo* que *o entender*, que até então era *apenas* uma função do pesquisador, passa a ser um modo de se relacionar com o outro. E foi entendendo a magnitude do *estar com o outro* que se optou pelo método cartográfico de pesquisa ao desenvolvermos este estudo.

O método cartográfico de pesquisa baseia-se no estudo e no encontro com afetos, com discursos e práticas que permeiam o

cotidiano do contexto pesquisado. Desenvolvido a partir de teóricos como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Suely Rolnik e Michel Foucault, este estudo também utilizou a cartografia como método de análise das informações produzidas no campo: um clube de futebol com título de clube formador pela CBF, e que iremos chamar aqui de Clube⁵.

A pesquisadora principal esteve, literalmente, em campo⁶ durante os meses de novembro e dezembro de 2017, e fevereiro e março de 2018. Nesse período foram realizadas observações de treinamentos e jogos das categorias de base sub-15, sub-17 e sub-20 do Clube. O período observacional foi registrado em diário de campo. Além das idas a campo, o estudo contou com entrevistas semiestruturadas⁷ com dois jogadores da sub-15, cinco da sub-17, dois da sub-20 e um jogador profissional que atuou nas categorias de base do Clube. Foram também realizadas entrevistas com os treinadores de cada uma das categorias observadas, além de com outros profissionais e o coordenador das categorias de base.

Resultados e Discussão

Durante as idas a campo, em um dos jogos de categoria de base, ouviu-se uma conversa sobre um jogador considerado “problema” pelos preparadores físicos. Um dos profissionais sugeria que ele “melhoraria” caso alguém “chegasse junto dele”: “Com meus jogadores eu faço uma lavagem cerebral, tenho que fazer”. Ele estava convicto de que sua “lavagem cerebral” era o adestramento necessário para “humanizar” seus jogadores e atribui o sucesso dos meninos que treina a isso (Diário de campo de 07/12/2017).

Nessa conversa muita coisa ficou implícita, oferecendo caminhos para compreender o modo como o jogador é percebido e significado frente à formação que recebe nos clubes formadores,

⁵Quando referimos-nos a Clube com a primeira letra em maiúsculo, estamos nos referindo a agremiação na qual a pesquisa foi realizada. Optou-se por não mencionar o nome da instituição com o intuito de resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

⁶A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos, via sistema Plataforma Brasil, através do parecer consubstanciado nº 2.369.711. Todos os participantes concordaram em fornecer informações e relatos através do termo de consentimento livre e esclarecido e termo de uso de voz. Aos jogadores menores de idade foi entregue também termo de consentimento a seus responsáveis.

⁷Com a intenção de preservar a identidade dos entrevistados, os participantes estão identificados do seguinte modo: jogadores da categoria sub-15, indicados pelas iniciais JE e JO. Jogadores da categoria sub-17, indicados pelas iniciais E, M, MS, PH e L. Jogadores do sub-20, identificados como GP e VG. Os treinadores das três categorias de base, identificados como Treinador 1, 2 e 3. E, por fim, psicólogo, coordenador geral do projeto e assistente social, identificados como, Profissional 1, 2 e 3.

Por uma formação em futebol menor

uma formação feita com o intuito de “humanizar”, sempre de acordo com normas e regras instituídas pelo Clube, que enxerga no corpo do menino apenas o *jogador*.

Durante o processo formativo, o jogador se separa do menino que deve dar lugar a um *ser* padrão Fifa, tornando difícil, a ele, a tarefa de escapar das forças que capturam seus desejos, suas potências e seus devires. São “problema” os que arriscam vivenciar o *ser-jogador* fora do padrão.

Intuindo levantar uma discussão acerca da formação clubística, serializante e despotencializadora, é que propomos pensar em um *futebol menor*⁸.

Mas como fazer isso? Como mudar o rumo que segue o processo de formação de atletas no futebol? Estas perguntas podem encontrar respostas no conceito de *literatura menor* pensado por Deleuze e Guattari na obra intitulada “Kafka: para uma literatura menor” (2003).

A *literatura menor* é aquela que representa um devir minoritário. Seus escritos vão muito além das palavras, carregam vozes daqueles que não têm. Contam as histórias daqueles que são reais, mas que não fazem parte do enredo dos grandes. Para Schollammer (2001, p. 63, *apud* Batalha, 2013, p. 117),

Menor é aquela prática que assume sua marginalidade em relação aos papéis representativos e ideológicos da língua e que aceita o exílio no interior das práticas discursivas majoritárias, formulando-se como estrangeiro na própria língua, gaguejando e deixando emergir o sotaque e o estranhamento de quem fala fora do lugar ou de quem aceita e assume o não-lugar como seu deserto, na impossibilidade de uma origem.

Se uma literatura menor é uma literatura que se propõe a reXistir⁹ frente aos padrões ideológicos sociais, no que se basearia uma *formação em futebol menor*?

Para dar início a uma transposição/tradução da ideia de literatura menor é preciso primeiro elucidar qual é o discurso majoritário que

⁸Cabe menção ao conceito de “futebol menor” pensado por Luciano Jahneka (2018), que ao propor o termo refere-se ao futebol e seus regimes de visibilidade nas seções midiáticas. No presente artigo, o conceito de futebol menor é utilizado como transposição da ideia de literatura menor no processo formativo de jovens-jogadores.

⁹Resistir não é aqui entendido como um ato de oposição ao instituído. Justifica-se, assim, a escolha do termo reXistência – cunhado por Zanella *et al* (2012). Para o *menor*, resistir não basta. É preciso existir de outro modo, é preciso reXistir.

Por uma formação em futebol menor

atravessa a formação que os jogadores de futebol de base recebem:

As pessoas precisam também entender o que é formação, nesse sentido da palavra. Às vezes o cara acha que formação é pegar um jogador e só colocar ele na posição dele. Isso não tem nada a ver. Formação é um conceito, tem muitas coisas internas. As pessoas falam de formação, mas as atitudes não são condizentes com a palavra formação, acho que tem muito que evoluir (Treinador 1).

A fala do treinador é como um resumo do que foi visto durante o tempo de pesquisa de campo: os treinadores falam de formação, os preparadores falam de formação, a coordenação fala de formação, mas a cartografia realizada em campo demonstra divergências entre a própria concepção do termo.

Em Deleuze e Guattari outra perspectiva se abre, na qual produção é devir, é criar e não reproduzir. É a partir desse entendimento que o texto segue, justificando assim a mudança do termo formação para *(trans)formação*, quando se referir a uma *formação menor pensada a*; e o termo *formação* quando nos referimos ao processo instituído pelas entidades formadoras. Talvez seja por entender a *formação* como algo positivo, como produção/criação, sem problematizar a máquina serializante que a conduz, que os centros formadores continuem (re)produzindo jogadores.

O que se percebe é que há valoração de um fazer futebol que não encontra mais espaço para efetivação em um centro formativo. Um futebol que se relaciona com um jogar mais livre, tal como acontece na rua, aparece no discurso de quem forma, como sendo uma via pela qual seria possível propor um outro modo de se pensar futebol nas categorias de base. Isto é percebido pelos educadores do Clube:

[...] (o futebol) morreu justamente por causa do negócio, da mercantilização, do querer ganhar de qualquer jeito, do querer usar artifícios que estão fora do regulamento do jogo, da parte midiática, de todas essas dimensões que estão por fora... A essência do futebol morreu, o futebol bem jogado morreu, **o espírito amador morreu**. Hoje o cara que tem espírito amador é taxado, na verdade o que diferencia o futebol de outros esportes é um pouco desse espírito amador, essa questão de garra, de luta, de aceitar jogar com uma chuteira meia-boca, de ser um esporte que não é elitizado... Se perdeu muito isso e **a partir do momento que as marcas começaram a tomar conta, a televisão começou a tomar conta, os dirigentes começaram a tomar conta e todo mundo se interessou apenas pelo**

dinheiro e pelo jogar feio, perdeu a essência, a natureza do jogador e do jogo (Treinador 1, grifo nosso).

Contudo, a prática e o território no qual as ações formativas se dão, não facilitam uma (trans)formação lúdica, seja pelo tempo, pela estrutura sistemática, pelas hierarquias que se solidificaram. O “espírito amador” do qual o treinador fala é característica do futebol-arte, do jogo lúdico, do jogo de rua, de um futebol que pouco se relaciona com o que é jogado e pensado dentro de espaços como esse, mesmo que seja lembrado de forma saudosista.

Desse modo, “morto”, como assinala o treinador, o futebol é uma das maiores indústrias em escala global com o poder de disciplinar e moldar jovens-jogadores. E o faz por meio da formação clubística, que solidifica o futebol como um dispositivo¹⁰ de captura, comercialização e subjetivação de corpos.

Como postula Rodrigues (2004, p. 263), o “[...] indivíduo é um efeito do poder, sendo criação e veículo de transmissão” desse; um centro de reprodução de jogadores (CRJ)¹¹ é um exemplo de como o saber-poder institui práticas disciplinares de controle do corpo. Se outrora, nos campinhos de barro, era o dono da bola quem tinha o controle sobre as partidas, isso atinge outro patamar nos CRJ's, nos quais os detentores do saber-poder e os disciplinadores são os professores/treinadores/coordenadores e dirigentes, donos da bola, dos campos e dos corpos.

A relação de saber e poder é correlata. Conforme se instituem nos grandes CRJ's características essenciais para (re)produzir jogadores, se dissemina em outros centros uma prática similar, de modo que para se estabelecer nos clubes formadores, o treinador precisa, por vezes, adaptar seu plano de trabalho ao projeto formativo do clube.

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio

¹⁰Para Deleuze (1996, s. p.), “[...] os dispositivos têm por componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de brecha, de fissura, de fractura, que se entrecruzam e se misturam, acabando por dar uma nas outras, ou suscitar outras, por meio de variações ou mesmo mutações de agenciamento”.

¹¹Levando em consideração o que foi escrito acima, referimo-nos na sequência desse texto aos centros formadores/centros de formação como Centros de Reprodução de Jogadores (CRJ).

Por uma formação em futebol menor

constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...] (FOUCAULT, 2008, p. 204).

O que se vê no Clube torna esse movimento ainda mais claro. Um dos treinadores e o preparador físico que trabalha com ele foram “rebaixados” de categoria – da sub-20 para sub-17 – por não apresentarem os resultados que o Clube desejava.

Era visível a diferença de pensar o jogo que o coordenador e o treinador tinham e isso claramente incomodava. Mesmo sendo um treinador excepcional e incomum, um treinador que se preocupa com os aspectos socioculturais de seus atletas e estuda sobre a formação de atletas, isso não foi o suficiente, ou, não foi o que *e/es* queriam. A diferença incomoda no futebol. O fato do treinador não acatar o que os dirigentes e o que o coordenador propunha acabou fazendo com que levasse um cartão vermelho. Parece que o modo que encontraram de “amenizar o incômodo” foi colocando o próprio coordenador no comando da categoria. Sinto que só há espaço para crescer dentro do Clube quando se pensa como *e/es* querem que você pense (Diário de campo de 27/02/2018).

Como o próprio treinador certa vez postulou, antes de saber dos riscos que corria por *pensar*: “As pessoas falam de formação, mas as atitudes não são condizentes com a palavra formação”. Os efeitos do saber-poder engessam uma prática que é considerada como sendo a única aceitável, demonstrando que um sistema de ensino se configura não só em decorrência de um discurso/prática, mas de agenciamento e de fixação de papéis sociais que designam o que se pode pensar e quando se pode pensar. É o dispositivo futebol, agenciado ao capital, que conecta discursos e práticas heterogêneas na constituição de formas de assujeitamento, circunscrevendo o território existencial do menino, em constituição, a uma experiência limitada a certos vetores de subjetivação, limitados e tão bem emaranhados que impedem a percepção de outros possíveis devires. Tanto treinador formador quanto atleta em formação, portanto, passam a ser expressões desse dispositivo, cerceados pela imobilidade que sustenta a formação hegemônica e serializante.

Ensinar futebol não é tarefa fácil quando feito dentro dos CRJ's; em diversos momentos diversos profissionais falaram – quando estavam em local sem a vigilância de colegas –, sobre a existência de um conjunto de pessoas que “fiscalizam” as práticas dentro do Clube, sendo chamado de “eles”. Durante a pesquisa não encontramos com “eles” em pessoa, mas “eles” encontravam-se no discurso e

Por uma formação em futebol menor

nas práticas desses próprios profissionais que se autovigiavam, cobravam-se e cobravam os jogadores por vitórias, por postura, por comportamento, claras manifestações do poder disciplinar.

Se ensinar não é tarefa fácil, como é aprender em um CRJ? Os jogadores, quando questionados sobre ter uma formação esportiva adequada, quase em uníssono respondiam de imediato que sim, que o clube dispunha de toda estrutura física necessária para uma boa (trans)formação, sempre resumindo *formação a estrutura física*. Mas GP, um dos jogadores do sub-20, entende que a formação no futebol

É como se fosse uma escola. O jogador da base ele já tem que sair pronto e tem poucos clubes que fazem isso, por isso que vários jogadores da base quando sobem acabam se perdendo, porque não têm uma estrutura familiar, de clube. A melhor forma de ser profissional é de ter um clube que te dá toda estrutura. [...] O futebol te torna um homem.

E entende que "toda estrutura" consiste em mais do que uma estrutura física, mas, ao mesmo tempo, entrega em sua fala a ideia de formação como modelação, reprodução, ao falar sobre "sair pronto", algo muito difundido dentro do Clube. Considerando que é o inacabamento, a provisoriidade e a abertura à alteridade que produz singularidade e diferença (ROLNIK, 1997), como "sair pronto" pode ser algo positivo?

Exemplos de que os clubes ainda não são compostos pelo que vai além da estrutura física estão nos relatos dos atletas MS e LL. MS fora aprovado em um teste para fazer parte da categoria de base do Sport Club Internacional, de Porto Alegre. Na época com apenas doze anos de idade, o atleta quase desistiu de jogar.

Foi muito difícil pra mim, porque eu nunca tinha ficado muito tempo fora de casa. Chegou um momento que nem pensava mais em jogar futebol, minha cabeça não tava mais focada no que tinha que fazer lá. Até pela idade, pela rotina ter mudado tanto, não tinha motivação de continuar lá. Não conseguia mais... Falei pros meus pais quando voltei de férias, que não tinha mais cabeça pra ficar lá, aí quando retornei fiquei mais um mês só e meu pai foi lá e pediu minha liberação (MS).

Apesar de alguns clubes não aceitarem jogadores com menos de 15 anos de idade nos alojamentos, são muitos os que dividem

moradia com outros atletas, sendo supervisionados por adultos que nem sempre têm relação de parentesco, como foi o caso de MS.

Com o advento do futebol-mercado alguns poucos clubes se instituíram como os *grandes* do futebol brasileiro – São Paulo F.C., Corinthians, nos dias atuais, Internacional, Grêmio etc. –, tornando esses os CRJ's mais visados. A escolinha de futebol da cidade não é mais suficiente para uma formação esportiva. É preciso ser (re)produzido pelos *grandes*, sem importar se o custo disso for permitir que uma criança de doze anos de idade viva longe de sua família. O alcance do saber-poder do futebol-mercado é tão vasto que controla até mesmo as decisões das famílias dos meninos-jogadores, para as quais com frequência não importa *o que* se ensina, mas *quem* está ensinando.

Outro fator que os centros de (re)produção de jogadores arquitetaram foi o de *formar para lucrar*. LL é jogador profissional não atuante no momento. Quando nas categorias de base, LL era a estrela do Clube: “Treinava com o profissional e só descia pra base quando era jogo. No sub-17 fui o artilheiro do catarinense, com 19 gols. [...] todo mundo me queria”. Mesmo que todos o quisessem, hoje está sem agremiação e com 22 anos de idade pensa em desistir do futebol. Ao questionar LL se mudaria alguma das escolhas profissionais que fez, ele responde: “Como fui muito novo pro profissional eu me perdi totalmente, eu saía com os caras, fazia festa e tal e isso me atrapalhou muito”. LL não sente que a formação o preparou para lidar com o que vai além do movimento do corpo dentro de campo – mas, que compõe o universo futebolístico tanto quanto os noventa minutos da partida.

Se, como disse acima o jogador GP, “o futebol te torna um homem”, qual é o homem que o futebol está (re)produzindo? Mesmo estando arranjado na contemporaneidade como um esporte científico, com corpo multiprofissional, o futebol moderno demonstra ainda estar em processo de assimilação de um projeto formativo que contemple os aspectos socioculturais relacionados ao desenvolvimento de jovens-jogadores.

Uma (trans)formação em futebol menor

Ao questionar o treinador 2 sobre a importância da produção de atletas estar atrelada de um aspecto social, a resposta foi “primeiro você tem que fazer um atleta e junto com esse atleta tem que formar um cidadão, mas ele tem que ter a capacidade de ser um atleta primeiro pra aí motivar o cidadão nele” (Treinador 2). É

Por uma formação em futebol menor

bastante comum ver essa dissociação feita por parte do corpo profissional.

A preocupação (do Clube) engloba tudo, ele enquanto atleta, ele enquanto ser humano, a gente cuida pra que eles tenham uma alimentação adequada, um alojamento em condições. Resumindo, que a gente consiga oferecer todas as condições pra que eles venham pro treino e consigam desempenhar da melhor forma possível (Profissional 1).

Podemos dar a eles segurança, uma boa educação/estudo, e formar o caráter dessas pessoas. Alguns vêm com o caráter meio desviado, a gente tenta mudar, alguns mudam pra melhor outros não. A gente faz até o que a gente consegue, quando vê que não dá mais conta, aí o clube não aceita (Profissional 2).

O atleta não é visto como sujeito/cidadão/menino. Existe um dualismo: jogador (corpo) x sujeito (mente/subjetividade) e essa divisão institui a ideia de que o clube deve (re)produzir o corpo. O "cidadão", só se sobrar tempo. Uma boa justificativa! Já que por não compreender o *ser jogador* como um aspecto do indivíduo, os clubes podem se isentar da (trans)formação.

Essa questão de dissociar isso, de que o cidadão não é jogador, é uma pena que se pense assim, o jogador ele é um cidadão. Aí tu remete a 'vamos formar um cidadão', mas o cara não consegue render dentro de campo. 'Vamos formar um jogador' e o cara é um lixo. Por que não pode juntar os dois? Acho que esse discurso ele se contradiz. **Os clubes falam muito em formar cidadão e não formam nem jogador.** Mas acho que dá pra fazer os dois, fazer o cara interpretar as coisas, ter um elo de comunicação, um sistema sistêmico que é diferente de um sistema mecanizado ou cristalizado, isso falta bastante. Eu não consigo dissociar. O ser humano é uma coisa só, o jogador é um cidadão [...] **As pessoas desistem muito fácil das pessoas.** É um discurso que é muito banal... enrustido de algumas coisas, mente muitas coisas, não consigo dissociar os dois. [...] de que forma trabalhar o social? É só quando o jogador tem um problema? Só quando tem problema na família? Não se previne. (Treinador 1) (grifo nosso).

Mas isso não impede de fazer com que coordenadores e dirigentes usem o discurso do "clube formador de cidadãos", mesmo que o trabalho psicossocial desenvolvido dentro do Clube aconteça com pouco espaço e reconhecimento dentro da agremiação. Constata-se que o agenciamento feito pelo corpo profissional dos

CRJ's para com seus jogadores é de que não há tempo livre na agenda do Clube e do jogador para ações psicossociais. É fato que todos os treinadores e membros do corpo profissional, em suas entrevistas, relataram a importância do trabalho psicológico e do serviço social, porém o ofício desses profissionais se restringe a lidar com situações emergenciais, ficando o cuidado ético com a formação do sujeito negligenciado, a cargo desses outros profissionais que, contudo, não têm espaço, tempo e recursos adequados para o trabalho com os atletas.

O psicólogo, por exemplo, pouco consegue ampliar suas atividades para além dos atendimentos psicoterápicos, por ter uma carga horária de apenas 10h semanais no Clube. Em relação às ocasiões em que propôs atividades grupais e intervenções psicológicas que problematizassem a condição atual dos atletas quanto à situação de adestramento social a qual são submetidos, essas atividades foram logo rejeitadas e criticadas pelos muitos dos treinadores que se percebem como “psicólogos”, como em muitos casos ouviu-se. Assim, acreditam ter conhecimento sobre o trabalho psicológico para poder opinar sobre essas ações e definir como e quando elas são necessárias.

Contudo, os CRJ's certificados pela CBF são obrigados a contratar psicólogos, assistentes sociais, nutricionistas etc., para receberem o título de *Clube Formador*, e isso explica o porquê desses profissionais estarem nos clubes: vender uma falsa ideia de (trans)formação do sujeito-jogador. Um dos requisitos da CBF trata da carga horária do profissional da psicologia, sendo o clube obrigado a contratar um psicólogo “[...] pelo menos 4 (quatro) horas semanais” (MORAES, 2015, p. 131); quando a própria instituição reguladora estipula apenas 4 horas como essenciais para que seja possível formar sujeitos-jogadores, fica manifesto que o futebol formador é um culto ao corpo e não a qualquer corpo, a um *corpo dócil* (FOUCAULT, 1987) regulamentado pela CBF, padrão FIFA!

Ao propor uma (trans)formação esportiva em um futebol menor expressamos o desejo de investir em uma produção em sentido oposto ao dualismo cidadão x jogador. Em sentido oposto à desumanização da mente/subjetividade do menino em detrimento da formação corpórea do jogador. É com o desejo que a (trans)formação esportiva produza potência por ser resultado de um bom encontro:

[...] o bom encontro é aquele que não depende de mim, num certo sentido, que eu não sou causa dele, mas que acontece de modo a aumentar minha capacidade de agir, de sentir e de pensar. Se

umentar minha capacidade de pensar, o pensamento apreende o que é, de fato, a causa real desse aumento de potência e dessa forma o pensamento sabe que a causa real é o entre, o relacional e não o eu ou o outro (FUGANTI, s. p., 2016).

Produzir bons encontros depende intrinsecamente do modo como se agencia um território existencial, nesse caso, como está agenciado o território do formador-formado, clube-jogador.

Um território existencial é composto por práticas e discursos agenciados a certos espaços, sentidos e vividos como particulares, mas, como individualidade, indissociável das forças de fora que permitem sua composição (DELEUZE & GUATTARI, 1997, vol. 4). Diz-se que um território existencial é uma duração, pois existem movimentos de ritornelo que podem alterar sua forma. O território, portanto, é um ritornelo, e o ritornelo é composto por três elementos: a *territorialização*, a *desterritorialização* e a *reterritorialização*. São esses elementos que fazem com que um território existencial sempre esteja em transcodificação, movimento no qual os códigos (códigos sociais) se fragmentam, se arranjam de outro modo.

Cada território tem seus próprios códigos, mas algumas noções sociais são comuns em quase todos os de um mesmo sistema cultural. É assim, por exemplo, no sistema regido pela CBF; configura-se como macrossistema, movimento macropolítico, instituição *maior*. Os clubes de futebol brasileiros atuam de acordo com os códigos sociais instituídos por organizações como a CBF, mas dentro de seus territórios configuram códigos próprios que regem a atuação dos membros do clube, no nível micropolítico dos encontros.

Os códigos que circulam dentro de um território se instituem, assim, por meio de repetição e de expressão e, então, se territorializam. Composto tanto pelo que há fora quanto pelo que há dentro, o território circunscreve marcas/registros destes códigos em quem o habita e em si mesmo, criando marcas territoriais, que são uma espécie de assinatura daquele território, nos corpos e nas subjetividades. Um território agencia ainda funções territorializadas por expressões territorializantes

[...] essas funções e forças territorializadas podem ganhar com isso uma autonomia que as faz cair em outros agenciamentos, compor outros agenciamentos desterritorializados. [...] A profissão, o ofício, a especialidade implicam atividades territorializadas, mas podem também decolar do território para construir em torno de si, e entre profissões, um novo agenciamento (DELEUZE & GUATTARI, 1997, p. 118).

E é isso que convém a uma (trans)formação em futebol menor: um investimento em formas múltiplas de agenciamento do território existencial que transversaliza a produção sociocultural do jogador de futebol de base. Para que isso aconteça, para que as funções e forças que operam no território existencial nas experiências compartilhadas por atletas e profissionais desse campo gerem bons encontros, é preciso maximizar o devir que se constitui minoritariamente no Clube.

Nossa cultura preza por alguns valores que eu não gosto, preza a malandragem, preza a falta de coletividade, o ganhar de qualquer jeito, o chegar de qualquer jeito, formar um jogador de qualquer jeito, o não estudar, o não interpretar as coisas com propriedade. Na Europa o jogador no fundo ele já vem com um DNA diferente em termos de formação geral e a interpretação dele do processo e da carreira de jogador ela é já diferente precocemente. A organização estrutural das equipes são diferentes, os profissionais são diferentes, estudam, a metodologia é diferente, a paciência é diferente, os dirigentes são capacitados; então são várias ramificações que fazem a diferença ser grande (Treinador 1).

Pensamentos como esse só não são mais comuns porque o treinador, no Clube e nos clubes, é visto como um educador/docilizador do corpo, e só, o que sugere que para uma formação esportiva o ensinamento de posições, de domínio de jogo etc., é o suficiente. Se os profissionais do Clube agenciam-se nesse território considerando o que entendem que cabe em suas funções, é possibilitando e criando um espaço de potência que os devires minoritários se potencializarão. O que é, hoje, um *treinador* se não a despotencialização do devir-professor?

No entendimento de Deleuze (VARGAS, 1990), não são quantidades e números que distinguem o que é minoria do que é maioria. A maioria nem sempre é majoritária, mas sempre é composta pelo instituído. Assim sendo, agenciar um devir minoritário implica em um processo de produção de micropolíticas de singularização. As micropolíticas atuam em nível molecular, onde se maquinam os desejos; mas assim como existe o instituído no ponto molar/macro, se faz existir o instituído em um nível molecular/micro. Quando a lei preconiza que existam estratégias promovedoras de singularização referentes à formação de atletas (plano macro/molar), treinadores e profissionais as burlam dentro de seu território. O molecular acaba atuando como perpetuador de práticas homogeneizantes e

estigmatizadoras. Ambos habitam o mesmo plano, como apontam Deleuze e Guattari (1996, p. 83):

Não basta definir a burocracia por uma segmentaridade dura, com divisão entre as repartições contíguas [...] Pois há ao mesmo tempo toda uma segmentação burocrática, uma flexibilidade e uma comunicação entre repartições, uma perversão de burocracia, uma inventividade ou criatividade permanentes que se exercem inclusive contra os regulamentos administrativos.

Não há um plano ideal, não há como considerar que a boa política e o devir só hão de acontecer nos níveis moleculares, porém, a micropolítica só ganha expressão e consistência existindo na mesma superfície subjetiva do sujeito (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Não são somente CBF, FIFA e outras instituições que perpetuam o regime do Futebol Maior, são também as microorganizações, as microações, são os discursos de treinadores, dirigentes e dos próprios jogadores que sustentam que as instituições permaneçam arranjadas como estão. É preciso, então, estar alerta a tudo o que repele a ocorrência das transformações subjetivas e dos bons encontros na formação esportiva dos jogadores de base.

Não basta ser flexível para ser melhor ou, neste caso, *menor*. Propor uma (trans)formação em futebol menor implica compreender o futebol não apenas como *um esporte*, mas *fenômeno social*, dispositivo. É assim que se produzirão outros modos de existência e de um fazer baseado na potência, em linhas de fuga.

E é preciso, ainda, entender que para que uma (trans)formação em futebol menor aconteça não só as práticas precisam ser reformuladas, bem como que não é a garantia de instalação de um corpo multiprofissional dentro dos clubes formadores que produzirá potência, enquanto se mantiver o problema ontológico da *formação*, perpetuando a ideia de um sujeito dicotômico, serializado. Uma (trans)formação é possível por intermédio da fabulação criadora. A fabulação criadora faz experimentar um novo modo de constituição de território (PIMENTEL, 2012). Tanto do território como espaço *de jogo* e *do jogo* – esse, de forças.

Se na (trans)formação o que se tem é a fabulação como trabalho do pensamento, o que se tem na *formação* é o que Deleuze denomina de “reconhecimento”. Na reconhecimento não há o ato do pensar:

A reconhecimento se define pelo exercício concordante de todas as faculdades sobre um objeto suposto como sendo o mesmo: é o mesmo objeto que pode ser visto, tocado, lembrado, imaginado, concebido [...] (DELEUZE, 2006, p. 131).

Há, então, na reconhecimento, uma reprodução.

Entendendo que para o autor o pensamento não acontece apenas dentro, ele é tanto de dentro para fora quanto de fora para dentro – pois é efeito das forças territoriais –, a fabulação criadora é o permitir ser tocado pelos afetos, perceptos, deixar-se afetar, “[...] liberar a vida lá onde ela é prisioneira” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 222). Fabular é despertar o próprio pensamento, criar, deslocar o código que opera a serviço da reconhecimento.

Fabular é jogar em outro campo que não o que joga o futebol institucionalizado, que atua a serviço da máquina capitalística, da captura de corpos, dos *grandes*, é através de práticas minoritárias, dos bons encontros, do fazer cotidiano, da produção e do forçar o pensamento a pensar/fabular que se tem espaço para modificar esta lógica, para devolver a grandiosidade dos *menores*, desterritorializando o território dos Centros de Reprodução de Jogadores por meio de ações que devolvam ao treinador o *dever-professor*, que reorganizem o *ser* dos jovens-jogadores e que os façam ser *atletas*, distante da dicotomia cidadão-jogador.

Considerações finais

Talvez a incumbência de uma (trans)formação em futebol menor seja a de promover “[...] um atletismo que não é orgânico ou muscular, mas um atletismo afetivo” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 224). E, talvez, seja esse o primeiro passo para dar outro rumo a experiência do ser-jogador brasileiro: a compreensão, o entendimento, de que a formação neoliberalista clubística do *ser jogador* entregue uma experiência de formação corpórea, de formação muscular, que tende a tornar uníssona uma polifonia que quer correr pelo ato de movimentar-se, não só para driblar a bola.

Nesse processo não é apenas o *dever atleta* que se esvai, o treinador também se vê extenuado ao se desprender do *dever professor* para poder pertencer a um clube de futebol brasileiro. É então refém de um processo de treinamento/adestramento de si mesmo, para então poder treinar e adestrar outros corpos, porque é essa a função-território que lhe é demandada caso queira fazer parte do jogo.

São práticas cotidianas, linhas inflexíveis, que confinam o futebol e o jogador em um espaço que não privilegia o devir, a singularidade, a criatividade e continuará sendo essa a realidade futebolística brasileira enquanto movimentos de fabulação criadora não alcançarem expressividade nas práticas clubísticas cotidianas.

É a fabulação criadora, o *fazer o pensamento pensar*, que reside nos corpos e subjetividades como possibilidade de ser. Possibilidade de *ser*, de ser mais do que *ser jogador*, de *ser* mais do que *ser treinador*. Contudo, tal movimento só passa a incidir efetivamente sobre a constituição de um território no qual a identidade possa ser sentida como composição provisória, a medida em que um território existencial rígido é tensionado por “forças que vem de fora”.

Tais forças, mobilizadoras do devir, são aquelas que Nietzsche, Espinosa, Foucault, Deleuze e Guattari compreendem como “forças ativas” (DELEUZE, 2001). São forças que se encontram contidas, quase silenciadas, nos centros formativos. Parece existir uma espécie de acordo não-proferido entre clube, CBF, dirigentes e corpo multiprofissional, que visam extrair o máximo que podem do jogador, enquanto imagem e enquanto corpo físico. Isso se transcreve nos documentos reguladores dessas instituições, os quais aludem a importância do corpo multiprofissional e do aspecto social na formação de jogadores, porém não ganham espaço efetivo no cotidiano dos CRJ's.

Desse modo, o trabalho psicossocial, que poderia ser a linha de fuga do jogador, não tem expressividade suficiente no território clubístico para produzir diferença e emancipação do modo hegemônico de vivenciar a formação, e isso é ainda mais preocupante quando os próprios profissionais atuam de modo a compactuar com uma formação dissocializante, visto que é precisamente nessa dissociação, entre cidadão/menino x jogador, subjetividade x corpo, que se justifica um adestramento corpóreo do jogador em formação.

O que se deseja em uma (trans)formação em futebol menor é que o trabalho de formação seja não só com o que é de fora, mas também, com tudo aquilo que é de dentro, com o corpo e com a mente, com o menino e com o jogador. Trata-se, portanto, de investir em uma formação que produza uma desterritorialização da situação de espectador em que parecem se territorializar os jovens-jogadores e os que compõem esse campo. Uma experiência formativa que conduza os jovens-jogadores a serem afetados pelo movimento, pela implicação com seu próprio percurso e que privilegie o decorrer de um processo, não um resultado. Uma

Por uma formação em futebol menor

formação baseada em forças ativas, em fabulação criadora, que resista à lógica de formação mercadológica de corpos e que abra espaço para uma (trans)formação de meninos-jogadores.

Bibliografia

- BATALHA, Maria Cristina. O que é uma literatura menor? *Cerrados*. v. 22. Nº 35. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/10923>. Acesso em 30 de maio de 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.395 de 16 de março de 2011. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12395.htm. Acesso em 14 de jun. 2018.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: *O mistério de Ariana*: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze. Lisboa: Passagens, 1996. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em 14 de jun. 2018.
- DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a Filosofia. Porto: Rés, 2001.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*, v. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*: capitalismo e esquizofrenia. v. 4. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Kafka*, para uma literatura menor. Ed. Assírio & Alvim. 2003.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FUGANTI, Luiz. *As dimensões da educação para potência*. Escola nômade: 2016. Disponível em: <http://escolanomade.org/2016/02/25/aula-6/>. Acesso em 20 de jun. 2018.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 2001.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica*: cartografias do desejo. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- JAHNECKA, Luciano. *Regimes de visibilidade*: a constituição de futebolistas em um futebol menor (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- MORAES, Ivan Furegato. *Formação de jogadores de futebol no Brasil*: da implementação às perspectivas futuras do Certificado de Clube Formador. Dissertação (Mestrado em Gestão Desportiva). Universidade do Porto. Porto, 2015.

Por uma formação em futebol menor

PELBART, Peter Pál. A arte de viver nas linhas. In: RENA, Alemar; RENA, Natacha (Orgs.). *Design e política*. Belo Horizonte: Fluxus, 2014, p. 157–161.

PIMENTEL, Mariana. A arte de resistir ou a re-existência da arte. In: Monteiro, R. H. e Rocha, C. (Orgs.). Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-G O: UFG, FAV, 2012. Disponível em: https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2012-54_a_arte_de_resistir.pdf. Acesso em 28 de jul. 2018.

RODRIGUES, Franciso Xavier Freire. Modernidade, disciplina e futebol: uma análise sociológica da produção social do jogador de futebol no Brasil. *Sociologias*, Porto Alegre , n. 11, p. 260–299, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222004000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de jun. 2018.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade. Subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.) *Cultura e Subjetividade: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

VARGAS, João H. Costa. O devir revolucionário e as criações políticas: entrevista de Gilles Deleuze a Toni Negri. *Novos estudos*, nº 28. 1990. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/59831719/O-Devir-Revolucionario-e-as-Criacoes-Politicas-GILLES-DELEUZE-A-TONI-NEGRI>. Acesso em 20 de jun. de 2018.

ZANELLA, Andréa Vieira; LEVITAN, Déborah; ALMEIDA, Gabriel Bueno de; FURTADO, Janaína Rocha. Sobre reXistências. *Revista Psicologia Política*. São Paulo, v. 12, n. 24, p. 247–262, ago. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 de jun. 2018.

PINÓQUIO DO NOVO SÉCULO: A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NECESSÁRIA À TRANSFORMAÇÃO DA “MARIONETE” EM “MENINO DE VERDADE”

Daniel Machado da Conceição¹

Resumo:

A sociedade industrial utilizou inúmeros dispositivos para criar um mundo novo. Um dos instrumentos utilizado como veículo para propagar a nova ideologia foram as histórias e contos infantis. Ao refletir sobre sua importância na formação de um imaginário que professa a idealização de um caráter formador de ações e atitudes. A proposta do ensaio procura articular reflexões da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Profissões, elaborando uma analogia com o livro “As aventuras de Pinóquio” do autor Carlo Collodi (2014). A pergunta que norteia o ensaio propõe discutir: o que é necessário para que o jovem deixe de ser reconhecido como “marionete” e seja aceito como “menino de verdade”? No processo de socialização profissional, o jovem aprendiz deve incorporar os valores aceitos pelo mercado de trabalho. Valores estes que passam por uma ética pelo trabalho e recebem destaque como características potenciais de sua empregabilidade. As aventuras do boneco de madeira e a relação com vários personagens permite identificar ações formativas que são valorizadas e devem ser externalizadas durante o itinerário formativo na aprendizagem.

Palavra-chave: Ética do Trabalho; Jovem Aprendiz; Mercado de Trabalho; Processo Civilizador; Socialização Profissional;

Pinocchio of the new century: the professional socialization necessary to transform the “puppet” into a “real boy”

Abstract:

Industrial society has used countless devices to create a new world. One of the instruments used as a vehicle to propagate the new ideology were children’s stories and tales. When reflecting on its importance in the formation of an imaginary that professes the idealization of a character that forms actions and attitudes. The purpose of the essay seeks to articulate reflections from the Sociology of Work and the Sociology of Professions, drawing an analogy with the book “The adventures of Pinocchio” by the author Carlo Collodi (2014). The question that guides the essay proposes to discuss: what is necessary for the young person to stop being recognized as a “puppet” and be accepted as a “real boy”? In the process of professional socialization, the young apprentice must incorporate the values accepted by the labor market. These values pass through a work ethic and are highlighted as potential characteristics of their employability. The adventures of the wooden puppet and the relationship with several characters allow

¹ Doutor em Educação, Mestre em Educação e Cientista Social. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC/UFSC).

Pinóquio do novo século

identifying training actions that are valued and should be externalized during the training itinerary in learning.

Keywords: Work Ethics; Young apprentice; Job market; Civilizing Process; Professional Socialization;

Pinocho del nuevo siglo: la socialización profesional necesaria para transformar el “títere” en un “niño de verdad”

Resumen: La sociedad industrial utilizó innumerables dispositivos para crear un mundo nuevo. Uno de los instrumentos utilizados como vehículo para propagar la nueva ideología fueron los cuentos y cuentos infantiles. Al reflexionar sobre su importancia en la formación de un imaginario que profesa la idealización de un personaje que forma acciones y actitudes. El propósito del ensayo busca articular reflexiones desde la Sociología del Trabajo y la Sociología de las Profesiones, trazando una analogía con el libro “Las aventuras de Pinocho” del autor Carlo Collodi (2014). La pregunta que guía el ensayo propone discutir: ¿qué es necesario para que el joven deje de ser reconocido como un “títere” y sea aceptado como un “niño de verdad”? En el proceso de socialización profesional, el joven aprendiz debe incorporar los valores aceptados por el mercado laboral. Estos valores pasan por una ética de trabajo y se destacan como características potenciales de su empleabilidad. Las aventuras del títere de madera y la relación con varios personajes permiten identificar acciones formativas que se valoran y deben exteriorizarse durante el itinerario formativo en el aprendizaje.

Palabras-clave: Ética laboral; Joven aprendiz; Mercado de trabajo; Proceso Civilizador; Socialización Profesional;

UMA HISTÓRIA INFANTIL

A sociedade industrial utilizou inúmeros dispositivos para criar um mundo novo. As transformações que ocorreram afetaram a vida econômica, social e política de uma época e continuam a ecoar no contemporâneo. Um dos instrumentos utilizados como veículo para propagar essa ideologia foram as histórias e contos infantis. Elias (1994) em sua análise dos manuais de conduta como norteadores de novos costumes, percebe que eles foram produzidos com objetivo de atingir o público adulto. Semelhantemente, Benjamin (1987) destaca o papel preponderante das histórias infantis na vida das crianças como um projeto pedagógico nascido no iluminismo que colocou em ação um grande programa de remodelação da humanidade. As crianças eram ensinadas na escola e depois retornavam para casa, difundiam as histórias e a mensagem moral que envolvia cada uma delas. Leão (2007) faz a ressalva que embora as histórias infantis não se apresentassem como manuais de conduta propriamente ditos, ainda assim difundiam modelos de civilidade. Histórias que destacavam o valor do trabalho, honestidade, responsabilidade, compromisso, viver previdente etc.

As histórias infantis por sua vez, transmitem valores que serviram para socializar crianças que frequentavam os espaços escolares e que, posteriormente, disseminavam enquanto contavam a seus pais as aventuras, sua moral e ética. Dessa maneira, os valores para vida em uma sociedade republicana e com uma nova ética do trabalho foram propagados. Essa ética do trabalho, segundo Sennett (2012), é entendida como o uso autodisciplinado do nosso tempo e o adiamento do valor de satisfação. Estes dois pontos caracterizam uma grande mudança, pois no mundo racionalizado os ciclos não possuem a mesma eficiência quando comparados ao acelerado tempo quantificado nos relógios. A satisfação imediata precisa ser recalçada por um momento para que o mérito indique um novo processo de esforço e dedicação para o posterior reconhecimento.

Ao refletirmos sobre a importância das histórias e contos infantis na formação de um imaginário que professa uma idealização com caráter formador de ações e atitudes. A proposta do ensaio procura articular reflexões da Sociologia do Trabalho e da Sociologia das Profissões, elaborando uma analogia com o livro "As aventuras de Pinóquio" do autor Carlo Collodi (2014).

Pinóquio do novo século

O boneco Pinóquio surge na Itália em 1881, durante um momento efervescente em que o discurso de uma nação italiana unificada era exaltado. O que para Collodi (1826–1890) representava uma preocupação, pois percebia um ataque contra a individualidade e a liberdade. O boneco Pinóquio passa por aventuras com objetivo de conquistar sua autonomia, isto é, transformar-se em “menino de verdade”, deixando de ser uma marionete dependente de alguém, pois, está preso aos fios que direcionam seu comportamento.

A intenção do texto é comparar as aventuras do boneco de madeira com o itinerário formativo do jovem aprendiz, jovens assalariados contratados por meio da Lei 10.097/2000², que ficou conhecida como a Lei da Aprendizagem ou a Lei do Jovem Aprendiz. Portanto, a comparação propicia apresentar parte dos elementos presentes no processo socialização profissional (BERGER; LUCKMANN, 2003; DUBAR, 2005) pelo qual a marionete no conto infantil e o aprendiz, o Pinóquio do novo século, enfrenta na transição para vida e mundo adulto. Os dados fazem parte da tese³ de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2021, e que reuniu respostas de 669 jovens aprendizes na região da Grande Florianópolis, Santa Catarina.

O boneco Pinóquio, uma “marionete” que deseja se tornar um “menino de verdade”, parece viabilizar uma representação da inserção do jovem aprendiz no ambiente laboral. Os desafios descritos na história dão destaque à importância do comportamento moral, ético, de uma relação objetiva com a escola, a necessidade de evitar a delinquência e suas consequências, além de apontar os interesses juvenis e sua ingenuidade. Os mesmos elementos podem ser observados no jovem aprendiz ao iniciar seu percurso profissional ou acabam por ser usados como justificativa para promover sua inserção, pois, utilizam o trabalho como valor pedagógico, uma suposta capacidade de evitar o ócio que levariam a situações de

2 A Lei da Aprendizagem institui a obrigatoriedade de empresa de médio e grande porte contratarem entre 05 e 15% do seu quadro profissional de jovens entre 14 e 24 anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10097.htm. Acesso em: 03 de Jun. 2021.

³ Título: Estudante-trabalhador e a socialização profissional: contradições da Lei do Jovem Aprendiz na região da Grande Florianópolis/SC. A tese foi desenvolvida na linha de pesquisa Sociologia e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 01150818.7.0000. 0121.

vulnerabilidade e marginalidade. Como descrito no diálogo entre o boneco e o Grilo Falante, Pinóquio afirma que “a profissão que mais lhe agrada é a de comer, beber, dormir, divertir e levar o dia inteiro na vagabundagem”. O Grilo por sua vez, faz o alerta de que “todos os que abraçam esse ofício acabam sempre no hospital ou na prisão” (COLLODI, 2014).

A ética do trabalho se relaciona com a negação do ócio e pode ser observada nesse breve diálogo. Pinóquio como boneco de madeira precisa deixar seus interesses pessoais e aprender responsabilidades para ser reconhecido como “menino de verdade”. Sendo imprescindível adiar os desejos de satisfação e realização pessoal com o objetivo de moldar sua história de vida para no fim conseguir algo (SENNETT, 2012). Este processo representado em uma história cheia de aventuras parece apresentar elementos semelhantes a inserção do jovem aprendiz no mercado de trabalho formal.

As aventuras do boneco de madeira e a relação com vários personagens permite identificar características formativas que são valorizadas e que devem ser externalizadas. A pergunta que norteia o texto propõe discutir: o que é necessário para que o jovem deixe de ser reconhecido como “marionete” e seja então aceito como “menino de verdade”? Entende-se a expressão “menino de verdade” como central para descrever um conjunto de características e competências as quais estão associadas a vida adulta e a suposta conquista da autonomia, entre elas: responsabilidade, agilidade, honestidade, dedicação, compromisso, flexibilidade, eficiência etc. Uma ética que para o jovem aprendiz é aprendida pelo trabalho e após sua internalização possibilita a continuidade e/ou aceitação no desempenho de um dado ofício.

No processo de socialização profissional, o jovem aprendiz deve incorporar os valores aceitos pelo mercado de trabalho, pois, “a socialização secundária é a interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 184). Ao aprender os valores institucionais o jovem aprendiz passa a receber destaque, com o reconhecimento de características que possam garantir sua permanência durante o contrato e que potencializa sua empregabilidade. A Lei da Aprendizagem aparece como dispositivo de inserção dos jovens no mercado de trabalho formal e opera na lógica da seleção dos mais adaptados. Durante todo o processo de socialização profissional o mérito pessoal é exaltado, isto é, aquele que aprende ou demonstra

os comportamentos esperados recebe destaque sendo reconhecido como 'bom garoto' ou 'bom menino'.

Na ambiguidade do processo de socialização profissional, muitas vezes esquecemos daqueles que não realizam a transformação pessoal e permanecem como "marionetes". Estes passam a internalizar o fracasso como uma condição individual expressa por meio da frustração e da exclusão. Assim, embora muitos consigam se tornar "meninos de verdade", outros seguem na condição de "marionetes" fadados a atividades precárias e subalterna. Dubar (2009) dá destaque a uma "lógica de competência", na qual o trabalhador passa a ser responsável por seus resultados. Este um processo individual, pois, não são mais a escola e nem a empresa responsáveis por produzir competências no trabalhador para que tenha acesso ao mercado. Cabe ao próprio trabalhador adquirir as competências ou estará destinado a sofrer com suas supostas limitações. "A incorporação dessa narrativa conduz os indivíduos à crença de que a transformação de sua condição de vida é uma tarefa que compete exclusivamente a si mesmo" (BARBOSA, 2011, p. 136).

A proposta elaborada neste ensaio descreve um tipo ideal, elencando alguns dos desafios que são compartilhados pelo jovem aprendiz e que se assemelham com as aventuras descritas na história infantil. O estudo sobre o jovem aprendiz é objeto de pesquisa de tese que procurou identificar as contradições da Lei 10.097/2000 durante o processo de socialização profissional na região da Grande Florianópolis/SC. Nesse ensaio limitações podem existir, pois, é um exercício decorrentes das interpretações do autor ao tentar associar o conto infantil com a entrada do jovem aprendiz no mercado de trabalho. O desafio da empreitada é um estímulo para resgatar a importância das histórias infantis como possibilidade para descrever a realidade.

O JOVEM APRENDIZ

A Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) uma política pública voltada para juventude, foi criada no ano 2000, com o objetivo de impulsionar a inserção de jovens no mercado de trabalho formal. Estipula que empresas de médio e grande porte são

obrigadas a contratar jovens entre 14 e 24 anos no percentual de 5 e 15% do total do quadro de colaboradores.

O objetivo é permitir a entrada no mercado de trabalho formal, superando a barreira da falta de experiência. As garantias trabalhistas também são oferecidas aos jovens aprendizes e estão pautadas na Consolidação das Leis trabalhistas (CLT) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Jovens entre 14 e 17 possuem restrições quanto atividades insalubres e perigosas, resguardando seu desenvolvimento físico, psicológico e emocional. Os maiores de idade, entre 18 e 24 anos, estão autorizados a desempenhar todas as atividades perigosas ou insalubres, desde que respeitado os procedimentos de segurança, inclusive, em horário noturno ou externo a empresa.

O jovem por meio da Lei que ficou conhecida como Lei do Jovem Aprendiz, está obrigado a continuar sua escolarização até a conclusão do Ensino Médio. Os contratos de trabalho são especiais com o tempo máximo de 24 meses e exigem o desenvolvimento de atividades práticas na empresa e atividades teóricas realizadas em entidade qualificadora⁴ que capacita o jovem como parte de sua jornada laboral.

A formação do aprendiz merece atenção, pois, o jovem se encontra em um período de transição, deixando a infância e em preparação para vida adulta. Por essa razão, compreender os percalços e meandros dessa formação parece contribuir para um melhor entendimento sobre as relações que os jovens devem desenvolver para atingir o objetivo esperado de uma maior autonomia. A condição de tornar-se “menino de verdade”, além de parecer um desejo dos jovens, o que envolve adquirir independência, conquistas, conhecimentos, responsabilidades, auxílio a familiares, experiência, crescimento profissional e liberdade. Apresenta-se como um processo que garante, supostamente, uma maior empregabilidade. No entanto, não podemos esquecer que os valores e a ética exigidas pelo mercado de trabalho formal fazem parte desse ideário que identifica e conforma competências, habilidades e comportamentos adequados

⁴ As entidades qualificadoras realizam a capacitação profissional teórica do jovem. Inicialmente, a capacitação estava orientada para realização no Sistema S (SENAI, SENAT, SENAR, SENAC e SESCOOB). No ano de 2005, foi regulamentado que instituições como Escolas Técnicas profissionalizantes e Entidades Sem Fins Lucrativos (ESFL) possam realizar a capacitação, mediante, grande demanda e a baixa oferta ou capilaridade do Sistema “S” a nível nacional.

para reprodução do capital e o aumento da produtividade (DA CONCEIÇÃO, 2020).

OS PERSONAGENS

Nesse exercício comparativo entre as aventuras do Pinóquio e as aventuras do jovem aprendiz no mercado de trabalho formal. Se faz necessário destacar alguns personagens. Geppetto, representa o grupo familiar, a Fada, podemos identificar como a Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) que permite a entrada no ambiente laboral, garantindo os direitos trabalhistas ao estipular seus deveres como jovem trabalhador. Portanto, a Fada representa o papel do Estado, a figura institucional do Ministério do Trabalho e Previdência Social, que desempenha a mediação da inserção profissional do jovem articulando ações com as empresas e outros agentes (FRANZOI, 2006). No final do contrato de trabalho por tempo determinado, a Fada promete que o boneco se transformará em “menino de verdade”. Nosso jovem aprendiz tem a promessa de se transformar um profissional, esperando ser contratado por tempo indeterminado pela empresa. O Grilo Falante, que durante toda história possui o papel de conselheiro e orientador, está relacionado a entidade qualificadora que tem a atribuição de capacitar teoricamente o jovem para o ambiente laboral. Outros personagens presentes na história podemos relacionar com amigos, colegas de trabalho e chefias.

Na sequência do texto algumas das situações enfrentadas pela marionete durante suas aventuras passam a receber destaque e são apontados paralelos com o itinerário formativo do jovem aprendiz no ambiente de trabalho. A transformação da marionete em “menino de verdade” está diretamente relacionada a ética profissional e a uma lógica de competência, que deve ser conquistada durante o aprendizado pelo trabalho.

A MADEIRA

Ao propor escrever sobre o boneco de madeira que procura tornar-se “menino de verdade”, primeiramente, é necessário analisarmos o material utilizado para sua construção, um pedaço de pau, um elemento que significa a natureza

primeira. Algo bruto que pode ser moldado, mas também descartado com enorme facilidade. Na mão de um bom marceneiro pode ganhar forma e seu vínculo com a natureza, nos lembra que o jovem, igual ao boneco, se encontra em uma fase posterior a vida infantil e anterior a vida adulta. Sendo necessário uma transformação de um estado de natureza para um estado de humanidade ou civilização. Interessante notar que o Pinóquio surge na história em meio ao mundo social de transição para adolescência, assim localizamos inserido no processo de socialização secundária que envolve uma relação com a escola e o mundo do trabalho.

O boneco ao ser construído em madeira, um material que representa um vínculo com a natureza, deve sofrer uma transformação moral e ética para sua adequação social, isto é, para se tornar “menino de verdade” precisa desenvolver a autonomia para se tornar civilizado. Essa observação demonstra ser relevante, pois, a madeira simboliza a natureza um estado anterior ao de civilização que o “menino de verdade” deve adquirir. Descrevemos assim reduzidamente o processo civilizador (ELIAS, 1994) que exige o controle das ações, comportamentos e a aquisição de valores morais ou de uma sensibilidade reconhecida como primordial para o convívio coletivo e que aponta para uma forma correta na obtenção de êxito na vida moderna. Uma vida pautada na produtividade, disciplinamento e inovação constante. Sendo, portanto, necessário destacar o processo de socialização que envolve três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização (BERGER e LUCKMANN, 2003).

A socialização profissional, de acordo com o argumento presente nesse ensaio, passa a ganhar força de um processo civilizador, que também é profissional. O jovem identificado como matéria-prima, possuidor de grande potencial é admitido no espaço laboral. Suas aventuras no ambiente de trabalho tendem a testar sua capacidade de corresponder às exigências do mundo adulto. Ao superar este teste terá conquistado o reconhecimento e atingido um patamar profissional adequado para o mercado, adquirido uma empregabilidade que supostamente pode garantir sua permanência. Dessa maneira, a ideia de ser um empreendedor de si mesmo ganha sua personificação (BARBOSA, 2011). A gestão de si mesmo, acionada pelo mérito

pessoal transformada em competência empreendedora orienta e conduz para uma acelerada autoexploração.

A MARIONETE E ALGUMAS AVENTURAS

O boneco quando ganha forma e vida, logo após Geppetto concluir sua criação, faz peraltices e demonstra uma grande ansiedade em conhecer o mundo. Após ser terminado se joga pela porta e sai rua a fora cambaleando atrás de emoções com vontade de conhecer o novo. Esse conhecer remete ao ímpeto curioso e muito característico da juventude. O jovem aprendiz admitido em uma empresa começa seu trabalho com um sentido de descontração, em muitos casos ainda associa sua nova atividade profissional com diversão. A despreocupação do jovem demonstra uma característica associada a falta de seriedade e compromisso, ou ainda a uma condição de inocência.

O ímpeto de correr riscos, desafiar os limites e de ser curioso, apresenta algumas vezes um comportamento de afronta ou inadaptação. Por outro lado, essa postura também pode ser exaltada no ambiente de trabalho, pois, favorece a criatividade, flexibilidade e empreendedorismo, características que os profissionais do século XXI devem desenvolver mediante a precarização e as frágeis relações trabalhistas. O jovem se encontra em uma fase da vida que constitui uma "idade plástica", na qual o indivíduo pode se transformar e se reformar (MORIN, 2013). O caráter socializador do trabalho carrega em seu discurso a possibilidade de formar jovens trabalhadores conforme a cultura empresarial, algo vantajoso à empresa que reduz o tempo e recursos em treinamentos, pois, irá selecionar os mais adaptados e envolvidos com o seu propósito. Aprender os limites. é o primeiro grande desafio do boneco de madeira e do jovem aprendiz em seu itinerário formativo, uma condição que demonstra amadurecimento.

A construção da marionete, Pinóquio, está ligada a expressão de amor de um pai que deseja companhia para dividir a solidão da casa e das lutas. Lembremos que Geppetto, pai e criador do boneco embora reconhecido pelo seu ofício de marceneiro, vive em precárias condições. Pinóquio pode ser identificado como pertencente a um estrato social que precisa vender sua força de trabalho para prover seu sustento. De maneira semelhante, o jovem aprendiz pode ser

identificado como “classe-que-vive-do-trabalho”. “Vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção. Não tendo outra alternativa senão a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento” (ANTUNES, 2005, 48).

A solidão familiar indicada por Geppetto, de maneira semelhante na família do jovem aprendiz podemos entender como uma necessidade de divisão de tarefas e da renda familiar. Os familiares ou responsáveis sentem-se sozinhos para manter a família financeiramente. Assim, muitos jovens acessam o mercado de trabalho procurando contribuir na renda familiar, participando da divisão das despesas. Mesmo quando o jovem trabalha, e a família permite que fique com o salário, significa que os responsáveis não terão mais que prover os bens de interesse dele.

A pesquisa de doutorado “procurou compreender o processo de socialização profissional e contou com a participação de 669 jovens aprendizes que responderam um questionário no ano de 2019. Uma das perguntas buscou identificar, qual a finalidade do salário do jovem? As respostas apontam que 44,4% dos aprendizes respondentes ficam com todo valor do salário, 42% ficam com a maior parte do valor e ajudam em pequenas compras ou pagam dívidas dos responsáveis, 11,7% entregam metade do salário para os responsáveis e 1,9% entregam todo valor para os familiares. Quando perguntados sobre os três principais gastos, como utilizam seu salário, 78,2% responderam com alimentação; 75,4% com roupas e acessórios; 41,4% com calçados; e, 36,6% com festas e eventos (balada, cinema, teatro e eventos esportivos).

Devemos destacar que na atualidade não só a questão financeira pode explicar o desejo de inserção no mercado de trabalho. Ser reconhecido como trabalhador envolve adquirir um status social que significa uma vida produtiva. A internalização dos valores subjetivos do trabalho expresso no desejo de acessar esse mundo sem a interferência direta dos pais ou responsáveis. Muitos jovens se inserem no mundo do trabalho procurando esse reconhecimento e objetivam uma maior autonomia garantida por meio do dinheiro. Conforme destacado, “o dinheiro confere, por um lado, um caráter impessoal, anteriormente desconhecido, a toda atividade econômica, por outro lado, aumenta, proporcionalmente, a autonomia e a independência da pessoa” (SIMMEL, 2014, p.

24). Os jovens aprendizes procuram essa autonomia financeira, pois, permite a aquisição de bens e serviços.

Portanto, os jovens possuem o desejo de trabalhar, mesmo quando as condições da família garantam um prolongamento da escolarização sem maiores impactos em questões econômicas. As pesquisas mostram essa mudança no perfil dos jovens que apontam ser o trabalho uma oportunidade para conquistar maior responsabilidade no grupo familiar e na vida social. Independente disso, outro grupo de jovens continua a validar pesquisas do passado que apontam as questões de subsistência como primordiais para entrada antecipada no mundo do trabalho.

Não podemos esquecer que o boneco, uma marionete, deve ser conduzida pela mão que ordena e orienta seus movimentos, pois, está preso aos fios que lhe indicam os movimentos. No comparativo que realizamos, o mesmo acontece com o jovem aprendiz. O fato do discurso empresarial presente na Lei da Aprendizagem (Lei 10.097/2000) ressaltar que o jovem pode ser moldado na cultura da empresa, remete a figura de uma marionete, uma extensão da mão de seu mestre. As cordas que ligam a mão do condutor a marionete podem ser invisíveis no caso do jovem aprendiz. No entanto, sua realidade é manifestada no discurso da descoberta de novos talentos e potenciais profissionais. Podemos perceber que a "idade plástica" que constitui o período da adolescência foi revertida para o interesse de garantir uma maior produtividade no contemporâneo ao formar colaboradores adaptados ao novo cenário organizacional.

No entanto, quando a marionete não responde de maneira condizente com a condução do mestre, suas ações acabam por recair no seu grupo familiar. Geppetto expressa a internalização da responsabilidade familiar na frase: "— Filho miserável! E pensar que me esforcei tanto para fazer dele um bonequinho correto! Mas a culpa é minha; devia ter pensado nisso antes!" (COLLODI, 2014). A família é geralmente responsabilizada pela inadequação do jovem devido a uma falha em sua educação, socialização primária. Apenas no segundo momento, a responsabilidade recai sobre o jovem que recebe o selo de inapto em razão de sua atitude imprópria, o posterior distrato, desligamento ou demissão, exemplificam a objetivação dessa inadaptação ou desempenho insuficiente. O processo de seleção cumpre seu

papel caracterizado como uma segunda exclusão. A primeira ligada ao fracasso escolar, em ambas o jovem internaliza a culpa do insucesso, atribuindo total responsabilidade a sua própria incapacidade que impede de ter êxito nas várias esferas da vida social.

A história do boneco Pinóquio conta um dilema pela busca de transformação através da gestão de si. As escolhas que o boneco precisa fazer, constantemente, acabam por promover aventuras e aprendizado. Sua atitude inicial de sempre procurar diversão, ser avesso a responsabilidade, desejar aproveitar a vida e ter lucro fácil são exploradas para mostrar uma lógica social não condizente com a nova sociedade que nega o ócio. Em sua trajetória as situações tendem a se complicar, pois, ao descumprir uma orientação ou uma promessa pessoal, consequências desagradáveis acabam acontecendo. As experiências que o boneco vivência têm relação com a fome, o frio, o cansaço, o medo, a ausência da família e mesmo o risco de perder a vida. O jovem aprendiz ao iniciar sua aventura, seu itinerário formativo no mercado de trabalho enfrenta desafios e dilemas semelhantes.

A dupla jornada entre escola e trabalho, e tripla no caso do gênero feminino, faz com que o tempo reduzido afete diretamente a maneira de alimentar-se. Muitas vezes a distância entre a casa, o estabelecimento escolar e o trabalho, não necessariamente nessa ordem, podem fazer com que seja suprimida uma refeição impondo longos períodos com uma alimentação restrita e pouco nutritiva. Não descartamos as dificuldades alimentares que as famílias vivenciam, apenas elucidamos que o controle exercido pelo tempo social afeta diretamente os hábitos dos sujeitos. O jovem aprendiz começa a confrontar-se com a questão da alimentação sem compreender a grande importância que o tema tem na fase de desenvolvimento corporal em que se encontra. Pinóquio durante seu aprendizado exclama em duas ocasiões uma angústia por sentir fome: “Oh! Que doença terrível é a fome!”. A mesma expressão pode ser proferida pelo jovem ao não receber o benefício do auxílio-alimentação e/ou não ter tempo adequado para alimentar-se entre as atividades do dia. Não podemos esquecer que esse é um problema que se iniciou e persiste com o processo de industrialização em que crianças e jovens trabalhavam em condições precárias com esforço físico excessivo e pouquíssima alimentação (OLIVEIRA, 2009).

Pinóquio do novo século

Ao efetivar uma primeira fuga de casa e posteriormente ao retornar, o boneco Pinóquio afirma que pretende cuidar do pai e faz uma promessa de ser o consolo e amparo de sua velhice. Este é um dos dilemas do jovem adolescente, assumir a responsabilidade em cuidar e contribuir com sua família. Em outra medida, a responsabilidade pode orientar o jovem a entrar precocemente no mercado informal de trabalho para de maneira imediata, sem garantias trabalhistas e em condições precárias cumprir com sua responsabilidade de contribuir com a manutenção economia da família. Os jovens direcionam suas vidas através de “buscas autônomas”, isto é, de trajetórias que nem sempre estão encaixadas em políticas que prescrevem padrões standardizados para realizar a transição entre juventude e vida adulta (PAIS, 2016). Desta maneira, a entrada no mercado de trabalho informal pode ser uma das alternativas para o jovem que precisa ajudar no sustento familiar ou deseja sua autonomia financeira.

O mercado formal possui como via de acesso à Lei 10.097/2000, a qual facilita sua inserção como assalariado respaldado pela legislação trabalhista. Um problema enfrentado pelo jovem, diz respeito a baixa remuneração que um trabalho de meio período possibilita, essa situação pode ser identificada em alguns casos como mão de obra barata, a qual se faz muito presente no cenário da aprendizagem. Em 2019, 79,2% dos jovens participantes da pesquisa de tese, recebiam salários entre R\$ 451,00 e R\$ 700,00.

Na história do Pinóquio temos a figura paterna como foco das ações futuras. Quando pensamos no jovem aprendiz, em sua maioria, a relação de gratidão e de desejo em proporcionar uma vida melhor, um contra dom, está orientada para uma figura familiar, o mais comum é direcionar atenção a mãe. A mãe é adjetivada de “guerreira” e “batalhadora”, o principal motivo para realizar o esforço de aprender e permanecer no trabalho. As relações de gênero, machismo e patriarcado, presente na sociedade brasileira ensejam uma motivação para retribuir a figura materna que sacrificou os interesses pessoais, pensando em proporcionar melhores condições aos filhos e filhas.

Quando Pinóquio passa a vivenciar as aventuras fora do espaço de sua casa, um dos primeiros resultados foi conhecer a fome. Outra situação marcante foi enfrentar o frio, e ao procurar se aquecer perto do fogo, um acidente acontece por descuido, teve seus pés queimados. Essa experiência

proporcionou alguma reflexão ao boneco, capaz de reavivar as promessas feitas pai. O jovem aprendiz, como metáfora, também queima seus pés ao se jogar em caminhos e escolhas não muito acertadas. E, assim como Geppetto acabou reconstruindo os pés da marionete, o jovem também refaz seus pés ao escolher caminhos que o impeçam de continuar a sofrer as mesmas consequências como em um círculo vicioso. Essa reflexão em determinado momento do contrato de aprendizagem é importante, pois ao insistir nas mesmas escolhas, as consequências tendem a ser concretizadas na demissão, desligamento da empresa. O jovem pode ter os pés queimados quando se envolve com colegas de trabalho e não consegue distinguir brincadeiras e/ou liberdades dentro e fora da empresa. Quando não segue as regras de comportamento, vestimenta, ao demonstrar desatenção, desleixo com materiais e equipamentos, bem como, baixa assiduidade e falta de pontualidade.

Após uma introspecção o jovem pode reorientar suas ações para escolhas profissionais almejando dedicar atenção a determinada área profissional ou ofício. A necessidade de incorporar o perfil profissional esperado pode significar a manutenção do emprego ou sua desistência. Os conselhos que a marionete, recebe na história são sempre alertas sobre meninos que querem seguir os próprios caprichos. Ao insistirem em agir de acordo com sua escolha pessoal, mais cedo ou mais tarde sempre sofrem com as consequências.

Quantas desgraças me ocorreram!... E bem que as mereço, pois sou um boneco cabeçudo e preguiçoso!... e quero sempre fazer as coisas do meu jeito, sem dar ouvidos àqueles que me querem bem e que têm mil vezes mais juízo do que eu!... Mas de hoje em diante faço o propósito de mudar de vida e de me tornar um menino cordato e dócil. Tanto que agora estou consciente de que os meninos, por serem desobedientes, acabam sempre perdendo e não conseguem nada em seu proveito. (COLLODI, 2014)

A postura que o boneco de madeira identifica como adequada para ter sucesso tem relação direta com dar atenção aos diversos conselhos. Além disso, destaca que seu comportamento necessita ser mais cordato e dócil. Esse ponto fala sobre o “bom moço” que passa a ser representação de um tipo ideal de profissional aceito na sociedade capitalista.

Pinóquio do novo século

Não mais um colaborador cumpridor de regras, disciplinado para obedecer, mas alguém que pode controlar a si mesmo, além de se manter automotivado e em busca de formação constante.

Novamente, estamos descrevendo uma internalização do processo civilizador uma exigência para estar adaptado. O fato de não aceitar conselhos indica uma dificuldade em seguir hierarquias e ser obediente nas instruções laborais. O jovem aprendiz semelhante ao Pinóquio, no mercado de trabalho deve aceitar conselhos, regras e orientações de maneira ininterrupta. Sua condição de aprendiz o coloca em uma posição hierárquica inferior na organização empresarial, está na base do organograma. Portanto, o jovem que possuir a predisposição para aceitar orientação de profissionais veteranos, rapidamente será reconhecido e valorizado por colegas ou chefias como sendo “bom moço”, isto é, um bom profissional desde que esteja disposto a submeter-se ao aprendizado. Isso acontece quando a postura do jovem difere da expressa pelo boneco de madeira, na seguinte passagem:

Como somos desgraçados, nós, os pobres meninos! Todos nos repreendem, todos nos advertem, todos nos dão conselhos. Se os deixamos falar, todos vão achar que são nossos pais e nossos mestres: todos. Até mesmo os grilos falantes. Vejam só porque não quis dar ouvidos àquele chato do Grilo: quem sabe quantas desgraças, segundo ele, me irão acontecer! (COLLODI, 2014)

A resistência do boneco e do jovem aprendiz em receber orientações de superiores serve como termômetro de seu bom-mocismo. O comportamento na empresa é de grande importância para o desenvolvimento do jovem, outro ponto de destaque é sua relação com a escola. A possibilidade de transformação do boneco em “menino de verdade” está em parte relacionada com a frequência à escola. A instituição escolar aparece com muita força na narrativa de Collodi, o interesse do Pinóquio se choca com a obrigação de ir à escola, pois brincar e divertir-se nessa fase da vida parece mais interessante. Quando o boneco é questionado sobre a falta de desejo de frequentar o espaço da sala de aula, uma segunda opção foi apresentada, o aprendizado de um ofício. Essa segunda opção pode garantir sua vida futura, mas em condições precárias e degradantes.

Pinóquio do novo século

A escola como veículo de mobilidade social recebe reconhecimento, embora, permaneça desinteressante e de longo prazo. O mercado de trabalho oferece o quinhão da solução imediata para manutenção da subsistência do jovem e de sua família. Alguns jovens evadem o sistema escolar em razão da busca por alternativas no mercado de trabalho formal e informal. Outros trabalham e continuam a ver a escola apenas como uma obrigação para manter uma renda, no caso de jovens aprendizes há obrigatoriedade de estar matriculado em alguma modalidade de ensino, um requisito até a conclusão do Ensino Médio.

As jornadas de longa duração tendem a dificultar a concomitância com a escolarização, pois, o tempo de estudo fora da sala de aula é consumido pelo tempo de trabalho e deslocamentos. A Lei da Aprendizagem em vigência no país institui a obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar para manutenção do contrato de jovem aprendiz. Em geral, o jovem trabalha um turno e em outro estuda. Infelizmente, a condição de uma dupla carreira continua a promover uma competição que de maneira semelhante postula a escola a alcunha de cansativa, chata, morosa e limitadora, e durante a pesquisa os respondentes confirmaram essa informação.

No entanto, não podemos esquecer que durante o processo de socialização profissional alguns jovens começam a perceber que a postura esperada na empresa se assemelha com as exigências da escola. Estes passam a correlacionar comportamentos e ações profissionais com as atividades que desenvolvem em sala de aula, sua frequência e participação sofrem transformação, a responsabilidade e compromisso com trabalho e provas aumenta. Os jovens passam a perceber que são bem quistos por professores, o que pode impactar ou não na flexibilização, isto é, aceitação de atrasos e remarcação de trabalhos ou avaliações. Nas aventuras do Pinóquio um diálogo com a Fada mostra a importância da escola e do trabalho como espaços pedagógicos para reprodução social, necessários para tornar-se menino de verdade.

— A partir de amanhã — continuou a Fada —, vai começar a ir à escola.

Pinóquio se tornou de repente um pouco menos alegre.

— Depois você vai escolher uma arte ou profissão a seu gosto.

Pinóquio do novo século

Pinóquio tornou-se sério.

— Que está aí resmungando entre dentes? — perguntou a Fada em tom de ressentimento.

— Estava achando — guinchou o boneco à meia-voz — que agora já é meio tarde para ir à escola...

— Não, senhor. Tenha em mente que nunca é tarde para uma pessoa se instruir ou aprender alguma coisa.

— Mas eu não quero aprender nem artes nem ofícios.

— Por quê?

— Porque trabalhar me parece cansativo.

— Meu menino — disse a Fada —, os que dizem isso acabam quase sempre na prisão ou no hospital. O homem, para seu conhecimento, nasça rico ou pobre, é obrigado neste mundo a fazer alguma coisa, a se ocupar, a trabalhar. Pobre de quem se entrega ao ócio! O ócio é uma doença terrível e é preciso curá-la logo desde a infância; senão, depois de crescido, já não tem cura.

Estas palavras tocaram fundo a sensibilidade de Pinóquio, que, erguendo vigorosamente a cabeça, disse à Fada: — Vou estudar, vou trabalhar, vou fazer tudo aquilo que você me disser, porque, em suma, a vida de boneco me está aborrecendo e quero tornar-me um menino a todo custo. (COLLODI, 2014)

Lembremos que a nova sociedade se constituiu contrária ao ócio professado pela nobreza. A importância de ter um negócio, isto é, negar o ócio ao dedicar-se aos estudos e mesmo ao aprendizado de um ofício, passa a indicar o caráter do sujeito. Geppetto em certa ocasião ao dar uma roupa ao boneco Pinóquio o orientou a não esquecer que não são roupas bonitas que fazem o senhor, mas antes as roupas limpas. Existe um novo olhar sobre a representação de dignidade ligada ainda a religiosidade, o estar limpo, mas agora como condição e comportamento observados no asseio e apresentação pessoal. Esta orientação permanece muito atual, pois muitas empresas exigem que seus funcionários estejam uniformizados ou no mínimo com vestes condizentes ao local de trabalho. Todos que não cumprem com essa orientação são logo estigmatizados por seus cabelos, tatuagens, *piercings*, roupas ou outros acessórios que demarcam tribos urbanas.

Pinóquio do novo século

Muitos jovens são excluídos na seleção da vaga de trabalho ou durante seu contrato de aprendizagem, pois não são as “roupas bonitas” que apontam para sua individualidade ou determinada identidade a ser destacada, mas sim as “roupas limpas” que sinalizam um conjunto de elementos comportamentais que expressam aparência profissional. Sorj (2000), indica que o próprio trabalhador é parte do produto oferecido para o cliente da empresa, por esta razão, as características dos trabalhadores como traços de aparência, idade, educação, gênero e raça, são adequadas ao potencial produtivo sendo incorporadas as características de competências individuais afetando diretamente a ampliação ou não de sua empregabilidade.

Outra situação característica da adolescência que por um lado é usada como potencial e por outro como imaturidade, é a necessidade de conquistar as coisas com rapidez. Seu imediatismo pode promover a autoexploração tão bem-aceita no mercado de trabalho que impulsiona o trabalhador a buscar aperfeiçoamento constante. No entanto, por outro lado, pode promover o ímpeto de dedicar esforço na busca por meios mais rápidos de conseguir seus objetivos ou desejos. Pinóquio em sua inocência é enganado pela Raposa Manca e o Gato Cego, os quais interessados apenas em usurpar suas moedas, lhe fazem uma proposta de enterrá-las em um local específico. Sendo exigido apenas aguardar a árvore produzir seus frutos, isto é, milhares de novas moedas. A inocência mesclada com a ânsia de arriscar-se em empreendimentos novos, andar caminhos menos árduos e mesmo não tão confiáveis leva o jovem a experimentar a frustração muito semelhante a vivenciada pelo Pinóquio, logo após perceber que foi enganado. O boneco de madeira conversa com um Papagaio que estava próximo e observava o insucesso e seu sentimento de pesar no cultivo da árvore de moedas.

— Afinal — gritou Pinóquio enraivecido —, pode-se saber, Papagaio mal-educado, de que coisa está rindo?

— Rio daqueles bobocas que acreditam em todas as tolices e se deixam ludibriar por quem é mais esperto do que eles.

— Está falando de mim?

— Estou, meu pobre Pinóquio, de você, que é tão simplório a ponto de acreditar que se possa semear e colher dinheiro nos campos, como se semeia feijão ou abóbora. Eu também já caí nessa e até hoje pago caro. Agora (tarde demais!) acabei me

Pinóquio do novo século

persuadindo de que para se juntar honestamente algum dinheiro é preciso ganhá-lo ou com o trabalho das mãos ou com o engenho da mente. (COLLODI, 2014)

Trabalho das mãos ou engenho da mente é a chave para juntar dinheiro honestamente disse o papagaio. A orientação indica uma ética do trabalho pautada no esforço e dedicação, estas contrárias ao lucro fácil. Se em determinado momento temos a negação do ócio como norteadora de um indivíduo responsável, o ganho fácil também não traz satisfação em razão de uma falta de honestidade. A honestidade não se reduz apenas a uma relação com o outro, também aponta para uma relação do próprio indivíduo com ele mesmo. O nariz do boneco que cresce quando conta mentira para outros, é a principal característica vinculada a seu caráter. Porém, é apenas um símbolo da transformação da marionete em “menino de verdade”. Os adultos supostamente são honestos em todas as circunstâncias, pois a sua orientação reflete na dedicação em negar o ócio e em trabalhar para o seu sustento. Na narrativa podemos ler que a mentira é o mais feio vício. Devemos lembrar que o oposto do vício é a virtude. Portanto, para tornar-se “menino de verdade” um caráter virtuoso é requerido de todos que desejam passar por essa transformação.

Lição que Pinóquio precisou aprender mais de uma vez. Ao dar ouvidos a um colega que não gostava da escola e que o convidou para ir em uma cidade onde as crianças não tinham professores e muito menos responsabilidades. O boneco aceita o convite sem pestanejar e ao permanecer alguns dias na cidade, começa a se transformar em um asno. Uma Marmota que acompanhou o processo de transformação do boneco em asno, o lembrou da orientação dada pelo Grilo Falante no início da história.

— Meu caro — replicou a Marmotinha para consolá-lo —, que está querendo fazer? Cumpru-se o destino. Está escrito nos decretos da sabedoria que todos os meninos preguiçosos que, desprezando os livros, a escola e os professores, passam os dias em brincadeiras, jogos e diversões, vão acabar mais cedo ou mais tarde se transformando em verdadeiros asnos. (COLLODI, 2014)

A transformação em asno caracteriza um sentido de falta de conhecimento representado por um animal que se mostra bastante teimoso em algumas situações. Outro apontamento, se refere ao asno como animal de carga que possui força e tração. Uma criatura subjugada ao homem e valorizada apenas por sua capacidade física. Na época em que Collodi escreveu as aventuras de Pinóquio, o autor parecia perceber o quanto que a escolarização e o trabalho intelectual marcariam as novas atividades profissionais, pois, destaca a engenhosidade da mente. Atualmente, o jovem aprendiz tem oportunidade por meio da Lei da Aprendizagem de adquirir uma ocupação através do curso de capacitação profissional que é oferecido como parte de sua jornada de trabalho. Dessa maneira pode aumentar seu grau de empregabilidade, indicado pela contínua escolarização e interesse na formação institucionalizada, bem como, em sua capacidade de demonstrar as competências expressas no comportamento profissional.

Durante todo percurso do boneco em meio as suas aventuras, a Fada dedica proteção e o incentivo para que continue buscando seu objetivo de transformar-se em “menino de verdade”. Portanto, recebe sempre amparo, apoio e fortalecimento, em inúmeras vezes quando se encontra sozinho e sem rumo a seguir. O Grilo Falante também aparece aconselhando o boneco de madeira, ele possui uma relação de proximidade com a Fada. No entanto, as ações da marionete são contrárias ao esperado, sua falta de responsabilidade faz com que surjam adjetivos como “malandro sabido”, “moleque”, “indolente”, “vagabundo”, “filho desobediente” e “desgosto de seu pai”. Quando pensamos na formação do jovem aprendiz, a legislação, semelhante a Fada assegura e garante ao jovem condições de capacitação profissional sem ficar exposto a situações laborais precárias, insalubres e perigosas. O Grilo Falante, é um bom orientador, papel desempenhado pela instituição qualificadora que desenvolve a formação teórica e realiza a mediação do processo de socialização profissional imposto ao jovem. No entanto, durante essa mediação o comportamento desviante, isto é, aquele jovem que não segue regras e não se adapta ao mercado de trabalho pode ser reconhecido com os mesmos adjetivos atribuídos a marionete.

O jovem aprendiz recebe um carimbo de inadaptado ou com rendimento insuficiente para o desempenho e exercício do

ofício ao qual foi contratado. Quando o pedido de demissão parte da empresa, é necessário a elaboração de um laudo validado pela contratante e pela entidade qualificadora. Nele devem constar informações que justifiquem o desligamento, advertências formais, orientações individuais e as falhas cometidas pelo jovem. O laudo será anexado ao histórico em sua carteira de trabalho, permanecendo durante toda sua carreira profissional. Uma estratégia utilizada pelos jovens aprendizes, aconselhada pelas empresas e entidades qualificadoras, é solicitar o desligamento, pedido de demissão voluntária que não requer nenhuma justificativa por parte do contratado.

A TRANSFORMAÇÃO

As lições que pouco a pouco fazem com que Pinóquio reflita sobre suas atitudes acham seu ápice na parte final das suas aventuras. Primeiramente, ao ajudar um cachorro que se afogava recebe a promessa de que todo ato de bondade tem retribuição. Em seguida, quando o boneco está em apuros e precisa de ajuda, o cachorro salva sua vida. O princípio do trabalho em equipe ou colaborativo (SENNETT, 2012) é evidenciado para mostrar uma postura esperada por aqueles que vivem em um ambiente coletivo. O jovem aprendiz deve aprender esse valor que no contemporâneo é uma exigência preponderante para o desempenho das funções em uma organização empresarial.

Outro princípio aprendido pelo boneco de madeira antes de transformar-se em “menino de verdade” foi a necessidade de trabalhar para conquistar algo. Seu aprendizado acontece no vilarejo Terra das Abelhas. O nome já se mostra bastante sugestivo, remete a animais colaborativos e que dedicam toda sua vida ao trabalho e manutenção da colmeia, seguindo rígida divisão de tarefas. Pinóquio chega ao vilarejo com fome e sede, seu primeiro pensamento foi pedir ajuda esperando a bondade dos moradores em doar algo para comer e beber. No entanto, para sua surpresa todos lhe ofereciam trabalho em troca do que ele desejava. Orgulhoso relutou até o último momento de suas forças evitando ter que trocar trabalho por alimento. Antes de sucumbir à fome, aceita a proposta e percebe que pode ter o que deseja ao vender sua força de trabalho. O jovem aprendiz que no primeiro momento desejou trabalhar, mas durante suas atividades demonstrou certa

relutância no aprendizado em internalizar seu processo de socialização profissional, enfrenta dificuldades de relacionamento e não recebe as melhores oportunidades no ambiente laboral. Quando percebe que seu comportamento reflete em retribuições expressa em maior sociabilidade, confiança das pessoas e atribuição de responsabilidade, tende a adequar sua postura visando aproveitar as vantagens de ser “bom moço”.

Quando Pinóquio reencontra seu pai Geppetto, este já idoso e enfermo. O boneco, então, assume a responsabilidade de cuidar do pai e inicia sua última jornada dedicando-se diariamente a trabalhar em troca de alimento para o reestabelecimento da saúde de Geppetto. Torna-se racional em quantificar seu tempo de trabalho e a possibilidade de aumentar o ganho ao trabalhar mais horas por dia. Ao fazer isso com real intenção de ajudar seu pai, colocando seus interesses pessoais em segundo plano, isto é, após internalizar o processo civilizador e profissional, a transformação acontece.

Geppetto ao reconhecer o esforço do agora “menino de verdade”, diz ao jovem que quando os meninos maus se tornam bons têm a virtude de fazer com que um aspecto novo e sorridente se desenvolva também no interior das famílias. Esse pai aponta a conquista de um projeto familiar que tem no filho a possibilidade da mobilidade social. Para muitas famílias de jovens aprendizes os filhos são a geração com a primeira oportunidade de superar as barreiras socioeconômicas, fugindo assim de ofícios subalternos e mal remunerados. Além disso, não podemos esquecer que o êxito reconhecido por alguns familiares está no fato do jovem não se encontrar em situação de vulnerabilidade, delinquência ou criminalidade. Em alguns núcleos familiares esse fato já representa sucesso, indicando uma postura virtuosa do filho ou filha.

O momento final da história relata que o menino Pinóquio ao se olhar no espelho, não vê mais o reflexo de uma marionete. Exemplo interessante dessa transformação é a capacidade de internalização e reflexão sobre os valores de uma conduta civilizatória. Uma reflexividade necessária para que o sujeito reconheça o processo de transformação e continue a almejar a mudança. “Pinóquio voltou-se para vê-lo; e, depois de olhá-lo um pouco, disse dentro de si com uma enorme complacência: Como eu era ridículo quando era boneco! E como agora estou contente de ter me tornado um menino de bem!”. (COLLODI, 2014)

“MENINOS DE VERDADE”

O texto possui limitadores que envolvem o posicionamento frente a uma obra que se tornou popular ao nível mundial com inúmeras adaptações em animações, filmes e peças teatrais. Entretanto, os valores que ressaltam são norteadores de uma nova sociedade que se transforma tanto quanto seus sujeitos e permanecem como centrais mesmo no século XXI. Tais valores fazem parte de uma racionalização flexível que passa a exaltar a subjetividade e a autonomia do indivíduo apelando para sua moral individualista baseada na realização individual (KOVACS, 2006).

O Pinóquio do novo século, o jovem aprendiz, precisa aprender os valores de uma sociedade que passou a valorizar o mérito pessoal como modelo de formação. As experiências familiares contribuem para uma socialização profissional menos traumática, pois, a socialização primária pode contribuir ou ser um empecilho para desenvolvimento da socialização secundária (BERGER e LUCKMANN, 2003). Caso, os valores exaltados pelo mercado de trabalho sejam compartilhados pelo grupo familiar durante seu processo de socialização primária mais fácil será a adaptação profissional. Entretanto, quando há uma carência esse processo de socialização profissional passa a ser concebido como aculturação em que a transformação do indivíduo se faz mais dolorosa para atingir o grau de maturidade que promova a mudança da passagem de marionete para o de “menino de verdade”.

A ética do trabalho deve ser aprendida e internalizada para que a transformação em “menino de verdade” aconteça. Transformar-se em um “menino de verdade” não é um processo simples, pois, se faz necessário sucumbir aos desejos da sociedade e de um processo civilizador profissional idealizado pelos adultos.

A experiência adquirida por meio dessas situações é necessária para que o Pinóquio compreenda o processo de construção da autonomia. Para tornar-se menino de verdade, precisa adquirir responsabilidades e espírito de equipe, preocupar-se com os outros, negar o ócio, organizar-se e adiar sua recompensa. Portanto, a gestão de si exige maior autonomia para acessar o mundo adulto, o que significa enquadrar-se no modelo de controle esperado pela sociedade empresarial. (DA CONCEIÇÃO, 2021, p. 183)

Os interesses pessoais são deixados de lado para exaltação de uma docilidade reconhecida como ideal no mercado de trabalho. Ser um “menino de bem”, isto é, ser obediente e com boa conduta nada mais é que a passagem ou transformação para o que foi entendido como sendo um “menino de verdade”. Este menino, real, adentra a vida produtiva em um sistema econômico, em nossa sociedade ocidental que se resume na condição de vida ativa. Essa no que lhe concerne, representada na sua capacidade de produção ou na capacidade de venda da sua força de trabalho a partir de um modelo de vida adulto.

Não podemos esquecer que o Pinóquio se torna menino de verdade quando adquire autonomia, capacidade de pensar por si próprio sem depender das ideias dos outros e quando internaliza o modelo social produtivo. Os jovens aprendizes são inseridos no ambiente laboral buscando sua autonomia, procuram tornar-se meninos de verdade, os sentidos podem variar, mas a formação pelo trabalho apenas proporciona a antecipação do processo de adultização.

Bibliografia

ANTUNES, R. L. C. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. SP: Boitempo, 2005.

BARBOSA, A. M. e S. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista de Sociologia e Política**, 19, 38, Curitiba, 2011. p.121-140.

BENJAMIN, W. Livros infantis antigos e esquecidos. In: ____. **Magia e técnica, arte e política** – Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas Volume I. SP: Editora Brasiliense, 1987.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade:** tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. **Lei Nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10097.htm. Acesso em: 01 de Mai. 2022.

COLLODI, C. **As aventuras de Pinóquio:** história de um boneco. SP: Cosac & Naify, 2014.

DA CONCEIÇÃO, D. M. A construção da empregabilidade por meio da formação de jovem aprendiz. **TRIVIUM:** Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade do Centro do Paraná. v. 7, n. 1, jan./jul. Pitanga: UCP, 2020. p. 8-37.

Disponível em:

<https://ucpparana.edu.br/content/uploads/2020/05/REVISTA-TRIVIUM-Volume-7-N%C3%BAmero-1-2020.pdf>. Acesso em: 01 de Mai. 2022.

DA CONCEIÇÃO, D. M. **Estudante-trabalhador e a socialização profissional:** Contradições da Lei do Jovem Aprendiz na região da Grande Florianópolis/SC. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/231151>. Acesso em: 01 de Mai. 2022.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades e profissionais. SP: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

Pinóquio do novo século

ELIAS, N. **O processo civilizador** – Uma história dos costumes. RJ: Jorge Zahar, 1994.

FRANZOI, N. L. **Entre a formação e o trabalho:** trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LEÃO, A. B. **Norbert Elias e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KÓVACS, I. Novas Formas de Organização do Trabalho e Autonomia no Trabalho. In: ____. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 52, 2006. p. 41–65.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** RJ: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, O. de. **Trabalho e profissionalização de adolescente.** SP: LTr, 2009.

PAIS, J. M. **Ganchos, Tachos e Biscates:** jovens, trabalho e futuro. Berlin: GD Publishing / Edições Machado, 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter:** as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. RJ: Record: 2012.

SIMMEL, G. O dinheiro na cultura moderna. In: ____. SOUZA, Jessé; OELZE, Berthold. **Simmel e a modernidade.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

SORJ, B. **Sociologia e trabalho:** mutações, encontros e desencontros. RBCS. Vol. 15 nº 43 junho/2000.

APRESENTAÇÃO DOSSIÊ TEMÁTICO – DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO: TENSÕES, DISPUTAS E DIREITOS

Antônio Rodrigues Neto¹

Caio Benevides Pedra²

Hugo Avelar Cardoso Pires³

Luiza Maria de Assunção⁴

Preparamos este volume motivados pelas inquietudes que atravessam academia, ativismo, *advocacy*, além de experiências pessoais e coletivas, que expõem os limites das tutelas jurídicas na defesa de grupos vulnerabilizados e reivindicam novas percepções sociais e antropológicas para melhor compreensão dos processos estruturais complexos que resultam em maior ou menor acesso e garantia de direitos e justiça social. Seis textos foram selecionados para compor o Dossiê. Tratam-se de contribuições provocativas e reflexivas propostas por diferentes autorias que, assim como nós, organizadores, compartilham o interesse em aproximar os estudos das Ciências Sociais e do Direito, e investem no estímulo ao diálogo sobre temas de gênero e sexualidade como estratégia de resistência epistêmica fundada no aprendizado pela troca.

O avanço recente dos estudos em gênero tornou possível a problematização do “sujeito de direito abstrato”, construído e desenvolvido sob uma lógica masculina, cisheteronormativa e colonial, e permitiu demonstrar como normas, decisões e as dinâmicas de acesso a direitos reiteradamente podem reforçar estereótipos de gênero, negar identidades dissidentes, controlar os corpos e as subjetividades e desnivelar as noções de dignidade humana entre pessoas.

¹ Mestre em Direito, área de concentração Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorando em Direito, área de concentração Direitos Humanos, pela Universidade de São Paulo (FD-USP). Professor do Departamento de Ciências Jurídicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ituiutaba-MG. *Lattes*: lattes.cnpq.br/5426468815726871.

² Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (FJP). *Lattes*: lattes.cnpq.br/1327369668536704.

³ Doutor e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bibliotecário da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *Lattes*: lattes.cnpq.br/4512823953087502.

⁴ Doutora e Mestra em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). Professora do Departamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Ituiutaba-MG. *Lattes*: lattes.cnpq.br/5540818798644447.

Hoje, apesar de conquistas garantidas em legislação (no caso de mulheres) ou decorrentes de decisões judiciais (no caso da população LGBTQIA+), o direito segue sendo instrumento de manutenção de relações assimétricas de poder. Fortemente marcado pelo gênero binário (masculino em oposição ao feminino), ainda há pouco ou nenhum entendimento sobre como as obrigações e direitos que se vinculam a gênero poderão ser ressignificados e igualmente efetivos em relação a identidades dissidentes que não se constituem nessa lógica, a exemplo das pessoas não-binárias, mantendo opressões e desigualdades difíceis de enfrentar, principalmente diante da omissão legislativa e do avanço do conservadorismo, e a justiça social para tais pessoas ainda a se construir.

Nesse contexto, as Ciências Sociais têm fundamental importância na visibilização dos novos sujeitos das relações humanas e no reconhecimento de suas demandas específicas por direitos. Pensando nisso e na riqueza e importância do diálogo entre as Ciências Sociais e o Direito, o Dossiê *Diversidade Sexual e de Gênero: tensões, disputas e direitos* tem por objetivo aproximar e ampliar os debates envolvendo gênero e sexualidade enquanto novos fundamentos para antigas disputas de interesses.

Os (poucos) direitos conquistados pela população LGBTQIA+ no Brasil vieram pela via judicial. Em 2009, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) autorizou a adoção homoparental. Em 2011, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu as uniões homoafetivas – cuja conversão em casamento civil foi autorizada pelo STJ no mesmo ano e regulamentada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em 2013. Em 2018, o STF autorizou que pessoas trans e travestis retifiquem nome e gênero de forma administrativa, diretamente no cartório, sem a necessidade de processo judicial prévio. Em 2019, o STF reconheceu a existência do crime de homotransfobia (crime de ódio de motivação LGBTfóbica) pela equiparação ao crime de racismo.

Não há, contudo, qualquer legislação federal que verse sobre esses direitos. Nunca houve, no Legislativo Federal, uma conquista do Movimento LGBTQIA+ e, ainda que o Judiciário venha, de alguma forma, tentando suprir essa omissão histórica, muito ainda precisa ser feito. Um exemplo disso é o julgamento, iniciado em 2015 e ainda não finalizado, da ação que vai decidir se travestis e transexuais têm ou não têm direito a utilizar

banheiros públicos de acordo com o gênero com o qual se identificam.

Em relação às pautas das mulheres, existem grandes vitórias na história do Legislativo, como a Lei Maria da Penha (de 2006, e fruto de uma condenação internacional) e a Lei do Femicídio (de 2015), bem como alterações no Código Penal decorrentes de reformas, como a que alterou o crime de estupro e a que criou o de importunação sexual. Apesar dessas conquistas, tanto no campo da violência doméstica, quanto da liberdade sexual, ainda que a legislação tenha avançado, é a jurisprudência que vem retrocedendo e restringindo o conceito de mulher. Enquanto isso, cresce no Brasil o espaço e a voz de um grupo conservador abertamente contrário às pautas do aborto, dos direitos reprodutivos e da igualdade de gênero.

O ordenamento jurídico (que compreende as vias legislativa e judicial) tem, então, papel central na garantia e no reconhecimento de direitos a sujeitos, com atuação marcada pela grande possibilidade de mudança social. Esse potencial, contudo, nem sempre é utilizado e o ordenamento muitas vezes se destina a manter e fortalecer desigualdades e opressões históricas de difícil enfrentamento pelos movimentos sociais e grupos vulnerabilizados. E, mesmo quando o Direito age, seja criando direitos ou reconhecendo sujeitos, ele pode fazê-lo (e geralmente o faz) mantendo discriminações (de gênero, raça, classe, identidade e etc.), o que acaba gerando novos problemas, estes invisibilizados pela aparente (e falsa) conquista ou resolução apresentada.

A construção do conhecimento e do Direito refletiram a matriz branca, masculina, cisgênera e heterossexual em seus estudos e práticas, não incluindo como protagonistas os corpos dissidentes – mulheres (heterossexuais ou homossexuais), gays, pessoas transexuais, negras, indígenas e pertencentes a outros grupos vulnerabilizados – utilizando-os apenas como meros objetos de estudo ou não atuando para a criação e proteção de direitos destes indivíduos.

A interseccionalidade como teoria social crítica surge para demonstrar como os sistemas de opressão se entrecruzam, particularizando as experiências individuais e de grupos pela forma como interagem as estruturas desiguais das relações de poder. Tem sido uma lente especialmente favorável para abordagem de problemas sociais mais complexos de justiça social e trata-se de uma contribuição do feminismo negro para

a a justiça social. Dada a formação histórico-social interseccional do gênero e da sexualidade no Brasil, entendemos que a cidadanização de sexualidades e expressões de gênero não-normativas necessita observar outros marcadores sociais além do gênero e sexualidade, incorporando dimensões de classe e raça, entre outras intersecções, sempre que possível. Com essa proposta, apresentamos a vocês o resultado deste dossiê tão especial.

O artigo *A subalternidade do signo feminino na sexualidade do trabalhador*, de Breno Lucas de Carvalho Ribeiro, a partir da perspectiva decolonial articulada à teoria *queer*, busca demonstrar como as construções sociais realizadas em torno do feminino – calcadas dentro de uma perspectiva colonial generificada – atuam na marginalização das gays afeminadas no mercado de trabalho formal. Assim, o Direito do Trabalho não teoriza o que o autor chama de “divisão heternormativa do trabalho” e perpetua o pensamento moderno liberal eurocêntrico, que legitima e oculta sujeições interseccionais que são provenientes do colonialismo e que se manifestam na precarização de relações de trabalho de determinados segmentos sociais, como o caso das gays afeminadas, que, por terem seus corpos associados a identidades femininas, são marginalizadas no mercado de trabalho. Por não comportar as identidades dissidentes, o mundo do trabalho marginaliza e exclui as gays afeminadas, que lidam com comportamentos homofóbicos, injúrias e discriminações em suas atividades laborais, muitas vezes acompanhadas de ameaças e agressão física, não sendo o emprego formal uma garantia de real proteção às corporalidades dissidentes.

Também no âmbito da garantia de direitos às pessoas vulnerabilizadas, Lívia Gonçalves Buzolin sai da esfera do estudo de jurisprudências a respeito do reconhecimento da união homoafetiva como união civil, em 2011, e lança seu olhar sobre o Poder Legislativo brasileiro no artigo *A família homoafetiva e o Congresso Nacional: uma análise das três últimas legislaturas* para verificar como o tema foi tratado entre os anos de 2011 e 2020. A partir da análise documental e da comparação dos dados obtidos nos processos legislativos do período estudado, a autora demonstra, em linhas gerais, que houve um aumento do número de propostas que tratam do tema entre as 54ª e 55ª Legislaturas (2011 a 2018) e uma parte da 56ª Legislatura (2019 a 2020), sendo este aumento registrado também no número de propostas favoráveis ao tema e de parlamentares

envolvidos na apresentação de projetos para garantia dos direitos das pessoas LGBTQIA+.

Articulando os estudos de gênero à Teoria das Representações Sociais, o artigo *Representações sociais de masculinidades dos jogadores de rugby no filme Invictus*, de Francisca Islandia Cardoso da Silva, destaca como as masculinidades são construídas e ressignificadas no cotidiano e como ser homem abarca expectativas acerca de comportamentos e temperamentos por parte da sociedade. A partir da análise do filme *Invictus* (2009), de Clint Eastwood, a autora demonstra como as noções de força física, resistência e virilidade, associadas ao rugby, também são associadas aos jogadores que praticam o esporte no filme e como os momentos de ruptura dessas representações sociais aparecem na história, demonstrando os contrapontos e questionamentos nas formas de masculinidade hegemônica do enredo.

Ainda em se tratando das representações sociais de gênero, com origem em um jogo de videogame com fins educacionais, a personagem Carmem Sandiego foi protagonista de um desenho animado, em meados de 1990 e 2000, e também de uma série de animação para o canal de streaming Netflix, em 2019. Assim, o artigo *O percurso da Vermelhinha: uma análise sobre a representação feminina da série Carmen Sandiego*, de Cheila Pacetti, também propõe comparar as representações sociais que ajudam na construção das personagens nas diferentes versões do desenho. Em contraposição aos padrões femininos de representação nas animações centrados nas princesas, a personagem Carmem Sandiego é construída como uma mulher poderosa, vilã na versão dos anos 1990 e heroína na versão de 2019, demonstrando como o discurso sobre o gênero interferiu em cada uma das produções televisivas. Com isso, a autora propõe demonstrar a evolução da personagem e das representações femininas, bem como de que forma a narrativa construída na versão mais recente privilegia incorporar as novas dinâmicas sociais, de gênero, classe, da tecnologia e do controle das mulheres em espaços de poder, principalmente em instituições governamentais.

Na sequência, o artigo *Vivências de jovens transmasculinos na Universidade Federal do Piauí*, de Maria Clara Teresa Fernandes Silveira, nos possibilita entrar em contato com vivências de masculinidades transexuais de jovens universitários. Mediante relatos autobiográficos extraídos de documentário produzido junto à referida universidade, o texto propõe colocar em

diálogo a perspectiva de gênero e os estudos sobre juventude, de modo a lançar luz sobre a sua interrelação, mostrando o quanto as vivências juvenis de homens trans são atravessadas pelas vulnerabilidades e pelo risco social, realidade esta que culmina em violências institucionais e agressões físicas resultantes de preconceito.

Por fim, em *Os praças do corpo de bombeiros: masturbação e seus significados no cotidiano da formação de Pedro Nava*, Arthur Marinho Silva Vargas propõe-se a analisar os discursos normativos a respeito da prática da masturbação que norteavam o discurso disciplinar das instituições de ensino na época em que viveu o médico e escritor modernista Pedro Nava, por meio de suas Memórias. O estudo mostra que, a despeito de se tratar de um interdito, a masturbação apresentava-se enquanto instrumento de socialização masculina e de constituição do indivíduo enquanto Sujeito de prazer.

Desejamos que a conclusão da leitura dos textos aqui reunidos seja acompanhada de desassossegos e do desejo de transformação. Agradecemos pelo impecável trabalho editorial da equipe da CSOnline e também do corpo de pareceristas, que contribuíram de forma propositiva e enriquecedora para os textos das autoras e dos autores. Trata-se de um trabalho coletivo sem o qual o volume não teria alcançado resultado tão singular, e também uma estratégia para resistir e avançar quando falamos das tensões e disputas que circundam a luta por direitos envolvendo gênero e diversidade sexual. Boa leitura!

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO NA SEXUALIDADE DO TRABALHADOR.

Breno Lucas de Carvalho Ribeiro¹

Resumo

No presente artigo, pretendo averiguar de que forma a subalternidade do signo feminino, na sexualidade do trabalhador, legitima a marginalização das gays afeminadas, no emprego formal. Para isso, adoto a crítica *queer* em diálogo com a teoria decolonial de gênero como forma de analisar como se dão os processos de hierarquizações e subalternizações do signo do feminino. Dessa maneira, articulo as epistemologias dissidentes na tentativa de compreender os modos pelos quais os processos de marginalização dessas sujeitas se dão, especificamente, nos empregos formais. Em primeiro plano, promovo um tensionamento, a partir da crítica feminista decolonial, das formas de marginalização do signo feminino engendradas pelo processo de colonização. Posteriormente, adentro na temática da divisão sexual do trabalho, problematizando os processos desiguais de cuidado. No terceiro tópico, articulo as duas teorias e faço uma crítica conjunta ao emprego formal. Por fim, promovo tensionamento ao Direito do Trabalho e as vivências dessas corporalidades nesse ambiente. Observo que os processos de homofobia, no emprego padrão, são produtos das formas coloniais heterossexistas presentes até hoje e que o Direito não consegue promover mudanças efetivas nesse sistema.

Palavras-Chave: Crítica queer. Teoria Decolonial de Gênero. Gays Afeminadas. Direito do Trabalho.

The subalternity of the female sign in worker sexuality

Abstract

In this article, I intend to answer the following problem "how does the subalternity of the female sign, in the sexuality of the worker, legitimize the marginalization of effeminate gays in formal employment?". For this, I adopted the queer criticism in dialogue with the decolonial theory of gender as a way of analyzing how the processes of hierarchies and subalternizations of the female sign take place. Thus, I articulate statistical data with dissenting epistemologies in an attempt to understand the ways in which the processes of marginalization of these subjectes take place, specifically, in formal jobs. In the foreground, I promote a tension, from the decolonial feminist criticism, of the forms of marginalization of the female sign engendered by the colonization process. Later, in the theme of the sexual division of labor, problematizing the unequal processes of care. In the third topic, I

¹ Mestre em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Pós Graduado em Direito Constitucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2018). Advogado Trabalhista. Extensionista do grupo de pesquisa, DIVERSO (UFMG). Tem experiência na elaboração de pareceres jurídicos. Pesquisador da área de feminismo, gênero e sexualidade no Direito do Trabalho. Estuda epistemologias dissidentes, teoria queer, teoria decolonial. Já apresentou artigos científicos e resumos em congressos. Já elaborou artigos que, por sua vez, foram aprovados para publicação. Tem experiência na área de Direito (Trabalho, Cível, Consumidor e Administrativo).

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

articulate the two theories and make a joint criticism of formal employment. Finally, I promote tension to labor law and the experiences of these corporalities in this environment. I note that the processes of homophobia, in standard employment, are products of heterosexist colonial forms present to this day and that law cannot promote effective changes in this system.

Keywords: Queer critique. Decolonial Theory of Gender. Afeminated gays. Labour Law.

La subalternidad del signo femenino en la sexualidad del trabajador.

Resumen

En este artículo pretendo averiguar cómo la subalternidad del signo femenino, en la sexualidad del trabajador, legitima la marginación de las mujeres homosexuales afeminadas en el empleo formal. Para ello, adopto la crítica queer en diálogo con la teoría decolonial del género como una forma de analizar cómo se dan los procesos de jerarquización y subalternización del signo femenino. De esta forma, articulo las epistemologías disidentes en un intento por comprender las formas en que se dan los procesos de marginación de estos sujetos, específicamente, en los trabajos formales. En primer plano promuevo una tensión, desde la crítica feminista decolonial, de las formas de marginación del signo femenino engendradas por el proceso de colonización. Posteriormente, profundizo en el tema de la división sexual del trabajo, problematizando los procesos desiguales de cuidado. En el tercer tema, articulo las dos teorías y hago una crítica conjunta al empleo formal. Finalmente, promuevo la tensión al Derecho del Trabajo y las vivencias de estas corporalidades en este medio. Observo que los procesos de homofobia, en el empleo estándar, son productos de formas coloniales heterosexistas presentes hasta hoy y que el Derecho es incapaz de promover cambios efectivos en este sistema.

Palabras clave: Crítica queer. Teoría de género decolonial. Gays afeminados. Derecho del trabajo.

Introdução

O artigo que desenvolvo pretende compreender – de maneira panorâmica – aquelas que resistem como oprimidas pela construção colonizadora dos lócus fraturados. Propõe-se o estudo do sistema moderno colonial de gênero² como uma lente por meio da qual aprofundar a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial.

O presente estudo utilizará o substantivo, no feminino³, “gays afeminadas”, como ferramenta de resistência e enfoque no signo do feminino que, por sua vez, desde a colonização, sofreu processos violentogênicos. Estes, até hoje, (possivelmente) marginalizam figuras que performam diferente da expectativa binária do sexo. Pretendo averiguar, desse modo, de que forma as disputas da lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre gênero e sexualidade, especificamente, no mercado de trabalho brasileiro.

No marco da decolonialidade, é irrefutável analisar, nas relações de emprego formal, como se denomina e atribui sentido ao que seja homem e ao que seja mulher, não apenas dentro do sistema binário e restrito de classificação “sexo/gênero”, mas, em um sistema colonial que articula gênero e sexualidade na tentativa de entender a marginalização e opressão das sexualidades dissidentes. Portanto, a escolha do pensamento decolonial justifica-se de modo a compreender como as construções de gênero e sexualidade se cruzam e, desse modo, são produtos da construção social que marcam corpos e constroem sujeitos dentro de padrões estigmatizantes (LUGONES, 2007).

É necessário investigar os processos de hierarquização, normatização e marginalização das gays afeminadas por meio da investigação de pesquisas qualitativas em diálogo com dados na tentativa de compreensão e averiguação se existem processos violentogênicos e normas sexuadas “heteronormativas” nas categorias de emprego padrão.

² A colonialidade do gênero constitui-se pela colonialidade de poder, saber, ser, natureza e linguagem, sendo também constitutiva dessas. Elas são inseparáveis. Isso pode ser expressado por meio da colonialidade do saber, por exemplo. Ressalta-se que a imposição colonial moderna de um sistema de gênero opressivo, racialmente diferenciado, hierárquico, permeado pela lógica moderna da dicotomização

³ Dessa maneira, adota-se a linguagem não sexista, já que a língua transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas entre os gêneros. Busca-se a forma linguística que perfeitamente se adapta à necessidade e ao desejo de comunicar as formas opressivas, na tentativa de criar uma sociedade mais equitativa. Portanto, a linguagem sexista, utilizada de forma irrestrita, impõe-nos que o masculino é empregado como norma, ficando o feminino incluído como referência ao discurso masculinizado.

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

Para isso, pretendo utilizar como marco teórico tanto a teoria *queer* quanto a teoria decolonial, ambas em diálogo constante, pois são possibilidades, a partir dessas epistemologias dissidentes, que perpassam a análise dos corpos subalternos e, também, a localização política desses sujeitos, isto é, gays, afeminadas, engendradas em uma possível lógica de trabalho homofóbica (o que será averiguado), em um emprego formal no Brasil.

Esse diálogo se dará a partir dos aportes decoloniais de gênero. Pensar o gênero é muito mais do que decretar uma análise da dicotomia homem e mulher. É pensar conceitos importantes como homofobia, heterossexismo. É, segundo LUGONES (2014, p. 940) “decretar uma crítica da opressão capitalista heterossexualizada, visando uma transformação vivida do social”.

A partir disso, pretendo responder à seguinte pergunta: “de que forma a subalternidade do signo feminino, na sexualidade do trabalhador, legitima a marginalização das gays afeminadas no emprego formal?”

Colonialidade de gênero e a subalternidade do signo feminino

O fim da organização do mundo colonial não findou a expressão dos poderes que constituíram esse arranjo e que, ainda, constituem os arranjos do presente. Podem ser percebidos por meio da “travessia em tempo e espaço do poder colonial. Que se dá por múltiplos planos, que vão do poder econômico ao político e jurídico, das relações sociais aos saberes científicos e acadêmicos, das experiências e normas de sexualidade e gênero” (MÁXIMO; NICOLI, 2020, p. 06).

Não raro, verifico que a colonialidade de gênero compreende as diferentes formas de opressão como uma interação complexa de sistemas econômicos, sexuais e *generificados* “na qual cada pessoa, no encontro colonial, pode ser vista como um ser vivo, histórico, plenamente caracterizado”. A partir disso, enfoco naquela figura que resiste como oprimida pela construção colonizadora do lócus fraturado, caracterizado por processos de violência colonial que é, ao mesmo tempo, um processo de opressão e, igualmente, de resistências (LUGONES, 2014, p. 941).

Com essa visão ocidental dominante, perpetua-se a ideia de que “existem dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, que as vidas políticas, econômicas e culturais de homens e mulheres, seus papéis de gênero estão, de algum modo, baseados nesses fatos” de maneira estável e fixa (LAQUEUR, 1992, p. 62).

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

A longevidade desse modelo do sexo único deve-se ao seu vínculo com o poder. “Em um mundo que era tão esmagadoramente masculino, o modelo do sexo único demonstrava o que já era massivamente evidente na cultura: o homem é a medida de todas as coisas e a mulher não existe como uma categoria ontologicamente distinta” (LAQUEUR, 1992, p. 62).

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se “um sujeito/agente, apto a decidir para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão”. As colonizadas tornaram-se sujeitas em situações coloniais na primeira modernidade⁴, nas tensões criadas pela imposição brutal do sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2014, p. 936).

A eleição dos homens como interlocutores privilegiados foi deliberada e serviu aos interesses da colonização. Em relação à eficácia de seu controle, “a colonização carrega consigo uma perda radical do poder político das mulheres, ali onde existia, enquanto os colonizadores negociaram com certas estruturas masculinas ou as inventaram, com o fim de conseguir aliados” (GAUTIER, 2005, p.718) e promoveram a “domesticação” das mulheres e sua maior distância e sujeição para facilitar a empreitada colonial.

Junto a essa posição masculina nas terras colonizadas, ocorre também a emasculação dos povos indígenas frente aos brancos, o que os submete ao estresse e lhes mostra a relatividade de sua posição masculina ao sujeitá-los ao domínio soberano do colonizador (SEGATO, 2012, p. 12).

Esse processo é considerado como *violentogênico*, uma vez que oprime os colonizados, obrigando-os a reproduzir e a exibir a capacidade de controle inerente à posição de sujeito “masculino no único mundo agora possível para restaurar a virilidade prejudicada na frente externa. Isto vale para todo o universo da masculinidade racializada, expulsa da condição de *não branca* pelo ordenamento da colonialidade” (SEGATO, 2012, p. 12).

Na visão do colonizador, por exemplo, os próprios animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho considerado a perfeição, já a fêmea a inversão e deformação do macho (LUGONES, 2014, p. 937).

A “missão civilizatória” colonial era a máscara do acesso brutal aos corpos das pessoas por meio de uma exploração inimaginável. Isso

⁴ A primeira modernidade refere-se ao momento da conquista, também designada como modernidade colonial. A segunda modernidade surge a partir da Revolução Industrial, cunhada como modernidade capitalista.

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

pode ser percebido por meio da violação sexual, do controle da reprodução e do terror sistemático. A dicotomia do gênero opera normativamente na construção do social e nos processos coloniais de subjetificação opressiva. Esta é uma construção relacional, o que coloca o sistema de gênero colonial entre o dicotômico humano e não humano, que é constituído por um sistema rígido de hierarquias (LUGONES, 2014).

O confinamento compulsivo do espaço doméstico e das suas habitantes, as mulheres, como resguardo do privado tem consequências terríveis no que respeita à violência que as vitimiza (SEGATO, 2012, p. 12). Quando essa colonialidade, chamada de modernidade, “invade o gênero da aldeia, modifica de modo perigoso. É, por isso, que as nomenclaturas permanecem, mas são reinterpretadas à luz de uma nova ordem moderna” (SEGATO, 2012, p. 10).

A confissão cristã, o pecado e a divisão maniqueísta entre o bem e o mal serviam para marcar a sexualidade feminina como maligna, uma vez que as mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás (LUGONES, 2014, p. 938). Percebe-se, dessa maneira, que o simbolismo do feminino “não fornece apenas uma narrativa da opressão de mulheres” (LUGONES, 2014, p. 939), no entanto, inclui os que construtivamente performam como elas.

Esse cruzamento é, de fato, fatal, visto que as formas de controle dos novos corpos eram estruturadas de meio hierárquico, o que, em contato com o discurso igualitário da modernidade, transforma-se em uma ordem ultra-estratificada, devido aos fatores: a superinflação dos homens no ambiente comunitário, no seu papel de intermediários com o mundo exterior (SEGATO, 2012, p. 10).

Isso é evidenciado pela figura do homem que chegou às Américas, isto é, “heterossexual; branco; patriarcal; cristão; militar; capitalista; europeu, com as suas várias hierarquias globais coexistentes no espaço e no tempo” (GROSFOGUEL, 2008, p.122), exerceram e, ainda, exercem uma hierarquia global, por meio do patriarcado europeu, por meio de um sistema de privilégios em relação às mulheres e que, igualmente, se impõe a outros tipos de relação entre os sexos (SPIVAK, 1988; ENLOE, 1990).

Uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e as lésbicas. Recorda-se que “a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica” (GROSFOGUEL, 2008).

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

Essa masculinidade é a construção de um sujeito obrigado a adquiri-la como status, atravessando provações e enfrentando a morte – como na alegoria hegeliana do senhor e seu servo. Sobre esse sujeito pesa o imperativo de ter que conduzir-se e reconduzir-se a ela ao longo de toda a vida, sob os olhares e a avaliação de seus pares, provando e reafirmando habilidades de resistência, agressividade, capacidade de domínio e exação do tributo feminino (SEGATO, 2003b) para poder exibir “o pacote de seis potências – sexual, bélica, política, intelectual, econômica e moral – que lhe permitirá ser reconhecido e qualificado como sujeito masculino” (SEGATO, 2012, p. 10).

Já o longo processo de subjetificação das colonizadas em direção à adoção e internalização da dicotomia homens e mulheres como construção normativa do social – uma marca de civilização, cidadania e pertencimento à sociedade civil – foi e é constantemente renovado (LUGONES, 2014, p. 942). O binarismo – próprio do mundo colonial e modernidade – resulta da episteme do expurgo e da exterioridade que o sistema colonial construiu e a colonialidade mantém vigente até os dias atuais (SEGATO, 2012, p. 14).

O suposto “costume” homofóbico, assim como outros, é colonial e, uma vez mais, encontra-se com o antídoto jurídico que a modernidade produz para sanar os males que ela mesma introduziu e continua propagando (SEGATO, 2012, p. 16). Esse engessamento de posições identitárias é, também, uma das características da racialização, instalada pelo processo colonial moderno, que impele os sujeitos para posições fixas dentro do cânone binário aqui constituído pelos termos branco – não branco (SEGATO, 2012, p. 16).

Os sodomitas, os viragos e as colonizadas todas eram entendidas como aberrações da perfeição masculina. A “feminização” de homens colonizados era vista como gesto de humilhação, atribuindo-lhes a passividade sexual, sob ameaça de estupro. Essa tensão entre hipersexualidade e passividade sexual define um dos domínios da sujeição masculina das colonizadas (LUGONES, 2014, p. 937).

Desse modo, nas pressões que o colonizador impôs sobre as diversas formas da sexualidade que encontrou no império, se constata a pressão exercida pelas normas e as ameaças punitivas introduzidas com o objetivo de fixar as práticas na matriz heterossexual binária do conquistador (SEGATO, 2012, p. 16).

Colonialidade de Gênero e a Divisão Sexual do Trabalho

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

É a partir disso que compreendo a posição do feminino que, até os dias atuais, estão no cerne das formas de exploração que caracterizam, nelas, a dominação do patriarcado. A responsabilização desigual de mulheres e de homens por um trabalho que nessas abordagens é definido como os trabalhos reprodutivo remunerado e não remunerado seria a base do sistema patriarcal no capitalismo.

Essa divisão sexual do trabalho se sustenta, atualmente, por meio da naturalização de relações de autoridade e subordinação, que são apresentadas como fundadas na biologia e/ou justificadas racialmente. Em conjunto, restrições que se definem pelo gênero, pela raça e pela classe social conformam as escolhas, impõem desigualmente responsabilidades e incitam determinadas ocupações enquanto bloqueiam ou dificultam o acesso a outras (BIROLI, 2016, p. 737).

O sexo se torna um “problema quando a trabalhadora é uma mulher, motivo pelo qual elas figuram no Direito de um modo peculiar, em categorias específicas – como maternidade, lactação, igualdade na contratação, revistas íntimas e proteção à saúde –, marcadamente definidas por sua biologização” (FUDGE, 1996, p. 240).

A pretensão universalizante do sujeito de direito não é novidade para as análises críticas do Direito, que há gerações debatem sua especificidade histórica e seu vínculo com a produção capitalista, isto é, o trabalhador homem, com um contrato de trabalho em tempo integral, emprego fabril, sindicalizado, possivelmente de um país do Norte e auxiliado por uma mulher que realiza as tarefas domésticas de cuidado.

As formas múltiplas e cruzadas de opressão e de construção das identidades, na contemporaneidade, em relação ao gênero atendem, de certa forma, a um modo binário de organização que ao mesmo tempo constrange e produz comportamentos (BIROLI, 2016, p. 720).

As construções binárias das categorias femininas e masculinas ocorrem também por meio de prescrições e julgamentos que responsabilizam e conformam habilidades e preferências, com forte expressão no âmbito da divisão das responsabilidades e do trabalho (BIROLI, 2016, p. 720-721).

A partir disso, percebo a chamada “divisão heteronormativa do trabalho” para a organização social, fator não teorizado pelo Direito do Trabalho. O impasse do Direito do Trabalho, sempre

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

transferido para sua efetividade, reside, em grande medida, na dificuldade de seu controle democrático (CONAGHAN, 2014, p. 2).

Nessa linha, chamo a atenção para o fato de que o modelo masculino de trabalho no mercado “não é generalizável, já que implica liberdade de tempos e ações, o que não é compatível nem conciliável com as responsabilidades do cuidado e, conseqüentemente, evidencia que qualquer possibilidade de igualdade só será realizável com uma mudança de modelo”, sem que se tente enquadrar figuras subalternas no modelo masculino de emprego (CARRASCO, 2013, p. 46).

Assim, mais do que assegurar normas jurídicas mais igualitárias entre os sexos e sexualidades contra hegemônicas há a necessidade de se prestar atenção nos aspectos heteronormativos da organização social do trabalho que, por sua vez, rechaçam padrões desviantes em postos de trabalho que exigem formalidades tradicionais.

A categoria de sujeito de direito pressupõe a separação da vida dos indivíduos entre a esfera pública e privada. Parte-se do pressuposto de que os indivíduos são sujeitos autônomos e que as normas jurídicas são produtos da vontade racional dos indivíduos considerados como seres livres. Contudo, “a noção de sujeito de direito sempre esteve associada a um grupo social específico, únicos indivíduos que tinham a possibilidade de atuar autonomamente na esfera pública e na esfera privada: o homem heterossexual” (MOREIRA, 2017, p. 85)

O Direito do Trabalho tradicionalmente se baseou na estrutura econômica baseada nas características ditas como masculinas vinculadas à economia formal, sendo o trabalho de cuidado o papel relegado às mulheres, tendo um papel afetivo e com papel não econômico (WILLIANS, 2005, p. 212). A pretensão é deixar evidente que a perspectiva de gênero no Direito do Trabalho não se restringe à temática “das mulheres”, pelo contrário, diz respeito a afastar o padrão normativo masculino que se pretende universal (VIEIRA, 2018, p. 78).

É preciso, com isso, uma extensão do Direito do Trabalho para que “inclua todos os processos da reprodução social das normas pré-concebidas, o que não significa de modo a desnaturalizar os limites da disciplina” (FUDGE, 2014, p. 20), entretanto, que possibilite o desenvolvimento de capacidades técnicas e livres de performatividades dissidentes. Ressalta-se, desse modo, a necessidade de se compreender a epistemologia decolonial, retomando seu projeto anticapitalista, anti-homofóbico, antirracista e anticlassista, posicionando a luta contra o heterossexismo como instrumento de transformação social ampla.

Aproximações do *queer* e da colonialidade de gênero: crítica ao emprego formal

Não obstante sua potência subversiva, a teoria *queer* não é externa à colonialidade, nem há como pensá-la isoladamente dos contextos geopolíticos de seus itinerários e de sua apropriação bem como dos processos de tradução implicados. É certo que a diferença colonial é o processo de controle e estratégia para rebaixar populações e regiões do mundo. O conceito de colonialidade possibilita compreender essas classificações e hierarquizações, sugerindo que a diferença colonial é cúmplice do universalismo, do sexismo e do racismo (PEREIRA, 2015, p. 413).

Como a teoria *queer*, a crítica decolonial interroga as pretensões teóricas que generalizam pressupostos e assuntos particulares. Como a teoria *queer*, a crítica decolonial interroga as pretensões teóricas generalizantes do norte global (PEREIRA, 2015, p. 415).

O autor Pedro Pereira (2015) expõe que a teoria *queer* também suspeita de usos identitários reificados, de propostas não atentas às questões de corpo e sexualidade e de um enquadramento geopolítico de corpos inconformados que, desde os primeiros momentos, assumiu para si, de forma orgulhosa, um insulto atribuído como abjetas e desprestigiadas.

Considerando as gays afeminadas, muitas exercem profissões em que seja possível a sua interação com as identidades femininas e, por isso, estão marginalizadas no mercado de trabalho.

Veja-se, a partir da análise sedimentada na dissertação de Rodrigo Santos (2016, p. 167) em que demonstra, a partir da pesquisa de julgados, no âmbito do Tribunal Superior do Trabalho (TST), o assédio moral corresponde a maioria dos recursos, sendo a violação trabalhista mais frequente (55,26% dos casos). Destaco, igualmente, o humor vexatório (47,37%) e as ofensas (47,37%), condutas discriminatórias usualmente verbais estão entre as mais relatadas pelas trabalhadoras.

As “bichas” ou as “gays afeminadas” estão deslocadas, isto é, “fora dos centros formais de poder social, elas ocupam uma posição estrutural às margens da sociedade” (FRY; MACRAE, 1985, p. 58). Estas representam uma transgressão performática ao sistema sexista, posto que sua identidade de gênero é voltada ao feminino, desviando do padrão socialmente aceito – que prisma pelo binarismo restritivo de gênero.

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

São vistas como vidas indignas de serem vidas, são corpos que não importam e, por isso, suas existências não são legitimadas. São interpretadas “como masculinidades falhas e, frequentemente, ao flunar pelas ruas, causam confusões nos esquemas mentais dos sujeitos porque esses corpos não são identificados automaticamente dentro do binarismo de gênero” (NONATO, 2020, p. 108)

As pessoas afeminadas, especificamente, são compreendidas “como homens no momento do seu nascimento, mas que não exercem as expectativas socialmente estabelecidas para a masculinidade”. Essas sujeitas reproduzem, concomitantemente, comportamentos associados ao feminino. A “performatividade das pessoas afeminadas é costurada por meio de retalhos dos códigos de gênero já prescritos e que provocam” (NONATO, 2020, p. 74).

Butler (2018, p. 57) afirma que a unidade do gênero é o efeito dessa prática reguladora que “busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente.”

O gênero, portanto, é essa “estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2018, p. 59).

Veja que a crítica *queer* se refere a mecanismos externos que engendam uma lógica heteronormativa nas instituições que não fogem às dominações desse poder. Ao se pensar nos ambientes de trabalho, este também é imantado por meio de normas sexuais que regulam os corpos. Os sujeitos são impelidos a performar, ainda que inconscientemente, as condutas de cada gênero, seja masculino ou feminino.

É necessário, para tanto, o enfrentamento “às normas sexuais, às sociais e às corporais, pressupondo sempre uma leitura interseccional da dominação” (BOURCIER, 2002). Considerando a relevância da “divisão heteronormativa” do trabalho para a organização social, seria de se prever que o gênero fosse considerado um fator de importância na teorização do Direito do Trabalho (GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, 2013).

Essa leitura se aproxima da vertente *queer* que busca desestabilizar e enfraquecer a universalidade do cânone heteronormativo. No mesmo sentido, o pensamento decolonial denuncia os processos de construção dessa universalidade, no mesmo sentido, a teoria queer possibilita uma crítica dos olhares da história com uma lente

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

heteronormativa, interpretando a configuração sexo/gênero como parte do projeto colonial. Dessa forma, tanto a teoria *queer* quanto o pensamento decolonial se abrem e apostam em outros corpos, histórias e teorias (PEREIRA, 2015, p. 417).

Crítica decolonial e *queer* ao Direito do Trabalho

Colonialidade, para Quijano (2000), diz respeito às estruturas de poder da modernidade colonial que se impõem e se perpetuam nas diversas relações de poder. Não fugindo a essa regra, o trabalho sofre dessas relações a partir de disputas em torno de corpos dissidentes. Vejo que a sexualidade está, também, fortemente marcada nesses processos coloniais a partir de uma divisão que intitulo de “heterossexual do trabalho”.

Verifica-se que a doutrina majoritária juslaboralista perpetua, assumidamente, o pensamento moderno liberal eurocêntrico que permanece até hoje, legitimando e ocultando “sujeições interseccionais provenientes do colonialismo, que se manifestam na massificada precarização das relações de trabalho de específicos segmentos sociais” (MÁXIMO; MURADAS, p. 2136).

“O poder jurídico produz inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder jurídica e produtiva. Com efeito, a lei produz e depois oculta a noção de sujeito perante a lei” (BUTLER, 2018, p. 19)

O direito do trabalho está implicado, aqui, em um mecanismo de poder de enorme complexidade. Ao mesmo tempo em que protege e se coloca como instrumento de lutas sociais, pode ajudar a criar, legitimar e manter tais circuitos de desigualdades (MÁXIMO; NICOLI, 2020, p. 11)

As marginalizações e exclusões jurídica das gays afeminadas, no Brasil, podem atingir, também, as demais trabalhadoras interseccionalmente oprimidas pela identidade de gênero desviantes, desde o colonialismo, e que, ainda, permanecem silenciadas por uma narrativa única de matriz eurocêntrica de celebração trans histórica da liberdade pelo trabalho subordinado.

As gays “não correspondem ao ideal normalizado de sexualidade, que melhor seriam compreendidas pela expressão heterossexismo, ou seja, a desqualificação e outras formas de violências sobre todas as outras expressões da sexualidade não heterossexual” (POCAHY, 2007, p. 10).

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

Vejo que “um ato de homofobia fere. Mas seus efeitos vão além da dor. Eles determinam lugares e posições para uma vida, reafirmando, no campo da norma (do normal), o lugar dos sujeitos na posição de impensáveis, psicóticos, na ordem do precário e do desprezível” (POCAHY, 2007, p. 10).

Embora as situações de homofobia mais presentes sejam de ordem da injúria e do insulto, elas têm sido acompanhadas de ameaças, agressão física e de tortura (POCAHY, 2007, p. 13). Não se pode pensar em trabalho se não perceber os fatores culturais, engendrados pela lógica colonial de dominação masculina e heteronormativa, o produto disso são relações marcadas “pela discriminação e agressão motivada pela homofobia” (POCAHY, 2007, p. 21)

Penso como Nardi (2007, p. 71) ao sedimentar que “podemos trabalhar com a hipótese que a reação *“homofóbica”* é tanto mais violenta quanto mais violenta foi a incorporação da norma ao estabelecer os limites do que é possível para uma vida tida como feminina ou masculina na compulsoriedade heterossexual”. Assim, tem-se a partir disso, “uma distribuição de postos de trabalho hierarquizados com relação aos salários e atributos associados ao capital simbólico ali investidos”

O trabalho, por outro lado, “confere sentido positivo à vida dos trabalhadores homossexuais apenas quando eles são reconhecidos como iguais em sua integralidade, inclusive no que toca à sua orientação sexual” (SANTOS, 2016, p. 175)

O trabalho, estruturado a partir de um código moral binário e heterossexista, “não suporta a diversidade, quanto mais violenta for a performance imposta para o masculino e o feminino, mais violenta será a reação homofóbica” (NARDI, 2007, p. 74)

Essa ocorrência é comum e se dá no ambiente trabalho por meio de “piadas, comentários inadequados, ridiculização, humilhações e assédio moral sofridos pelos trabalhadores gays, lésbicas, bissexuais e transexuais”. Essas situações são praticadas pelos colegas e chefes sem que “as empresas, de modo geral, tomem qualquer atitude para impedi-las ou mesmo preveni-las. Por conta dessa atmosfera de trabalho perversa, inúmeros trabalhadores acabam por entrar em sofrimento psíquico” (COSTA, 2007, p. 97)

De acordo com Flávia Máximo e Pedro Nicoli

“Emprego protegido não é resultado da colonialidade jurídica só porque deixa muita gente de fora, com uma definição hegemônica do sujeito epistêmico do direito do trabalho. Quem está dentro do

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

núcleo de proteção também é interpelado pelas mesmas forças coloniais. A colonialidade não conhece limites jurídicos formais. Está sempre em tentativa de expansão. Destruir o emprego protegido, os direitos sociais, as proteções ao trabalho existentes é também uma dimensão dela. " (2020, p. 12)

Desse modo, o emprego formal não garante e não possibilita a real proteção às corporalidades dissidentes, os processos de marginalização se dão a partir do assédio moral dos supervisores; as dispensas discriminatórias que se dão, em parte, pela performatividade dissidente; as diversas precariedades que rondam gays, ao percebermos os trabalhos nos *telemarketings* ou qualquer emprego que as inviabilizam.

Considerações Finais:

A colonialidade promoveu e, ainda, promove processos de marginalização e subalternização que se perpetuam e se resignificam ao longo do tempo. A divisão sexual do trabalho é fruto dos processos de inferiorização do signo feminino. Essa divisão que é desigual promove maiores tempos de tarefas às mulheres nos trabalhos afetos ao lar. Já às masculinidades dissidentes promove marginalizações por meio de estereótipos e expectativas generificadas que os colocam numa posição de fracasso no ambiente de trabalho.

Quando se percebe esse signo nas sexualidades dissidentes os processos generificados se dão pela performatividade de homens que, na visão de muitos, deveria ser padronizada, o que não ocorre. Processos de violência e subalternização se dão, principalmente, nos ambientes formais, em que se observa as constantes estigmatizações e marginalizações.

O direito e, principalmente, o Direito do Trabalho não oferece mecanismos de proteção de modo a possibilitar o reconhecimento digno dessas trabalhadoras em seus empregos. Essas situações promovem exclusões. É preciso muito mais do que oferecer respostas monetárias aos diversos danos. Para isso, tentei explorar as diversas violações que se dão nesses ambientes. O trabalho deveria ser uma forma de reconhecimento das diversas corporalidades.

A partir de uma crítica queer e decolonial, reconheço que há aspectos imantados na gestão, na condução dos ambientes empresariais. Penso que é necessário romper com o modelo único de emprego baseado em uma masculinidade hegemônica. É

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

preciso ampliar possibilidades e horizontes possíveis a esses corpos. Portanto, são necessárias soluções plurais que possibilitem o reconhecimento efetivo dessas gays nos ambientes de trabalho.

Referências

- BIROLI, Flávia. Divisão Sexual do Trabalho e Democracia. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 59, nº 3, 2016, pp. 719 a 681.
- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Civilização Brasileira, 2018. Introdução: vida precária, vida passível de luto.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**. Civilização brasileira, 2018.
- COSTA, Ana Maria Machado da. A discriminação por orientação sexual no trabalho – Aspectos Legais. In: **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Fernando Pocahy (organizador). Porto Alegre: Nuances, 2007.
- FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo Abril Cultural Brasiliense, 1985.
- FUDGE, Judy. **Rungs on the Labour Law Ladder**: Using Gender to Challenge Hierarchy. *Saskatchewan Law Review*, v. 60, n. 2, p. 237–264, 1996.
- FUDGE, Judy; GRABHAM, Emily. **Introduction: Gendering Labour Law**. *feminists@law* [online], v. 4, n. 1, p. 1–4, 2014.
- GUTIÉRREZ-RODRÍGUEZ, **Encarnación. Trabajo doméstico–trabajo afectivo: sobre heteronormatividad y la colonialidad del trabajo en el contexto de las políticas migratorias de la UE**. *Revista de Estudios Sociales*, n. 45 Bogotá, enero – abril de 2013.
- GROSGOUEL, Ramón (2002). “Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System”, **Review**, 25(3), 203–224.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo, Cortez Editora, 2010, pp.383–417.
- HARITAWORN, Jin. **Loyal Repetitions of the Nation**: Gay Assimilation and the War on Terror. *Postcolonial sexuality* (3), 2008. [http://www.darkmatter101.org/site/wp-content/uploads/pdf/3-haritaworn_loyal_repetitions_of_the_nation.pdf – acesso em: 07 nov. 2015].
- HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Philippe. Trabalho (conceito de). In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 251–256.
- LAQUEUR, Thomas. **Making Sex**: Body and Gender from the Greeks to Freud. Cambridge: Harvard University Press, 1992.

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**. Bogotá – Colombia, No.9: 73–101, julio–diciembre 2008.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro–dezembro/2014.

MÁXIMO, Flávia Sousa Pereira; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá. **Os segredos epistêmicos do direito do trabalho**, no prelo.

MOREIRA, Adilson José. **Cidadania Sexual**: estratégias para ações inclusivas. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2017.

NARDI, Henrique Caetano. *Nas tramas do humano: quando a sexualidade interdita o trabalho*. In: **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Fernando Pocahy (organizador). Porto Alegre: Nuances, 2007.

NONATO, Murillo. **Vivências Afeminadas**: pensando corpos, gêneros e sexualidades dissidentes/ Murillo Nonato. 1ª edição. Salvador – BA. Editora Devires, 2020

PELÚCIO, Larissa. **Subalterno quem, cara pálida?** Apontamentos às margens sobre pós- colonialismos, feminismos e estudos queer. Dossiê de Saberes Subalternos. Contemporânea, v.2, n.2, jul–dez. 2012.

PEREIRA, Flávia Máximo; MURADAS, Daniela. **Decolonialidade do saber e Direito do Trabalho brasileiro**: sujeições interseccionais contemporâneas. Direito e Práxis, 2018.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. **Queer decolonial**: quando as teorias viajam. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 5, n. 2, jul.–dez. 2015, pp. 411–437

POCAHY, Fernando. Um mundo de injúrias e outras violações. *Reflexões sobre a violência heterossexista e homofóbica a partir da experiência do CRDH-Rompa o silêncio*. In: **Rompendo o silêncio**: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea. Fernando Pocahy (organizador). Porto Alegre: Nuances, 2007.

QUIJANO, Aníbal (1993), "'Raza', 'Etnia' y 'Nación' en Mariátegui: Cuestiones Abiertas", in Roland Morgues (org.), **José Carlos Mariátegui y Europa: El Otro Aspecto del Descubrimiento**. Lima, Perú: Empresa Editora Amauta S.A., 167–187.

_____. (2000), "Coloniality of Power, Ethnocentrism, and Latin America", **NEPANTLA**, 1(3), 533–580.

_____. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (ed.), **Colonialidad del saber**, Clacso–Unesco, Buenos Aires, Argentina, 2000.

REA, Caterina Alessandra; AMANCIO, Izzie Madalena Santos. **Descolonizar a sexualidade**: Teoria Queer of Colour e trânsitos para o Sul. Cadernos pagu (53), 2018.

REICHEMBACH, M.T. (2007). **História e alimentação**: o advento do fast-food e as mudanças dos hábitos alimentares em Curitiba (1960–2002). 169f. Tese (Doutorado) – Programa de pós-graduação em História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

A SUBALTERNIDADE DO SIGNO FEMININO

SANTOS, Rodrigo Leonardo de Melo. **A discriminação de homens gays na dinâmica das relações de emprego**: reflexões sob a perspectiva do direito fundamental ao trabalho digno. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) – Programa de Pós-Graduação em Direito. Universidade de Brasília, 2016.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade**: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial », e-cadernos ces [online]. Disponível em: <http://eces.revues.org/1533>. Acesso em 05 de out. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **In other worlds**: essays in cultural politics. Methuen, 1987.

_____. **Pode o subalterno falar?** Trad: Sandra Regina Goulart Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIEIRA, Regina Stella Corrêa. **O cuidado como trabalho**: uma interpelação do Direito do Trabalho a partir da perspectiva de gênero. Tese de Doutorado, 2018.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

A FAMÍLIA HOMOAFETIVA E O CONGRESSO NACIONAL: UMA ANÁLISE DAS TRÊS ÚLTIMAS LEGISLATURAS

Lívia Gonçalves Buzolin¹

Resumo

A possibilidade de duas pessoas do mesmo gênero se casar, conviver em união estável e constituir família no Brasil foi uma conquista por meio das Cortes. Passada mais de uma década da decisão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu a união homoafetiva ainda não foi aprovada qualquer legislação sobre o tema. Nesse contexto, o presente artigo investiga a estabilidade dos direitos da família homoafetiva reconhecidos pelo Poder Judiciário a partir da análise das propostas legislativas que foram distribuídas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, dividida em dois períodos: 2011 a 2018 (54ª e 55ª Legislaturas) e 2019 a 2020 (56ª Legislatura). A pesquisa aponta que, quando comparados esses dois períodos, houve relevantes mudanças com relação (i) ao volume e valoração da atividade legislativa; (ii) aos atores que estão se mobilizando em torno do tema e (iii) ao que tem impulsionado a distribuição das propostas legislativas.

Palavras-chave: direito homoafetivo; Poder Legislativo; mobilização de atores; direitos LGBT; atividade legislativa.

Same-sex marriage and the National Congress: an analysis of the three last legislatures

Abstract

Same-sex marriage, civil union and starting a family for homosexual people in Brazil was an achievement through the Cortes. More than a decade after the decision of the Federal Supreme Court that recognized same-sex unions, no legislation on the subject has yet been approved. This paper investigates the stability of the rights of the same-sex family recognized by the Judiciary. The analysis of legislative activity in the Chamber of Deputies and the Federal Senate is divided into two periods: 2011 to 2018 (54th and 55th Legislatures) and 2019 to 2020 (56th Legislature). The research shows that, when comparing these two periods, there were significant changes in relation to (i) the volume and valuation of legislative activity; (ii) the actors who are mobilizing around the theme and (iii) what has driven the distribution of legislative proposals.

Key-words: LGBT rights; Legislative Branch; mobilization of actors; same-sex marriage; legislative activity.

¹Mestra e doutoranda em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito SP da Fundação Getúlio Vargas. Pesquisa gênero e sexualidades nos Poderes Legislativo e Judiciário. Link para currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6863814099868587>. Link para ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1881-0792>. E-mail: livia_gb@hotmail.com

La familia homosexual y el Congreso Nacional: un análisis de las últimas tres legislaturas

Resumen

La posibilidad de que dos personas del mismo sexo se casen, vivan en unión estable y formen una familia en Brasil fue un logro a través de las Cortes. Más de una década después de la decisión del Supremo Tribunal Federal que reconoció las uniones del mismo sexo, aún no se ha aprobado ninguna legislación sobre la materia. En ese contexto, este artículo investiga la estabilidad de los derechos de la familia del mismo sexo reconocidos por el Poder Judicial a partir del análisis de los proyectos de ley que fueron distribuidos en la Cámara de Diputados y en el Senado Federal, divididos en dos períodos: 2011 a 2018 (Legislaturas 54 y 55) y 2019 a 2020 (Legislatura 56). La investigación señala que, al comparar estos dos períodos, hubo cambios relevantes en relación con (i) el volumen y valoración de la actividad legislativa; (ii) los actores que se están movilizando en torno al tema y (iii) lo que ha impulsado la distribución de propuestas legislativas.

Palabras clave: derechos del mismo sexo; Poder Legislativo; movilización de actores; derechos LGBT; actividad legislativa.

Introdução

Os direitos de família costumam ser estudados por acadêmicos de Direito, em sua maioria, quando já vigentes no ordenamento jurídico, ou seja, após o trâmite e finalização do processo legislativo que culminou com a promulgação de legislação temática sobre o assunto. No entanto, quando se trata de direitos da família homoafetiva², o caminho do estudo se revela um pouco diferente e por duas razões. A primeira delas é porque, até o momento, não existe uma legislação específica dispendo sobre a família homoafetiva, não obstante seja permitido que casais do mesmo gênero se casem e convivam em união estável no Brasil. O que leva à segunda razão: a proteção jurídica concedida às famílias homoafetivas adveio do Poder Judiciário e, não, do Congresso Nacional.

Em retrospecto, essa possibilidade jurídica é resultado do julgamento de procedência da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.277/DF e Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 132/RJ, em maio de 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Por meio dessa decisão, o STF reconheceu que o conceito de união estável inclui os casais homoafetivos. Alguns meses depois, em outubro de 2011, o Superior Tribunal de Justiça (STJ), no julgamento do recurso especial nº 1.183.378, reconheceu a inexistência de impedimento ao casamento entre pessoas do mesmo gênero. Por fim, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) editou a Resolução nº 175/2013 dispendo sobre a impossibilidade de o serviço de registro civil se recusar a celebrar o casamento civil e conversão de união estável em casamento entre pessoas do mesmo gênero.

São esses movimentos do Poder Judiciário o ponto de partida do estudo da criação da família homoafetiva no Brasil, local mais confortável para estudantes e acadêmicos de Direito por se tratar, na essência, de um estudo de jurisprudência. No entanto, a discussão que proponho neste artigo é a partir de evidências empíricas de outra arena: o Poder Legislativo Federal. Para além da compreensão da criação jurídica da família homoafetiva, proponho uma análise do desenrolar de propostas legislativas sobre esse tema no Congresso Federal com a finalidade de traçar um panorama do debate legislativo nos anos de 2011 a 2020.

² Direitos da família homoafetiva são referidos neste artigo como direitos derivados da possibilidade de duas pessoas do mesmo gênero de casar e conviver em união estável, o que abrange direitos sucessórios, de filiação, previdenciários, além de direitos mais amplos como o direito à não-discriminação em razão da orientação sexual.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

Considero que a compreensão dessa atividade legislativa interessa para o Direito na medida em que os parlamentares distribuíram as propostas após as decisões judiciais que reconheceram juridicamente a família homoafetiva, de modo que entender as motivações parlamentares e seu comportamento, bem como o avanço dos processos legislativos significa avaliar a estabilidade dos direitos da família homoafetiva e, no limite, a solidez das próprias decisões judiciais.

Assim, a pesquisa foi realizada a partir da análise da atividade legislativa na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, dividida em dois períodos: 2011 a 2018 (54ª e 55ª Legislaturas) e 2019 a 2020 (56ª Legislatura), sendo que os resultados foram coletados a partir da análise documental e da comparação dos dados obtidos dos processos legislativos nesses períodos³.

A seguir apresento um panorama geral do processo legislativo de uma lei ordinária, do comportamento parlamentar e das Comissões e Frentes Parlamentares, com ênfase na Frente Parlamentar Evangélica. Na sequência, é analisada a atividade legislativa nas 54ª e 55ª Legislaturas (2011 a 2019), seguida pela análise da atividade legislativa na 56ª Legislatura, limitada aos anos de 2019 a 2020. A comparação entre os dados obtidos nos dois períodos é apresentada no item subsequente com a finalidade de averiguar quais as mudanças constatadas, com enfoque no volume da atividade legislativa, nos atores que estão se mobilizando em torno do tema e na razão pela qual as propostas se fizeram necessárias na visão dos parlamentares autores. Por fim, são tecidas as últimas considerações.

Processo legislativo, comportamento parlamentar, Comissões e Frentes.

No período de 1990 a 2006, o Brasil foi um dos países com a menor taxa de êxito legislativo de propostas originárias do Congresso Nacional quando comparado com outros países da América Latina. A pesquisa de Mercedes García Montero (2009) mediu as taxas de êxito legislativo dos Poderes Legislativo e Executivo, ou seja, em que proporção cada Poder converteu seus projetos em normas jurídicas, constando que a taxa de êxito do Poder Legislativo brasileiro era de 1,9% (um vírgula nove por cento), enquanto a maioria dos Congressos latino-americanos aprovava mais de 10% (dez por cento) da legislação que propunha. Por outro lado, os

³ A consulta dos processos legislativos foi realizada a partir dos documentos disponibilizados no site da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

Presidentes brasileiros no período de 1990 a 2006 possuíam uma das maiores taxas de êxito legislativo da região: 84% (oitenta e quatro por cento).

A pesquisa aponta como uma possível explicação para essa discrepância na taxa de êxito legislativo o fato de que os Presidentes de República distribuíam propostas em número menor e já avaliando a probabilidade de sua aprovação, ao passo que os legisladores apresentavam propostas em grande volume com o objetivo de obter visibilidade perante seus eleitores, ainda que antecipassem a não aprovação dos seus projetos de lei (MONTERO, 2009, p. 109), de modo que a autora classificou o Congresso brasileiro como reativo nesse período, ressaltando que tal classificação não necessariamente reflete uma crise institucional ou irrelevância de nosso Legislativo.

Nos últimos anos, porém, mudanças legislativas indicam um maior protagonismo institucional do Congresso Nacional. De acordo com Acir Almeida (2020), em 2008, pela primeira vez a produção legislativa de origem parlamentar superou a presidencial, “dando início a um período inédito de dominância congressual” (ALMEIDA, 2020, p. 8). O autor esclarece que esse protagonismo do Poder Legislativo federal foi acentuado com a configuração política produzida pela eleição de 2018, na qual foi eleito Jair Bolsonaro para a Presidência da República, considerado “um presidente minoritário e com preferências muito distantes da maioria parlamentar” (ALMEIDA, 2020, p. 11), de modo que poderíamos estar diante de um cenário favorável a um governo congressual.

Traçado esse panorama geral sobre a atividade legislativa do Congresso Nacional, passo a introduzir o exercício da função legislativa pelo Congresso Nacional, o comportamento parlamentar e o funcionamento das Comissões e Frentes Parlamentares para, então, abordar a atividade legislativa em torno dos direitos da família homoafetiva nos próximos itens.

O exercício da função legislativa consiste na produção de uma lei ordinária que é oriunda da decisão de um órgão do Estado de dizer um direito novo. Após a instauração do processo legislativo para elaboração de uma lei ordinária se seguirão as seguintes fases: proposição de emendas, fase de deliberação (nas Comissões e, a depender do rito, em plenário), fase de revisão (na qual o projeto seguirá o mesmo rito na Casa revisora) e fase constitutiva (que se completa com a aprovação do projeto pelo Poder Executivo).

O rito procedimental do processo legislativo é impulsionado pelos parlamentares imbuídos de interesses políticos em fazer com que a proposta seja convertida em norma jurídica, sendo especialmente

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

relevantes os incentivos legislativos relacionados à autoria da proposta legislativa, ou seja, aqueles oriundos do capital político investido pelo autor do projeto a fim de ver sua proposta ser aprovada.

Um parlamentar com maior capacidade de articulação política para tal finalidade é mais frequentemente indicado pelo líder partidário para ocupar cadeiras nas Comissões parlamentares, em razão de a escolha do líder geralmente ser motivada pela “qualidade de especialista” do parlamentar em determinada política pública (SANTOS, 2003, p. 108). Também possuir mais senioridade dentro do Legislativo é indício do seu capital político, dado que “exercer mais de um mandato é decisivo para que um parlamentar adquira condições de ser ativo na produção de uma legislatura” (AMORIM NETO; SANTOS, 2002, p. 136), o que é auxiliado pela combinação da ocupação de sucessivos cargos no Executivo e no Legislativo.

A combinação de todos esses elementos pode fazer com que o parlamentar se torne um *agenda holder* da matéria debatida, ou seja, o parlamentar que possui destaque na articulação sobre as matérias em debate, garantindo consistência política e técnica às leis produzidas (SILVA; ARAÚJO, 2013, p. 22). Assim, são considerados indicativos de maior incentivo de autoria o fato de o parlamentar proponente deter maior senioridade no Congresso Federal, ter ocupado cadeiras em Comissões e, eventualmente, alcançar *status* de *agenda holder* da matéria.

Também têm relevância na atividade legislativa as Comissões e Frentes Parlamentares. A previsão de existência de Comissões permanentes e temporárias em ambas as Casas do Poder Legislativo é constitucional (art. 58, CF), sendo teoricamente encarada como vantajosa para o funcionamento do Poder Legislativo, já que uma das vantagens é associada à triagem realizada pelas Comissões, capaz de eliminar sumariamente projetos inviáveis e especializar o trabalho legislativo. O poder de alteração das propostas iniciais pela Comissão também é visto como relevante, na medida em que lhes permite atuar como “órgãos de restrição” (RICCI, 2008, p. 247).

A formação das Comissões decorre de previsão regimental, sendo que os membros serão designados pelas mesas diretoras após ser ouvido o Colégio de Líderes no início de cada legislatura (art. 25 do RICD⁴ e art. 78 do RISF⁵) e nomeados pelo Presidente da respectiva

⁴ Regimento Interno da Câmara dos Deputados.

⁵ Regimento Interno do Senado Federal.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

Casa, devendo ser respeitada a participação proporcional das representações partidárias ou blocos parlamentares em atuação em cada Casa parlamentar.

Já as Frentes Parlamentares são “a associação suprapartidária de pelo menos um terço de membros do Poder Legislativo Federal, destinada a promover o aprimoramento da legislação federal sobre determinado setor da sociedade”⁶. A Frente parlamentar que mais se destaca quando se trata da mobilização por direitos da família homoafetiva é a Frente Parlamentar Evangélica – popularmente conhecida como “Bancada Evangélica” – e se posiciona como uma mobilização contrária ao reconhecimento desses direitos.

Durante a 55ª Legislatura (2015–2019), a Frente Parlamentar Evangélica foi constituída com a finalidade de “fiscalizar os programas e as políticas governamentais, voltadas à proteção da família, da vida humana e dos excluídos e a acompanhar a execução das mesmas”, sendo que, em novembro de 2018, era composta por 199 (cento e noventa e nove) Deputados Federais e 4 (quatro) Senadores.

O número de parlamentares afiliados à Bancada Evangélica cresceu mais de 24% (vinte e quatro por cento) quando comparada a 54ª Legislatura (2011 a 2015) com a 55ª Legislatura (2015 a 2019). Segundo a pesquisa de Rodrigo Fagundes Luz Serrano (2020), até a 54ª Legislatura, a Bancada Evangélica era composta por 14,62% dos parlamentares do Congresso, sendo que esse número aumentou para 38,79% de parlamentares na Legislatura seguinte, apresentando-se alinhada “com uma pauta conservadora nos costumes e liberal na economia” (SERRANO, 2020, p. 5).

A pauta de costumes da Bancada Evangélica é associada a uma visão moral acerca da homoafetividade, na qual os parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica destoam do eleitorado brasileiro como um todo, se posicionando como mais conservadores que a população brasileira e, por outro lado, se aproximando mais do eleitorado evangélico nesse ponto específico. Reginaldo Prandi e Renan William dos Santos (2017) constataram que a rejeição à homossexualidade pela população brasileira em geral é de 27,4%, entretanto, esse índice de rejeição quase dobra entre os eleitores evangélicos (a rejeição à homossexualidade é de 40,3% entre os não pentecostais e de 44,9% entre os pentecostais) e parlamentares

⁶ Definição prevista no art. 2º do Ato da Mesa da Câmara dos Deputados nº 69 de 10.11.2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/int/atomes/2005/atodamesa-69-10-novembro-2005-539350-publicacaooriginal-37793-cd-mesa.html>. Acesso em 05.02.2021.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

evangélicos (46,2% da bancada evangélica tem uma visão negativa da homossexualidade), enquanto que somente 14,4% dos outros parlamentares compartilham dessa visão.

Os autores apontam, assim, que esse é o tema em torno do qual se mobilizam os eleitores evangélicos e ainda mais os parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica, em posicionamento distante dos parlamentares em geral. A pesquisa revela, ainda, que a mobilização de eleitores e parlamentares evangélicos acerca desse tema não implica, automaticamente, a capacidade de aprovação de projetos de lei que traduzam sua agenda moral, uma vez que

a atuação desses parlamentares tende a ser eminentemente reacionária. Ou seja, é muito mais provável que eles atuem para se opor à criminalização da homofobia do que para propor a criminalização da homossexualidade, por exemplo. Seja na sociedade, seja no parlamento, a religião, evangélica ou não, quando procura se impor, age como um freio ao avanço da modernidade, não mais como ideologia orientadora da ação (PRANDI, SANTOS, 2017, p. 202).

Outro fator considerado relevante para a atuação da Frente Parlamentar Evangélica durante a 55ª Legislatura foi a eleição do deputado Eduardo Cunha (PMDB/RJ) para a Presidência da Câmara dos Deputados, considerada um resultado favorável a “legisladores ligados ao agronegócio, à indústria armamentista, às igrejas evangélicas, ao movimento carismático católico e a outros setores que se opunham ao Partido dos Trabalhadores” (MACHADO, 2017, p. 353). Maria das Dores Campos Machado aponta que os interesses dos grupos cristãos e aliados foram “fortalecidos pela presença do irmão de fé na presidência da casa e pelas alianças políticas tecidas por ele, os parlamentares evangélicos revelaram-se bastante atuantes no primeiro ano da 55ª legislatura (2015–2019)” (MACHADO, 2017, p. 353).

Contudo, a expectativa para a 56ª Legislatura (2019–2023) é ainda incerta, sobretudo em razão da eleição de Jair Bolsonaro para a Presidência da República, alguém que “chegou à presidência não como líder político, mas como alguém disposto a destruir políticas e políticos” (AVRITZER, 2020). A proximidade do novo Presidente com evangélicos e conservadores é um fato notório e foi avaliada por Ronaldo de Almeida (2019), que conclui que:

Olhando retrospectivamente, as questões de gênero conquistaram

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

muita visibilidade e legitimidade nas três últimas décadas no Brasil. Assim, em relação aos costumes, mais do que uma onda, houve uma reação conservadora. A julgar pelas declarações regressivas de Bolsonaro em toda a sua carreira política e durante a campanha, o problema colocado ao segmento LGBT, em especial, será como não retroagir na nova configuração de poder (ALMEIDA, 2019, p. 211).

É nesse contexto que a pesquisa desenvolvida neste artigo busca avaliar se houve mudanças na atividade legislativa sobre a família homoafetiva a partir da comparação das atividades desenvolvidas na 54ª e 55ª Legislaturas com a atividade da 56ª Legislatura.

A Atividade Legislativa nas 54ª e 55ª Legislaturas (2011 a 2019).

A primeira decisão judicial acerca da família homoafetiva foi proferida pelo Supremo Tribunal Federal em maio de 2011, ano de início da 54ª Legislatura (2011–2015). Assim, analisando-se as propostas legislativas das 54ª e 55ª Legislaturas distribuídas perante o Congresso Nacional, no período de maio de 2011 a maio de 2018, com o objetivo de discutir a família homoafetiva, há um total de treze propostas, nas quais se incluem uma proposta de emenda à Constituição (PEC)⁷, seis projetos de lei (PL)⁸ e seis projetos de decreto legislativo (PDL)⁹.

Desse total de propostas legislativas cinco são favoráveis à família homoafetiva e, de certa forma, reconhecem como legítima a atuação do Poder Judiciário e oito são completamente contrárias e objetivam sustar ou reformar o entendimento do Poder Judiciário sobre a possibilidade jurídica da família homoafetiva, conforme demonstrado na tabela abaixo.

Tabela 1 – Propostas legislativas que discutem a família homoafetiva no Congresso Nacional na 54ª e 55ª Legislaturas.

Proposta	Proponente	Partido ¹⁰	Objeto	Valoração
PLS 612/2011	Senadora Marta Suplicy	PT/SP	Alteração dos artigos 1.723 e 1.726 do Código Civil para permitir o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo.	Favorável

⁷ A PEC é o instrumento de concretização de uma emenda à Constituição dentro das possibilidades elencadas no art. 60 da CF e respeitadas as "limitações explícitas" previstas no § 4º desse mesmo dispositivo – expressão utilizada por José Afonso da Silva (2012, p. 450) no tratamento das cláusulas pétreas.

⁸ O PL, seja do Senado ou da Câmara, é o ato que desencadeia o procedimento de elaboração de uma lei ordinária e compreende a fase introdutória, a fase constitutiva, na qual há a deliberação e a sanção, a fase complementar, na qual se insere a promulgação e a publicação.

⁹ Por meio do PDC ou PDL se inicia o procedimento de elaboração de um decreto legislativo que, por sua vez, consiste em lei que não exige a remessa ao Presidente da República para a sanção e versa sobre matérias de competência exclusiva do Congresso, arroladas no art. 49 da CF.

¹⁰ O partido indicado corresponde à filiação do parlamentar no momento da prática do ato legislativo.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

PDL 224/2011	Deputado João Campos	PSDB/GO	Sustar a aplicação da decisão do STF na ADI 4277 e ADPF 132, que reconhece a entidade familiar da união entre pessoas do mesmo sexo.	Contrário
PDL 325/2011	Deputado João Campos	PSDB/GO	Sustar a aplicação da decisão do STF na ADI 4277 e ADPF 132 e 178, que reconhece a entidade familiar da união entre pessoas do mesmo sexo.	Contrário
PLC 1865/2011	Deputado Salvador Zimbaldi	PDT/SP	Regulamentar o artigo 226, § 3º da Constituição Federal para que a união estável seja reconhecida apenas entre um homem e uma mulher.	Contrário
PDL 637/2012	Deputado Pastor Marco Feliciano	PSC/SP	Sustar a aplicação da decisão do STF proferida na ADI 4277 e na ADPF 132, que reconhece como entidade familiar a união entre pessoas do mesmo sexo.	Contrário
PLS 470/2013	Senadora Lídice da Mata	PSB/BA	Dispor sobre o Estatuto das Famílias.	Favorável
PLC 5120/2013	Deputados Jean Wyllys e Érika Kokay	PSOL/RJ, PT/DF	Alterar os artigos 551, 1.514, 1.517, 1.535, 1.541, 1.565, 1.567, 1.598, 1.642, 1.723 e 1.727 do Código Civil, para reconhecer o casamento civil e a união estável entre pessoas do mesmo sexo.	Favorável
PDL 1054/2013	Deputado Marcos Rogério	PDT/RO	Sustar a resolução nº 175 de 2013, do Conselho Nacional de Justiça.	Contrário
PDL 871/2013	Deputado Arolde de Oliveira	PSD/RJ	Sustar os efeitos da resolução nº 175 de 2013, do Conselho Nacional de Justiça.	Contrário
PLC 6583/2013	Deputado Anderson Ferreira	PR/PE	Dispor sobre o Estatuto da Família.	Contrário
PEC 158/2015	Deputado João Carlos Bacelar	PTN/BA	Alterar o § 3º do artigo 226 da Constituição Federal para reconhecer como entidade familiar o núcleo social formado por duas ou mais pessoas unidas por laços sanguíneos ou afetivos, originados pelo casamento, união estável ou afinidade.	Favorável
PDL 639/2017	Deputado Professor Victório Galli	PSC/MT	Sustar os efeitos da resolução nº 175 de 2013, do Conselho Nacional de Justiça.	Contrário
PLS 134/2018	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa		Instituir o Estatuto da Diversidade Sexual e de Gênero.	Favorável

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

As propostas que tiveram maior evolução legislativa, ou seja, nas quais houve pareceres proferidos pelas respectivas comissões parlamentares de análise são os PLS nº 612/2011 (denominado "Casamento Homoafetivo") e PLC nº 6583/2013 (denominado "Estatuto da Família") e, por essa razão, esses dois projetos foram analisados com maior detalhamento como representativos da atividade legislativa acerca da família homoafetiva durante a 54ª e a 55ª Legislatura.

O PLS nº 612/2011 é de autoria da Senadora Marta Suplicy (PT/SP) e seu propósito é alterar "os arts. 1.723 e 1.726 do Código Civil, para permitir o reconhecimento legal da união estável entre pessoas do mesmo sexo"¹¹. O PLS foi aprovado na Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa em 2012 com parecer favorável da Senadora Relatora Lídice da Mata (PSB/BA) e, logo em seguida, foi remetido à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania do Senado Federal. Em maio de 2017, os membros da Comissão aprovaram o parecer favorável do Senador Relator Roberto Requião (PMDB/PR) e rejeitaram a emenda proposta pelo Senador Magno Malta (PR/ES).

Após a rejeição do requerimento apresentado pelo Senador Magno Malta (PR/ES) com objetivo de adiar a discussão do PLS para que fosse ouvida a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, o PLS foi incluído na Ordem do Dia de 29.11.2017 a fim de ser apreciado pelo Plenário do Senado Federal. Na sequência, o PLS foi incluído na Ordem do Dia para votação ao menos quatro vezes, sendo adiada a apreciação em todas as ocasiões. Com o fim da 55ª Legislatura (2015–2019), o projeto foi automaticamente arquivado em 20.12.2018 por estar em tramitação há mais de duas legislaturas, nos termos do § 1º do art. 332 do RISF¹².

O PLC nº 6.583/2013¹³ ("Estatuto da Família"), apresentado pelo Deputado Federal Anderson Ferreira (PR/PE) prevê medidas para conferir proteção especial às famílias, como direito à saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, recreação, trabalho e

¹¹ Fonte: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102589>>. Acesso em 11.02.2021.

¹² "Art. 332. Ao final da legislatura serão arquivadas todas as proposições em tramitação no Senado, exceto: (...)

§ 1º Em qualquer das hipóteses dos incisos do caput, será automaticamente arquivada a proposição que se encontre em tramitação há duas legislaturas, salvo se requerida a continuidade de sua tramitação por 1/3 (um terço) dos Senadores, até 60 (sessenta) dias após o início da primeira sessão legislativa da legislatura seguinte ao arquivamento, e aprovado o seu desarquivamento pelo Plenário do Senado".

¹³ Fonte: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>. Acesso em 14.02.2021.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

vida em comunidade. No entanto, a única família merecedora dessa especial proteção seria aquela formada a partir da união de um homem cisgênero e uma mulher cisgênero. Como o PLC versa sobre matéria de competência de mais de três Comissões da Câmara dos Deputados¹⁴, foi formada uma Comissão Especial para examinar a admissibilidade e o mérito do PLC e das emendas eventualmente apresentadas, conforme previsão do art. 34 do RICD.

Após a realização de audiências públicas, em novembro de 2014, foi apresentado o parecer do Deputado Relator Ronaldo Fonseca (PR/PB) votando pela aprovação do PLC e da emenda apresentada pelo Deputado Marcos Rogério (PDT/RO) para incluir a obrigação do Estado na “efetivação do direito à vida desde a concepção”, bem como acrescentando no substitutivo do PLC a possibilidade de internação compulsória de dependentes químicos. No mês seguinte, o Relator apresentou parecer rejeitando as emendas apresentadas e a Deputada Manuela D’Ávila (PCdoB/RS) declarou voto em separado.

A sessão da Comissão Especial foi impugnada pela Deputada Erika Kokay (PT/DF) em recurso interposto com pedido de anulação e invalidação dos atos praticados, pois a deliberação foi realizada no mesmo horário da Ordem do Dia da sessão ordinária da Câmara, o que viola o §1º do art. 46 do RICD.

Com o encerramento da 54ª Legislatura da Câmara dos Deputados (2011–2015), o PLC nº 6.583/2013 foi automaticamente arquivado nos termos do art. 105 do RICD, sendo desarquivado em fevereiro de 2015. Uma nova Comissão Especial foi formada e o Deputado Diego Garcia (PHS/PR) tornou-se Relator do PLC, seguindo-se a realização de novas audiências públicas, encontros regionais e requerimentos de prorrogação de prazo para apresentação do parecer do Relator. Em setembro de 2015, foi aprovado o parecer favorável ao PLC apresentado pelo Relator e a Deputada Erika Kokay (PT/DF) declarou voto em separado. Posteriormente, foram interpostos dois recursos que ainda aguardam apreciação.

O próximo item se dedica a apresentar a atividade legislativa da 56ª Legislatura a partir dos mesmos marcadores acima utilizados, ou seja, número de propostas distribuídas, valoração (se contrária ou favorável) e breve descrição do processo legislativo da proposta que mais avançou no período.

¹⁴ As Comissões competentes para apreciar o PLC são Comissão de Direitos Humanos e Minorias; Comissão de Segurança Pública e Combate ao Crime Organizado; Comissão da Educação, Seguridade Social e Família; e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

A Atividade Legislativa na recente 56ª Legislatura (2019 a 2023).

A análise das propostas legislativas sobre a família homoafetiva na 56ª Legislatura consiste no levantamento das propostas distribuídas apenas nos anos de 2019 a 2020, em razão do limite temporal imposto pelo momento em que escrevo o presente artigo. Em apenas dois anos, foram distribuídas 12 propostas, nas quais se incluem dez projetos de lei (PL) e dois projetos de decreto legislativo (PDL). Com relação à valoração dessas propostas, dez delas são favoráveis e duas são contra a direitos da família homoafetiva, conforme tabela abaixo.

Tabela 2 – Propostas legislativas que discutem a família homoafetiva na 56ª Legislatura.

Proposta	Proponente	Partido	Objeto	Valoração
PL 2927/2019	Márcio Jerry	PCdoB / MA	Assegura às pessoas que mantenham união estável homoafetiva o direito à inscrição, como entidade familiar, nos programas de habitação desenvolvidos pelo Governo Federal e dá outras providências.	A favor
PL 4946/2019	Eli Borges	SOLIDARI/ TO	Garante o livre exercício da liberdade religiosa nos temas relativos à sexualidade, nos moldes do inciso VI do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil.	Contra
PL 62/2019	Fred Costa	PATRI / MG	Dispõe sobre a guarda dos animais de estimação nos casos de dissolução litigiosa da sociedade e do vínculo conjugal entre seus possuidores, e dá outras providências.	A favor
PL 473/2019	Rodrigo Agostinho	PSB /SP	Dispõe sobre a guarda dos animais de estimação nos casos de dissolução litigiosa da sociedade e do vínculo conjugal entre seus possuidores, e dá outras providências.	A favor
PDL 487/2019	David Miranda	PSOL / RJ	Susta o Decreto nº 9.883, de 27 de junho de 2019, que dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.	A favor

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

PL 2653/2019	David Miranda	PSOL / RJ	Dispõe sobre a proteção de pessoas em situação de violência baseada na orientação sexual, identidade de gênero, expressão de gênero ou características biológicas ou sexuais.	A favor
PDL 518/2019	Ivan Valente; Fernanda Melchionna; Áurea Carolina; David Miranda; Edmilson Rodrigues; Glauber Braga; Luiza Erundina; Marcelo Freixo; Sâmia Bomfim; Talíria Petrone	PSOL	Susta os efeitos da Portaria nº 2.046, de 15 de agosto de 2019, que extingue colegiados que promoviam medidas contra violência de gênero e diversidade sexual dentro do Ministério.	A favor
PL 3435/2020	Bacelar	PODE/ BA	Dispõe sobre o direito à convivência familiar e à adoção de crianças e adolescentes por casais homoafetivos e modifica o § 2º do art. 42 da Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990.	A favor
PL 3407/2020	Enéias Reis	PSL / MG	Acrescenta parágrafo ao art. 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.	Contra
PL 4399/2020	Sâmia Bomfim; David Miranda; Luiza Erundina; Fernanda Melchionna; Edmilson Rodrigues; Ivan Valente; Áurea Carolina; Glauber Braga; Marcelo Freixo	PSOL	Institui o dia 29 de agosto como o "Dia Nacional da Visibilidade Lésbica".	A favor
PL 5423/2020	Maria do Rosário	PT / RS	Acrescenta o Art. 60-A a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos, para garantir o registro de dupla maternidade ou paternidade aos casais homoafetivos que tiverem filhos e dá outras providências.	A favor

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

PL 3397/2020	David Miranda	PSOL / RJ	Institui a "Campanha Permanente pelo Direito à Diversidade".	A favor
------------------------------	---------------	-----------	--	---------

Fonte: elaboração própria a partir de dados da Câmara dos Deputados.

Toda a atividade legislativa realizada no período de 2019 a 2020 sobre a família homoafetiva teve lugar na Câmara dos Deputados. Ao contrário do período anterior analisado (2011 a 2018), não houve a distribuição de qualquer proposta legislativa no Senado Federal sobre esse tema.

Outro dado relevante é que grande parte das propostas legislativas sobre a família homoafetiva é de autoria do deputado David Miranda (PSOL/RJ), que figura como autor ou coautor em cinco das doze propostas distribuídas. O deputado também é autor da proposta que mais teve andamento durante o período de 2019 a 2020, qual seja, o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 487/2019¹⁵ cujo objeto é a sustação do Decreto nº 9.883, de 27 de junho de 2019, que dispõe sobre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação.

De acordo com a justificativa do projeto, o Decreto editado pelo Presidente da República deve ter seus efeitos suspensos, pois retirou as pessoas LGBTI+ da concepção do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e reduziu em 80% (oitenta por cento) o número de integrantes da sociedade civil que fazem parte do Conselho, sendo um Decreto de "motivação LGBTfóbica do Sr. Presidente da República"¹⁶.

O PDL foi distribuído em julho de 2019 e, dois meses depois, foi proferido o parecer favorável à sua aprovação pelo Deputado Túlio Gadêlha (PDT-PE), nomeado Relator da Comissão de Direitos Humanos e Minorias. Desde dezembro de 2019, o parecer do PDL nº 487/2019 aguarda votação na Comissão para que, então, seja remetido à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, última Comissão a analisar a proposta antes de ser remetida para votação em plenário.

Os dados gerais das atividades legislativas dos dois períodos analisados levaram à necessidade de comparar os achados de cada período a fim de verificar se houve mudança na maneira de proceder dos parlamentares e, em caso positivo, qual o tipo de mudança constatada. Os resultados dessa comparação são apresentados no item a seguir.

¹⁵ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2212115>>. Acesso em 14.02.2021.

¹⁶ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2212115>>. Acesso em 09.02.2021.

O que mudou no Congresso Nacional?

Ainda que tenha se passado apenas metade da 56ª Legislatura, a comparação da atividade legislativa no período de 2011 a 2018 (54ª e 55ª Legislaturas) e no período de 2019 a 2020 (56ª Legislatura) revelou dados que apontam para mudanças significativas no tocante (i) ao volume da atividade legislativa; (ii) aos atores que estão se mobilizando em torno do tema e (iii) ao que tem impulsionado a distribuição das propostas legislativas, ou seja, a razão pela qual as propostas se fizeram necessárias na visão dos parlamentares autores.

Com relação ao volume da atividade legislativa acerca da família homoafetiva, houve um aumento na sua produção. Enquanto no período de 2011 a 2018 a produção legislativa foi, em média, de 1,85 propostas distribuídas ao ano, no período de 2019 a 2020, a média subiu para 6 propostas ao ano, o que revela uma produção legislativa muito mais intensa durante a 56ª Legislatura na comparação com as duas anteriores, mesmo essa última ainda estando incompleta.

Além disso, também houve uma inversão na valoração das propostas distribuídas, já que, no primeiro período, foram distribuídas mais propostas contrárias ao reconhecimento de direitos da família homoafetiva (8 contrárias e 5 favoráveis), ao passo que, no segundo período, houve a distribuição de mais propostas favoráveis do que contrárias (2 contrárias e 10 favoráveis).

Outro dado relevante é a mudança dos atores que se mobilizaram em torno do tema da família homoafetiva no Congresso Nacional, o que pode ser explicado pelo fato de que parlamentares-chave¹⁷ do primeiro período deixaram de integrar o Congresso Nacional durante a 56ª Legislatura, seja por não terem sido reeleitos ou por terem deixado de concorrer à reeleição por motivos diversos.

É o caso, por exemplo, dos dois senadores que mobilizaram o tema da família homoafetiva no Senado Federal nas 54ª e 55ª Legislaturas: a Senadora Marta Suplicy (PT/SP) e o Senador Magno Malta (PR/ES). A Senadora Marta Suplicy (PT/SP), para além de ser uma parlamentar-chave na matéria, é considerada uma especialista no tema, uma vez que o PLC nº 1151/95 de sua autoria, quando ainda era Deputada Federal, é considerado um marco para a luta homoafetiva por Luiz Mello (2005), uma vez que com os

¹⁷ Parlamentar-chave é aquele que figurou como mobilizador do tema no Congresso Nacional, seja como Autor da proposta, Relator, Proponente de Emenda ou de Recurso no trâmite do processo legislativo.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

debates acerca desse PL “a luta dos homossexuais pelo reconhecimento de sua cidadania e direitos humanos alcançou um novo patamar na cena política brasileira” (MELLO, 2005, p. 205). Além disso, a Senadora contribuiu com incentivos de autoria para impulsionar o PLS nº 612/2011, pois atende o requisito senioridade no Congresso Nacional, combinando o exercício de cargos no Executivo e Legislativo, além de ter participado de diversas Comissões Parlamentares¹⁸.

O Senador Magno Malta (PR/ES) também foi um parlamentar-chave no Senado Federal, interpondo recursos e realizando discursos em plenário contrários ao reconhecimento da família homoafetiva. No entanto, apesar de o senador ter sido apontado como possível vice na candidatura de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018, Magno Malta concorreu à reeleição para senador do Estado do Espírito Santo e não foi eleito¹⁹. Assim, o fato de parlamentares como os Senadores Marta Suplicy (PT/SP) e Magno Malta (PR/ES) não integrarem a 56ª Legislatura pode explicar a ausência de atividade legislativa no Senado Federal no período de 2019 a 2020.

Por outro lado, a entrada de deputados federais novatos na Câmara dos Deputados permitiu o protagonismo de novos parlamentares-chave em torno do tema da família homoafetiva. É o caso, por exemplo, do deputado David Miranda (PSOL/RJ) que, como mencionado acima, é autor do maior número de propostas legislativas no período de 2019 a 2020, todas favoráveis ao reconhecimento de direitos da família homoafetiva. O deputado assumiu seu primeiro mandato na Câmara dos Deputados em fevereiro de 2019²⁰.

Também os deputados autores de propostas contrárias ao reconhecimento da família homoafetiva no segundo período foram eleitos para ingressar na 56ª Legislatura pela primeira vez. O deputado Eli Borges (SOLIDARIEDADE/TO), por exemplo, indica a profissão de Pastor na sua biografia²¹ e é autor do PLC nº 4946/2019 que assegura a religiosos o direito de “ensinar os fundamentos doutrinários contidos em seus livros sagrados, ainda que contrários a um determinado comportamento social, desde que não pratique

¹⁸ Foi eleita para o exercício de mandatos na 54ª e 55ª Legislaturas (2011 a 2019), sendo que já havia exercido o mandato de deputada federal (1995 a 1999) e o cargo no Executivo como Prefeita da cidade de São Paulo (2001 a 2004). Com relação à participação em Comissões parlamentares, constam 58 participações da Senadora Marta Suplicy em Comissões permanentes e temporárias do Senado.

¹⁹ Magno Malta ficou em terceiro lugar, com 17,05% dos votos. Fonte: <<http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>>. Acesso em 10.02.2021.

²⁰ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/deputados/205548/biografia>>. Acesso em 10.02.2021.

²¹ Fonte: <<https://www.camara.leg.br/deputados/204364/biografia>>. Acesso em 10.02.2021.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

ou defenda a violência contra pessoas em razão de sua sexualidade”.

Ainda, com relação ao motivo que tem impulsionado a distribuição das propostas legislativas, constatei uma alteração na razão pela qual as propostas se fizeram necessárias na visão dos parlamentares autores, sobretudo nas propostas que mais tiveram seu trâmite avançado, a saber, o PLS nº 612/2011 (“Casamento homoafetivo”) e PLC nº 6.583/2013²² (“Estatuto da Família”) no período de 2011 a 2018; e o PDL nº 487/2019 no período de 2019 a 2020.

Isso porque a análise dos processos legislativos das propostas acima mencionadas demonstra que, no primeiro período, referidas propostas foram uma reação a movimentos do Poder Judiciário que levaram ao reconhecimento jurídico da família homoafetiva, ao passo que, no segundo período, se constata uma reação a movimentos do Poder Executivo em restringir direitos das pessoas LGBT a nível institucional.

No curso do processo legislativo do PLS nº 612/2011, a Senadora Marta Suplicy elogiou a atuação do STF no julgamento da ADI nº 4277/DF e ADPF nº 132/RJ e propôs a alteração da redação do art. 1.723 do Código Civil para adequá-lo à interpretação judicial, prestando deferência ao Poder Judiciário – o que foi confirmado também pelos pareceres favoráveis ao PLS na CDH e CCJ. Já no processo legislativo do PLC nº 6583/2013, que prevê um conceito de família diverso do que o STF entende como sendo constitucionalmente aceito, foi apresentado o parecer pelo Deputado Relator Ronaldo Fonseca no sentido de que o Poder Legislativo “não se prende ao parâmetro do Poder Judiciário”, de modo que se o Congresso Nacional não deve ser deferente ao Judiciário, pode legislar de maneira a reformar o entendimento judicial. Já no parecer favorável do Deputado Diego Garcia na Segunda Comissão Especial há um chamamento para retificar as decisões judiciais e “restaurar o equilíbrio constitucional”, pois o Poder Legislativo é quem “delineia o direito”.

Assim, resta claro que as propostas legislativas que mais avançaram no período de 2011 a 2018 foram uma reação aos movimentos do Poder Judiciário, pois como este último “rompeu com o silêncio jurídico sobre a família homoafetiva, há um posicionamento judicial que pauta as movimentações do Poder Legislativo e que é considerado pelos parlamentares” (BUZOLIN, 2019, p. 136).

Porém, a proposta legislativa que mais avançou no período do 2019

²² Fonte: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=597005>>
Acesso em 28.05.2017.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

a 2020 não foi uma reação a movimentos do Poder Judiciário, mas, sim, do Poder Executivo. Conforme disposto na exposição de motivos do PDL nº 487/2019, “o atual Presidente da República coleciona declarações públicas de violência e ofensa às pessoas LGBTI+, já tendo sido, inclusive, condenado judicialmente por incitação ao ódio e à discriminação contra esse grupo social”, de modo que deve ser sustado o Decreto nº 9.883 por caracterizar abuso do poder regulamentar do Poder Executivo.

Portanto, a comparação realizada revelou que, no segundo período, houve uma atividade mais intensa do Congresso Nacional e em maior número favorável a direitos da família homoafetiva, com novos atores se mobilizando na Câmara dos Deputados, sendo que o processo legislativo que mais avançou foi motivado por um movimento realizado pelo Poder Executivo e, não, pelo Poder Judiciário – diferentemente do observado no primeiro período.

Considerações finais

A atividade legislativa em torno da família homoafetiva se alterou no Congresso Nacional quando comparadas a 54ª e 55ª Legislaturas (2011 a 2018) com a metade da 56ª Legislatura (2019 a 2020). Foi constatado um aumento na intensidade de propostas legislativas no segundo período (média de 1,85 proposta distribuída ao ano no primeiro período, e média de 6 propostas ao ano no segundo). Também houve uma inversão na valoração das propostas: no segundo período foram distribuídas mais propostas favoráveis à família homoafetiva, ao passo que no primeiro período foram localizadas mais propostas contrárias.

Os atores que se mobilizaram em torno da matéria no Congresso Nacional também mudaram. Parlamentares-chave atuantes no Senado Federal nas 54ª e 55ª Legislaturas deixaram de compor o Senado na 56ª Legislatura, como é o caso, por exemplo, dos Senadores Marta Suplicy (PT/SP) e Magno Malta (PR/ES), o que pode explicar a ausência de atividade legislativa no Senado Federal nos anos de 2019 a 2020 sobre a família homoafetiva. Por outro lado, a entrada de novos deputados federais como os Deputados David Miranda (PSOL/RJ) e Eli Borges (SOLIDARIEDADE/TO) demonstra a mobilização da matéria por parlamentares que estão no exercício do primeiro mandato, não contando com a senioridade e outros incentivos de autoria apontados como relevantes pela literatura. Não obstante, o PDL nº 487/2019 de autoria do Deputado David Miranda (PSOL/RJ) foi o que teve trâmite mais avançado no segundo período.

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

Ainda foi constatada uma alteração na razão pela qual os parlamentares entenderam necessária a distribuição de uma proposta legislativa dispendo sobre a família homoafetiva. No primeiro período, o PLS nº 612/2011 foi distribuído pela Senadora Marta Suplicy com a finalidade de adequar o Código Civil à decisão proferida pelo STF no julgamento da ADI nº 4277/DF e ADPF nº 132/RJ, enquanto que o PLC nº 6583/2013 se revelou uma proposta com o intuito de reformar as decisões judiciais para que o conceito de família seja aquele formado apenas por um homem e uma mulher – sendo, portanto, propostas motivadas pelos movimentos realizados pelo Poder Judiciário. No segundo período, a motivação do PDL nº 487/2019 foi o Decreto nº 9.883 do Presidente da República, de modo que a proposta foi motivada por um movimento do Poder Executivo que impactou as famílias homoafetivas negativamente.

Dessa forma, quando considerada a inversão da valoração das propostas nos períodos juntamente com a motivação das propostas que mais avançaram, é possível concluir que o Congresso Nacional permanece reativo acerca do tema da família homoafetiva, apresentando uma maior reação a movimentos realizados por outros Poderes. Isso porque no período de 2011 a 2018, houve a distribuição de um maior número de propostas contrárias ao reconhecimento jurídico da família homoafetiva, sendo que as propostas que mais avançaram foram em reação a movimentos do Poder Judiciário que haviam concedido *status* jurídico à família homoafetiva. Já no período de 2019 a 2020, a valoração das propostas foi, em maior número, favorável e a proposta que mais avançou foi uma reação a um movimento do Poder Executivo considerado contrário à família homoafetiva.

A manutenção desse cenário legislativo até o final da 56ª Legislatura deverá ser objeto da nova análise e aprofundamento futuro, sobretudo porque a compreensão acerca da estabilidade dos direitos da família homoafetiva deverá passar a considerar também o Poder Executivo. Se no período de 2011 a 2018, o Poder Judiciário foi o protagonista ao reconhecer juridicamente a família homoafetiva, o cenário parece estar se alterando após a eleição de 2018, havendo a possibilidade de que nos anos subsequentes a discussão jurídica tenha seu lugar alterado, sendo recomendável a consideração dos movimentos realizados por meio de Decretos do Presidente da República e das propostas legislativas a serem distribuídas no Congresso Nacional.

Referências

A família homoafetiva e o Congresso Nacional

ALMEIDA, Acir. **Relações Executivo–Legislativo e Governabilidade à luz da crise da COVID–19**. Nota Técnica IPEA, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35450>. Acesso em 10.02.2021.

ALMEIDA, Ronaldo. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Novos Estudos**, CEBRAP, São Paulo, v. 38, jan–abr 2019, p. 185–213.

AMORIM NETO, Octavio; SANTOS, Fabiano. A produção legislativa do Congresso: entre a paróquia e a nação. In.: VIANNA, Luiz Werneck. **A democracia e os três poderes no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 91–140.

AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica: a crise do governo Bolsonaro**. São Paulo: Todavia, 2020.

BUZOLIN, Livia Gonçalves. **Direito Homoafetivo: criação e discussão nos Poderes Judiciário e Legislativo**. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2019.

MACHADO, Maria das Dores Campos. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 23, n. 47, jan./abr. 2017, p. 351–380.

MELLO, Luiz. Outras famílias: a construção social da conjugalidade homossexual no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 24, jan./jun. 2005, p. 197–225.

MONTERO, Mercedes García. **Presidentes y Parlamentos: ¿quién controla la actividad legislativa en América Latina?** Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2009.

PRANDI, Reginaldo; SANTOS, Renan William dos. Quem tem medo da bancada evangélica? Posições sobre moralidade e política no eleitorado brasileiro, no Congresso Nacional e na Frente Parlamentar **Evangélica**. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v. 29, n. 2, 2017, p. 187–214.

RICCI, Paolo. A produção legislativa de iniciativa parlamentar no Congresso brasileiro: diferenças e similaridades entre a Câmara dos Deputados e o Senado Federal. In: LEMOS, Leany Barreiro (org.). **O Senado Federal brasileiro no pós–constituente**. Brasília: Senado Federal, Unilegis, 2008.

SANTOS, Fabiano. **O Poder Legislativo no presidencialismo de coalizão**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SERRANO, Rodrigo Fagundes Luz. **Evangélicos no Congresso: uma análise da atuação da Frente Parlamentar Evangélica na Câmara dos Deputados durante a 55a Legislatura (2015–2019)**. Dissertação

A família homoafetiva e o Congresso Nacional de mestrado. João Pessoa, 2020. 66 f. Disponível em: < https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18281/1/RodrigoFagundesLuzSerrano_Dissert.pdf >. Acesso em 08.02.2021.

SILVA, Rafael Silveira; ARAÚJO, Suely Mara Vaz Guimarães. A atuação dos agenda holders no Congresso brasileiro. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, dez. 2013, p. 19–50.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MASCULINIDADES DOS JOGADORES DE *RUGBY* NO FILME *INVICTUS*

Francisca Islandia Cardoso Da Silva¹

Resumo

Este artigo se propõe a identificar e analisar as representações sociais de masculinidades de jogadores de *rugby* a partir do filme *Invictus*, de Clint Eastwood. Em termos estruturais, faz-se, em um primeiro momento, uma aproximação com o *corpus* de estudo. Em seguida, realiza-se, à luz da Teoria das Representações Sociais, a exposição das representações sociais de masculinidade de jogadores de *rugby* recorrentes no filme, especialmente quanto a corpo, gênero e sexualidade. As representações sociais dos jogadores estão relacionadas a um padrão tradicional de masculinidade marcado pela força, coragem, potência, agressividade, virilidade e resistência à dor. Mas também houve momentos de ruptura, de contraposição a essa representação de masculinidade tradicional. Observaram-se momentos de fragilidade, sensibilidade, companheirismo, respeito e solidariedade. As representações sociais têm influência sobre as relações de gênero, haja vista serem um conjunto de valores, interpretações e conceitos sobre determinado objeto em dado momento histórico, social e cultural. O "ser homem" ontem não é o mesmo de hoje, nem o será amanhã.

Palavras-chave: representação; masculinidade; esporte; rugby.

Social representations of masculinities of rugby players in the movie *Invictus*

Abstract

This article aims to identify and analyze the social representations of masculinity in rugby players based on Clint Eastwood's film *Invictus*. In structural terms, at first, an approximation with the study corpus is made. Then, in the light of the Theory of Social Representations, the exposition of the social representations of masculinity of rugby players recurring in the films is carried out, especially regarding body, gender and sexuality. The social representations of the players are related to a traditional pattern of masculinity marked by strength, courage, potency, aggressiveness, virility and resistance to pain. But there were also moments of rupture, of opposition to this representation of traditional masculinity. Moments of fragility, sensitivity, companionship, respect and solidarity were observed. Social representations influence gender relations, give that they are a set of values, interpretations and concepts about a given object at a given historical, social and cultural moment. "Being a man" yesterday is not the same as today, nor will it be tomorrow.

Keywords: representation, masculinity; sport; rugby.

¹ Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí (2010). Atualmente exerce o cargo de Educadora Física na Fundação Municipal de Saúde de Teresina. Possui especialização em Personal Training pela Universidade Estadual do Piauí. É mestra em Comunicação pela Universidade Federal do Piauí.

**Representaciones sociales de masculinidades de los jugadores de *rugby* en la
película *Invictus***

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar las representaciones sociales de la masculinidad en jugadores de rugby a partir de la película *Invictus* de Clint Eastwood. En términos estructurales, en un primer momento, se realiza una aproximación con el corpus de estudio. Luego, a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales, se lleva a cabo la exposición de las representaciones sociales de la masculinidad de los jugadores de rugby recurrentes en la película, especialmente en lo que se refiere al cuerpo, el género y la sexualidad. Las representaciones sociales de los jugadores se relacionan con un patrón tradicional de masculinidad marcado por la fuerza, el coraje, la potencia, la agresividad, la virilidad y la resistencia al dolor. Pero también hubo momentos de ruptura, de oposición a esta representación de la masculinidad tradicional. Se observaron momentos de fragilidad, sensibilidad, compañerismo, respeto y solidaridad. Las representaciones sociales influyen en las relaciones de género, dado que son un conjunto de valores, interpretaciones y conceptos sobre un objeto dado en un momento histórico, social y cultural dado. "Ser hombre" ayer no es lo mismo que hoy, ni lo será mañana.

Palabras clave: representación, masculinidad; deporte; rugby.

Introdução

As pessoas pensam e organizam suas ideias por meio de um sistema linguístico apoiado na cultura e em representações. Elas estão conscientes daquilo que as convenções lhes permitem, porém não as percebem. É a partir da ideia de consciência–inconsciência dos atos e pensamentos que Serge Moscovici (2003, p. 35) propõe a Teoria das Representações Sociais (TRS), cujo objeto de estudo consiste na realidade simbólica partilhada socialmente. Interessa à TRS dialogar com a tríade sujeito individual – sujeito social – objeto, estando o sujeito social, propositadamente, entre o indivíduo e o objeto por atuar como mediador da relação entre estes (WOLTER, 2014, p. 35). Trata-se, portanto, de uma perspectiva que compreende o sujeito como ativo na construção e reconstrução coletiva do saber, através das interações sociais (PALMONARI; CERRATO, 2014).

A TRS torna possível a detecção de significados e valores que um dado grupo compartilha sobre determinado fenômeno e as implicações desses sobre os comportamentos e atitudes dos sujeitos. Destarte, o estudo das representações sociais pressupõe a valorização das dimensões sociais e culturais específicas ao contexto em análise.

A visão cartesiana indivíduo–sociedade não se aplica às representações sociais. Ao mesmo tempo que o sujeito age sobre o mundo, há uma reação sobre ele. É o contato com uma complexa e difusa pluralidade de informações, culturas e saberes que fundamenta a disposição das representações sociais.

Para Moscovici (2003, p. 52) é nos pontos de tensão entre as culturas que se dá a construção da representação social, pois, nesse ínterim, os sujeitos sentem necessidade de entender as questões que pululam em seu cotidiano. Torna-se importante ressaltar que, haja vista o caráter construtivo e interacional da cultura, as representações sociais são fruto de uma sequência de elaborações e reelaborações construídas – e que, concomitantemente, constroem – a partir dos aspectos cognitivos, culturais e sociais dos indivíduos. Logo, a representação social não é uma criação individual, mas um processo de construção que engloba o individual e o coletivo. As representações sociais restauram e dão forma à consciência coletiva, explicando objetos e conhecimentos e tornando-os acessíveis e coincidentes com os interesses imediatos de qualquer pessoa.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

A representação social torna familiar o estranho, torna-o cognoscível, conferindo sentido e percepções a um dado fenômeno/realidade. “De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOŠCOVICI, 2003, p. 62).

Por meio das representações, os sujeitos se sentem seguros em se comunicar significativa e objetivamente, pois elas orientam e justificam condutas, explicam realidades sociais, preservam as diferenças e, o ponto que interessa a este estudo, definem as identidades, as quais são constituídas, dentre outros aspectos, pelas masculinidades.

As masculinidades são criadas e ressignificadas constantemente, pois, como lembra Almeida (1995, p. 128), ser homem não se reduz a características biológicas sexuais, mas engloba um amplo espectro de atributos comportamentais, socialmente avaliados e sancionados. A abordagem das masculinidades a partir da TRS contribui para a compreensão ampla dos múltiplos contextos e processos históricos, sociais e culturais envolvidos em sua construção, porque “é mais do que a listagem de sentidos verbalizados sobre objetos, e sim uma tentativa de abarcar o marco do jogo representacional e sua complexidade em esferas públicas” (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 227).

Diante deste cenário, o presente estudo se propõe a identificar e analisar as representações sociais de masculinidade de jogadores de *rugby* a partir da análise do filme *Invictus* (2009), de Clint Eastwood.

Procedimentos metodológicos

A decisão metodológica pelo uso do filme *Invictus* como *corpus* de análise leva em consideração que, segundo Vanoye e Goliot-Lété (1994), as relações sociais podem ser apreendidas através da análise dos sentidos e significados mobilizados no cinema. Essa possibilidade decorre do fato que, segundo os autores, qualquer arte da representação “gera produções simbólicas que expressem mais ou menos diretamente, mais ou menos explicitamente, mais ou menos conscientemente, um (ou vários) ponto(s) de vista sobre o mundo real” (ibid., p. 61).

Por meio da análise de peças fílmicas, de seus esquecimentos e realces, é possível realizar uma leitura da realidade, pois estas

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

podem exprimir certas peculiaridades do universo social, ampliando suas possibilidades de problematização e compreensão.

Optou-se por estudar a questão das masculinidades no *rugby* por considerar que esta modalidade vem crescendo gradualmente no número de praticantes e espectadores, tendo, inclusive, estreado em 2016 nos Jogos Olímpicos.

O *rugby* é um esporte coletivo com origem na Inglaterra e popular na Europa, América do Sul e em países de colonização britânica, como Nova Zelândia, Austrália e África do Sul. De acordo com a *World Rugby* (2017a), entidade máxima da modalidade, o *rugby* é praticado em mais de 120 países por mais de 6,6 milhões de jogadoras/es. Além disso, ao enfatizar a dimensão corporal, a prática esportiva é um campo mediador na construção das masculinidades ao articular significações, valores e representações de gênero propícios à remodelação, reconfiguração ou para a manutenção das masculinidades hegemônicas e, assim, do status quo nas relações sociais de gênero, pois as disputas e conflitos presentes no cotidiano esportivo de crianças, jovens, adultos e idosos em diferentes espaços sociais (como quadras, piscinas, ginásios, ruas, praças, parques e academias), provocam e realçam polêmicas acerca de “‘corpos generificados’ em movimento, sejam eles bonitos ou fora dos padrões legitimados pela norma social” (KNIJNIK, 2010, p. 19).

Baseando-se no conceito de Gramsci, Connell salienta que o termo hegemônico

[...] signifies a position of cultural authority and leadership, not total dominance; other forms of masculinity persist alongside. The hegemonic form need not be the most common form of masculinity. (This is familiar in school peer groups, for instance, where a small number of highly influential boys are admired by many others who cannot reproduce their performance.) Hegemonic masculinity is, however, highly visible. It is likely to be what casual commentators have noticed when they speak of ‘the male role’. (CONNELL, 2002, p. 17)

O corpo é, ao mesmo tempo, produto de processos educativos geridos por diversos agentes pedagógicos e agente produtor de novos processos. De modo similar, a masculinidade hegemônica não é um tipo fixo, e nem é a mesma em toda parte. Trata-se de uma relação histórica e culturalmente móvel e, nessa perspectiva, contestável. Na medida em que há resistência à masculinidade hegemônica, suas bases são fragilizadas e torna-se possível a

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

constituição de masculinidades alternativas e, a depender da magnitude e longevidade dos questionamentos, de uma nova hegemonia (CONNELL,1997).

Em termos estruturais, faz-se, em um primeiro momento, uma aproximação com o *corpus* de estudo, o filme *Invictus*. Em seguida, realiza-se a exposição das representações sociais de masculinidade de jogadores de *rugby* recorrentes no filme, especialmente aquelas relacionadas a corpo, gênero e sexualidade.

Primeiras aproximações com *Invictus*

Haja vista a necessidade de melhor delimitar o *corpus* de análise deste estudo, o filme *Invictus* (2009), a seguir consta um breve resumo da obra.

O filme *Invictus*, de Clint Eastwood, é uma homenagem à figura de maior importância na luta contra a política do *apartheid* na África do Sul, Nelson Mandela. Baseado na obra *Playing the enemy: Nelson Mandela and the game that changed a nation*, do jornalista inglês John Carlin, o filme narra a maneira pela qual Mandela, recém-eleito presidente da África do Sul, utilizou-se da Copa do Mundo de *Rugby* e do selecionado nacional como forma de reforçar o sentimento de pertencimento e a identidade nacional.

Já na primeira sequência, o filme mostra como a polarização racial atinge também o campo esportivo. A imagem mostra um campo de futebol e outro de *rugby*, separados por uma estrada, por onde passa a comitiva do líder sul-africano Nelson Mandela, que havia sido recém-liberto da prisão onde esteve por mais de três décadas. De um lado, jovens negros pobres disputando uma partida de futebol em um campo de várzea; de outro, jovens brancos e – a considerar seus uniformes, aparência física e o estado do campo em que jogam – de boa condição financeira, treinando *rugby*.

Passam-se alguns anos e, em 1994, Mandela é conduzido ao cargo de presidente da África do Sul. Nesse novo cenário institucional, o presidente, para surpresa de seus correligionários partidários, dedica especial atenção ao *rugby*. Enquanto se esperava que Mandela sufocasse o “jogo de brancos”, como era visto o *rugby*, mudando as cores, o hino e os jogadores do *Springboks* – nome pelo qual se conhece a seleção nacional de *rugby* sul-africana, também chamada de *Bokke* –, ele faz justamente o contrário: investe e valoriza o time.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

Essa relativa conversão a favor do *rugby*, a despeito de tudo o que este esporte representava, é resultado de várias ações governamentais articuladas a fim de apagar os traumas do *apartheid* e construir uma nação unida, através do respeito tanto aos símbolos da cultura branca, quanto às culturas negras. Nesse sentido, o *Springboks* serve como instrumento demonstrativo da real possibilidade de convívio pacífico e respeitoso entre as diferentes etnias sul-africanas.

A produção tem seu desfecho com a conquista do título de campeão mundial de *rugby* pelo selecionado sul-africano diante do *All Blacks*, equipe da Nova Zelândia, em 24 de junho de 1995, com a presença de Nelson Mandela no estádio.

Apesar de baseado em fatos reais, *Invictus* não foge à regra da indústria cinematográfica e comete manipulações para não comprometer o enredo clássico: o herói – Mandela – é confrontado por um desafio – a luta contra o racismo – e, ao final, após uma longa e emocionante batalha, tem como desfecho sua vitória – visualizar no campo de *rugby* as diferentes etnias sul-africanas unidas; ou, como diz Carlin (2009, p. 261): “[...] a África do Sul finalmente era um só país”. Não se nega aqui a importante participação do *rugby* no processo pós-*apartheid* sul-africano, mas isso se deu em um limitado contexto sociopolítico.

Jogadores de *rugby* em *Invictus*: selvagens ou cavalheiros?

A construção da representação social ocorre a partir de dois processos fundamentais e concomitantes: ancoragem e objetivação. A ancoragem se refere ao processo cognitivo de classificação e nomeação de um objeto estranho a partir de um saber preexistente e reconhecido, uma rede de valores e significações disponível na memória, e, assim, torná-lo hábil a ser disposto socialmente, revelando-se como uma verdade para certo grupo. Já a objetivação, “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto”, torna-se física e acessível ao unir as ideias de não familiaridade e realidade (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

Conseqüentemente, a representação social modela e é modelada pelas relações sociais, pois interfere diretamente na reelaboração das estruturas e dos elementos sociais e necessita dessas relações para ecoar (MOSCOVICI, 2003). Dessa forma, a representação social, ao acentuar a mediação simbólica, consiste na avaliação e seleção valorativa de conceitos sociais (LAHLOU, 2014). Ancorado

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

sobre questões culturais que significam e associam as ideias de grandeza, força e desempenho físicos aos homens, historicamente o *rugby* é considerado uma modalidade masculina e masculinizadora por excelência (DUNNING, 1985).

Cuidado necessário a toda pesquisa científica que vise deduzir representações partilhadas por um dado grupo de pessoas é o exame dos “processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações” (JODELET, 2009, p. 696). Deste modo, as interpretações sobre as representações sociais de masculinidade dos jogadores de *rugby* só se tornam plausíveis a partir da compreensão do contexto cultural que lhes ancora.

Levando em consideração o estudo sociológico sobre a origem do *rugby* escrito por Dunning e Sheard (2005), pode-se afirmar que a modalidade nasceu em meados do século XIX na escola pública inglesa. A composição dessas escolas por jovens da burguesia e da nascente classe média, e o esporte em si, pouco a pouco, foram determinantes para a construção de uma identidade de nobreza, cavalheirismo e virilidade. Isso porque, por um lado os valores do *rugby* – amadorismo, *fair play*, atividade de lazer – e sua prática eram vistos como técnicas de educação e socialização dos futuros líderes militares e administrativos da nação britânica. Por outro lado, o contexto de desenvolvimento da modalidade propiciou sua caracterização como uma prática simbólica de confronto, como campo de treino para a guerra (DUNNING, 1985, p. 395).

Em seu trabalho sobre sociologia do esporte, Dunning (1985, p. 389) identificou o início do *rugby* como esporte, associado a uma “área masculina reservada”, como uma atividade definida por um *ethos* guerreiro, onde a bola possuía, por vezes, pouca importância. Um ex-estudante da *Rugby School* (ibid., p. 396-397) relatou em entrevista publicada em 1860 que se esquivar do contato com o adversário, desviando ou passando a bola para outro companheiro, era considerado um ato “desleal e efeminado”. Segundo o relato, a modalidade valorizava o embate, o contato físico, a força, a coragem e a virilidade, que poderiam ser traduzidas no envolvimento em caneladas mútuas entre os jogadores.

Segundo o autor supracitado, o *rugby* é assinalado pelo culto à violência e à força, controle da dor, pela sociabilidade dos homens e entre homens, pela misoginia e pela homofobia, pois as gamas de significados expressos através de tradições inventadas se referem não apenas às especificidades técnicas da modalidade, mas também aos modos de ser um jogador, homem, viril. Nos clubes de *rugby* ingleses do século XIX, os homens enalteciam o culto à

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

virilidade em resposta ao crescente empoderamento feminino conquistado pelas lutas sufragistas da época.

Esse embate ideológico de gênero entre os homens ingleses e as sufragistas mostra a força da dimensão simbólica das representações. As concepções dos homens quanto às mulheres não eram aceitas pelo segundo grupo e vice-versa. Cada um desses grupos sociais construiu e se adaptou a representações com base no conhecimento que possuía da realidade e formulou estratégias para legitimar sua posição em detrimento de outra. Como diz Jovchelovitch (2014, p. 218), “aquilo que parece irracional ou errado para o observador externo, tem sentido para o sujeito do saber”.

Em cena de *Invictus*, o personagem Johan De Villiers, jornalista, comenta sobre o jogo do *Springboks* (ou *Bokke*, como era tratado pelos torcedores e o será, também, neste artigo) contra o selecionado inglês (*England Rose's*).

O time de François Pienaar veio para o estádio *Loftus Versfel Stadium* esta tarde despreparado e arrogante. E saiu, 80 minutos depois, com o rabo entre as pernas como um vira-lata. [...] O time de Pienaar jogou sem disciplina, sem estratégia e sem coragem. [...] Eles trouxeram vergonha para a nossa nação. E eu posso dizer, sem medo de contradição, que, hoje, esses quinze supostos jogadores não merecem usar o sagrado verde e ouro.

De acordo com De Villiers, faltou aos jogadores o que Elias (1985, p. 204) chama de “*ethos* guerreiro”, o qual pode ser canalizado através do esporte e utilizado como uma ferramenta de controle dos corpos. Corroborando a ideia do autor, Light e Kirk (2000) examinaram uma escola de elite australiana onde uma clara estrutura de masculinidades foi conjurada através do *rugby* e centrada na dominação, agressão e na competição implacável. Essa é a crítica, no filme, do jornalista ao *Bokke*: faltou aos jogadores dominar e serem implacáveis com o time adversário. Esse discurso parece ser relativizado pelo jornalista como parte dos valores do *rugby* como esporte.

Neste ponto, deve-se atentar para a influência que a mídia exerce sobre os sujeitos e as representações sociais; influência esta reconhecida por Pienaar que, enquanto assiste a *De Villiers*, confessa para a esposa que o jornalista pode fazer com que ele seja banido do *Bokke*. O discurso da mídia pode ser um dispositivo

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

de ancoragem, o saber preexistente necessário à construção de representações sociais, pois ele contribui para a construção da realidade conhecida e, conseqüentemente, das práticas sociais. As representações sociais têm repercussão direta no comportamento e nas atitudes dos indivíduos, pois compõem estruturas de saber que orientam, em dado momento histórico, os grupos sociais (MOSCOVICI, 2003). Em suma, Pienarr, realmente, tinha motivos para ter medo.

Quando o jornalista afirma que os jogadores envergonharam a África do Sul e não merecem usar o verde e ouro da bandeira – e do uniforme do time –, faz-se uma clara alusão a um movimento de guerra, ao *rugby* como uma forma de conflito entre dois grupos. O jogador de *rugby* torna-se uma figura análoga a um soldado, que deve possuir inteligência, coragem e disciplina – requisitos básicos para honrar não só a camisa, mas também a sua pátria, e que lembram os fundamentos do treinamento militar.

Segundo Hobsbawm, os esportes de massa representam um instrumento de identificação nacional, de autoafirmação da própria potência. O *rugby* na África do Sul traz em si essa associação com o nacionalismo, pois é um dos esportes mais disseminados e valorizados pela população. Hobsbawm (1990, p. 171) clarifica a relação entre esporte e nação ao declarar que o esporte se tornou “um meio único, em eficácia, para inculcar sentimentos nacionalistas, de todo modo só para homens”, devido à facilidade com que os indivíduos “podiam se identificar com a nação, simbolizada por jovens que se destacavam no que praticamente todo homem quer, ou uma vez na vida terá querido: ser bom naquilo que faz”. Importa ressaltar que o autor supracitado fala do esporte como instrumento nacionalizador, mas a ser praticado somente por homens. “Eles” é quem teriam a função de defender a nação e demonstrar sua força frente às outras. Esta função foi duramente cobrada por De Villiers aos jogadores do *Bokke*.

No jogo final, *All Blacks versus Springboks*, essa ideia de confronto fica explícita na fala de Pienarr: “Levantem a cabeça. Olhem nos meus olhos. Estão ouvindo? [torcida entoando] Ouçam o seu país. [...] É isso aí. É o nosso destino. Vamos *Bokke*”.

Para Moscovici (2003, p. 35) “nenhuma pessoa está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura”. À medida que os indivíduos entram em contato com a cultura, com as informações, as crenças e os valores que constituem a sociedade, começam a se sentir

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

parte de um dado grupo e a organizar suas concepções – ratificando umas e reformulando outras – e seu modo de participação no grupo de acordo com as representações sociais adotadas (JODELET, 2006). A fala de Pienaar e os comportamentos e atitudes dos jogadores durante o filme demonstram que eles adotaram a representação social de defensor da África do Sul.

Em outra cena do filme, após mais uma partida contra o selecionado inglês e nova derrota, os jogadores do *Bokke* partem em direção ao vestiário, onde, ao tomarem cerveja, reclamam do seu gosto e jogam as latas nos armários, paredes e portas. A frustração dos jogadores não se dá, simplesmente, em razão do gosto ruim – ou como diz um dos jogadores, “gosto de merda” – da cerveja, mas à péssima sensação causada pela nova derrota em campo. O terrível sabor da derrota é incorporado à cerveja dos jogadores do *Bokke*.

Pierre Bourdieu (2012, p. 65) afirma que a ordem masculina impõe ao homem a obrigação de possuir e demonstrar, a todo momento, virilidade, a qual caracterizaria sua capacidade reprodutiva, sexual e social. Uma das formas de demonstrar esse atributo e estabelecer a reputação masculina é por meio das práticas corporais, principalmente quando arriscadas, como o é o *rugby*. Porém, essa virilidade é, ao mesmo tempo, a glória e a angústia do homem, porque em busca de um ideal impossível, os homens são levados, por vezes, a investir em atos e jogos assinalados pela violência.

O esporte seria um dos meios para legitimar a virilidade, visualizada na aptidão física para o combate. Analisando especificamente a cena aqui relatada, entende-se que a exigência por atestar virilidade é incômoda aos jogadores do *Bokke*, pois ela é posta à prova a cada partida do time.

A reação dos jogadores ilustra o aspecto relacional atribuído às questões de gênero por Scott (1995). O conceito de gênero adotado por Scott considera as instituições, os símbolos, os saberes, entre outros aspectos constituintes da sociedade, como permeados por representações de masculinidade e feminidade, que são historicamente ressignificadas. Para a autora, a relação de gênero não deve ser posta como oposição entre homens e mulheres, como supremacia do sexo masculino sobre o feminino. Para Scott, o gênero está envolto e é uma forma de se dar significado às relações de poder, o qual, segundo as noções de Foucault (2011), regularia as relações sociais e identitárias em meio às representações circulantes. Deste modo, o poder não está

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

localizado em um lugar, uma pessoa ou instituição, mas se exerce em rede através de estratégias que, ao invés de oprimir, estimulam.

A partir da reação dos jogadores, confirma-se que nesse processo de tomada de consciência do objeto, de construção da representação, está imbricado um saber do sujeito que, construído na alteridade social, forma-se a partir da interação com o objeto, e mediado pela linguagem, comunicação e comportamentos se fortalecem como grupo. Os jogadores do *Bokke* compartilham da representação de masculinidade que lhes é atribuída, por isso a raiva pela derrota. É não só pela derrota em si, mas também porque ela provoca uma ruptura na representação de masculinidade que eles têm do grupo e de si mesmos.

A partir dessa concepção de representação social como fruto das experiências sociais e culturais, Jodelet (2009) apresenta três esferas de pertença das representações sociais: a subjetividade, a intersubjetividade e a transubjetividade. Na esfera da subjetividade são considerados “os processos que operam no nível dos indivíduos eles-mesmos” (p. 696). A intersubjetividade se refere às situações que “contribuem para o estabelecimento de representações elaboradas na interação entre os sujeitos, apontando em particular as elaborações negociadas e estabelecidas em comum pela comunicação verbal direta” (p. 697). E a esfera da transubjetividade engloba os sujeitos, os grupos sociais, o contexto interacional e as estruturas comunicacionais (produções discursivas e trocas verbais). Deste modo, a representação não existe somente no discurso. Ela necessita ser tecida na prática social, na interação entre suas esferas de pertença, pois só assim os saberes poderão ser transformados.

Afora as reações de descontentamento pelas derrotas em jogos, em outras cenas, as de vitória, os jogadores parecem valorizar e tomar para si a ideia de virilidade. Exemplo disso se dá quando, após partida contra o time australiano, o *Wallabies*, que saiu derrotado, os jogadores do *Bokke* partem para comemorar com suas famílias em um restaurante. Um dos jogadores, Stransky – que, pontuou no jogo – passa por um momento de “batismo” quando é desafiado a beber uma caneca grande de cerveja enquanto os companheiros entoam uma música. Cumprido o desafio, todos os jogadores vibram com o novato. A tradição do *rugby* exige que a virilidade seja demonstrada não apenas nos momentos de treino e de jogo, mas também extracampo (DUNNING, 1985, p. 399).

Em cena com os agentes da segurança pessoal de Mandela, estes discutem sobre a diferença entre o futebol e o *rugby*.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

Agente 1: Ah, eu prefiro o futebol.

Agente 2: Sabe o que dizem sobre o futebol? Que é um jogo de cavalheiros jogado por selvagens. Por outro lado, *rugby* é um jogo de selvagens jogado por cavalheiros.

Por ter como fundamentos táticos a conquista de território, o alto contato físico e a força, o *rugby* é considerado por muitos um jogo violento.

Carmem Rial (2000), em estudo sobre o *rugby* em sua dimensão de masculinidade, encontrou relatos de pais e mães de jogadores desta modalidade esportiva que confirmavam essa representação de esporte violento. Segundo a autora, muitos dos pais “se opõem a que os filhos pratiquem esse esporte sem, contudo, impedi-los” (p. 238). O relato de um dos familiares participantes da pesquisa de Rial materializa essa representação: “Por mim, M [denominação dada pela autora ao jogador] nunca jogaria isso, não é esporte, é pura violência” (p. 238).

Esse atributo negativo de brutalidade é repassado ao grupo de praticantes da modalidade. Tal característica é exposta em cena da visita do *Bokke* à periferia de Soweto. Ao questionar um garoto sobre a principal regra do *rugby*, este responde: “Você acerta o jogador quando o juiz não está vendo”. Em outro momento, a assessora pessoal de Mandela, Brenda, observando as fotos dos rostos dos jogadores do *Bokke* fala: “Eles parecem bandidos”.

Retomando o conceito de objetivação proposto por Moscovici (2003), recorda-se que este processo se refere à sedimentação dos elementos constituintes da representação social por meio da transformação de um registro simbólico abstrato em um objeto concreto, um complexo de imagens compreensíveis e reproduzíveis no mundo exterior. Assim, “desde que suponhamos que as palavras não falam sobre ‘nada’, somos obrigados a ligá-las a algo, a encontrar equivalentes não verbais para elas” (MOSCOVICI, 2003, p. 72).

O conceito de masculinidade do jogador de *rugby* se incorpora à realidade, é objetivado, na medida em que transpõe os limites do pensamento para fazer parte do mundo real. A imagem atribuída aos jogadores do *Bokke*, em *Invictus*, é a de selvagens e bandidos. Durante todo o filme, fica clara a incorporação desse conceito e dessa imagem quanto aos jogadores no dia a dia das pessoas.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

Como ilustrado em sua fala, um dos agentes de segurança (agente 2) discorda dessa ligação direta do *rugby* e seus praticantes à selvageria. Também com a explícita intenção de desconstruir essa representação, a *World Rugby* (2017b) defende que o *rugby* é marcado por uma política de respeito entre os jogadores, além dos seguintes valores: integridade, paixão, solidariedade e disciplina. As diferenças entre os jogadores se circunscrevem ao campo e aos 80 minutos de jogo (no caso do *rugby* de 15, visualizado no filme), mantendo-se, claro, os ideais de jogo limpo e o respeito às regras e à autoridade do árbitro. Fora do jogo, deve-se promover uma postura honrada e nobre que passa pela construção da imagem pessoal dos jogadores.

Essa delimitação do uso da violência pode ser visualizada em *Invictus* quando, em partida *Bokke versus Samoa*, uma briga generalizada se inicia após um jogador adversário atingir um do *Bokke* com um *tackle* (interceptação do avanço territorial do jogador com a posse da bola, jogando-o ao chão) quando o último já tinha posse da bola, o que configura desrespeito à regra de jogo. Ao final da partida, vencida pelo *Bokke*, os jogadores de ambos os times se cumprimentaram, demonstrando respeito entre si. É importante destacar que o *rugby*, assim como diversas outras modalidades esportivas, possui uma regulamentação universal e fundamentos técnicos que garantem a boa condução dos jogos e reduzem o risco de danos à integridade física dos praticantes.

Outro momento em que a imagem de brutamontes do jogador de *rugby* é contestada é quando François recebe a visita da esposa no hotel onde está hospedado com o restante da equipe. A mulher fica surpresa ao ver o marido ler um poema:

Esposa de François: Como é que um poema ajuda a jogar *rugby*?

François: É como a sua visita. Inspiração.

A leitura de poemas não está vinculada à imagem de homem jogador de *rugby* que a esposa de François possui. Mas existe somente um modo de ser homem? Considerando-se o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos, a resposta a essa pergunta é não. O gênero como já exposto por Scott (1995) possui âmbito relacional, é uma construção interacional e, por isso, significada e ressignificada contexto cultural, que se transforma ao longo do tempo.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

Corroborando esse posicionamento Connell (1995, p. 191), que considera que, apesar da ideologia popular representar o gênero como “estável e ‘natural’”, as masculinidades sofrem modificações historicamente. O atual padrão hegemônico de masculinidade, a chamada masculinidade tradicional, ou ideal, é produto da modernidade.

Para demonstrar a historicidade da masculinidade, a autora cita estudo realizado por Jock Phillips sobre as mudanças nas estratégias de gênero do estado colonial neozelandês. Durante o processo de colonização, o Estado, tentando controlar o nível de violência, principalmente nas áreas de mineração, promoveu um padrão doméstico de patriarcado. No início do século XX, envolvidos em guerras imperiais, o Estado adota nova política de gênero e passa a estimular masculinidades assinaladas por comportamentos violentos. O *rugby*, na figura da seleção nacional, o *All Blacks*, foi um dos elementos de propaganda do nacionalismo militarista e da masculinidade requisitada pelo Estado à época.

De acordo com Jodelet (2006), as representações sociais compõem uma rede de interpretação da realidade, organizando e orientando a interação entre o indivíduo e mundo exterior, bem como suas condutas e comportamentos no meio social. Este fato possibilita identificar o contexto cultural, social e histórico como elementos fundamentais para a construção e compreensão das representações sociais de masculinidades. As experiências e observações cotidianas dos indivíduos alicerçam o processo de apropriação de valores e significados em torno das masculinidades. Logo, também a partir da perspectiva da Teoria das Representações Sociais, a masculinidade não é única, não é fixa, mas plural. Fala-se em masculinidades.

Sobre a poesia no universo masculino, Almeida (1995, p. 213) afirma que, além da música, este é outro espaço de expressão de sentimentos e emoções consentido aos homens. O autor cita o exemplo da poesia popular – as décimas – elaboradas no vilarejo de Pardais, em Portugal. As décimas de autoria de José Seco eram ouvidas com atenção pelos outros homens, que chegavam a se emocionar durante as leituras, em contraste com a imagem de que força e autossuficiência são identificáveis – e comprovadas – nos homens em sua inexpressão de sentimentos.

Rial (2000) cita outro elemento que é vinculado à imagem de cavalheiros dos jogadores de *rugby*, sua vestimenta quando de aparições públicas, afora os jogos. Segundo a autora, é comum que, nesses casos, as equipes trajem terno e gravata. Em uma cena

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

de *Invictus*, os jogadores do *Bokke* chegam à Cidade do Cabo e são recebidos pela torcida usando os trajes citados por Rial.

Em reunião com Mandela, François é questionado sobre a situação clínica de seu tornozelo, haja vista contusão que teria sofrido, ao que responde: “Na verdade, senhor, a gente nunca joga 100%. No esporte é assim”. O relato do jogador incorpora a representação de masculinidade referente à capacidade de resistência à dor.

Rial (2000) cita que no *rugby* a dor, os ferimentos e lesões são manifestações físicas comuns entre os jogadores e apreciadas como inerentes à figura do macho. O corpo é, portanto, elemento primordial para a construção da masculinidade por se constituir como suporte de significados para além do puramente físico. O seguinte trecho do estudo da autora mostra que o sentimento vivido por François é compartilhado por outros jogadores de *rugby*: “Mas essa dor é vivenciada por Y [denominação dada pela autora ao jogador] com uma certa dose de prazer; as cicatrizes são exibidas com orgulho e, não raras vezes, ele [o jogador participante do estudo] e seus parceiros sacrificam-se jogando machucados” (p. 235).

A dor no *rugby* pode vir tanto do contato físico na disputa pela bola, quanto do treino, em que situações de jogo são testadas. Cabe ao jogador aprender a lidar com ela, caso contrário, não tem a honradez necessária para a prática do esporte. Nesse sentido, Rial (2000, p. 248) acrescenta que nos esportes: “A derrota não desonra se o derrotado for capaz de suportar a dor até o final (assim como a pobreza não desonra). A desonra vem de não se ter sacrificado com o corpo, de não se ter resistido à dor”.

Os momentos de contato entre os jogadores e os ferimentos são expostos em *slow motion*, *close up* ou edição de som que realce os momentos de impacto em vários momentos do filme, principalmente quando das vitórias do *Bokke*. Em cena emblemática, o *Springboks* assiste ao jogo *All Blacks versus England Rose's*. A atenção dos “*Bokke*” se volta para um jogador neozelandês, Jonah Lomu, que pesa 120kg e é veloz. O seguinte texto se desenrola:

Pienaar: O Lomu tenta contato sempre que pega bola. Isso é bom pra gente. Eu quebro um braço, uma perna e o meu pescoço, mas não deixo esse cara passar.

Jogador “*Bokke*” 2: Estamos com você, capitão.

Jogador “*Bokke*” 3: Por mim, ele também não passa.

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

Jogador "Bokke" 4: Também não.

A dor e os ferimentos são marcas de esforço, de luta em defesa do time e, no caso, do selecionado, de uma nação. Dessa forma, confere-se ao sofrimento físico valor de masculinidade.

Considerações finais

As características do *rugby* em si – o confronto, o intenso contato físico, a força, o domínio, a necessidade de disciplinarização dos corpos – colaboraram para a observação, em *Invictus*, de representações sociais relacionadas a um padrão tradicional de masculinidade marcado pela força, coragem, potência, agressividade, virilidade e resistência à dor. Isso mostra que o indivíduo fora de seu contexto social, do qual recebe influência e, também, influencia, não tem existência simbólica. É o ser social que estrutura a ação do ser individual.

Mas também houve momentos de ruptura, de contraposição a essa representação de masculinidade tradicional. Observaram-se momentos de fragilidade dos jogadores após as derrotas nas partidas; sensibilidade, ao buscar inspiração para os jogos nas poesias; companheirismo, ao defender os companheiros de equipe, e; respeito e solidariedade, ao deixar na partida, em seu tempo delimitado, todas as possíveis indisposições contra os adversários e cumprimentá-los pelo seu desempenho em campo, seja ganhando, seja perdendo.

Tendo em conta que as representações sociais tornam familiar o estranho, não é prudente afirmar que as representações de masculinidades observadas em *Invictus* se manterão *ad aeternum*. Pelo contrário, já é possível visualizar contrapontos, questionamentos, no próprio filme, inclusive. Cabe-nos acompanhar como se dará o contínuo processo de reelaboração das representações de masculinidades dos homens, jogadores e não jogadores de *rugby*.

Também é importante observar que a vinculação das práticas esportivas, cultural e historicamente, aos homens e às masculinidades tradicionais não é uma questão que emerge apenas na contemporaneidade. A história do desenvolvimento do *rugby*, como mostrado no artigo, é pautada, principalmente, na concepção do homem "macho". Entretanto, assim como notam-se no filme momentos de questionamento à masculinidade

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

hegemônica, acredita-se que também o esporte, como patrimônio cultural do ser humano, pode, a depender do contexto, sofrer modificações em sua estrutura de valores.

Se os primeiros clubes de *rugby*, na Inglaterra, ainda no século XIX, tinham como objetivo a manutenção das representações sociais de masculinidade tradicional em resposta a uma crise causada pelas conquistas do movimento sufragista nas relações de gênero, percebe-se em *Invictus* que a essência desse esporte como uma reserva masculina foi, mesmo que sutilmente, modificada no decorrer do tempo e da continuidade das mudanças nas relações entre as pessoas. Apesar de no filme não ser possível visualizar mulheres jogando *rugby* – até porque foi somente em 1995 que os primeiros campeonatos e torneios femininos tiveram início –, pode-se observar em algumas cenas a presença delas na torcida e nas confraternizações das equipes após os jogos.

A presença daquelas mulheres tem impacto sobre as representações sociais de masculinidades, pois estas são construídas, ao mesmo tempo, intrapessoalmente – considerando a subjetividade dos indivíduos – e, também, no dinâmico processo de interação sociocultural entre os indivíduos. As representações sociais tem influência sobre as relações de gênero, haja vista serem um conjunto de valores, interpretações e conceitos sobre determinado objeto em dado momento histórico, social e cultural. O “ser homem” ontem não é o mesmo hoje, nem o será amanhã.

Referências

- ALMEIDA, M. V. de. **Senhores de si**: uma interpretação antropológica da masculinidade. Lisboa: Fim de Século, 1995. BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. CARLIN, J. **Conquistando o inimigo**: Nelson Mandela e o jogo que uniu a África do Sul. Rio de Janeiro: Sextante, 2009. CONNELL, R.W. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185–206, jul./dez. 1995. CONNELL, Raewyn. La organización social de la masculinidad. In: VALDÉS, Teresa; OLAVARRÍA, José. **Masculinidad/es**: poder y crisis. Santiago (Chile): Flacso Chile/Isis Internacional, 1997. p. 31–48. CONNELL, Raewyn. Understanding men: gender sociology and the new international research on masculinities, **Social Thought & Research**, v. 24, p. 13–31. 2002. DUNNING, E.; SHEARD, K. **Barbarians, gentlemen and players**: a sociological study of the development of *rugby* football. 2. ed. London: Routledge, 2005. DUNNING, E. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais da identidade masculina e as suas transformações. In: ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985. p. 389–412. ELIAS, N. A gênese do desporto: um problema sociológico. In:

Representações sociais de masculinidades dos jogadores de *rugby*

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1985. p. 187–222. FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 29. reimp. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011. HOBBSAWM, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

INVICTUS. Direção de Clint Eastwood. S.l.: Warner Bros. Pictures, 2009.
P&B. JODELET, D. Presença da cultura no campo da saúde. In: ALMEIDA, A.M. de; SANTOS, M. de F.S.; DINIZ, G.R.S.; TRINDADE, Z.A. (Orgs). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: UNB, 2006. p. 75–109. JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679–712, set./dez. 2009. JOVCHELOVITCH, S. Representações sociais e polifasia cognitiva: notas sobre a pluralidade e a sabedoria da razão. In: ALMEIDA, A.M. de O.; SANTOS, M. de F.S.;

TRINDADE, Z.A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 211–237. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2017. KNIJNIK, Jorge Dorfman. Fazendo gênero no esporte. In: KNIJNIK, Jorge Dorfman (Org.). **Gênero e esporte: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010a, p. 17–21. LAHLOU, S. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In: ALMEIDA, A.M. de O.; SANTOS, M. de F.S.; TRINDADE, Z.A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 77–132. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2017. LIGHT, R.; KIRK, D. High School *Rugby*: the body and the reproduction of hegemonic masculinity. **Sport, Education and Society**, v. 5, n. 2, p. 163–176. 2000. MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003. PALMONARI, A.; CERRATO, J. Representações sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, A.M. de O.; SANTOS, M. de F.S.; TRINDADE, Z.A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 402–441. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2017. RIAL, C.S. *Rugby* e judô: esporte e masculinidade. In: PEDRO, J.M.; GROSSI, M.P. (Orgs.). **Masculino, feminino, plural**. 1. reimpr. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 229–258. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71–99, jul./dez. 1995. VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas (SP): Papyrus, 1994. WORLD RUGBY. **Welcome to Rugby**. 2017a. Disponível em: <<http://www.worldrugby.org/welcome-to-rugby>>. Acesso em: 01 jul. 2017. WORLD RUGBY. **Rugby's Values**. 2017b. Disponível em: <<http://www.worldrugby.org/welcome-to-rugby/rugbys-values>>. Acesso em: 01 jul. 2017. WOLTER, R.M.C.P. Serge Moscovici: um pensador do social. In: ALMEIDA, A.M. de O.; SANTOS, M. de F.S.; TRINDADE, Z.A. **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 27–38. Disponível em: <<http://www.technopolitik.com.br/downloads/files/TRS%2050%20anos2aEdFinal15mar15.pdf>>. Acesso em: 20. mar. 2017.

O PERCURSO DA VERMELHINHA: UMA ANÁLISE SOBRE A REPRESENTAÇÃO FEMININA DA SÉRIE CARMEN SANDIEGO

Cheila Pacetti¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é compreender de que forma é representada a personagem protagonista da série Carmen Sandiego, lançada pela Netflix, em 2019. A metodologia utilizada se baseia no levantamento bibliográfico sobre representação feminina, a apresentação expositiva do trajeto da personagem situando a sua mudança estética e narrativa, e a análise dos primeiros episódios parte I e II em que se desdobram a representação da história da personagem e a linearidade das narrativas abordadas. O resultado encontrado aponta uma afirmação visual da identidade feminina no desenho animado.

Palavras-chave: Ficção seriada; Séries; Desenhos animados; Representação.

The journey of Vermelhinha:

an analysis of the female representation of the series Carmen Sandiego

Abstract

The objective of this work is to understand how the protagonist character of the series Carmen Sandiego, released by Netflix, in 2019 is represented. and narrative, and the analysis of the first episodes, part I and II, in which the representation of the character's history and the linearity of the approached narratives unfold. The result found points to a visual affirmation of the female identity in the cartoon.

Keywords: Serial fiction; Series; Cartoons; Representation.

El camino rojo:

un análisis de la representación femenina de la serie Carmen Sandiego

Resumén

El objetivo de este trabajo es comprender cómo se representa y narra el personaje protagonista de la serie Carmen Sandiego, estrenada por Netflix, en 2019, y el análisis de los primeros episodios, parte I y II, en los que se presenta la representación del personaje. se despliega la historia y la linealidad de los relatos abordados. El resultado encontrado apunta a una afirmación visual de la identidad femenina en la caricatura.

Palavras-clave: Ficción en serie; Serie; Dibujos animados; Representación.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM/UFF), Especialização em Planejamento Estratégico para Mídias Sociais (SENAC RJ), Bacharel em Turismo (UFF). Integrante do Grupo de Pesquisa em Desenhos Animados (AnimaMídia/UFF) e do Grupo de Pesquisa TeleVisões (UFF).

Introdução

Em 2019, a Netflix lançou a série Carmen Sandiego, animação esta que vem de um contexto educativo, baseada em ação, espionagem e aventura. A personagem principal da série surgiu de um jogo de vídeo game em meados dos anos 1980, para atender uma demanda específica relacionada a questões escolares como Geografia, História, Línguas Estrangeiras e Matemática. Em consequência da proporção que o jogo tomou, ao ser comercializado em diversos países, foi produzido o desenho animado veiculado em diversas emissoras de TV aberta. Já em sua nova fase, a produção foi alterada para se adequar a produção audiovisual e ao streaming.

Assim, conforme exposto, o objetivo deste trabalho é compreender de que maneira é representada a personagem protagonista da série Carmen Sandiego em comparação as duas produções, do desenho animado e da série. Para realizar o estudo, é necessário percorrer a história da personagem, de forma breve; realizar uma linearidade das narrativas abordadas nessas produções, bem como analisar a primeira temporada “Quem é Carmen Sandiego” partes I e II, da série da Netflix, a fim de compreender o percurso de sua construção e verificar se a personagem reforça os estereótipos criados para o gênero feminino na produção audiovisual.

A história da personagem protagonista feminina surge de um game chamado “*Where in the World is Carmen Sandiego?*”, desenvolvido pela *Broderbund Software*, nos Estados Unidos. O jogo tinha a finalidade de ser educativo e divertido. Não havia uma história de vida que fizesse o jogador entender a origem da personagem ou ter uma identificação emotiva direta com ela, a única informação sobre a protagonista é que ela era uma “vilã”. O único propósito do jogo era de encontrar e capturar a personagem que era considerada uma ladra, que roubava artefatos culturais em diversos lugares do mundo e sempre escapava com facilidade dos jogadores.

Com base na repercussão dos jogos, que se popularizaram mundialmente², principalmente pelo cunho educativo – por explicar a língua e a cultura local – e experimental – os jogadores precisavam responder as perguntas relacionadas ao assunto abordado –, cria-se, então, uma série de desenho animado chamado “Onde está Carmen Sandiego”, que foi transmitido para

² <https://link.estadao.com.br/blogs/modo-arcade/onde-esta-carmen-sandiego-no-passado/>

diversos países, inclusive no Brasil. Na época, no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, os desenhos passavam nas emissoras de TV aberta, o SBT e a Rede Globo.

A narrativa é construída em continuidade ao jogo, só que sem a participação efetiva do jogador, apenas um mero telespectador. A representação visual de Carmen Sandiego no desenho animado é a de uma mulher, adulta, que usa um sobretudo e um chapéu vermelhos, luvas pretas, com cabelos longos e salto alto. As ações são voltadas para o comportamento da personagem e na sua imagem que sempre aparece em destaque. Seu visual chama muita atenção, pela sua aparição inesperada nos lugares simulando a imagem de algo inatingível.

Desta forma, a construção do trabalho se debruça em trazer até então, como as personagens femininas eram representadas. Para refletir sobre a temática é necessário recorrer ao histórico de personagens femininas, principalmente as primeiras princesas criadas pela Disney. Na finalidade de apresentar as construções estéticas e comportamentais que permitem um maior diálogo com o assunto proposto neste trabalho.

Em seguida, os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver a pesquisa, as variações da personagem, a linearidade da narrativa para compreensão dos elementos modificados e as contribuições para o campo dos estudos ligados aos desenhos animados.

Neste sentido, farei uma primeira discussão a respeito das personagens femininas e suas narrativas em comparação a nova série.

Protagonistas femininas em desenhos animados

No universo audiovisual, a Disney é uma das pioneiras e grande produtora que criou personagens femininas protagonistas, todas são definidas como princesas e têm histórias com um final feliz.

Ariel, Aurora, Branca de Neve, Bela e Cinderella, são as cinco primeiras personagens criadas. Em 1937, a primeira princesa surge, a Branca de Neve, que por sua beleza sofre com a perseguição da madrasta e no fim encontra seu príncipe encantado. Após a primeira princesa, são elaboradas, em sequência, personagens femininas que tem o mesmo objetivo, de buscar e encontrar na figura do príncipe encantado, galanteador, seu destino final. Os

personagens masculinos por fim ficam apaixonados pela beleza da princesa, se rendem e se casam.

É importante ressaltar que todos esses aspectos de criação são de caráter temporal e espacial, e que aqui estão sendo contextualizados com o propósito de apresentar um panorama das personagens femininas ao longo do tempo.

A criação de personagens é construída com o objetivo de inspirar o público a que destina. Assim, a autora (BREDEK, 2015) aponta que as princesas, podem reforçar um imaginário sobre o que é ser feminino e as formas de comportamento. Por outro lado, seu trabalho aborda questões sobre o imaginário não ser monolítico, pois há mutações nessas produções que são contextualizadas ao longo do tempo, ou seja, as construções narrativas acompanham as situações e vivências do tempo e espaço. Porém, ainda é necessário refletir como essas construções audiovisuais podem reforçar um imaginário de que a mulher deve seguir um padrão de beleza e buscar por um amor que seja correspondido.

No contexto da protagonista Carmem Sandiego, é proposto uma lógica de produção diferente, não apenas por surgir da narrativa de um jogo, mas ao ser elaborado como um desenho animado. Algumas estratégias fogem às representações mais tradicionais de filmes, por exemplo, – corporais e comportamentais – e que são na maioria homogêneas e voltadas ao gênero feminino, que antes eram produzidas.

Muito embora alguns elementos sejam constitutivos do universo feminino, nos aspectos visuais e corporais, o desenho vinculado a TV aberta proporcionou crianças e jovens a conhecerem a história de Carmen Sandiego, apresentou uma personagem feminina que se destacava por sua diferenciação comportamental, que não se situava em localização específica, não possuía vínculos familiares e nem par romântico.

Assim, o universo feminino está atrelado há muitas características que podem ser entendidas como rótulos,

A fragilidade, a doçura, a emotividade, a sedução, a busca pelo amor, a preocupação estética, o uso preponderante de determinadas cores (tons pastel ou muito vivos, o cor-de-rosa), as silhuetas magras e delicadas, os cabelos e penteados, a maquiagem e a quantidade de acessórios ornamentais, as roupas que revelam ou criam curvas, a hipersexualização, a dicotomia infantilização-adultização são aspectos que reforçam estereótipos de gênero. (MENDES; SIQUEIRA, 2018, p. 141)

Como apontado, todas essas características são fortemente incorporadas nas personagens femininas, como se não houvessem outras formas de representação na história. A proposta deste trabalho não se aprofunda no tema do feminismo, mas compõe as críticas realizadas nas formas de retratação sobre o que representa o gênero feminino. Importante ressaltar que a dinâmica da visualidade reflete nos comportamentos da vida cotidiana, assim como as produções audiovisuais e a ficção seriada televisiva que também geram narrativas sobre a sociedade.

Na pesquisa sobre a figura feminina nos filmes da Disney (MOREIRA; PORTELA, 2018), é realizado um levantamento das princesas criadas e suas fases, personalidades, estéticas, posturas e o surgimento de novas questões como raça, gênero e o social, implicadas por um debate amplo e constante gerado pela contemporaneidade. Uma sociedade plural que reivindica novas demandas de representação e representatividade, principalmente nas produções audiovisuais.

Sobre a dinâmica de representação e seus significados são,

[...]sistemas que possuem uma lógica e uma linguagem particulares baseadas em valores e conceitos que vão determinar o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das idéias compartilhadas pelo grupo e que, por fim, vão reger as condutas desejáveis ou admissíveis. Assim, nesse jogo de reapropriações, cada personagem, que à primeira vista parece um tipo homogêneo, compacto e autônomo, é, na verdade, um conjunto de representações que, somadas, formam um modelo inserido dentro de um sistema de representações. (OLIVEIRA, 2001, p. 177)

Portanto, por mais que a citação acima trabalhe com a questão da representação feminina nos quadrinhos, é possível trazer o debate para o campo do audiovisual para refletimos que não há representações que sejam simplesmente neutras. Desenhos e/ou imagens construídas graficamente são todas resultantes da ação do homem. O autor, ao elaborar um material em diferentes formatos, carrega uma intencionalidade que objetiva alcançar o público esperado.

De acordo com a autora (OLIVEIRA, 2001) as representações não são fixas, elas são transitórias, ou seja, são adequadas de acordo com os contextos históricos, temporal e espacial. Assim como, essas

mudanças podem ocorrer no sentido narrativo – ao contar uma história do personagem – como também é possível que ocorra a mudança estética e comportamental – corpo e ação –, se tornando muitas outras possibilidades. Neste sentido existe um movimento, não unificado, de homogeneizar comportamentos e estruturas sociais nas produções audiovisuais.

Nos estudos sobre representação feminina, a autora (OLIVEIRA, 2001, p. 181) foca em uma grande discussão a respeito dos objetos simbólicos, trabalhados na concepção dos teóricos Bourdieu e Wolf. Ambos abordam as questões do olhar do outro como um elemento de dominação e controle sobre o feminino, e nesta concepção cria-se a imagem física e comportamental com o objetivo de agradar ao homem. Em contrapartida, são mencionadas duas formas atribuídas ao universo feminino: a feminilidade e a sexualidade, a primeira lhe confere atributos desejáveis e relacionados ao modelo ideal da mocinha, a segunda seria o oposto dessas características.

Portanto, essa construção da imagem feminina apresentada ainda é fomentada em muitas produções, mas já podemos perceber que, como apresentado na série de animação da Carmen Sandiego, a construção do feminino parece ser adaptada ao contexto contemporâneo. Muitas são as possibilidades de representação e não apenas uma, as produções parecem ter uma fórmula que se repete, sem representar os novos contextos de ser e estar no mundo.

Neste sentido, o panorama realizado até aqui nos mostra como as pesquisas são importantes para viabilizar novas formas de representação e representatividade, para continuar o debate vamos nos atentar a metodologia que nos fornece a base para analisar de forma crítica e analítica a série estadunidense Carmen Sandiego.

Procedimentos Metodológicos de Análise

Para realizar o estudo optou-se pela análise de conteúdo e da imagem, compreende-se que ambas são distintas, mas podem se complementar. Justifica-se essa escolha para apresentar a mudança no arco narrativo que parece ser algo essencial e que esclarece as alterações estéticas que serão apontadas com a análise da imagem de forma pontual e não extensiva.

Neste sentido, para interpretar as questões relacionadas a representação feminina foi realizada uma pesquisa bibliográfica principalmente com abordagens de temas como as princesas da Disney que nos fornece elementos substanciais para a discussão e sobre a representação feminina em outras produções impressas e audiovisuais.

Importante ressaltar que apesar de usar a bibliografia que desdobra as questões sobre o feminismo, neste trabalho não serão aprofundados esses conceitos, pois há autores, como os citados nesta pesquisa, que promovem um debate intensificado sobre o tema.

A análise se concentra na primeira temporada, “Quem é Carmen Sandiego” parte I e II, pois apresenta o contexto histórico de criação da personagem e as narrativas que sustentam a nova versão de Carmen Sandiego.

Como procedimentos teórico-metodológicos alguns elementos da arte fornecem subsídios para realizar a comparação entre as mudanças da personagem para a análise corporal e comportamental. Os critérios foram definidos pela comparação estética que apresenta a personagem criada e exibida nos anos 1990 e 2019, contabilizando um pouco mais de 29 anos de espaçamento no tempo, assim o que será explorado são: a) Forma, b) Cor, c) Contexto discursivo e d) Objetos.

Também aponto como complemento o conceito da lógica de mostração, utilizada pelo autor (BOEHM, 2015), que faz referência ao conhecimento da imagem como produção e ferramenta de conhecimento que se representa e nunca reproduz, pois se trata de uma ação cultural e humana. A expressão não se resume apenas a fala, mas em conjunto com os gestos e o comportamento. Portanto, tem de ser considerado o fato de que os métodos e recursos utilizados para a produção têm uma forma de promover contextos específicos da contemporaneidade e fornecer códigos que podem classificar a condição nas quais estão inseridas.

Para o autor, o conceito vai se modificando em detrimento do volume de imagens construídas, muitos elementos se tornam presentes ou modificados devido a intencionalidade da mensagem, ou seja, a produção de sentido pode ser alterada.

A figura da mulher, seja estética, comportamental e social, de forma padronizada é muito preocupante. Desta forma, “[...] é

importante a capacidade de perceber as várias expressões e os vários códigos ideológicos presentes nas produções da nossa cultura e fazer uma distinção entre as ideologias hegemônicas e as imagens, os discursos e os textos que as subvertem" (KELLNER, 2001, p. 424). Para compreender melhor os códigos, principalmente visuais e comportamentais, iremos passar para a terceira etapa deste trabalho, a análise dos episódios parte I e II, da primeira temporada, que visa apresentar as variações na construção da personagem.

As variações da personagem Carmen Sandiego

Percebemos que os discursos acompanham a contemporaneidade. Nas produções audiovisuais atuais, principalmente com o conteúdo disponibilizado em formato de catálogo, que se diferencia da lógica da TV aberta ou da TV por assinatura, essas últimas têm como base a grade de programação que se sustenta pelos horários. No streaming, o sentido muda, com a variedade de produções disponibilizadas via catálogo e a autonomia do usuário ao escolher os desenhos animados que deseja assistir, seja em qualquer momento e lugar.

A percepção do público não é mais a mesma, a nova geração infanto-juvenil consome produtos de maneiras diferentes das que consumiam as gerações anteriores. Crianças que assistiam desenhos na TV aberta, nos anos de 1980 a 2000, hoje são adultos e não percebem essas produções como as mesmas. Além destes mesmo desenhos não serem mais exibidos na TV aberta, pois o acesso é condicionado a assinatura da TV paga ou das plataformas de streaming.

Na série, Carmen ganha uma história, jamais contada, que sintetiza sua nova estética cartunesca e sua mudança de comportamento, sofrendo, assim, alterações extremamente simbólicas e afetuosas. A personagem não é mais a vilã que rouba os artefatos dos lugares turísticos em benefício próprio, mas sim aquela que impede que outros o façam, devolvendo todo o dinheiro para instituições museológicas ou instituições de caridade. Carmen Sandiego agora é a heroína da história.

Assim, várias mudanças ocorreram em torno das questões estéticas e comportamentais da personagem. Nos desenhos animados exibidos na TV aberta, Carmen tinha sua imagem formada como uma mulher experiente, determinada e fazia o que queria por

prazer, sempre com um objetivo de driblar o sistema de segurança e não ser punida.

Logo, na primeira parte da série, a narrativa tem a função de mostrar ao público e levá-los a compreender os motivos pelos quais Carmen viajava pelo mundo na tarefa de roubar, sua imagem era compreendida como uma vilã nas produções anteriores.

Para situar o público, na parte I, Carmen reencontra um antigo colega da Academia V.I.L.E (Escola de ladrões) onde morou desde pequena e a história começa a partir dessa longa conversa no vagão do trem. A personagem pela primeira vez ganha vida, ela é uma órfã, nascida em Buenos Aires, na Argentina, foi achada e criada pelos professores da escola em que estudou por muitos anos. Seus aprendizados durante a infância foram diversos, resultantes do contato com babás de diversos países, que a ensinou sobre culturas, países e idiomas. Com a ausência de sua identidade, ganhou o codinome de Ovelha Negra. Muito travessa, tinha a ideia de que roubar era apenas um jogo, até o momento em que Carmen se conscientiza.

Logo ocorre a mudança do universo infantil para a adolescência. No episódio ela finaliza um roubo dentro da escola, ao pegar o celular da contadora da V.I.L.E. Logo, então, ela conhece seu novo parceiro, Player – um garoto com cara de nerd e muito antenado, que vive em frente a um computador e usa um boné branco –, e, então, surge a pergunta original que compõe sua criação – feita por Player – “em que lugar do mundo está?”.

Por querer experimentar suas habilidades fora da academia, sua primeira decisão foi solicitar ao corpo docente da escola que a matriculasse como aluna, pois queria se tornar uma ladra profissional. Ela é criticada pelos seus comportamentos e sua imaturidade, mas consegue ser a próxima aprendiz da nova turma. A todo momento, ela se dedica às aulas ministradas, de origami, defesa pessoal, testes, treinava e aprimorava seu autoconhecimento e suas habilidades profissionais. Mas ao realizar o teste final ela é reprovada e não consegue se formar.

Na parte II, a Ovelha Negra se rebela e se infiltra no primeiro roubo dos formados e ao chegar se deslumbra com o país na qual está. No local do roubo, conhece um pesquisador, que trabalha no sítio de escavação arqueológica e conta para ela que obras históricas são elos com o passado. O roubo gira em torno de uma das relíquias recentemente descoberta “o olho de Vishnu”. Ela, sabendo sobre o furto, pergunta se ele não tem medo de que o artefato seja

roubado. O pesquisador imediatamente responde que esses tesouros pertencem aos museus e que seu valor está além do monetário, portanto, os achados pertencem a todos, se houvesse um roubo seria o mesmo que privar o mundo do conhecimento, e que isso é um verdadeiro crime. Ovelha Negra fica impactada e comenta que nunca havia pensado dessa forma.

Na cerimônia de “formatura”, os professores apresentam o verdadeiro significado da sigla V.I.L.E (Vilões da Liga Internacional do Mal) para os alunos que passaram na avaliação final. Ovelha Negra entende que roubar não é um jogo como ela achava na infância, mas que tem consequências, ou seja, prejudica as pessoas, principalmente vidas. Assim, a narrativa de Carmen Sandiego é totalmente modificada e colabora para a nova fase da personagem ao mudar sua vida de vilã para heroína.

A personagem, Srt^a Argent, da Interpol, cogita a ideia de Carmen ser uma ladra que rouba outros ladrões e comenta com o Inspetor Devineaux, também da Interpol, que não acredita no que ouve.

Na fase final da sua apresentação no episódio, Ovelha Negra pensa de forma estratégica em fugir da academia V.I.L.E. e planeja o roubo de um HD levado pela contadora, onde estariam todas as informações sigilosas dos próximos roubos da academia. Player, seu novo parceiro, a ajuda. Durante a fuga, há uma conversa no elevador entre Ovelha Negra e a contadora Booker, momento em que a menina rouba o HD sem que a contadora perceba e a música da série toca ao fundo. Booker comenta que, caso ela queira ficar em seu lugar, é necessário pensar mais alto do que apenas roubar carteiras.

Após roubar o HD e tentar fugir pelos corredores da academia, a Ovelha Negra avista as roupas da contadora que é deixada em uma sala, representando uma mulher mais velha, responsável pela condução dos recursos e dinheiro que eram resultantes dos roubos feitos pelos integrantes da academia. Carmen fica impressionada com o conjunto completo e com a cor, e chama-o de “código vermelho”. Ao vestir a roupa, ela consegue sair da ilha, se passando pela contadora Booker.

Dentro de um barco, o mesmo que levou a contadora, sua identidade surge a partir da marca pregada no chapéu que pegou para usar, escrito “*Carmen Brand Outerwer San Diego*”, assim, Ovelha Negra se torna Carmen Sandiego e tem uma nova identidade, não apenas no nome, mas na estética e no comportamento.

Figura 1: Chapéu de Carmen Sandiego.



Fonte: Carmen Sandiego Fandom, 2022.

O chapéu é um elemento chave para a construção de identidade na narrativa, onde Carmen Sandiego obtém oficialmente um nome retirado de um objeto, que por ter um significado fará parte de sua trajetória ao longo da história.

Em continuidade a pesquisa, será desenvolvida a linearidade dessa narrativa.

Narrativas lineares da personagem

Uma série de elementos surge ao longo do arco narrativo, justificando a nova versão de Carmen Sandiego. É importante apontar que as narrativas de sua vida e seu trabalho se desdobram em 4 temporadas com um total de 32 episódios, um fator importante para tantas mudanças principalmente para se encaixar nas demandas do streaming.

Assim, sua vestimenta e seu comportamento são reformulados. A personagem na versão anterior, vinculada ao jogo e desenho animado, estava na fase adulta, não tinha uma identidade que construísse relações com o mundo “real” apenas à questões geográficas como as visitas a lugares importantes do mundo inteiro. Sem essa construção com a “realidade” é simplesmente mais uma personagem famosa de vídeo game, sem caráter afetivo, com funções educativas específicas e difícil de capturar.

Figura 2: Estrutura estética de Carmen Sandiego no desenho animado.



Fonte: Heritage Auctions, HA.com, 2022.

Na série, Carmen vive de duas formas, assim como em nossa realidade, entre a vida pessoal e profissional. Na primeira situação, seu figurino descolado, com o casaco vermelho (mantendo a identidade da cor), uma calça jeans e um tênis – bem parecido com All Star, um clássico da moda –, a caracteriza em modo tranquilo, descansando de seu compromisso profissional, vestida da forma como deseja e com comportamento de uma garota.

Figura 3: Estrutura estética de Carmen Sandiego relacionado a vida pessoal



Fonte: Pinterest Carmen Sandiego, 2022.

No modo vida profissional a aparição se modifica ao usar o traje sobretudo e chapéu, indicando de que essa transformação se dá como um trabalho, para o qual ela precisa estar preparada. Seu comportamento muda, é necessário estar atenta, elaborar planos e se organizar para que a sua missão seja completa e finalizada, evitando que os integrantes da V.I.L.L.E roubem artefatos e obras pelo mundo em benefício próprio.

Figura 4: Várias formas de aparições de Carmen Sandiego durante sua vida profissional.



Fonte: Carmen Sandiego Fandom, 2022.

Sua missão principal também é modificada: a antiga Carmen Sandiego, famosa por seus roubos na finalidade de atender ao seu ego e apenas pelo prazer em roubar, agora é apresentada de uma nova maneira, pois a personagem feminina é a mocinha, e não mais vilã.

Mesmo considerando-se a importância do elemento lúdico e da comunicação no processo social e educativo, os desenhos animados são, em geral, colocados como entretenimento, como diversão infantil. Mas esse divertimento não é vazio de conteúdos simbólicos. O elemento lúdico, nos produtos culturais, é sempre desenvolvido por conteúdos outros: político, cultural, social, religioso, econômico. (SIQUEIRA, 2002, p.110)

Conforme a autora relata, os desenhos animados não são apenas entretenimento ou divertimento, há um sentido na produção de conteúdo, que requer uma codificação – compreender a mensagem –, e a decodificação ao consumir e analisar conforme suas experiências cotidianas. Atualmente, há um grande debate em diferentes áreas do conhecimento que questionam como o corpo feminino e seu “universo” estão sendo retratados.

Quanto a série, não se pode deixar de lado a forte representação do estereótipo visual feminino: o apontamento é sobre seu rosto maquiado, o batom vermelho, cílios pintados, o cabelo totalmente grande e chamativo, e seus acessórios, como os brincos e o cordão.

Figura 5: Composição estética do rosto de Carmen Sandiego



Fonte: Adoro cinema, 2022.

A personagem heroína, por mais que esteja adaptada para o contexto contemporâneo, em que novas questões são repensadas, muito pelas relações sociais e de movimento cultural, a avaliação analítica a respeito das produções audiovisuais deve ser aplicada.

Pensar na imagem e como ela se mostra “a lógica das imagens – aqui está a nossa tese – é uma lógica da mostração: as imagens nos dão a ver alguma coisa, nos colocam alguma coisa ‘sob os olhos’ e sua demonstração procede, portanto, de uma mostração” (BOEHM, 2015, p. 23). Desta forma, podemos identificar a iconografia interna e externa de significações que despertam o sentido da imagem.

A imagem está bastante atrelada ao nosso dia a dia, comum aos nossos olhos, e, muitas vezes, não nos atentamos para o que está ao nosso redor. A relação que se estabelece entre a imagem e o homem está para além do que podemos ver, mas também reconhecer. Por mais que muitos desenhos sejam dinâmicos e educativos, sua narrativa tem construções que abarcam nossa maneira de compreender o mundo, nas questões sociais, políticas, culturais e de gênero.

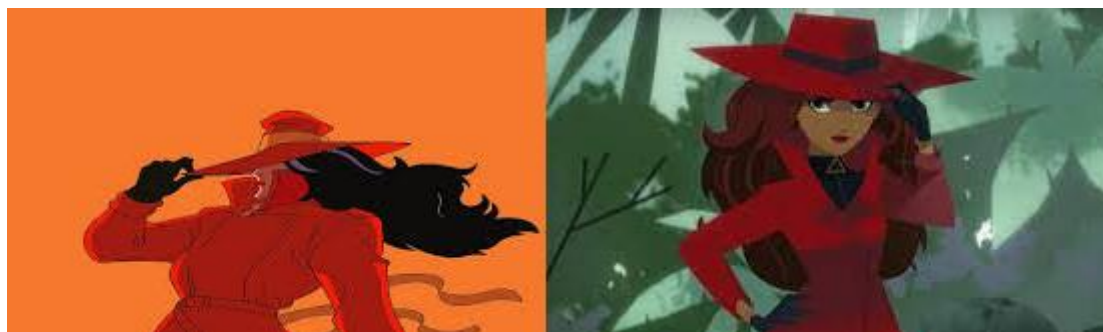
Contudo para perceber e decodificar a mensagem através da imagem, é necessário um conjunto de habilidades que permitam a interação entre o espectador e a junção de signos que são organizados pelo emissor do produto audiovisual e assim compreender ou identificar os sentidos que estão aplicados. Apesar de, ser impossível saber em sua totalidade com que finalidade ou intuito é a mensagem do emissor, embora não seja uma regra, essa relação será referente a uma construção individual ou coletiva atrelada à cultura.

Portanto, várias mudanças estéticas, narrativas e comportamentais foram apresentadas no decorrer do trabalho principalmente para

situar o telespectador na nova série. Compreende-se que quem acompanhou o processo que a protagonista Carmen Sandiego passou também se surpreendeu com a nova forma e a divisão dos arcos narrativos.

Apesar das mudanças, os elementos de cores centrais permaneceram (o vermelho e o preto), mas a forma, o contexto discursivo e os objetos foram alterados. A forma aqui citada trata-se da nova configuração, um conjunto de elementos que é adaptado para o contexto atual e a formação da imagem cartunesca da personagem.

Figura 6: Composição estética de Carmen Sandiego anos 1990 e 2019



Fonte: Site SpinOFF, 2022.

O contexto discursivo já foi desdobrado no decorrer do texto, principalmente sobre as variações da personagem. Mas não é somente a Carmen Sandiego que mudou, mas a disposição dos outros personagens que antes corriam para pegá-la e hoje são parceiros dela na missão de impedir que a escola de ladrões capture objetos relevantes de instituições públicas e da população. Assim, as imagens a seguir mostram o posicionamento dos personagens no desenho animado e depois na série.

Figura 7: Disposição dos personagens referente a Carmen Sandiego



Fonte: Pinterest Carmen Sandiego, 2022.

O último elemento estudado atrela-se aos objetos, os acessórios dela permanecem apenas com mais adereços que antes, inclusive quando é acionada para a missão de impedir as investidas da V.I.L.L.E, Carmen dispõe de inúmeros equipamentos derivados do universo feminino como batom (pen drive), blush/espelho (um rádio comunicador), lápis (lançador), mochila (vira um paraquedas), entre outros. Vários desses objetos são simulações de acessórios de maquiagens – ligados a construção da beleza e da vaidade – e possui outras funcionalidades, diferente das funções originais, que colaboram com o sucesso das missões.

Figura 8: Acessórios que ficam no sobretudo de Carmen Sandiego.



Fonte: UOL/Hugo Gloss, 2022.

Além desses objetos têm muitos outros que só são possíveis de serem identificados nos episódios, no momento que eles são utilizados pela personagem. É difícil encontrar essas imagens como exemplo, a mais detalhada é a utilizada como exemplo na imagem 8.

São poucos recursos que podemos apresentar na pesquisa, especialmente, quando se tratam de imagens de conteúdos de TV paga e plataformas de streaming. Há uma limitação na captação de imagens, de ter acesso aos dados dos serviços das empresas privadas, são questões que dificultam a relação e aprofundamento na discussão das pesquisas em audiovisual.

Para finalizar a pesquisa sobre como é representada a Carmen Sandiego em sua nova série, seguiremos para as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Estudar o universo feminino abarca muitas questões, e uma delas é a representação nas diversas produções audiovisuais, mais especificamente nos desenhos animados. Portanto, questiona-se como a exibição de um produto pode gerar significado e produzir sentidos.

Os desenhos animados são fontes de conteúdo e passam por diversas fases. É necessário se debruçar para compreender as diferentes dinâmicas que abrangem a representação feminina em produções audiovisuais, seja em filmes, desenhos, séries, quadrinhos, entre outros. Pesquisar sobre Carmen Sandiego é prazeroso pelas inúmeras propostas educacionais, históricas e formativas voltadas para o jovem e sua construção pessoal e social.

No entanto, é possível perceber que há elementos que reforçam o que é definido para o gênero feminino, presentes na série, como cores e formas dentro da lógica de mostraçãõ que foi apontado durante as discussões propostas.

De acordo com os resultados, pode-se compreender que a série traz uma proposta diferente do jogo e do desenho animado, ao incorporar as novas dinâmicas sociais, de gênero, classe, da tecnologia e do controle das mulheres em espaços de poder, principalmente em instituições governamentais.

Várias personagens femininas estão em posição de destaque, assumindo cargos e dirigindo missões, assim como em nosso

cotidiano. Um amplo debate em construção de posicionamento político e ideológico. Na série a própria Carmen Sandiego tem esta decisão de comandar sua vida e seguir suas escolhas.

Uma outra questão relevante é a representação estética das personagens femininas, a maioria delas, na série, estão de cabelo curto, com cores variadas, roupas descoladas, com cores acinzentadas e escuras, o que desmistifica o fato de que a mulher precisa se encaixar em uma moldura e seguir um padrão estético de beleza.

Embora muitos trabalhos questionem a forma de representação, é importante levar o debate para o campo dos desenhos animados, pois sua complexidade narrativa é extensa e necessita de desdobramentos. Um motivo que afeta esse direcionamento da pesquisa é considerar que desenho animado é para criança e que não traz referências sobre o mundo que vivemos, ideologias, os modos de ser e estar por meio do comportamento e de nossas escolhas.

Assim, este trabalho buscou realizar breve análise, na medida em que, o tema sobre representação tem ainda muito a ser desdobrado, especialmente no campo audiovisual, para que se compreendam as dinâmicas socioculturais abordadas, bem como os processos transmidiáticos que a circundam.

Referências

BOEHM, Gottfried. **Introdução:** o lugar da imagem. *In*: ALLOA, Emmanuel. (Org.). Pensar a imagem. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BONETTI, Alinne; SOUZA, Ângela M. F. de Lima e (Org.). **Gênero, mulheres e feminismos**. Salvador: EDUFBA/NEIM, 2011. 350 p.

BREDER, Fernanda. **Feminismo & príncipes encantados:** A representação feminina nos filmes de princesa da Disney. São Paulo: E-galáxia, 2015.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

MARTINEZ, Anna Carolina Almeida. **A representação feminina na animação infantil. Uma análise baseada nos filmes:** Toy Story, Os Incríveis e Divertida Mente. 2018, Monografia (Bacharelado em Estudos de Mídia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

MENDES, Mônica; SIQUEIRA, Denise. **Protagonismo feminino em desenhos animados**: gênero e representações no entretenimento audiovisual. Revista Mídia e Cotidiano.vol. 12, nº2, agosto de 2018.

OLIVEIRA, Selma Regina Nunes. **Mulher ao quadrado – as representações femininas nos quadrinhos norteamericanos**: permanências e ressonâncias 1895 – 1990. 2001. 286 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Ciência e poder no universo simbólico do desenho animado. *In*: Luisa Massarani; Ildeu de Castro Moreira; Fatima Brito. (Org.). **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. 1ed. Rio de Janeiro: Casa da Cultura/UFRJ, 2002, v. 1, p. 107–120.

VIVÊNCIAS DE JOVENS TRANSMASCULINOS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

Maria Clara Teresa Fernandes Silveira¹

Francisco Alves de Oliveira Júnior²

Lila Cristina Xavier Luz³

Resumo

O presente artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que aborda vivências de masculinidades transexuais em jovens universitários na cidade de Teresina. A investigação deu-se por meio da análise de discurso dos relatos autobiográficos em vídeo-depoimentos produzidos no documentário "Felicidade no olhar transbordou", realizado por meio do Núcleo de Pesquisa sobre Crianças, Adolescentes e Jovens da Universidade Federal do Piauí (NUPEC-UFPI). A investigação é feita em diálogo com estudos de gênero e juventudes, evidenciando como esses estão interligados, bem como uma análise a respeito de políticas afirmativas de inserção de pessoas transgênero em instituições educacionais de ensino superior no Brasil, como a possibilidade de uso do nome social em 2015 e a retificação de nome e gênero em 2018. Conclui-se que as vivências juvenis de homens trans são perpassadas por situações de vulnerabilidade e risco social e, mesmo com ações afirmativas, como as citadas, ocorrem violências institucionais e até mesmo agressões diretas, essas motivadas por preconceito movido por um discurso de ódio contra transgêneros.

Palavras-chave: Juventudes. Transmasculinidades. Universidade.

Experiences of young trans man at the Federal University of Piauí

Abstract

This paper is the result of a qualitative exploratory research that addresses the experiences of transsexual masculinities in college students in the city of Teresina. The investigation took place through the analysis of autobiographical reports in video-testimonies - composed in the documentary "Happiness in the look overflowed", produced and released by NUPEC - Center for Research on Children, Adolescents and Youth of the Federal University of Piauí - UFPI. The investigation is carried out in dialogue with gender and youth studies, showing

¹ Mestre em sociologia e bacharel em serviço social pela Universidade Federal do Piauí. Membro do Núcleo de Pesquisas sobre Criança, Adolescentes e Juventude (NUPEC/UFPI); membro do Núcleo de Estudos de Gênero e Desenvolvimento (Engendre/UFPI). Email: profmariaclarateresa@gmail.com;

² Realizador audiovisual e pesquisador em sociologia da arte. Mestre em Sociologia pela UFPI e doutorando em sociologia pela UFC. Membro do Núcleo de Pesquisas sobre Criança, Adolescentes e Juventude (NUPEC/UFPI). Email: oliveirajunior.contato@gmail.com;

³ Doutora em Serviço Social (PUC/SP). Professora e Pesquisadora em dedicação exclusiva na Universidade Federal do Piauí (UFPI-BR). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Criança, Adolescência e Juventude (NUPEC/UFPI). E-mail: lilaluz@ufpi.edu.br.

Vivências de jovens transmasculinos

how these are interconnected, as well as an analysis of affirmative policies for the insertion of transgender people in higher education educational institutions in Brazil, such as the possibility of using the social name in 2015, and the correction of name and gender in 2018. It is concluded that the youth experiences of trans men are permeated by situations of vulnerability and social risk and, even with affirmative actions, such as those mentioned, institutional violence and even aggressions occur direct, also motivated by prejudice, driven by hate speech against transgender people.

Keywords: Youths. Transmasculinities. College.

Experiencias de jóvenes transmalas en la Universidad Federal de Piauí

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación exploratoria cualitativa que aborda las experiencias de masculinidades transexuales en estudiantes universitarios de la ciudad de Teresina. La investigación se llevó a cabo a través del análisis de relatos autobiográficos en videos-testimonios – compuestos en el documental “La felicidad en la mirada desbordada”, producido y difundido por NUPEC – Centro de Investigación sobre Niños, Adolescentes y Jóvenes de la Universidad Federal de Piauí – UFPI . La investigación se realiza en diálogo con los estudios de género y juventud, mostrando cómo estos se interconectan, así como un análisis de las políticas afirmativas para la inserción de personas transgénero en las instituciones educativas de educación superior en Brasil, como la posibilidad de utilizar el nombre social en 2015, y la corrección de nombre y género en 2018. Se concluye que las vivencias juveniles de los hombres trans están permeadas por situaciones de vulnerabilidad y riesgo social y, aún con acciones afirmativas, como las mencionadas, se producen violencia institucional e incluso agresiones. directa, también motivada por el prejuicio, impulsada por el discurso de odio contra las personas transgénero.

Palabras clave: Jóvenes. transmasculinidades. Colega.

Introdução

O documentário Felicidade no olhar transbordou⁴ (NUPEC/LABCINE) é uma ação do “Observatório das Juventudes Rurais e Urbanas”, um projeto de pesquisa e extensão vinculado ao Núcleo de Pesquisa sobre Crianças, Adolescentes e Jovens – NUPEC – da Universidade Federal do Piauí – UFPI, junto ao Coletivo de produção audiovisual independente LABCINE. A produção teve dois cortes, o primeiro e mais amplo contou com vídeo-depoimentos gravados sob mediação do pesquisador Marcondes Brito (UFPI/NUPEC/COVIO-UECE). Porém, nem todo o material gravado foi incluso no produto final do documentário (FELICIDADE..., 2020), por problemas técnicos com áudio e imagens, mas ficaram presentes na primeira versão (NUPEC, 2019) que foi exibida, seguido de debate, em uma das atividades realizadas no âmbito da 15ª Semana do Orgulho de Ser, em agosto de 2019, na cidade de Teresina – PI.

O filme é uma obra que traz os relatos autobiográficos de três jovens transmasculinos que moram na cidade de Teresina, estado do Piauí, dois estudantes da Universidade Federal do Piauí e um estudante de ensino médio. Optou-se por analisar apenas os relatos dos rapazes que são estudantes da Universidade, visto que o principal objetivo da pesquisa deste artigo é abordar o impacto da identidade de gênero nas vivências de jovens transmasculinos que frequentam espaços socioeducacionais do meio universitário da UFPI e, principalmente, investigar como foi, na prática, a garantia do direito ao uso do nome social nesta Instituição de Ensino Superior (IES).

Por essa razão, a metodologia consiste em analisar, por meio da análise do discurso, os vídeo-depoimentos. Foi utilizado como aporte teórico para a revisão bibliográfica autoras e autores que dissertam sobre as temáticas gênero, juventudes e transmasculinidades, como (CONNELL; PEARSE 2015), (ÁVILA, 2014), (SILVEIRA, 2021), (SANTOS, 2020).

Juventudes transmasculinas: processos sociais na ordem de gênero

As categorias “Juventudes” e “Gênero” são temas estudados em pesquisas acadêmicas no âmbito das ciências humanas e sociais.

⁴ Ficha Técnica do Filme: Direção: Oliver; Pesquisa: Marcondes Brito, Marvin Wallace e Maria Clara Teresa Fernandes Silveira; Roteiro: Marcondes Brito e Oliver; Fotografia e Montagem: Oliver; Técnico de Som: Elton Bastos; Produção: NUPEC, Marvin Wallace, Lila Luz, Marcondes Brito, Aurora e LabCine; Depoentes: Daniel Valente, Armando Angelim e Gael Victor. Teaser do documentário disponível em: <https://youtu.be/fdzWnGx-ZY8>, acesso 18 de junho de 2021.

Vivências de jovens transmasculinos

No entanto, mesmo que esses temas estejam inter-relacionados – visto que na arena da socialização todos os seres humanos são dotados de diferenças sexuais e geracionais – estudos sobre grupos juvenis com recorte de gênero ainda são escassos. Gênero e juventudes são categorias determinantes para o tornar-se dos sujeitos:

[...] podemos dizer que usamos a idade e o sexo/gênero dos sujeitos para posicioná-los socialmente, dando-lhes determinados status e construindo padrões de comportamentos que acreditamos serem adequados para homens e mulheres de cada idade. Estes posicionamentos estão diretamente ligados à construção de identidades, e por isso a abordagem dos jovens enquanto sujeitos plenos, agentes com identidades, só pode ser alcançada por uma perspectiva que não despreze a dimensão fundamental do gênero. (MULLER, 2019, p. 215).

A autora destaca ainda que, por mais que gênero e juventudes sejam categorias bastante próximas, os estudos de juventude geralmente não apresentam uma perspectiva de gênero. Segundo ela, esse fato decorre de dois aspectos: “O primeiro, está relacionado com o movimento ‘fundador’ e propagador da noção de gênero – o feminismo – que tem deixado de lado as classificações etárias [...]. O segundo ponto se refere aos próprios estudos sobre juventude” (MULLER, 2019, p. 217, grifos da autora). A partir dessa afirmação, podemos inferir que há uma tendência ao ocultamento do reconhecimento da existência das diferenças de gênero nas juventudes.

Do mesmo modo, a tendência também se aplica aos estudos sobre transexualidade, com intensificadores. Machado (2017), em suas conclusões na dissertação de mestrado, afirma que a literatura sobre transexualidade em sua maioria é sobre pessoas adultas, logo é preciso estudar como o recorte da juventude está sendo entendido como um momento legítimo da entrada na dimensão afetivo-amorosa e do afastamento do *ethos* familiar.

Nesta pesquisa, para discutir, principalmente, o que diz respeito às questões de gênero, adotamos a perspectiva estruturalista de Connell e Pearse (2015). As autoras trazem três visões conflitantes sobre os significados da diferença reprodutiva. Afirmando que nenhuma das abordagens é suficiente ou satisfatória para compreender o problema, sintetizam sua teoria: “O gênero é a estrutura de relações sociais que se centra sobre a arena reprodutiva e o conjunto de práticas que trazem as distinções reprodutivas sobre os corpos para o seio dos processos sociais” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 48). As autoras afirmam que corpos têm

Vivências de jovens transmasculinos

agência – ao mesmo tempo que são objetos – e são construídos socialmente, assim, análises biológicas e sociais não podem ser separadas uma da outra.

Trazendo essa discussão para as questões e demandas vinculadas especificamente às juventudes, compreender que os corpos têm agência é compreender que os jovens são ativos nos processos sociais. Os rapazes transmasculinos, atores nos videodepoimentos, apesar das dificuldades enfrentadas, sempre se mostraram agentes transformadores nos processos sociais que estavam enfrentando.

No contexto da estrutura dominante de gênero, a transexualidade aparece como sujeita a situações de risco pessoal e social. A “[...] transexualidade é uma experiência identitária, caracterizada pelo conflito com as normas de gênero [...]” (BENTO, 2008, p. 18). Bento (2008) afirma também que essa definição vai de encontro àquelas dadas pela medicina e psicologia, que tendem à patologização.

As especificidades da masculinidade em identidades transexuais masculinas são produzidas através de diferentes vivências. Homens trans (transhomens, *Female to male* – FTM, dentre outras nomenclaturas) também estão inseridos na estrutura de produção capitalista, convivem com o racismo estrutural, estão sujeitos às normativas legais dos seus países, dentre outros fatores (SILVEIRA, 2021).

Ainda de acordo com a pesquisadora, a grande maioria dos estudos sobre transexuais referem-se, especificamente, às mulheres trans e travestis, ou generalizam a transexualidade de forma a não abordar, adequadamente, homens trans. A realidade evidencia um paradoxo, visto que esses sujeitos, cada dia mais, estão presentes em nossas sociedades, e a fase da juventude é um momento crucial, uma vez que, como de costume, é reconhecida como aquela que põe em cheque a renovação de práticas sociais em busca de aceitação e mudanças. Além disso, esses sujeitos prosseguem na vida adulta, na condição de idosos ou até mesmo antes, quando ainda crianças, interpretados como incapazes de expressar suas identidades.

Ávila (2014) afirma que transexuais masculinos têm menos visibilidade social que mulheres trans, embora já reconheça uma crescente visibilidade. Para ela, três hipóteses podem explicar esse processo. A primeira expressa certo reconhecimento acerca de demandas de direitos para transexuais, sendo uma delas a resolução do Conselho Federal de Medicina que autorizou cirurgias de histerectomia pelo Sistema Único de Saúde – SUS.

Vivências de jovens transmasculinos

Embora essa resolução explicita uma patologização da transexualidade, também garante o direito de acesso dessa população a serviços públicos que materializam seus desejos de adequação corporal de forma segura (com acompanhamento de uma equipe de saúde especializada), acesso, notoriamente, dificultado às pessoas trans, como percebe-se nos discursos produzidos no documentário em análise, precisamente na fala de D.

A segunda hipótese refere-se à publicação de autobiografias, sendo João W. Nery o grande precursor no Brasil. Esse relato trata da história do autor como o primeiro homem trans que passou por procedimentos cirúrgicos de readequação de gênero, abordando suas vivências e experiências no Brasil dos anos 70/80.

Essas representações sobre masculinidade trans foram se modificando com o passar dos anos, no sentido de aumentar a quantidade, com mais sujeitos relatando suas histórias e, conseqüentemente, maior participação social. Todavia, com o advento das tecnologias de comunicação e um maior acesso à internet, cresceram o número de canais no *Youtube*, *blogs*, bem como grupos nas redes sociais tratando sobre o tema.

O documentário aqui investigado é um exemplo de como a construção de espaços para tratar sobre vivências como a transmasculinidade é uma forma de contribuir para o enfrentamento de preconceitos – tendo como referências espaços de formação como escolas e universidades. Nesse sentido, o cinema pode ser um instrumento interessante da potencialização dos discursos frente às limitações presentes nos processos sociais.

É no contexto da terceira hipótese de Ávila (2014) – a criação da Associação Brasileira de Homens Transexuais, ou seja, a organização desses sujeitos em grupos – que foi observado, na cidade de Teresina, o surgimento de grupos como a Associação de Homens Trans Masculinos (ATRAMS) – “Visamos igualdade e nos posicionamos de forma horizontal, plural e não partidário. Somos corpos políticos”⁵, o Coletivo 086 “Coletivo piauiense LGBTQIA+”, focado em mostrar as partes marginalizadas da sociedade, e o Voz e vez!⁶, tendo esse último, inclusive, produzido e exibido um documentário sobre vivências trans, o “Transdoc”, exibido pela primeira vez na cidade de Teresina, na data 29/01/2020 (que

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/atramsoficial/>. Acesso em 07/09/2020 às 12:19

⁶ Disponível em: https://instagram.com/coletivo086?utm_medium=copy_link. Acesso em: 08/06/2021

Vivências de jovens transmasculinos

também é comemorado o dia da visibilidade trans), produzido e protagonizado por pessoas trans (SILVEIRA, 2021).

Esses coletivos têm participado em diferentes espaços que discutem a importância do respeito e reconhecimento das demandas desse segmento por políticas públicas que considerem seus direitos à saúde, reconhecimento de suas identidades, trabalho, dentre outros. Eles vêm ocupando cada vez mais espaços na cidade, por vezes, de natureza política, seja nas rodas de conversas, de lazer, de trabalho. Inserções que expressam a visibilidade e importância do debate.

As pesquisas acadêmicas precisam estar presentes para contribuir com informações, problematizando-as no sentido da compreensão e respeito às diferenças para potencializar o enfrentamento às desigualdades de gênero tão presentes no âmbito de nossa juventude e sociedade como um todo.

Dessa forma, especificamente sobre homens transgêneros em espaços educacionais, podemos destacar a tese doutoral de Adelaide Santos (2020), que ao argumentar sobre o espaço socio-educacional, dialoga sobre como a postura pedagógica pode funcionar como um reforço a ideologias dominantes. No caso, ela afirma que essa ideologia é a (cis) heteronormatividade. Além disso, faz uma abordagem evidenciando que a escola e a universidade também funcionam como um espaço reprodutor de desigualdades, tanto no acesso quanto na permanência. No Brasil, a situação vem ocorrendo por desigualdades de gênero, raça e classe.

As desigualdades existentes no que tange o fenômeno educacional não são pautadas somente nas desigualdades de classe, mas também, a mesma lógica pode ser pensada em relação à outras categorias. Como afirma Santos e Rabelo (2012), além de as desigualdades estarem relacionadas à pobreza, trabalho precário e desemprego, elas também estão relacionadas ao reconhecimento de grupos em desvantagem social. Desta forma, se a educação e a sociedade estão relacionadas e, se viver em sociedade é viver na heterossexualidade, como afirma Wittig (1992), a compreensão da consolidação da educação brasileira – (cis)heteronormativa, em especial o ensino superior, se faz pertinente. (SANTOS, 2020, p. 119).

Ao observar como se estrutura o sistema educacional brasileiro é possível fazer algumas observações sobre como esse se estrutura e está preparado para inserir e manter pessoas transgêneros no ambiente escolar e universitário. Santos (2020) faz uma trajetória das políticas educacionais no Brasil, em especial as da educação

Vivências de jovens transmasculinos

superior. De acordo com ela, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995–2003), o Plano Nacional de Educação (PNE) já incluía intenções de aumento do número de vagas IES, porém as ações foram de caráter neoliberal e insuficientes para uma real democratização do ensino, pois focavam em como diminuir gastos por aluno e na ampliação do Ensino a Distância (EAD), acompanhando a lógica neoliberal.

Foi então no Governo Lula que houve uma maior democratização do acesso às IES. As políticas educacionais afirmativas de inclusão de pessoas de baixa renda, estudantes de escola pública, bem como cotas raciais transformaram o espaço das IES em um ambiente mais plural e acessível. Mas também é, igualmente, importante tratar sobre as políticas de permanência, que devem ser pautadas no princípio da diversidade, visto a pluralidade dos sujeitos inseridos nesse ambiente.

[...] Segundo o Art. 206, inciso I, o ensino será ministrado baseado nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ainda, entre as Diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE), está a ‘superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação’ (Art. 2, inciso III). Entretanto, o que se configura no que tange a educação brasileira historicamente é a dificuldade que pessoas trans enfrentam cotidianamente para a sua efetiva permanência através do espaço escolar, como podemos evidenciar nos trabalhos de Barbosa (2015) e Ornat (2008) e o acesso e a permanência nos espaços educacionais de nível superior, evidenciado no trabalho de Scote (2017), Santos (2017) e Nascimento (2018), revelando falhas no que concerne um ensino baseado na igualdade de condições de acesso e permanência como disposto no Art. 206, inciso I, da Constituição Federal de 1988 e na superação de desigualdades educacionais e erradicação de todas as formas de discriminação como disposto nas Diretrizes do PNE. (SANTOS, 2020, p. 121)

Visto isso, podemos citar a adoção do uso do nome social como uma política de respeito a identidades trans dentro das IES. Na UFPI, a política supracitada foi implantada a partir da resolução Nº 003/15 do Conselho universitário que “Aprova a utilização do nome social na universidade Federal do Piauí – UFPI, para travestis e transexuais.” (UFPI, 2015).

Silveira (2021), em pesquisa sobre transmasculinidades em Teresina – Pi, através da análise de narrativas de vida, destaca que foi, principalmente, a partir de 2015 que homens trans passaram a ter mais espaço e aparecer na cidade, fato esse que mostra uma mudança na ordem de gênero local, influenciada por diversos fatores, inclusive geracionais:

Vivências de jovens transmasculinos

Com os resultados destaca-se o impacto da ordem de gênero ter ocorrido de modo diferente em relação aos mais jovens e os mais velhos. A visibilidade da identidade transmasculina junto aos participantes no cenário nacional e, mesmo local, ajudou os mais jovens a se reconhecerem como tal ainda na adolescência. Além disso, conseguiram acessar os direitos relativos à "transição", mais cedo. Isso, não significa dizer que não tiveram problemas familiares ou em outros espaços. Os mais velhos passaram por um processo de transição mais tardio (quando comparado aos primeiros) e destacam nas narrativas que ser homem trans é difícil. Eles também só conseguiram ter acesso aos direitos e a possibilidade de existir como homem trans no mesmo período temporal que os mais novos, pós adolescência, ou seja, passaram mais tempo tendo conflitos com a própria identidade e com familiares e outros espaços sociais. (SILVEIRA, 2021, p. 93).

A autora destaca ainda que esse contexto se comunica com as conquistas relacionadas ao uso do nome social a nível local e nacional. Em matéria jornalística divulgada no Portal eletrônico Meio Norte (2014), é reconhecida a aprovação do uso do nome social na UFPI como uma conquista do movimento estudantil, através da mobilização da comunidade acadêmica – que contribuiu com um abaixo assinado com cerca de 500 assinaturas, essas entregues para a reitoria da instituição. A partir disso, foi então articulada uma parceria com a OAB Piauí e com a comissão de diversidade sexual que elaboraram a proposta da Resolução e a defenderam perante o conselho universitário.

Até então se ampliava nacionalmente a utilização do nome social, política essa que facilitava a inclusão e o respeito à dignidade da pessoa trans, no entanto, insuficiente, pois era apenas uma forma de mascarar o nome do registro civil que permanecia o mesmo.

Foi somente em 2018 que se tornou, legalmente, possível fazer a alteração do nome civil e gênero em documentos oficiais (RG, CPF, Certidão de nascimento, dentre outros), fato esse possibilitado através de uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) por meio de uma Ação Direta por Inconstitucionalidade (ADI 4257):

O Supremo Tribunal Federal decidiu no dia 1º de março 2018, que é possível a alteração de registro civil por travestis e transexuais sem que seja necessária a realização de procedimento cirúrgico. A decisão foi feita na ação direta de inconstitucionalidade ADI 4275 ajuizada pela Procuradoria Geral da República para que o artigo 58 da Lei 6.015/1973 (a lei de registros públicos) fosse interpretado de acordo com o princípio da dignidade da pessoa humana previsto na Constituição Federal, permitindo a alteração do nome e gênero no registro civil por meio de averbação no registro original. (ANTRA, 2018, p. 2).

Vivências de jovens transmasculinos

A conquista relatada também veio através da mobilização de movimentos sociais e permite que hoje seja possível mudar o nome civil e o gênero diretamente em documentos oficiais. Ou seja, principalmente para aqueles que ainda não ingressaram no ensino superior, se torna possível se vincular à IES com o nome alterado, sem precisar utilizar a resolução do nome social, evitando constrangimentos.

Esse contexto se relaciona com outras conquistas que impactam diretamente nas vivências transexuais no Brasil, como afirmou Ávila (2014), no caso, o processo transexualizador do SUS, tendo a atenção básica como porta de entrada, pautada nas diretrizes da integralidade, atenção multiprofissional e humanizada (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013).

Assim, foi por meio de processos de mudanças e conquistas que, no ano de 2019, surge, no NUPEC, o interesse em explorar mais sobre a vivência de jovens transmasculinos, como ação do projeto *Observatório da juventude*, materializado, posteriormente, no documentário *Felicidade no olhar transbordou* (2020), além do primeiro corte (NUPEC, 2019), que foi exibido na semana do orgulho de ser, na cidade de Teresina.

No capítulo a seguir é feita uma investigação exploratória sobre os relatos de D. e A., presentes no documentário, como explicado anteriormente na introdução. Essa pretende relacionar de que forma as vivências juvenis dos rapazes, no espaço socioeducacional da UFPI, se relacionam com a identidade de homem trans, no contexto sociopolítico de ações afirmativas, como a política do uso do nome social e a ADI de retificação civil de nome e gênero.

Vídeo-Depoimentos: transmasculinidades na Universidade Federal do Piauí

Os relatos obtidos em vídeo depoimento (ou documentário) estão aqui sendo analisados em forma de transcrições. Foram gravados por pesquisadores em um tempo e contexto específico, entre o ano de 2019 e 2020, com estudantes da Universidade Federal do Piauí. Então, o olhar e o objetivo já são, em sua natureza, um problema sociológico:

É importante assinalar que o vídeo não é mera transcrição da realidade em imagens; há que se considerar o olhar de quem filma, seu posicionamento diante do que está sendo registrado, seus recortes, enquadramentos, escolhas. Muitas

Vivências de jovens transmasculinos

vezes, é necessário ter outro pesquisador operando a câmera, sobretudo quando o trabalho de campo exige uma atuação direta do pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa [...]. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 254).

É importante realçar que esses mecanismos de manipulação da imagem são evidenciados entre o primeiro e segundo corte do filme, ambos apresentados, no qual o segundo corte está cada vez mais direcionado às escolhas dos realizadores do filme. “Esse conjunto de mecanismos que agem na interferência entre mecanismo/máquina e o sonho/ligados à equipe de produção no processo fílmico está atrelado ao conceito de representificação. (OLIVEIRA JR., 2021, p. 49). A *representificação* é o processo de mediação no qual a imagem passa pelas interferências dos realizadores do filme na construção do discurso (MENEZES, 2017).

Uma gravação em vídeo permite que pesquisadores apreendam detalhes não acessíveis em outras fontes de pesquisa. “Os usos da imagem e do som, nos estudos em Sociologia, ajudam a revelar as peculiaridades, sutilezas, ausências, que outros métodos pouco exibiriam acerca de determinado objeto” (OLIVEIRA JR., 2021, p. 60). O documentário em análise tem origem em uma investigação desenvolvida no âmbito de um projeto de pesquisa do NUPEC, como mencionado anteriormente. Os relatos são ricos de significados. É possível absorver tudo que foi relatado por meio de um facilitador empático, obtido pelo conjunto de técnicas de gravação.

O interessante é que os sujeitos da pesquisa também estão inseridos com um olhar treinado. Aqui referidos por D. (Sujeito 01) e A. (Sujeito 2). D. é estudante de Ciências Sociais e A., além de graduado em história, é acadêmico do curso de Serviço Social, ambos ativos na militância de movimentos sociais – o que pode ser identificado em seus relatos – o olhar analítico sobre as próprias vivências.

No contexto social heteronormativo em que vivemos, a transexualidade é demonizada, como um desvio de caráter. Os sujeitos, nesse sentido, são estigmatizados, passando pelos processos do estigma descritos por Goffman (2004). A regra não admite, o que foge é marginalizado. Simbólica e violentamente coagidos, esses sujeitos são expostos às mais diversas vulnerabilidades e riscos sociais. Butler (2018) faz uma importante reflexão sobre a vida, ou melhor, sobre o que é necessário para ter direito a ela. Em síntese, é uma discussão para explicar o porquê de algumas vidas serem consideradas mais importantes, sendo essas passíveis de luto e empatia, enquanto as outras estão sujeitas à

Vivências de jovens transmasculinos

precariedade porque não se enquadram naquilo que é necessário para se considerar uma vida.

Uma vida específica não pode ser considerada cessada ou perdida se não for primeiro considerada uma vida. Se certas vidas não são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras. (BUTLER, 2018, p. 13).

Partir de uma discussão sobre o que qualifica uma vida é relevante para compreender de que forma as estruturas de gênero atuam na desumanização de corpos não normativos e como certas práticas de gênero destoam não só daquilo que é ser homem ou mulher, mas literalmente do que é humano. Acreditamos que essa é uma das causas mais profundas do preconceito e da precarização da vida de transexuais, ou seja, se aquele corpo lhe é estranho, normativamente destituído da capacidade de gerar empatia, desejo, amor, ou como afirma Butler (2018), serem passíveis de luto, as violências que ele sofre não geram compreensão, compaixão – são normalizadas.

A juventude é marcada por conflitos familiares e, sozinha, já é um contexto de vulnerabilidades. Cada geração possui signos, vivências, pensamentos e posturas que podem ser conflituosos no convívio de pessoas de gerações diferentes. A visibilidade das identidades transgênero e o reconhecimento social dessas (e por parte do Estado) é recente, por mais que a discussão seja antiga, como foi visto no capítulo anterior. De que forma a Resolução do uso do nome social, bem como a ADI 4257, que possibilita a retificação de nome e gênero no registro civil, impactaram nas vivências trans dentro da Universidade?

Análise dos relatos

D. contou sobre como foi o seu processo de se compreender como homem e diversas dificuldades que enfrentou por conta do preconceito, sendo para ele, um momento de dificuldades em compreender a si próprio. Conflitos com o corpo e normas sociais de gênero que normalizam corpos e práticas cisgêneros, em contrapartida à transgêneros – vistos como uma problemática, o anormal – são reflexos de uma estrutura normativa de gênero, como afirmam Connell; Pearse (2015). As dificuldades relatadas por D. perpassaram suas vivências desde a infância, resultando em alguns conflitos familiares e, destacado aqui para esta pesquisa,

Vivências de jovens transmasculinos

conflitos no espaço socioeducacional da Universidade. Relatou então constrangimentos que enfrentou para, institucionalmente, ter seus direitos garantidos, como o uso do nome social, com todas as retificações no sistema da IES, na lista de frequência em sala de aula e onde mais fosse necessário:

Quando eu entrei na universidade, eu ainda não usava hormônios, 2016. [...] fui até a coordenação do curso para requerer o uso do nome social. O que me foi passado pela coordenadora da época que isso não acontecia na universidade federal [...], sendo que isto é lei na universidade desde 2015. [...] isso me desmotivou completamente do curso [...]. Eu ia passar um constrangimento diário, com horário e data marcada. Eu tinha que conversar com o professor para o professor ter a boa vontade de lembrar e arrumar na chamada. Com alguns foi tranquilo, com outros, não. É horrível cara [...]. Teve momentos que eu não tive como chegar antes do professor chegar, ele ia fazer a chamada [...], na hora que ele foi fazer a chamada, eu [levanta a mão] professor, posso falar com o senhor? – Não, espere um momento aí, deixe eu fazer a chamada depois a gente conversa [...], isso a turma inteira ouvindo, a turma inteira já sabia o que era. Eu levantei, morrendo de medo e fui até o professor e falei: professor, eu sou um homem trans e gostaria que o senhor alterasse o meu nome na chamada, porque ainda não foi mudado. [D. imita a fala e a voz do professor] “ahhh, você é um homem trans, é a primeira vez que isso acontece comigo nessa disciplina, meu deus, como é que está seu nome aqui na chamada?” – [D. responde] “professor, é nome tal, tem como o senhor botar do lado, D.”. [...] em outras aulas ele fazia questão de... teve uma vez que ele falou assim: “Mas é porque eu tenho um questionamento, como é pra você, D., ser um homem trans, sabendo que no corredor da universidade, entre os professores também, você é assunto?” Eu não sabia disso. Eu fiquei calado [...]. (D, NUPEC, 2019).

Com a fala é possível observar que ocorreram violências institucionais em um período no qual já era legalmente assegurado o uso do nome social na IES. Como destacou D., é possível apreender, também, que na resolução 003/15 (UFPI, 2015) ficou estabelecida a possibilidade de utilização do nome social, mas não foi feita uma capacitação dos profissionais da instituição para que esses a soubessem utilizar, ou até mesmo ter conhecimento da existência. Conforme visto no relato, D. afirma que a coordenadora do curso declarou que não existia essa resolução na UFPI, somente na Universidade Estadual do Piauí, instituição que aprovou o uso do nome social antes da citada IES.

O rapaz continua com o relato e afirma que ingressou na IES no ano de 2016 e, depois de vários processos burocráticos, constrangimentos e afins, só conseguiu ter o seu direito de retificação do nome garantido em 2018. Portanto, dois anos após a solicitação de um direito que lhe era assegurado e, sobre isso, afirma: “E desses dois anos, um deles foi perdido [...] eu vinha pra

Vivências de jovens transmasculinos

universidade e não conseguia entrar dentro de sala, não conseguia abrir a porta pra entrar.” (D, NUPEC, 2019).

Isso reforça a transfobia institucionalizada, pois a IES – assim como o sistema de funcionamento burocrático público como um todo –, se mostram sem preparo para lidar com diversidade de gênero. No entanto, D. afirma que, finalmente, conseguiu mudar o nome e ser chamado como desejava em sala de aula:

[...] para as pessoas cis, ser chamado na hora da chamada é normal [...], mas pra mim, pra gente, é outra coisa [...]. Não consigo nem descrever como foi o professor me chamando pela primeira vez de D. na chamada [...], antes o que eu via como um momento de tortura [...], quando ele chamou meu nome corretamente parecia que estava todo mundo escutando meu nome [...] foi incrível. (D, NUPEC, 2019).

É nítida a melhora na qualidade de vida quando um direito, que já era assegurado, finalmente é garantido, assim como é claro observar que a burocracia e morosidade geram desconfortos. A. também enfrentou algumas dificuldades, quando ingressou na UFPI, em 2015, quando ainda não se declarava como homem. O processo de transição se deu aos olhos de toda a comunidade acadêmica, e A. afirmou ter dificuldades em retificar o nome e também sofreu constrangimentos na hora da chamada, durante as aulas.

A Universidade não te dá um suporte pra tu ser quem tu é aqui dentro, entendeu? Tipo, aconteceu isso [...], o que eu vou fazer, onde vou reclamar? Não existe uma ouvidoria onde eu vá ser bem recebido. Sobre as pessoas também [...] não tem uma discussão na universidade sobre as pessoas trans, da vivência trans... até o fato de você estar fazendo esse documentário já ajuda bastante a suscitar um debate dentro da universidade, porque não existe [...]. A gente muda o nome no registro acadêmico, mas só no sistema meu nome aparece [...]. Quando eu vou emitir um documento pra fora, tipo atestado de matrícula [...] vem com meu nome antigo, e pra mim conseguir retificar toda a minha documentação, pois já dei entrada, já tirei a certidão de nascimento, pra adentrar é muito processo burocrático [...]. Se fala muito aqui da conquista do uso do nome social, mas o nome social, de acordo com a resolução, é bem restrito, só pra dentro da sala de aula, o nome na chamada e no Sigaa. Isso pra mim não é abrangente, é algo que tem que ser questionado e mudado, e só com a união das demais pessoas que tem vivências iguais a minha, ou seja, pessoas trans, que isso pode mudar. (A, FELICIDADE..., 2020).

Ao falar sobre a falta de discussão sobre a transexualidade no ambiente da IES, A. evidencia que, pelo despreparo dos

Vivências de jovens transmasculinos

funcionários, de modo geral não há até mesmo uma conscientização acadêmica sobre o respeito à diversidade, não existe um espaço para fazer reclamações sobre a ineficiência da resolução do nome social. As formas que permanecem para enfrentar o problema são iniciativas independentes, como a do documentário, que ampliam a discussão para outros espaços importantes. O relato também evidencia outras limitações da Resolução, que somente se aplica em determinadas situações, permanecendo o uso do nome antigo em outras. Ao se pensar sobre a ADI, sobre a permissão da mudança do registro do nome civil, essa também aparece como, extremamente, burocrática e, mesmo quando feita, como no caso de A., demora muito para ser efetivada.

Frente ao exposto, identificamos violências institucionais. Ao serem questionados se é difícil ser transexual na universidade, D. relatou:

[...] esse ano eu estava vindo alí do RU [restaurante universitário] e tava vindo eu, minha namorada do meu lado e meu amigo do outro [...], um rapaz passou e falou assim [gritou]: tá me olhando por que? pensa que eu não sei que tu é mulher? Eu não entendi o que ele disse, porque eu não estava olhando para ele. Três rapazes que vinham atrás da gente sorriram dele: esse cara tá drogado, tá dizendo que tu é mulher. E eu gelei, não soube o que fazer. Mesmo sendo um cara que está em uma associação [ATRAMS], levantando a bandeira [...] eu não soube como reagir. [...] Todo dia quando eu passo ali, tenho medo de alguém gritar alguma coisa. É foda cara, eu tenho que comer!. (D, NUPEC, 2019).

Para além das questões institucionais e burocráticas ainda existe uma violência mais explícita, uma agressão direta, como relatado por D., um discurso de ódio e desrespeito à identidade transgênero. Agora, no espaço da rua, esses jovens transitam mais por lugares antes não conhecidos. São espaços que, no geral, a diversidade juvenil é incompreendida e, obviamente, desrespeitada por fugir dos padrões. Importa destacar que a juventude possui diversos significados no convívio social.

Um dos elementos constitutivos da imagem do jovem na sociedade, do que é real e permitido, daquilo que vai ser odiado e rejeitado é o discurso dominante – cada dia mais acessível através da internet e redes sociais. Uma grande área das ciências humanas e letras se volta para análises de discurso, buscando investigar as ideologias por detrás daquilo que está sendo dito e propagado, sendo Foucault um dos principais teóricos:

Vivências de jovens transmasculinos

A formação discursiva apresenta-se como um conjunto de enunciados que não se reduzem a objetos linguísticos, tal como as proposições, atos de fala ou frases, mais submetidos a uma mesma regularidade e dispersão na forma de uma ideologia, ciência, teoria, etc. Essa noção, presente na obra de Foucault, é derivada do paradigma marxista formação social, formação ideológica, e a partir daí, formação discursiva. Haja vista, que o que foi definido como “formação discursiva” esconde o plano geral das coisas ditas no nível específico dos enunciados. A análise das formações discursivas e de seu sistema de positividade em relação ao elemento do saber concerne somente a certas determinações dos acontecimentos discursivos. Segundo Foucault (1969, p. 135) “Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo”. Pode-se então agora, dar sentido a definição do “discurso”. (AZEVEDO, 2013, p. 155).

No Brasil, existe um discurso ideológico conservador que emana, principalmente (mas não somente), do poder político que está, atualmente, no poder do Estado (governo Bolsonaro). Ao se justificar com ideais de religiões evangélicas cristãs, esse tipo de discurso propaga a aversão a pessoas LGBTQIA+, atrasando políticas sociais afirmativas no combate às desigualdades estruturais de gênero e sexualidade, promovendo uma legitimação de discursos de ódio contra essa população.

Esse discurso se infiltra nos mais diversos meios de socialização, como a família, que no caso de A., relatou que tinha uma relação conflituosa com a mãe, essa demonstrando bastante resistência em “aceitar” ou “respeitar” a identidade de gênero do rapaz. Esse discurso também se infiltra nas relações institucionais da universidade, quando os rapazes relatam a dificuldade em fazer a adequação do nome e gênero nos documentos oficiais e lista de chamada, desinformação por parte de professores e funcionários. Esses exemplos denunciam uma estrutura transfóbica, burocracias e demoras que impuseram sofrimento.

Observando o relato sobre as vivências e as dificuldades ligadas, especificamente, a ser um homem trans, é possível concluir que a identidade de gênero é fator determinante na trajetória de vida dos participantes, como afirma Silveira (2021, p. 93):

As práticas de gênero, que são norteadas pelos padrões de masculinidade hegemônica, privilegiam a dominância de homens cisgênero sobre mulheres, e também sobre outros homens – estes últimos por questões econômicas, raciais, etárias e identitárias enfrentam uma série de discriminações sociais para serem reconhecidos como homem. Ou seja, homens trans precisam de um esforço diferente de homens cisgênero para existir enquanto homem, um esforço que adentra a corporificação, pois o sexo destes o classificam enquanto fêmea e o conflito social das suas existências é justamente a não inteligibilidade do sexo e do gênero.

Retomando um ponto importante, quando A. afirma que somente a junção de outras pessoas transgênero pode fazer uma diferença nessa realidade, essa é uma fundamentação de importância para a existência de associações e movimentos políticos nas universidades, como a ATRANS e outros coletivos LGBTQIA+. D. afirma que essas funcionam como uma parceria, ajudando a diminuir os impactos das violências sofridas.

Eu me sinto acolhido dentro da associação [...] é muito importante, é um projeto que eu não vou abrir mão nunca. foi dentro dessa associação que eu comecei a sentir menos vergonha do que eu sou, foi nela que tive contato com outros homens trans, conhecendo eles foi que eu tive oportunidade de estar em eventos, locais que só esteja a gente [...]. (D. FELICIDADE..., 2020).

Tais associações, coletivos e os mais diversos grupos de jovens são importantes na afirmação da identidade juvenil, A., por exemplo, relata que se reconheceu como homem trans diante da convivência com outros rapazes trans. São demandas de lazer, espaço, trabalho e, no caso da ATRAMS, o reconhecimento da identidade masculina – de forma subjetiva e perante a sociedade. Por mais que essa associação não seja, especificamente, voltada para a juventude, a maioria dos membros, bem como as ações realizadas, recebem esse público com mais frequência.

Conclusão

A experiência juvenil transmasculina se assemelha com a experiência cisgênero no fato de haver conflitos intergeracionais, na luta por afirmação como pessoa jovem, na busca da independência financeira. Mas essas características, ao mesmo tempo, se diferenciam nas experiências cis e trans porque ser trans não está de acordo com as normativas impostas pelo discurso dominante. A juventude trans tem de lidar com violências motivadas pela cis-norma e a heterossexualidade compulsória.

Os usos do recurso audiovisual na investigação auxiliaram na análise dos discursos emitidos pelos entrevistados, motivados pela possibilidade de um registro de suas falas que poderá ultrapassar barreiras e chegar a espaços onde suas questões poderão ser difundidas e discutidas. A participação no processo do documentário também se mostrou crucial na investigação, na compreensão dos modos de representação de homens trans.

Vivências de jovens transmasculinos

Nas narrativas investigadas, podemos observar diversos momentos nos quais ser trans foi a justificativa da violência, seja na família, seja na universidade. Por serem jovens que ainda não possuem uma independência financeira e moram com familiares, os conflitos intergeracionais incluíram a afirmação de que pessoas que viveram o momento de juventude no passado tiveram outro contato com a transexualidade, tiveram outra percepção sobre o que é uma pessoa trans, visto que o discurso dominante sempre foi transfóbico. Nos dias de hoje, existem mais informações, direitos a serem garantidos e, mesmo assim, o preconceito e a violência estrutural (no caso da Universidade, institucional) ainda são uma realidade.

Foi visto que, nas vivências de D. e A, a Resolução do uso do nome social, bem como a ADI que permite a mudança de nome e gênero no registro civil são perpassadas por falhas e trâmites burocráticos que tornam o processo muito demorado, o que gera sofrimento emocional naqueles que utilizam esses serviços.

É essencial que o Estado, bem como as iniciativas privadas se responsabilizem a garantir proteção adequada por intermédio da garantia de direitos e ações afirmativas para que as vivências trans não mais sejam sinônimo de sofrimentos. As garantias de direitos mencionadas não devem ser só medidas que venham a remediar a situação, mas a efetiva criação de políticas públicas afirmativas de atenção a homens e mulheres trans e cisgênero que tratem de identidades, violência de gênero, masculinidade tóxica, etc. O reconhecimento da dignidade e cidadania vai muito além de políticas sucateadas, incompletas, como a do nome social. Há, portanto, uma necessidade de transformação societária, de mudanças nas estruturas dominantes.

Referências

ANTRA. **Projeto eu existo**: alteração do registro civil de pessoas transexuais e travestis. alteração do registro civil de pessoas transexuais e travestis. 2018. Disponível em: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/03/cartilha-alterac3a7c3a3o-nome-e-genero.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ÁVILA, Simone Nunes. **FTM, transhomem, homem trans, trans, homem**: a emergência de transmasculinidades no Brasil contemporâneo. 2014. 243f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese. Marília: UNESP**, v. 6, n. 2, 2013.

BENTO, Berenice. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

Vivências de jovens transmasculinos

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero uma perspectiva global:** Compreendendo o gênero – da esfera pessoal à política – no mundo contemporâneo. 3. ed. São Paulo: Nversos, 2015. Tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich.

FELICIDADE no olhar transbordou. Direção: Oliver. Produção: Marcondes Brito; Lila Xavier; NUPEC; LABCINE. P&B/Cor, 2020. (16 min.).

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p.249–262, ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n2/v37n2a03.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2019.

MACHADO, Brena O'dwyer Spina da Rosa. **A construção do gênero nas relações amorosas: um estudo com mulheres transexuais jovens e o processo de feminização**. 2016. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Saúde; Epidemiologia; Política, Planejamento e Administração em Saúde; Administra) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MENEZES, P. **Sociologia e Cinema:** Aproximações teórico-metodológicas. *Teoria e Cultura*, v.12, n.2, p.17–36, jul./dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12375>. Acesso em: 4 abr. 2021

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 2.803, de 19 de novembro de 2013.** Redefine e amplia o Processo Transsexualizador no Sistema Único de Saúde (SUS). Diário oficial, Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html. Acesso em: 06 ago. 2021.

MULLER, Elaine. Juventude e algumas questões e relações de gênero. **Revista de Humanidades**, Rio Grande do Norte, v. 11, n. 5, p. 214–244, jul. 2019.

NERY, João. W. (2011). **Viagem solitária:** memórias de um transexual trinta anos depois. São Paulo: Leya.

NUPEC, **Felicidade no olhar transbordou.** Primeiro corte apresentado em atividades socioeducativas da “Semana do orgulho de ser” do ano de 2019. Direção de Oliver. Teresina, 2019.

OLIVEIRA JR., F. A. de. **Narrativas contra-hegemônicas:** A Sociologia e o Cinema das imagens de resistência em Bacurau. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Centro de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Piauí. Acesso em dezembro de 2021.

PROVIMENTO N.73, DE 28 DE JUNHO DE 2018. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=3503>. Acesso: 01/08/2019.

SILVEIRA, Maria Clara Teresa Fernandes. **Quando o espelho não me representa:** transmasculinidades na ordem cisgênero em teresina-piauí. 2021. 104 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Sociologia, Ufpi, Teresina, 2021.

STF – **ADI: 4275 DF – DISTRITO FEDERAL 0005730–88.2009.1.00.0000**, Relator: Min. MARCO AURÉLIO, Data de Julgamento: 01/03/2018, Tribunal Pleno, Data de Publicação: DJe-045 07-03-2019.

TEIXEIRA, Flavia do Bonsucesso. **Vidas que desafiam corpos e sonhos:** uma etnografia do construir-se outro no gênero e na sexualidade. 2009. 226f. Tese

Vivências de jovens transmasculinos

(Doutorado) – Curso de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

UFPI. Resolução nº 003/15, de 31 de março de 2015. **Aprova a utilização do nome social na universidade Federal do Piauí – UFPI, para travestis e transexuais.**

Teresina, PIAUÍ, Disponível em:

https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Resolucao_03.15_CONSUN_Nome_Social.pdf. Acesso em: 06 ago. 2021.

Uso do nome social é aprovado pela Universidade Federal do Piauí. 2014.

Disponível em: <https://www.meionorte.com/noticias/uso-do-nome-social-e-aprovado-pela-universidade-federal-do-piaui-262866>. Acesso em: 06 ago. 2021.

OS PRAÇAS DO CORPO DE BOMBEIROS: MASTURBAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS NO COTIDIANO DA FORMAÇÃO DE PEDRO NAVA

Arthur Marinho Silva Vargas¹

Resumo

Este trabalho procura analisar os discursos normativos existentes sobre a masturbação e os significados atribuídos à prática a partir das *Memórias* do médico e escritor Pedro Nava, em especial os livros *Balão Cativo* (1973) e *Chão de Ferro* (1976), que compreendem a etapa de formação do narrador, ou seja, parte de sua infância e adolescência. A masturbação possui uma história que tem no século XVIII um ponto de inflexão, quando atribui-se a ela qualidades patológicas e uma vinculação com a quebra de princípios éticos valorizados na sociedade moderna. Os discursos normativos que surgiram a partir de então tiveram repercussão no Brasil, fazendo parte do cotidiano disciplinar das instituições escolares pelas quais Pedro Nava passou como aluno interno. Contudo, apesar de ser considerada um interdito, a masturbação era parte importante da vivência dos alunos desses estabelecimentos, constituindo um dos meios de socialização masculina e da formação do indivíduo enquanto Sujeito de prazer.

Palavras-chave: masturbação; história da sexualidade; Pedro Nava.

The fire brigade's soldiers: masturbation and its meanings in the daily life of Pedro Nava's education

Abstract

This work seeks to analyze the existing normative discourses on masturbation and the meanings attributed to the practice from the Memoirs of the physician and writer Pedro Nava, especially the books *Balão Cativo* (1973) and *Chão de Ferro* (1976), which comprise the stage of formation of the narrator, that is, part of his childhood and adolescence. Masturbation has a history that has an inflection point in the 18th century, when pathological qualities are attributed to it and a link with the breach of ethical principles valued in modern society. The normative discourses that emerged from then on had repercussions in Brazil, being part of the disciplinary routine of the school institutions through which Pedro Nava passed as an intern student. However, despite being considered an interdict, masturbation was an important part of the experience of students in these establishments, constituting one of the means of male socialization and the formation of the individual as a Subject of pleasure.

Keywords: masturbartion; history of sexuality; Pedro Nava.

¹ Graduado em História (bacharelado) pela Universidade Federal de São João del-Rei (2019). Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2022).

Los soldados de los bomberos: la masturbación y sus significados en el cotidiano de la educación de Pedro Nava

Resumen

Este trabajo busca analizar los discursos normativos existentes sobre la masturbación y los significados atribuidos a la práctica desde las Memorias del médico e escritor Pedro Nava, en especial los libros *Balão Cativo* (1973) y *Chão de Ferro* (1976), que comprenden la etapa de formación del narrador, es decir, parte de su infancia y adolescencia. La masturbación tiene una historia que tiene un punto de inflexión en el siglo XVIII, cuando se le atribuyen cualidades patológicas y un vínculo con el incumplimiento de principios éticos valorados en la sociedad moderna. Los discursos normativos que surgieron a partir de entonces repercutieron en Brasil, formando parte del cotidiano disciplinario de las instituciones escolares por las que pasó Pedro Nava como alumno interno. Sin embargo, a pesar de ser considerada una prohibición, la masturbación fue parte importante de la experiencia de los estudiantes en estos establecimientos, constituyendo uno de los medios de socialización masculina y de formación del individuo como Sujeto de placer.

Palabras clave: masturbación; historia de la sexualidad; Pedro Nava.

Introdução

Este trabalho procura analisar os discursos normativos (médicos, pedagógicos) sobre a masturbação e os significados da prática na vivência da infância e da adolescência do médico, escritor e memorialista mineiro Pedro da Silva Nava (1903–1984), situada na década de 1910. A partir do exame de suas *Memórias*, particularmente dos livros *Balão Cativo* (1973) e *Chão de Ferro* (1976), e de outras fontes, como reminiscências de colegas de Nava e trabalhos literários, busco articular os discursos normativos vigentes e os saberes difundidos sobre a masturbação nos ambientes dos internatos pelos quais passou, aqui entendidos enquanto representações (CHARTIER, 1990), e os diversos significados que o ato assumia para os jovens do período, particularmente aqueles socializados num ambiente escolar masculino, compreendendo, assim, um certo tipo de experiência² dessa prática sexual. A masturbação possui uma história que ganha contornos específicos nos séculos XVIII e XIX, patologizada e eticamente condenada, influenciando, inclusive, no tratamento dispensado à criança e ao adolescente dentro e fora das escolas do Brasil, como nos colégios Anglo-Mineiro, em Belo Horizonte, e Pedro II, no Rio de Janeiro, frequentados por Pedro Nava entre 1914 e 1920. E apesar da proscrição e da vigilância contra o onanismo, ele era parte da rotina desses sujeitos, que criavam diversas estratégias para continuar masturbando-se e produziam ainda significados específicos para o ato, de acordo com um processo maior de socialização masculina no ambiente dessas instituições.

As fontes primárias desta pesquisa, *Balão Cativo* e *Chão de Ferro*, foram escolhidas por compreenderem o período do final da infância e adolescência de Pedro Nava, nos anos 1910 e 1920. Os outros livros que tomarei como fontes, *A Alma do Tempo* (1961), de Afonso Arinos de Melo e Franco, e *O Ateneu* (1888), de Raul Pompeia³, terão também este tratamento, ainda que sem o mesmo protagonismo, um por ser o volume das memórias do político udenista que corresponde ao seu período de juventude – formação que tem seus paralelos com a de Nava, ambos internos do Anglo-Mineiro e do Pedro II –; outro por retratar parte do cotidiano de um colégio carioca a partir da experiência do personagem/narrador Sérgio, situado em meados do século XIX e que não deixava de ter correspondências com a vivência de Nava na instituição, como o próprio não deixava de ressaltar; relato então marcado por

¹ Experiência deve ser entendida aqui como “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2020a, p. 8).

² Os livros serão citados aqui por meio de siglas: *Balão Cativo* (BC); *Chão de Ferro* (CF); *A Alma do Tempo* (AT); *O Ateneu* (OA). As informações sobre as edições utilizadas podem ser consultadas ao final do texto, nas referências bibliográficas.

“contaminações” resultantes de recursos a outros textos e fontes (CARNEIRO, 2004, p. 353) Para Rui Carneiro, tanto a narrativa de Pompeia, quanto a de Nava “funcionam como um retrato universal e atemporal do ambiente dos internatos” (IDEM, p. 352–353). A análise dessas fontes assumirá um caráter qualitativo: os textos serão trabalhados pela confrontação com a bibliografia sobre o tema da história da problemática da masturbação, com as precauções necessárias que requerem a matéria, por trataram-se de obras literárias e memorialísticas.

É preciso, em primeiro lugar, falar do trabalho de Pedro Nava e dos cuidados necessários ao tipo de discurso que lhe caracteriza, o memorialístico. Nava sabia que “recordar é sobrepor ao passado ao presente, com sua acumulação de outros tempos passados, ou seja, da experiência”. Assim, há na obra do autor, como nas memórias em geral, dois tempos: o presente em que se narra e o passado que é narrado (AGUIAR, 1998, p. 21, 25). Ainda que o tema seja sua própria infância e adolescência, é o Nava da maturidade quem fala, a partir das experiências acumuladas ao longo de sua vida. O que permite-lhe tomar as ações e discursos seus e dos outros com certo distanciamento, o que não nos exime de alguns cuidados. Uma obra memorialística é carregada de subjetividade, porque faz referência não diretamente aos fatos, mas às impressões do narrador sobre eles; constrói o texto a partir de uma perspectiva pessoal e ficcional. De qualquer modo, o discurso memorialístico guarda íntima relação com a História, numa interligação, com entrecruzamentos e recuos, entre esta, a memória e a narrativa (SILVA, 2016, p. 2). Fonte rica, mesmo que permeada de subjetividade, possibilita-nos entrar naquele mundo não só vivenciado pelo autor, mas também o que ele sentiu (ou que julgava sentir, a partir de experiências posteriores). Nos rastros de uma vida e de seu tempo, o que o historiador deve fazer, pelo cuidado próprio da tarefa, é a busca pela verossimilhança, pelo possível, pelo provável (BORGES, 2006, p. 217).

A formação de Pedro Nava como sujeito de prazer

Nascido em 1903, a infância e a adolescência de Pedro Nava dividiram-se entre Juiz de Fora, sua cidade natal, o Rio de Janeiro e Belo Horizonte. Com a morte do pai em 1911, a mãe de Nava vê-se obrigada a voltar do Rio para Juiz de Fora a fim de residir com a família. Mais tarde, o avô muda-se com a filha e os seis netos para Belo Horizonte, onde viveria até o final da década de 1920. Apesar de experiências escolares anteriores, é lá que em 1914 Pedro Nava começa sua trajetória no universo dos internatos,

ingressando no Anglo-Mineiro, instituição de moldes ingleses e justamente comandada por britânicos. Adentrar no internato, experiência que depois seria expandida em 1916 com sua chegada no Colégio Pedro II, no Rio, consistia numa mudança considerável na vida do menino Pedro, determinante para sua própria formação, seja nas relações interpessoais, seja no âmbito cultural (AGUIAR, p. 78, 87).

Esses espaços, além disso, contribuíram em muito na sua educação sexual, seja por conta das conversas entre os colegas, seja entre certas atitudes de professores, como o obsceno Monsiuer Vuielle, que lhe mostrou a existência das “dadeiras profissionais” (BC, p.392), seja pela descoberta do próprio corpo e do corpo dos outros. Nava, tecendo suas opiniões sobre o ensino de Educação Sexual nas escolas no tempo de redação de suas *Memórias*, pautando-se na sua longa vida de médico e na sua sabedoria de homem vivido, considerava que “uns não sabem nada, mas ao contrário da ideia de muitos pais e muitas professoras, a maioria [das crianças] sabe e os instrutores estão ensinando padre-nosso ao vigário” (IDEM, p. 390). É provável que suas reflexões reproduzissem igualmente sua própria experiência, na medida em que ele, como todos os humanos, também fora um menino e também conheceu o desenvolvimento de seu corpo, o que lhe deu, afinal, os rudimentos dessa descoberta enquanto sujeito sexual: “E geralmente essas crianças sabem, primeiro, porque desconfiaram, olhando a evolução do próprio corpo ou do das irmãs ou dos irmãos” (IBIDEM, p. 390).

Esse conhecimento será completo, na trajetória do memorialista, pelo contato com outras crianças e adolescentes no ambiente escolar. Comparando a evolução do seu conhecimento sobre a sexualidade de si e do Outro com a carreira acadêmica, Nava explica que a família, materna ou paterna, sempre fora muito recatada, “nascido e criado num meio de palavra extremamente policiada”. Meio ignorante de quase tudo, suas idas aos dicionários e manuais de anatomia com um primo, possibilitaram-no entrar num “amadorismo intermediário”, sendo promovido no Anglo “à high-school, ao segundo grau de safadeza. Tudo se arranjou. Compreendi a serpente, a maçã, tomados como serpente e maçã mesmo ou na sua futura simbologia freudiana”. Maior impacto teve o Pedro II, lugar em que tornou-se interno com “treze anos incompletos”. Com apenas quinze dias, teria conquistado “o diploma do terceiro grau de minha educação pornográfica. Mestrado. Doutorado”. Foi com os colegas que aprendeu “todo o rico, prodigioso, sortido e incomparável palavreado chulo da nossa língua (e eu vi que o palavrão era bom). Soube tudo do ato, das

posições e suas variantes, dos órgãos genitais e seus vigários [...]”. Instrução que era dada pela pilhéria, pela chalaça, pela anedota (IBIDEM, p. 392–393).

E foi também no ambiente do Internato, no Anglo, que Nava descobriu-se como Sujeito de Prazer: para decepção do Jones, responsável pelos alunos menores, entre os quais estava Pedro, o diretor Sadler encontrara gotas de esperma nas latrinas dos meninos, quebrando assim a aura de inocência que separavam-nos dos “those pigs of Mr. Cuthbert’s side”, os adolescentes. Eram “dirty masturbators”, para todos os efeitos. (IBIDEM, p. 232). A constituição do Sujeito de Prazer, “através de seu corpo e de sua sexualidade, elementos naturais orientados por toda civilização”, dá-se na relação com o Outro e este é definido a partir do momento em que o Sujeito passa a enxergar-se como Sujeito de Prazer (MUCHEMBLED, 2006, p. 13). Historicizar as atitudes, as práticas e os discursos construídos em torno do corpo e do prazer é algo determinante para a experiência da sexualidade. A masturbação entra nesse projeto de historicização, não só pelo lado da sexualidade, mas, por ser prática fisiológica, também a partir de uma “história do corpo”, porque o corpo é “ponto–fronteira”, cruzamento do “invólucro individualizado com a experiência social, da referência subjetiva com a norma coletiva” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008, p. 11). Porque dotada de significados, discursos, atitudes, subjetividades e problemáticas próprias, também é condicionada, ou melhor, está em relação com valores normativos de determinada época, com suas coerções disciplinares, com suportes de todo tipo – textuais, imagéticos –, imprimindo ao Sujeito uma certa relação com seu próprio corpo, com a excitação e o gozo almejado, anunciando as possibilidades da fantasia e da imaginação.

A problemática da masturbação e a patologização do masturbador

Em certo momento da narrativa de *Chão de Ferro*, Pedro Nava fala dos diversos adjetivos com os quais Floriano Correia de Brito, professor do Internato do Pedro II, distinguia os praticantes de certo “crime sem perdão e vício danoso” – “gratificação sexual fisiológica e normal” –, o qual “atribuía a todos seus alunos e, muitas vezes, com carradas de razão”:

Seus onanistas! seus quiromaníacos! seus manualizadores, mastupradores! masturbadores! Seus porcalhões solitários! Seus fazedores de sacana, bronhistas, punheteiros! Seus *corpo-de-*

bombeiros, seus tocadores de flautim-de-capot! Miserables, tas de cochons, cancre! Pauvre Collège de Pierre Deux! (CF, p. 29).

As caras dos pupilos, uns cínicos, sequer avermelhavam-se, apesar do nojo gravado no rosto de Floriano. Aprendiam, nessas pregações enfurecidas, toda uma “fabulosa sinonímia” do ato, que, na argumentação do professor, causaria morte próxima e horrível, doença, sofrimento e muitos zeros em comportamento e aplicação, passíveis de supressão de saídas aos sábados para casa, medida que tinha o exato efeito contrário, entregando todo mundo à “libertinagem solitária...” (IDEM, p. 29). A passagem alude para a consequência fisiológica essencial da masturbação, conforme o pensamento médico dos séculos XVIII, XIX e mesmo das primeiras décadas do XX: vício solitário, passível de nojo e repulsa, seria o responsável por efeitos na carne e no psicológico do onanista, fazendo definhar corpo e mente num processo crescente de decadência e sofrimento antes da chegada inevitável da morte.

Mas na vida escolar de Pedro Nava, o mestre Floriano e o Pedro II não foram os únicos a levantarem-se contra a prática julgada disseminada entre crianças e adolescentes. Em Belo Horizonte, no Anglo-Mineiro, Nava, enquanto parte do grupo dos “menores”, dos “infantes”, ainda desconhecia o ato, seus desdobramentos fisiológicos e consequências para o organismo: era com curiosidade que os meninos perguntavam-se que ovos eram esses que apareciam nas latrinas do colégio, esses “eggs in the water-closets” que escandalizavam ao inglês Cuthbert, provocando o riso dos “maiores”, conhecedores da origem da substância, “os ovos e sua viscosa clara” (BC, p. 167). Nas “whole communion”, espécie de reprimenda não direcionada e coletiva às faltas dos alunos feita antes das aulas, o mesmo Mr. Cuthbert expressava seu nojo pelo produto da prática ainda colado nos water-closets, motivo de vergonha para os adolescentes onanistas, tanto mais perigosa por suas consequências no corpo desses jovens: “Do you think that you can play your foot-ball as well as before giving into those solitary incontineneces? No!”, indagava e ele mesmo respondia diante do achado de mais “eggs” nas latrinas (IDEM, p. 169-170). Aqui, além do aspecto patológico, transparece mais uma vez o caráter solitário da prática. Sendo ato incontinente, tomaria o caráter de vício pela progressiva imoderação, crescendo em sintonia com a debilitação do organismo do praticante. Como todos os maiores eram suspeitos e como as pregações de uma “whole communion” nunca eram individualmente dirigidas, uma precaução, um cuidado nos termos utilizados (a substituição de outros, técnicos ou escatológicos, pelo o eufemístico “egg”), fazia-se necessário para

não suscitar ideias nos menores, ensiná-los os caminhos do onanismo. Vício, portanto. Doença debilitante a que somente uma vigilância estrita e uma vergonha bem introjetada na mente dos masturbadores poderiam conter. Mas o que haveria de tão grave na masturbação, essa coisa tão cotidiana dos internos do Anglo-Mineiro e do Pedro II, para que demandasse tamanho nível de preocupação dos adultos?

Afora antigas preocupações de caráter religioso, inscrita na ideia de pecado da carne, a masturbação passou a figurar como um problema intrinsecamente relacionado à sexualidade da criança e do adolescente a partir do século XVIII. O sexo foi colocado numa posição de centralidade na gestão dessa nova categoria que o Setecentos nos legou, a “população”. A questão do sexo, enquanto problema político e econômico, teria relação com os destinos do Estado e da Sociedade. (FOUCAULT, 2020b, p. 28-30). Conforme Michel Foucault, “a partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas” (IDEM, p. 33). A sexualidade das crianças e dos adolescentes insere-se, por conseguinte, nesse campo de disputas e a masturbação emerge como uma problemática da gestão do corpo e do sexo dos jovens. E surge aqui como uma sexualidade desviante. Ao elaborarem-se discursos sobre outras sexualidades, não-heterossexuais e não-monogâmicas, as sexualidades periféricas; ao fazer-se uma diferenciação de tudo aquilo que era antes interdito e colocado no mesmo bojo da proibição jurídica, promove-se uma autonomia, “a extração de uma dimensão específica da ‘contra a natureza’ no campo da sexualidade”; produz-se toda uma pluralidade de prazeres, de modo que possam ser melhores categorizados, classificados e, portanto, controlados e vigiados. Novas figuras, novas perversões (IBIDEM, p. 42-54).

Foucault argumenta que a partir do século XVIII e ao longo do XIX “quatro figuras se esboçam como objetos privilegiados de saber, alvos e pontos de fixação dos empreendimentos do saber: a mulher histérica, a criança masturbadora, o casal malthusiano, o adulto perverso”, sendo que essas personagens estão no centro da formação de “dispositivos específicos de saber e poder a respeito do sexo”, particularmente daquilo que chama de “dispositivo da sexualidade”, que teria como “sua razão de ser não o reproduzir, mas o proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global”. Ao tratar da “pedagogização do sexo da criança”, da qual a campanha antimasturbatória seria a sua expressão mais espetacular, Foucault assevera que existiria uma

“dupla afirmação” de que as crianças possuem ou engajam-se em atividades sexuais, ao mesmo tempo naturais, porque amplamente disseminadas, e não-naturais, contra a natureza, já que traria “perigos físicos e morais, coletivos e individuais” (IBIDEM, p. 113-16). A cruzada antimasturbatória, de que nos fala Foucault, estaria no centro, até mesmo como vetor, da constituição de um novo arranjo familiar, no qual as figuras intermediárias, aquelas reputadas como tendo sido as responsáveis por introduzir a criança no vício, devem desaparecer para dar lugar à família nuclear burguesa, a “família-célula” (2010, p. 215-217). E porque tamanha preocupação com o autoerotismo infantil e adolescente? De acordo com o estudioso francês, haveria uma inquietação com o corpo da criança pelo seu potencial político e econômico; seria preciso que os pais mantivessem-na viva e saudável, que ela crescesse disciplinada e normatizada pelo Estado, de maneira que ela fosse um elemento útil, pelas suas potencialidades mantidas e desenvolvidas, para a sociedade – investimento biopolítico sobre esse corpo (IDEM, p. 221-224). Desse modo, “o fim era constituir, através da sexualidade infantil, tornada subitamente importante e misteriosa, uma rede de poder sobre a infância” (FOUCAULT, 2019, p. 348).

Thomas W. Laqueur, apesar de concordar com Foucault quanto a existência de tecnologias biopolíticas, de novas maneiras, mais insidiosas, de controle dos corpos dos indivíduos, é um tanto cético quanto à afirmação do francês de que o poder cria novas formas de desejo para melhor controlá-las a partir de tecnologias de poder específicas para o caso da masturbação. Laqueur não nega a ideia de que verdades sobre o corpo foram inventadas, de que novas formas discursivas criaram tipos de perversão, como o masturbador. Todavia, a problemática da masturbação teria um caminho diferente dos outros paradigmas de disciplinarização do corpo sexual elencados por Foucault. A ansiedade em torno da masturbação seria mais recuada, quase um século mais antiga do que a data em que Foucault delimita como a aquela que assistiu ao surgimento dessas novas tecnologias biopolíticas, dessas tecnologias voltadas para uma gestão calculada da vida dos indivíduos e das populações. O problema da masturbação antecederia a criação da noção de “sexualidade” (2004, p. 274-275).

Laqueur propõe que essa problemática teria vindo à tona em consonância com o declínio do absolutismo, com a emergência de uma esfera privada secular e com o fim das barreiras que condenavam o luxo, por muito tempo entendido como sinal de abandono da natureza e de corrupção moral. A modernidade e a sexualidade seguiriam um caminho comum. Nesse projeto, o

autogoverno moral seria uma pedra angular para a autogovernança em geral (IDEM, p. 273–274). A ansiedade em torno do sexo solitário, termo que ele emprega ao longo de toda a sua obra, gravitava em volta de alguns tópicos específicos: a imaginação, a privacidade, a solidão, o excesso e vício. Ora, a história do sexo solitário seria então a história de como esses elementos interagem, em diferentes etapas, no desenvolvimento de uma ética sexual individual, secular e civil. A masturbação aparece como um problema específico justamente num momento em que a imaginação, a solidão e o excesso tornaram-se particularmente importantes e preocupantes. O problema político da masturbação, nas palavras de Laqueur, consistiria no fato de que o sexo solitário era considerado como uma forma errônea do exercício do individualismo moderno e da divisão entre as esferas pública e privada. Essa prática levaria ao paroxismo, numa espécie de paródia negativa ou de duplo negativo, todos os elementos valorizados no autogoverno ou na vida na sociedade moderna: imaginação, desejo, privacidade. O seu duplo: imaginação desenfreada, desejo sem satisfação na realidade, privacidade transformada em segredo e em vida antissocial. Não era simplesmente seu aspecto não-reprodutivo o problema, mas justamente a falta de conexão com desejos e estímulos reais. Era um luxo sem compensação social real, basicamente um falso prazer (IBIDEM, p. 278–280). Somente a morte pararia os efeitos desse vício insaciável e cabiam doses enormes de medo e culpa para dissuadir seus praticantes (IBIDEM, p. 277–280, 291).

Qualquer que seja a opinião de Laqueur para as origens da problemática da masturbação, como um tema de fundo ético, é inegável que os discursos normativos, os saberes gestados em torno da prática, tomavam-na como algo a incidir diretamente sobre os corpos dos indivíduos e, em última instância, sobre a gestão desses corpos como um bem com implicações sociais. Biopolítica, em resumo. Mesmo no Brasil esse temor de decadência física e mental pela prática onanística foi intimamente interpretado como um perigo para as potencialidades latentes do corpo juvenil, colocado em posição de incapacidade de contribuir para o todo social quando preso aos prazeres masturbatórios (VARGAS, 2021, p. 422–423).

Quanto a esses efeitos fisiológicos da masturbação, Foucault nota que os discursos médicos vão enxergar na prática uma espécie de somatização, causa de todas as doenças possíveis, acumulação de todos os sintomas, os quais o masturbador carregaria, de forma visível ou latente, nesse corpo afetado pelo vício (2010, p. 206–209). Já Laqueur afirma que as patologias do sexo solitário seriam uma

decorrência do problema ético primordial – o corpo sofreria quando o social viola a ordem natural (2004, p. 40) e não tanto por desperdício espermático, como pregam certas interpretações (CORBIN, 2006, p. 453–454). Seria, na verdade, pela exaustão das fibras e nervos do cérebro, perigosamente excitados por um desejo insaciável; por um objeto artificial, não natural; por sobrecarregar a faculdade da mente nesses produtos da imaginação, ausente de qualquer utilidade social e sem a reposição dos fluidos que ocorreria na relação sexual com um parceiro real (LAQUEUR, 2004, p. 209–210, 220–221).

Deste modo, contra o receio sempre presente de propagação do vício, seguia-se uma vigilância que queria-se permanente ou, ao menos, presente tanto quanto possível dos pais da família, sempre secundados por um saber médico externo, dado tratar-se de problema patológico: constituição de uma família medicalizada. É o que narra Foucault (2010, p. 217–218). E esse saber médico, baluarte da campanha antimasturbatória, tomará como um dos focos de preocupação justamente os colégios, como aqueles frequentados por Nava, campos propícios de difusão do mal (CONCEIÇÃO, 2015, p. 116–117). A maneira usual de prevenir-se o vício, ou seja, evitar a tentação, seria inútil por tratar-se de uma prática que tinha sua origem quase que inteiramente dentro da pessoa. A própria estrutura dessa prática – seu potencial ilimitado, sua extensão desconhecida, seu sigilo – demandaria, para Laqueur, níveis crescentes de censura, por ser tão insidiosa, tão encoberta, de origem tão oculta (LAQUEUR, 2004, p. 52–53, 56).

Voltando para nossos textos, a dinâmica dos espaços era pensada para facilitar o olhar inquisidor dos inspetores ou dos professores, tanto no Anglo-Mineiro, quanto no Pedro II, espécies de substitutos dos pais nesse quesito. Do colégio belo-horizontino, Nava recorda-se que as “portas completas” tinham sido substituídas por outras de mola (BC, p. 162–163), o que significava, em termos práticos, maior velocidade para abrir-se o dormitório dos internos e devassar-se sua intimidade. Nos dormitórios do Pedro II essa vigilância era ainda mais intensa, também voltada para evitar qualquer ato suspeito dos garotos entre si: os inspetores, na hora de dormir dos alunos, “recolheram-se a um compartimento de paredes incompletas de madeira, trancaram sua porta e abriram a janelinha que lhes servia para fiscalizar nosso sono, nossa vigília, nosso ir e vir aos almudes.” (IDEM, p. 360). Os próprios banheiros eram pensados para facilitar os flagrantes de masturbação. De acordo com Nava, o “vergonhoso flagrante” só era possível nas privadas, “cujas portas eram dotadas de uma espécie de escotilha que permitia aos inspetores darem uma olhadela nos que se espremiavam e ver se era só isto”, sendo

que havia indícios característicos nos gestos e comportamentos dos alunos que levantavam suspeitas por parte dos inspetores (IBIDEM, p. 414-415). Citando *O Ateneu*, pode-se ver que o medo do flagrante causava um estado de ansiedade contínuo: “[...] as obscenas leituras, e o alvoroço do receio perpétuo, adubo cáustico de prazer mau [...]” (OA, p. 61).

Apesar disso, seria possível perceber, pelos efeitos na carne, aqueles que praticavam-na: o Floriano desconfiava “quando havia esquecimentos inexplicáveis, lapsos inconcebíveis – olhava o réu com piedade, desprezo e nojo. Chamava-o perto da mesa. Abria clinicamente sua pálpebra e verificava. Lá estava a prova na conjuntiva esbranquiçada” (BC, p. 416). Essa apreensão tinha seus motivos: além da vergonha de ver-se pego na intimidade, de ser obrigado a ouvir as reprimendas públicas e vexatórias de professores, como do Jones ou do Floriano de Brito, o aluno poderia sofrer ainda dos castigos que correspondiam ao ato. No sistema do Pedro II, “crime” só existia quando se era apanhado (IDEM, p. 414). E na classificação desses crimes, só para citarmos os de fundo sexual, a masturbação nem era dos mais graves. Posse de “livrinhos de safadeza” e “flagrante de masturbação” estavam no “primeiro grau”, punidos com “as privações de recreio pequeno, grande, de vários recreios, meia privação de saída ou inteira, de um ou dois domingos”. De teor mais sério eram as que envolviam a suspeita de relações homossexuais entre os alunos: “palpação, bolina, beijo furtado e exibicionismo”, “tudo punido com um chorrilho de privações de saída, com as suspensões de três, oito, quinze dias (três suspensões num ano significava expulsão!)”; num último nível, “o flagrante de pecado nefando. Pena: da suspensão de quinze dias à expulsão lavrada pelo Diretor e referendada pela Congregação” (IBIDEM, p. 410-411).

Acontece que os alunos, por mais que sofressem uma vigilância que visava, em última análise, impossibilitar um estado de solidão completo, propício para o ato, ou impedir sua reincidência, pouca trela davam aos apelos e castigos, rejeitando mesmo, em muitos aspectos, esse discurso que ligava uma patologia a toda a masturbação. Como vimos, era com risinhos que os alunos maiores do Anglo-Mineiro e os colegas de Nava respondiam às reprimendas do Cuthbert e do Floriano. Quando Jones percebeu que seus pupilos eram “dirty masturbators”, impactou-os muito mais o fato de saberem-se descobertos do que das consequências fisiológicas que daí adviriam. Estavam, na verdade, numa “mútua compreensão”, numa “íntima ectasia” (IDEM, p. 232).

Mesmo que a sanha disciplinar, o apelo à vergonha e aos perigos da doença não tivessem tanto efeito em incutir uma rejeição à

prática da masturbação por parte dos alunos, o memorialista conta que certos efeitos fisiológicos eram conhecidos dos adolescentes, atribuídos não a totalidade dos masturbadores, mas àqueles que cometiam excessos: “Nós também tínhamos a ideia de conhecer os que abusavam pelas suas caras amarelas, orelhas transparentes, langor e bistré do olhar. Diziam que tirava a memória. Muito” (IBIDEM, p. 406). Um colega de Nava garantia não gostar de entregar-se ao “esse negócio de bronha não, porque puxava muito pelos peitos” (IBIDEM, p. 407). Estes que praticavam em excesso tinham, inclusive, uma designação certa: “praça no *corpo de bombeiros*. Era o nome dado, no colégio, à corporação dos ostensivos, aos adolescentes evanescentes – de quem se dizia viverem de mangueira na mão”. Mas nem por isso diminuía. Afinal “realmente, a coisa lavrava com verdadeiro furor” (IBIDEM, p. 406). Foi só em meados do século XX, com o desenvolvimento da medicina e o aparecimento da Psicanálise, que essa concepção patológica da masturbação declinou, a ponto de Nava poder falar dela, por exemplo, como “gratificação sexual fisiológica e normal”, embora certos ecos dos tempos de seu enquadramento negativo, como a culpa e a vergonha, permaneçam de algum modo ligados à prática (LAQUEUR, 2004, p. 70, 80–81).

A vivência sexual e os significados da masturbação no cotidiano do adolescente Pedro Nava e de seus colegas

O que levava esses adolescentes a voltarem-se para a masturbação, aparentemente com tanto furor? Ao menos no Pedro II, para horror de médicos e pedagogos, “como para o fumo, sabia-se amplamente que a bronha lavrava no colégio com furores de febre amarela” (BC, p. 414). Em primeiro lugar, diria que pela busca da satisfação sexual, evidentemente, tão presente nessa idade. Nava vai mais longe e traz à tona raízes mais profundas dessa constância do tema sexual no cotidiano de instituições como o colégio carioca, “onde a preocupação com a obscenidade, a pornografia e o sexo – ocupavam muito mais os alunos que as doze matérias dos exames finais. E nem podia ser de outro modo, dado a relevância psicológica da chamada indecência” (IDEM, p. 402). Toda conversa – futebol, guerra –, invariavelmente, passava pelo assunto, discutido em toda sua plenitude, em ponto mais afastado: “rente à jaqueira só pornografia, sacanagem, conversa de safadeza” (IBIDEM, p. 377). Para o memorialista, “a inflação de pornografia dos colégios como o Pedro II do meu tempo”, na qual a masturbação era uma de suas manifestações, deitaria raízes em questões psicológicas, sociais e culturais próprias do universo dos adolescentes daquela época. Radicar-se-ia numa espécie de

“compensação” contra as restrições do meio familiar, do “adulto-rei”. Assim os meninos da mesma idade imergiam no “proibido”, como forma de vingança ou desconto. Haveria aí uma utilidade compensatória na obscenidade e na masturbação, tão mais necessárias nesse quadro de constante repressão dos apetites sexuais e da espontaneidade juvenil em nome de um projeto disciplinar de contenção dos gestos, emoções, impulsos e desejos tendo em vista a necessidade de criação de um adulto que se queria ordeiro e disciplinado – normatizado. “Dizer e repetir obscenidades é descarga catártica, uma compensação. A inscrição bandalha, a anedota porca que nos deleitava nas longas horas de recreio, as leituras eróticas – tudo isto era válvula utilíssima a descomprimir nossa idade perigosa de sua agressividade” (BC, p. 402-403).

Mas para além dessas questões, talvez não explícitas para os adolescentes dos tempos da passagem de Pedro Nava no Anglo-Mineiro e no Pedro II, a masturbação assumia outros significados para esses jovens, tomando conotações diversas na pluralidade de ocasiões em que era praticada. Pode-se falar, por exemplo, de uma compensação para a ausência de uma figura feminina no cotidiano do Internato, impossibilitando a vazão do desejo por mulher de muitos deles. Por exemplo, Nava supõe que a enfermeira do Anglo-Mineiro, “aquela Eva em idade canônica, mulher única, no deserto do colégio interno” tão sem atrativos à primeira vista, seria motivo de paixão dos mais velhos e “talvez! a causa da frequência com que se periciavam certos rastros de lesma nas privadas dos maiores” (IBIDEM, p. 167). Essa falta de vivência sexual supria-se, além do uso da fantasia, da imaginação, pelo consumo de todo tipo de material pornográfico, sem contar as conversas de cunho obsceno com as quais o adolescente construía seu repertório teórico sexual.

A masturbação servia para aplacar o tédio e a solidão do internato, particularmente nos finais de semana para aqueles que fossem punidos com a privação de saída. O tédio seria um dos castigos consequentes dessa primeira grande penalidade que era a retenção do aluno nos finais de semana na instituição. Todo o sistema de punições visava maximizar o sofrimento do interno penalizado, ora obrigando-o a dispensar longo tempo sentado em uma sala sem poder mesmo ler ou estudar, ora privando-o até de seu direito ao banho diário (IBIDEM, p. 421). As “leituras clandestinas” de obras vetadas, de detetivescas aos faroestes, passando pelos “livrinhos de putaria e romances de safadeza assinados *Rabelais, Malthus, Musset, Alfredo Gallis* – que levavam os leitores a paroxismos periódicos que urgiam como dor de barriga”, servia,

pois, como forma de “engambelar o tempo”⁴. Do que resultavam saídas constantes dos alunos para aliviar-se no banheiro (IBIDEM, p. 422). “Nos dias de privação de saída era um deus-nos-acuda” (IBIDEM, p. 407).

Por ser também um ataque a esse sistema de punições que privilegiava o caráter aviltante da obrigação ao tédio, a masturbação também poderia significar um dentre os muitos investimentos contradisciplinares utilizados pelos alunos, que, no campo sexual, iam desde os desenhos de teor erótico, as palavras e gestos obscenos, reforçando mais uma vez a premência de uma verdadeira cultura pornográfica contestatória à disciplina escolar entre os alunos da instituição, alguns dos quais entregando-se ao ato em plena aula (CF, p. 41). Paradigmático é um colega de Afonso Arinos referido por Nava cujo maior prazer era masturbar-se na sala de visitas de casa, sozinho, com dois charutos do pai na boca. “Afronta ao pai, achincalhe de toda a família, triplificação do prazer (2 charutos + 1 pênis = 3), conspurcação da peça mais nobre do lar – imaginem! os domínios da mãe, da rainha da casa”. Nava pensava o ato desse garoto como um grau sofisticado e simbólico de recusa aos papéis e proscricções esperadas da criança e do adolescente, “Tomada-invasão de tudo que lhe era interdito, inclusive o sexo” (BC, p. 402-403).

Adquirir e fazer circular os livrinhos pornográficos, “os livrinhos de sacanagem ou livrinhos de putaria, como eram referidos no Pedro II” (IDEM, p. 395) era passível de punição, como vimos. Precisava-se de todo um cuidado nas formas de portá-los e de lê-los, indicações que podem contribuir sobremaneira para as discussões sobre a circulação e recepção de literatura popular e pornográfica no Brasil⁵. Nava recorda-se que “essa literatura era devorada no colégio. Entrava de contrabando, como os cigarros” (IBIDEM, p. 399). Outras vezes, ele mesmo adquiria os títulos nas suas andanças pela cidade, “comprados livremente nas bancas de jornais e nos engraxates de pé de escada em toda a cidade, principalmente no trecho de Primeiro de Março, lado par, entre Ouvidor e Praça Quinze”, escondidos ou pendurados em barbantes, à maneira do cordel. Foi numa dessas, com um engraxate, que o narrador travou seu primeiro contato com esse tipo de publicação, marcando-o profundamente, tão irresistível era a novidade: “Peguei o vício de ir dar lustro aos borzeguins sempre que podia” (IBIDEM, p. 395-397). Já dentro do colégio, esses impressos “circulavam dobrados em dois,

⁴Nava distingue os “livrinhos” em três grupos: “Primeiro, os só de fotografia com legenda ou quadrinha embaixo. Segundo, os narrativos. Terceiro, pequenas reportagens tendo como ponto de partida um dos faits divers contra os costumes noticiados na imprensa e que era glosado com fotografias, desenhos explicativos e versalhada indecente” (BC, p. 397).

⁵Refiro-me especialmente ao importante trabalho de Alessandra El Far (2007).

em quatro, de mão em mão, de bolso em bolso, de atlas em atlas” (IBIDEM, p. 397). Havia uma maneira especial de lê-los durante as privações de saída, de modo a burlar a vigilância dos inspetores: despedaçados, no colo, e de cabeça baixa, fingindo doença (IBIDEM, p. 423). Além dos livrinhos, havia outros tipos de suportes pornográficos à disposição, como espécies de cabines movidas à manivela, nas quais uma fita rodava após a colocação de uma moeda, com “filas de estudantes, vagabundos, homens graves, funcionários, meninos e velhotes” (IBIDEM, p. 395–396) e cinemas, como o Alegre, onde um grupo de colegas teve a sorte de encontrar um professor na mesma sessão (IBIDEM, p. 394).

A posse desse material pornográfico, o uso de uma linguagem obscena no cotidiano do colégio parecem indicar duas coisas: primeiro, era um sinal de superioridade hierárquica entre os alunos, pelo conhecimento dos segredos da atividade sexual, até então vetada aos mais jovens, que seriam neles introduzidos pela própria convivência no colégio. Caso, por exemplo, do *Papai Basílio*, veterano de Nava e que a todo momento procurava mostrar, inclusive sexualmente, sua superioridade: “sério como um ministro”, deixava “ver aos vizinhos, dentro de um atlas, fotografias dum livrinho de putaria. As posições todas” (IBIDEM, p. 358). Em segundo lugar, significava a demarcação de uma espécie de virilidade. A conversa obscena, pelo tema e pela escolha dos termos empregados, realçando essa fala já marcada pelo pornográfico e por sua capacidade de excitação, tinha como efeito lógico voltar-se sempre ao sexo; e aludindo-o sempre, possibilitava a esses jovens, por façanhas, anedotas e histórias que, muitas vezes, não eram suas, manterem-se ligados a essa concepção de virilidade que traduzia-se, em parte, no desempenho sexual. De acordo com Arnauld Baubérot, a existência do sujeito viril processa-se por meio de uma construção, uma maturação do menino ao homem, lenta e contínua, um “profundo trabalho de inoculação pelo qual a sociedade o conduz a se conformar às características físicas e morais específicas do estado viril”. O “jovem macho” só é considerado viril quando introduzido na “comunidade de homens adultos”, após uma preparação perpassada por diversas etapas e ritos. A sua socialização encarrega-se de transmitir-lhe o “hábito viril, isto é, o conjunto de disposições físicas e psíquicas que lhe permitirão desempenhar seu papel de homem uma vez chegada a maturidade”, concomitantemente ao seu desenvolvimento biológico (2012, p. 189–191). Fora da família, a construção do sujeito viril dentro do desenvolvimento do menino dá-se pelo contato com seus pares, com grupos que participam ativamente daquilo que o autor chama de sua “iniciação viril”, em que há uma antítese do lar e do universo feminino por ele representado. Atribuindo-se

“atitudes que marcam simbolicamente a masculinidade adulta, aqueles que ainda são crianças diante do olhar dos adultos procuram afirmar sua virilidade ante seus semelhantes” (IDEM, p. 195–196).

Já a linguagem obscena “relaciona-se, mais diretamente que a linguagem usual, ao corpo e suas pulsões, e evoca representações corporais, dotando-as de qualidade alucinatória”. Além disso, segundo Lucien Frappier-Mazur, “a palavra obscena possui o controle mais direto sobre o corpo e exhibe mais vigorosamente a relação entre desejo e a linguagem” (1999, p. 230, 234). Assim, dada a falta de uma vivência heterossexual efetiva, que processar-se-ia na fase adulta, esses jovens tomavam para si aquilo que entediavam por desempenho sexual viril; traduziam-no baseados em suas leituras marcadas pelos elementos intermediários das falas de terceiros e do discurso pornográfico. Nem todos prezavam por esse tipo de assunto. Afonso Arinos sentia-se bastante constrangido com as “conversas obscenas”, de valentias e de mulher de um professor seu com os alunos mais velhos de certa escola pela qual passou (AT, p. 51–52), de qualquer modo parte integrante da sociabilidade escolar.

Outro ponto que pode-se levantar, já notado por exemplo, por Carneiro, é o caráter algo iniciático e teórico da leitura pornográfica (2004, p. 362). Para Nava, “além do de válvula, a pornografia colegial assumia aspectos fabulares, apologias, educativos. Educativos, sim! A ameaça da perda da *via-láctea* não era uma advertência? ”, dando aí o exemplo do custo social que uma transgressão normativa, como uma relação homossexual poderia ter para o aluno (BC, p. 404). A leitura pornográfica criava uma série de expectativas nos adolescentes sobre tudo o que envolvia o ato sexual, servindo de base para suas primeiras experiências. Pedro Nava, para falar de sua primeira vez com uma mulher, utiliza-se de um alter ego, José Egon Barros da Cunha, o Zegão. Zegão/Nava apoiou-se no repertório aprendido nas leituras para melhorar seu próprio desempenho: “Ele conhecia bem os livrinhos de sacanagem do colégio e trouxera o das posições, *A Família Beltrão*, outros, para mostrar à mulatinha. [...]” (CF, p. 222).

Vemos que o consumo de pornografia tinha um caráter algo gregário, espécie de solidariedade na consumação do desejo. Era um investimento que demandava um trabalho coletivo para que tivesse sucesso e seus resultados, ou seja, a possibilidade de leitura, era tanto solitária, quanto coletiva, mas sempre marcada por esse esforço compartilhado. A brochura pornográfica “era lida em conjunto, nos fundos do recreio; atrás da garagem do Araújo Lima [o diretor]; à sombra da divina jaqueira; no estudo da noite, dentro do

Crosselin-Delamarche ou do atochado Veiga Cabral” (IBIDEM, p. 399). Mas nem só a leitura era gregária, o próprio ato da masturbação também, por vezes, fazia-se em conjunto, como recorda Nava: “A consciência de nossa capacidade relacional e genital nos enchia de uma alegria de viver tão exuberante que aquilo derivava em gabolices ou transbordava em apostas. Vamos ver de quantas você é capaz... Fiscalizava-se o executante à vista. Uma. Duas” (CF, p. 229). Aqui a masturbação parece guardar outro significado, o de expressão de uma virilidade que não poderia ser manifestada (ao menos não por todos) pelo desempenho sexual com uma parceira. Dito de outro modo, a masturbação era um exercício de virilidade, parte da construção de uma identidade masculina no período da adolescência. “Assim como se contam proezas de cama, havia os que se gabavam de façanhas manuais” (BC, p. 406). Como não havia a figura feminina que servisse de troféu viril, valorizavam-se outros atributos, físicos e fisiológicos, principalmente a quantidade de ejaculações num único dia:

Hoje soquei três. Eu, quatro. A admiração de todos ia para um nortista apelidado o *Gorilão*, que tinha dias de sete, oito, lupercais de nove, bacanais de dez, de dúzia. Havia campeonatos. Um jactava-se da própria virtuosidade, das múltiplas maneiras como se executava. Sempre em número par porque, no caso, a mão esquerda sabia o que a direita fazia. Era uma duplicação. Usando sabão, quadruplicava [...] (IDEM, p. 406-407).

No entanto, a masturbação não era a única forma de atividade sexual vivenciada pelos alunos do Pedro II. Recordando tema similar n' *O Ateneu*, Nava afirmava que, entre os maiores, havia alguns que mantinham relações sexuais com as empregadas da casa onde morava o Quintino, Chefe da Disciplina: “Sabia-se que havia encontros noturnos nas moitas do morro do Barro Vermelho” (IDEM, p. 367). Já mais velho, com a liberdade conferida aos bacharelados (aqueles alunos que estavam perto de completar o curso), Nava e seus colegas, sempre em grupo, frequentaram espaços de meretrício, como o “Café Cu da Mãe” e outros menos discretos, como a casa no Beco da Carmelitas, onde eles escolhiam uma francesa para a noite, até que todos tivessem consumado o ato: “Era preciso dar tempo ao tempo e pelas doze e meia, uma hora, nossa dúzia estava completa no Lamas” (CF, p. 269-270). Esse tipo de relação era tolerada até pelo próprio Quintino, que relaxava a disciplina para um colega de Nava, “amigado com uma senhora” que saía religiosamente nas noites de quarta para encontrar a mulher (BC, p. 407).

O mesmo grau de condescendência não tinham as relações homossexuais. Como vimos, eram considerados delitos bem mais graves no Pedro II. Diferentemente do que considera Rui Carneiro, não penso tratar-se apenas de relações de caráter um tanto mais dúbio, imediatamente reprimidas pela ação de estudantes e adultos (2004, p. 364). Temia-se sobremaneira a perda da “via-láctea”, que, para os alunos, tratava-se de “mola delicadíssima, feito as de relógio pateque, que todos tinham no intestino reto”. Frágil, seu rompimento resultaria em “incontinência de fezes denunciadora, ignomínia, expulsão a toque de caixa!” (BC, p. 367). Comentava-se quem afinal teria perdido a sua no “escuro da gruta-túnel que separava os dois lagos” (IDEM, p. 377). Ademais, além dos professores e funcionários, os próprios alunos a todo momento buscavam livrar-se de qualquer situação que sugerisse um perigo de supressão da “via-láctea”: “milhares de olhos de Argus mantendo uma linha certa de conduta”; eles “apupavam e berravam. Solta! Larga o osso! Deixa o *rosquinha!*” (IBIDEM, p. 406).

Apesar de Nava sugerir investidas sexuais entre colegas das mesmas turmas, nos dormitórios “onde dormíamos e líamos e começávamos as primeiras cismas, as primeiras negativas. Não, não e não!” (CF, p. 56), o temor da perda da “via-láctea” quase sempre ligava-se às provocações dos mais velhos da Segunda e da Primeira Divisão, devendo os colegas mais jovens redobrar os cuidados e não dar trela aos chamados: “Poucos davam ouvidos àqueles apelos porque era arqui-sabido que tais conciliábulo só podiam terminar em desmoralização e perda da *via-láctea*” (BC, p. 367). Essas investidas dos veteranos parecem não guardar apenas um interesse sexual; tratava-se, mais do que isso, de expressão, nesse campo, de outras hierarquias que separavam os alunos mais velhos e mais novos⁶. Esse aspecto fora destacado por Raul Pompeia, quando um colega de Sérgio explica-lhe a dinâmica dos discentes do Ateneu, afirmando que o colégio mais pareceria uma “escola mista”, porque haveria aí um “sexo da fraqueza”, composto pelos “rapazes tímidos, ingênuos, sem sangue”, que seriam “dominados, festejados, pervertidos como meninas ao desamparo”. Recomendava sobremaneira evitar a presença de “protetores” (OA, p. 35). Esse sistema de “proteção” de um bicho por um veterano era compartilhado pelo *Papai Basílio*, que tinha preferência pelos que julgava mais atraentes: “se for bonitinho tem minha proteção, se não for, já sabe, *suplício chinês!*”. Acompanhando Papai Basílio nessa cena, temos “seus libertos e seus efebos” (BC, p. 353). O uso dessa última expressão, “efebo”,

⁶Por falta de espaço e por fugir um pouco do tema, não tratarei em específico do sistema de hierarquias do Pedro II nas Memórias de Nava, mas deixo indicados trabalhos que versam sobre o tema. Cf. CARNEIRO, 2004; SILVA; MARCHI, 2011.

retomando a relação entre adultos e jovens da Antiguidade Grega, é maliciosamente usado por Nava para dar um caráter dúbio aos protegidos do *Papai Basílio*: poderiam tanto ser seus parceiros sexuais, quanto seus iniciados e favorecidos na vida do colégio.

Desse modo, possuir sexualmente um colega mais jovem era forma de manter, também pelo lado sexual, essas mesmas clivagens internas. Isso é particularmente visível no relato de uma prática iniciática protagonizada pelo *Papai Basílio* e por um aluno recém-ingresso, que deixa implícito ser uma espécie de indicação de virilidade do vencedor, tanto pelos atributos físicos, quanto pelo papel de Sujeito ativo na relação que iria estabelecer-se. Virilidade que projetava-se exclusiva dos alunos mais velhos. Entres as “praxes” do Pedro II que deveriam ser seguidas à risca, estava uma “certa tomada de medidas, feita ao acordo de duas partes ajustadas, para a menos bem dotada submeter-se completamente ao arbítrio do favorecido pelas proporções”. Esperando “vitória fácil”, o veterano não cuidou bem de dotar seu instrumento de um tamanho que lhe fosse tão favorável, sendo surpreendido, na vez do bicho, por uma “desconformidade só comparável àqueles enrolados de presunto e toucinho de fumeiro que os italianos chamam capiola”. O resultado esperado por *Papai Basílio* era o pagamento de favores sexuais pelo perdedor que, no caso, fora ele próprio. O trecho parece indicar também que colocar-se em posição de passividade sexual, o objeto do desejo do Outro, era desonroso e humilhante, coisa que não ocorreria ao ser o Sujeito o ativo da relação, aquele que possui o Outro, porque o *Papai Basílio* ficara “atônito, fracassado, desbaratado, rabo entre as pernas, corrido” (IDEM, p. 22-23). Por significar a subjugação e o que considerava-se uma espécie passividade sexual, seria incompatível com um ideal de virilidade. Além disso, por ser procedimento que desonraria o praticante no conceito dos colegas, interessados em manter a “via-láctea” e um certo padrão normativo de conduta sexual, as relações homossexuais eram duplamente proscritas. Isso sem contar a própria perseguição encetada pelos adultos do colégio.

Assim, as manifestações sexuais no Pedro II possuíam um caráter ora vertical, expressão de hierarquia e poder dos mais velhos, ora horizontal, gregário, união de iguais na busca do prazer físico, no compartilhamento dos veículos de excitação, como os livrinhos de sacanagem; uns e outros permeados por um ideal de virilidade que deveria expressar-se em atributos físicos, fisiológicos, de saber dos mistérios da sexualidade e de poder nas relações entre os alunos da instituição. As relações homossexuais faziam parte do quadro de demarcação de hierarquias entre veteranos e bichos, entre os mais

velhos e os recém-ingressos. Se colocar-se na categoria de protegido consistia em procedimento desonroso e desabonador de virilidade sexual, porque punha o jovem numa posição passiva, com a perda da "via-láctea", o mesmo não parecia ocorrer com aqueles que tentavam os menores pelo outro lado da grade do vasto pátio, porque, de certo modo, conservavam esse papel ativo na relação sexual, sem comprometerem-se como machos. Mas aos olhos da instituição, não havia diferença alguma, com a punição recaindo para ambos, caso descobertos. Satisfazer-se sexualmente com um parceiro mais jovem era, no fim das contas, um dos atributos implícitos dos veteranos, legitimados por sua posição na hierarquia dos discentes, embora não fosse prática de todos eles. Havia quem tivesse relações com as empregadas da casa do diretor ou com prostitutas na cidade. Portanto, havia uma espécie de hierarquia nas formas de expressão da sexualidade do colégio que ia do mais ao menos tolerado – relações com mulheres numa ponta e relações homossexuais na outra; a masturbação estava no meio das duas.

Conclusão

Posso me encaminhar para uma definição mais global sobre os significados que a masturbação assumia na vida dos jovens da época de formação de Pedro Nava e isso a partir das próprias reflexões do memorialista, já em sua maturidade. De modo geral, Nava parece crer que a prática, com seu correlato na pornografia sobre todas as formas, possuía um caráter importantíssimo no desenvolvimento do indivíduo enquanto Sujeito de Prazer sob três formas: contenção dos impulsos agressivos próprios da idade, exacerbados pelas repressões vivenciadas, pelas condições sociais e culturais daquele tempo; alívio para um desejo sexual reprimido e sem possibilidades de outra expressão; instrução para formas de atividade sexuais mais normativas num momento posterior da trajetória de vida do sujeito. Este último ponto é particularmente interessante. A masturbação e todos os suportes voltados para a excitação sexual – livros, imagens, vozes, fantasias – possibilitavam a formação de expectativas quanto ao ato sexual, ao corpo feminino e masculino e às formas de obtenção de prazer que influenciaram, de um modo ou de outro, na maneira como esses rapazes lidariam com um Outro – um Outro que esperava-se mulher. Assim, a masturbação seria como que uma etapa intermediária da trajetória sexual do ser humano, criando repertórios e conhecimentos que seriam-lhe úteis quando, afinal, estivesse em contato com uma parceira.

Embora consciente da carga negativa que a masturbação tinha nos seus tempos de infância e adolescência, Nava, a partir de sua trajetória como homem e como médico, tinha noção suficiente para saber que os discursos sobre o tema evoluíram desde então – de tal forma que podia dar seu fino sorriso de ironia lembrando os despropósitos que propalavam-se sobre o ato e suas consequências. Porém, se por um lado é certo que a tome como coisa natural, por outro coloca-a dentro de uma concepção normativa de sexualidade, como se fosse atividade que, de certo modo, era própria a determinado tipo de pessoa, com uma faixa específica de idade e de estágio de seu desenvolvimento biológico. Dito de outra forma, Nava parece acreditar que, ao conhecer mulher, o indivíduo poderia dar finalmente livre vazão a sua sexualidade, não necessitando necessariamente dessa premência que a pornografia, o sexo e a masturbação teriam até a adolescência da pessoa. O que não quer dizer que as pessoas abandonassem esse prazer voyeurístico da pornografia e, conseqüentemente, a masturbação. É Nava que nos fala das filhas de velhos e meninos atrás das carroças, de mulheres casadas que liam livros de safadeza (CF, p. 264), das idas de seu professor e de seu amigo Rodrigo Melo Franco de Andrade a cinemas que passavam fitas pornográficas (BC, p. 253–254).

Em resumo, pensar na forma como sujeitos do passado lidavam com a masturbação é um caminho para compreender a maneira como eles estabeleceram uma relação com seu próprio corpo, com seus próprios desejos e fantasias, com sua própria sexualidade. Mais do que isso, com suas expectativas sobre o Outro, com o prazer do Outro; de modo que se possa, por esses trajetos periféricos, entender os diálogos e negociações que esses sujeitos tinham com discursos e práticas normativas, com os saberes e disciplinas vigentes, e com tudo aquilo que, de algum modo, fugia dessa mesma norma do período.

Referências

- AGUIAR, Joaquim Alves de. **Espaços da Memória**: Um estudo sobre Pedro Nava. São Paulo: Edusp; Fapesp, 1998.
- BAUBÉROT, Arnaud. Não se nasce viril, torna-se viril. In: **História da Virilidade 3**: a virilidade em crise? (séculos XX e XXI). Petrópolis: Vozes, 2013, p. 189–220.
- BORGES, Vavy Pacheco. **Grandezas e misérias da biografia**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008, p. 203–233.
- CARNEIRO, Ruy. Adolescer agrilhado?: visões do internato n' *O Ateneu* de Raul Pompéia e nas *Memórias* de Pedro Nava. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**, Porto, II Série, v. XXI, 2004, p. 351–370. Disponível em: </https://ojs.letras.up.pt/index.php/rll/article/view/8034>.

Os praças do corpo de bombeiros

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CORBAIN, Alain. O segredo do indivíduo. In: PERROT, Michelle (org.). **História da vida privada 4: da Revolução Francesa à Primeira Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 419-499.

_____.; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Prefácio à *História do Corpo*. In: VIGARELLO, Georges (org.). **História do Corpo 1: Da Renascença às Luzes**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 7-13.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. "Vícios execráveis": campanha médica de combate à masturbação e à homossexualidade entre os pensionistas de colégios-internatos (1845-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 15, n. 2., mai./ago. 2015, p. 111-132.

EL FAR, Alessandra. **Páginas de sensação: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010 [2018].

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

_____. **História da sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2020.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **A Alma do Tempo – memórias (formação e mocidade)**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1961.

FRAPPIER-MAZUR, Lucienne. Verdade e Palavra Obscena na Pornografia Francesa do Século XVIII. In: Hunt, Lynn. **A Invenção da Pornografia: Obscenidade e as Origens da Modernidade, 1500-1800**. São Paulo: Hedra, 1999, 217-238.

LAQUEUR, Thomas Walter. **Solitary Sex: A Cultural History of Masturbation**. Nova York: Zone Books, 2004.

MUCHEMBLED, Robert. **O Orgasmo e o Ocidente: Uma história do prazer do século XVI a nossos dias**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

NAVA, Pedro. **Balão Cativo: Memórias 2**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Chão de Ferro: Memórias 3**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1976.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. 22ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

SILVA, Cleusa Aparecida Fogaça; MARCHI, Rita de Cassia. A dinâmica interna de um colégio brasileiro de elite, a partir das Memórias de Pedro Nava. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 130-156. Disponível em: </https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2240>.

SILVA, Sheila dos Santos. Memorialismo: Ficção, história, literatura – revisão teórico-crítica. **Revista (Entre Parênteses)**, Alfenas, v. 2, n. 5, 2016, p. 1-20. Disponível em: </https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/entrepareses/article/view/553>.

Os praças do corpo de bombeiros

VARGAS, Arthur M. S.. Os livros do Xanxas: imprensa, política e circulação de literatura pornográfica em São João del-Rei (1889-1901). **Aedos**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, 2021, p. 395-438. Disponível em: </https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/112996>.

O ESTADO E AS CLASSES SOCIAIS EM NICOS POULANTZAS, ERIK OLIN WRIGHT E CLAUS OFFE: A LUTA DE CLASSES, A ESTRUTURA E A SELETIVIDADE ESTATAL

Antônio Danilo Santana¹

Resumo

Os estudos acerca das classes sociais constituem, talvez, o ponto menos consensual dentro da teoria marxista. Da Economia à Filosofia, da Sociologia à Ciência Política e às correntes que defendem uma abordagem psicanalítica casada ao marxismo, enfim, por todas as áreas que bebem nessa tradição teórica, nunca se chegou a um consenso razoável quanto à categoria *classe social*, quando muito, talvez a um entendimento comum mínimo, isto é, o de que as classes são constituídas na esfera da produção, não na do mercado. Tampouco a categoria *Estado*, enquanto núcleo principal do poder político da sociedade, constitui um elemento teoricamente pacífico em sua relação com as classes e em sua respectiva estruturação, dentro do materialismo histórico. Neste trabalho, busco analisar como Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright e Claus Offe, representantes de diferentes correntes teóricas marxistas, concebem as classes sociais e a relação destas com o Estado, correlacionando tais categorias a outras esferas da realidade como um recurso analítico para a problematização do capitalismo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Classes sociais. Estado. Marxismo. Relações de produção.

The State and social classes in Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright and Claus Offe: the class struggle, the structure and state selectivity

Abstract

Studies on social classes are perhaps the least consensual point within Marxist theory. From economics to philosophy, from sociology to political science and the currents that defend a psychoanalytical approach married to Marxism, in short, for all the areas that drink in this theoretical tradition, a reasonable consensus was never reached regarding the category *social classes*, at most, perhaps to a minimum consensus, that is, that classes are constituted in the sphere of production, not that of the market. Nor does the *State* category, as the main nucleus of the political power of society, constitute a theoretically peaceful element in its relationship with the classes and in their respective structuring, within historical materialism. In this work, I seek to analyze how Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright and Claus Offe, representatives of different Marxist theoretical currents, conceive social classes and their relationship with the State, correlating these categories to

¹ Bacharel e mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com especialização em Ciência Política pela Universidade Estácio de Sá.

O estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas

other spheres of reality as an analytical resource for problematization of capitalism in contemporary times.

Keywords: Social classes. State. Marxism. Production relations.

El Estado y las clases sociales en Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright y Claus Offe: lucha de clases, estructura y selectividad estatal

Resumen

Los estudios sobre las clases sociales constituyen, quizás, el punto menos consensuado dentro de la teoría marxista. De la Economía a la Filosofía, de la Sociología a la Ciencia Política y las corrientes que defienden un enfoque psicoanalítico casado con el marxismo, en definitiva, para todos los ámbitos que se inspiran en esta tradición teórica, nunca se ha llegado a un consenso razonable en cuanto a la categoría de clase social, en mejor, tal vez con un mínimo entendimiento común, es decir, que las clases están constituidas en la esfera de la producción, no en la del mercado. Tampoco la categoría Estado, como núcleo principal del poder político en la sociedad, constituye un elemento teóricamente pacífico en su relación con las clases y en su respectiva estructuración, dentro del materialismo histórico. En este trabajo busco analizar cómo Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright y Claus Offe, representantes de diferentes corrientes teóricas marxistas, conciben las clases sociales y su relación con el Estado, correlacionando tales categorías con otras esferas de la realidad como recurso analítico para la problematización. del capitalismo en la contemporaneidad.

Palabras clave: clases sociales. Expresar. Marxismo. Relaciones de producción.

Introdução

Há uma espécie de consenso interpretativo de que Marx não deixou nenhuma teorização fechada acerca do conceito de classe social, a despeito de este conceito ter posição central em suas análises. No entanto, não é minha intenção debruçar-me sobre as causas de uma definição precisa e acabada de classe social nunca ter sido dada pelo criador do materialismo histórico, devido às limitações próprias do trabalho aqui proposto. Cabe aqui, no entanto, destacar o fato de que, se não elaborou propriamente uma teoria acabada das classes sociais, Marx não abriu mão desta categoria em grande parte de sua obra, ganhando ela, portanto, a fisionomia de um elemento central para suas investigações acerca do desenvolvimento das sociedades humanas. Como diria Thomas Bottomore (1978, p. 16), “Marx jamais formulou a sua teoria sobre as classes sociais de maneira completa e sistemática, embora se possa dizer com razão (como observou Lênin) que tudo aquilo que foi escrito por ele dizia respeito, de certo modo, ao problema das classes”.

De modo semelhante ao que fizeram alguns estudiosos aqui no Brasil, destacadamente Renato Monseff Perissinotto (2007) e Luis Felipe Miguel (1998), partindo dessa constatação acerca da incipiente análise de classes em Marx, buscarei abordar as concepções marxistas sobre classes sociais a partir de três linhas específicas dessa escola teórica e de sua relação com outros elementos da realidade, isto é, as classes em sua relação com a infra e a superestrutura no estruturalismo de Nicos Poulantzas; a “topografia” das classes na obra do marxista analítico Erik Olin Wright; e, por fim, a relação entre as classes e o Estado na perspectiva do neomarxista Claus Offe. Cabe ressaltar que o Estado também só fora abordado por Marx de maneira residual, algo um tanto distante de ter esgotado uma abordagem acerca do desenho institucional, da estruturação interna e do funcionamento do aparelho estatal.

Ainda que não tenha esgotado sua teorização sobre as classes sociais e o Estado, não se pode desconsiderar o fato de que foi justamente na análise das relações entre essas duas categorias que Marx atingira seu voo mais ousado no estudo do poder político. Em *O Dezoito Brumário de Luiz Bonaparte*, um sofisticado estudo do teórico alemão acerca do conturbado processo político francês conflagrado em meados do século XIX, a análise realizada quando se davam os acontecimentos, desvelou os mecanismos de sustentação das

frações de classe dominantes no interior dinâmico do corpo estatal, numa conjuntura em que setores do Estado passavam a ganhar mais relevância à medida que as frações de classe mais influentes dentro do conjunto da burguesia deslocavam seu domínio estrategicamente para tais centros de poder como forma de reagir às investidas das classes subalternas. Essa parte dos estudos marxianos é explorada pela obra do primeiro autor que aqui será analisado, o greco-francês Nicos Poulantzas.

Partindo da noção de que para os três teóricos que serão por mim abordados o Estado serve a uma estrutura de classes que por sua vez consiste na reprodução das classes sociais sob o modo de produção capitalista, tal categoria e sua relação com as classes sociais ganham em Nicos Poulantzas, Erik Olin Wright e Claus Offe diversas interpretações de fundo, o que demonstra nitidamente o desenvolvimento multifacetado e o grau de complexidade que constitui a teoria marxista contemporânea.

Do Estado com relativa autonomia em relação às classes sociais àquele regulador das taxas de desocupação e de conformação da estrutura de classes, passando pelo Estado enquanto categoria moldada pelas posições estruturais das variadas classes, os autores que aqui serão brevemente analisados seguramente podem ser considerados representantes muito influentes do marxismo na contemporaneidade.

As classes e o Estado no estruturalismo de Nicos Poulantzas

Em linhas gerais, a percepção de classe social em Nicos Poulantzas se baseia no efeito das estruturas² sobre os agentes, isto é, a classe social deve ser pensada como um coletivo moldado pelas estruturas sociais. Diferentemente do marxismo economicista, relevante, sobretudo, nas décadas anteriores ao surgimento de sua teoria, a visão poulantziana das classes sociais trouxe uma importante inovação, precisamente ao atribuir relevância às dimensões não econômicas das classes sociais, como observa Perissinotto (2007). Assim, as dimensões política e ideológica passam a ter grande importância nos

²Para Poulantzas, as estruturas são, de um modo geral, instâncias regionalizadas de manifestação do poder (instâncias jurídica, política, ideológica, econômica etc.).

estudos das classes com as análises do autor greco-francês, a partir dos anos 1960.

Sob a influência de Louis-Althusser, a teoria das classes sociais de Poulantzas ressalta a esfera da produção como o lugar de constituição das classes sociais. Noutros termos, como toda ideologia é ideologia de classe, como defendiam as teses de Althusser, seu professor na França da década 1960, toda classe só pode ser definida tomando-se como ponto de partida as relações de produção. Mas antes esse lugar na esfera de produção deveria ser concebido mais como um lugar de essência ou de origem de cada classe, seu elemento constitutivo em última instância, sem que se desprezem os efeitos da superestrutura (ideologia, política, justiça etc.). No amadurecimento de suas respectivas obras, no entanto, mestre e discípulo acabam adotando o conceito de *todo estruturado com dominante* para a compreensão real das classes e da estrutura de classes (POULANTZAS, 1986).

Outro ponto que à época fez o corpo teórico poulantziano ganhar proeminência nos ciclos marxistas foi sua preocupação em dar ênfase não somente ao caráter posicional das classes sociais, seus lugares determinados na estrutura de classes, mas a elementos como a relação entre essas classes e a constituição das posições de cada classe e fração de classe enquanto resultado ou efeito das contradições e da luta de classes, pois, para Poulantzas (1975, p. 14) “as classes sociais abrangem as práticas de classe, isto é, a luta de classes”.

Como os outros marxistas que aqui serão analisados, Poulantzas (1985), de maneira geral, discorda de que a esfera dos rendimentos ou do mercado exerça algum tipo de determinação sobre a estruturação das classes sociais, ao contrário do que defende a escola sociológica weberiana. No entanto, de Max Weber, Poulantzas conserva a noção de que o Estado e a própria sociedade podem ser vistos como um campo de forças, algo que ganha corpo nas teorizações do final de sua carreira, mais precisamente na obra *O Estado, o poder, o socialismo*, lançada em 1978. Entretanto, distanciando-se do individualismo metodológico weberiano, ele compreendeu tal campo de forças como a materialização da luta de classes e do Estado capitalista, este último enquanto centro coordenador da ordem ou modo de produção capitalista a partir da instituição de leis, tribunais, bem como da utilização da repressão armada, da garantia do jogo democrático burguês, do funcionamento regular das

grandes corporações da imprensa burguesa e demais dispositivos constituintes da superestrutura.

Como vemos, tal como Weber, Poulantzas (1985) pensa o Estado como o detentor do monopólio legítimo da força, mas, para além do sociólogo alemão, pensa-o também como a expressão máxima da superestrutura da sociedade capitalista. Entendo, porém, que as contribuições da obra weberiana aos estudos poulantzianos podem ser vistas como um elemento dinamizador da noção de classe na obra do autor, já que contribuíram para que ele concebesse a categoria para além da dimensão posicional das classes na estrutura de classes, ou melhor, como um fenômeno formado nas lutas, nas práticas, posto que resultado do e no campo de forças sociais antagônicas.

As lutas atuam como condicionantes não apenas da infra, mas igualmente da superestrutura, atravessando não somente as relações de classe, mas o próprio Estado, à medida que “esta é uma característica *particular* do Estado capitalista, dada a autonomia específica da superestrutura política e da instância econômica, do poder político e do poder econômico” (POULANTZAS, 1986, p. 196). Trata-se de uma operação teórico-metodológica realizada pelo autor, nos anos 1960, baseada em Antonio Gramsci e em Louis-Althusser, no sentido de trazer a análise marxista para o campo das determinações superestruturais, sem deixar, obviamente, de reconhecer o caráter essencial da esfera econômica ou da produção e reprodução da vida material. Poulantzas (1986) surge como autor que contrapõe a uma análise economicista do Estado capitalista uma abordagem de múltiplas determinações, baseada em esferas que se condicionam mutuamente a) a partir das relações de produção, que são prevaletentes, segundo o mesmo, sobre as forças produtivas; assim como b) através da própria estruturação das classes, que se dá nas lutas ou práticas nessas múltiplas esferas.

Por dialogar, muitas vezes criticamente, com escolas ou correntes de pensamento político contemporâneas dos dois lados do Atlântico e justamente por se propor a diminuir a influência das explicações economicistas de fenômenos nos mais diversos campos da sociedade por parte do campo teórico-metodológico marxista naquele contexto de inovação na Filosofia e nas Ciências Sociais europeias, na década de 1960 (estruturalismo, existencialismo, crítica marxista ao stalinismo etc.), Poulantzas pode ser considerado um dos mais influentes discípulos do filósofo Louis-Althusse.

Um ponto muito elucidativo da concepção de classes sociais nas esferas da infra e da superestrutura em Poulantzas e que pode ser tomado como um ataque nítido e bem desenhado às concepções de classe e de luta de classes economicistas pode ser observado em uma passagem de sua obra *Poder político e classes sociais* (1986) em que o autor afirma ser uma das deformações da teoria marxista, influenciada pela obra do jovem Lukács, a tese de que “a classe social estaria localizada só ao nível das *relações de produção* concebidas de uma maneira economicista, isto é, reduzida à condição dos agentes no processo de trabalho e às suas relações com os meios de produção” (POULANTZAS, 1986, p. 60). E completa o autor, ponderando a sentença:

Ora, se é verdade que os próprios conceitos de relações de produção e de modo de produção foram interpretados por esta corrente de uma maneira economicista, frequentemente por meio de conceitos importados da teoria econômica pré-marxista, não é menos verdade, no entanto, que o problema da exclusividade ou não da determinação econômica de classes continua a existir, mesmo em uma concepção autêntica das relações de produção e do modo de produção. (POULANTZAS, 1986, pp. 60–61).

Em linhas gerais, considerando os principais elementos relacionados aos estudos das classes sociais operados por Poulantzas, no tocante especificamente ao estudo da relação entre as frações de classe dominantes e o Estado burguês, abordarei agora o conceito de *bloco no poder*, também presente na obra supracitada em fragmento. Este conceito, no entanto, tem sua gênese atribuída à obra de Gramsci, conforme Carls Nelson Cutinho (1996), embora, em meu entendimento, no filósofo italiano ele não se encontre acabado e não dê conta de compreender as especificidades do estágio capitalista do pós-guerra, por isso a noção de Poulantzas acaba tendo uma fisionomia própria, embora seja inegável que deva muito aos estudos gramscianos relacionados à questão da *hegemonia*. Além disso, cabe a ênfase, o termo em si é cunhado pelo autor greco-francês.

Uma definição didática do conceito de *bloco no poder* é dada por Poulantzas ainda em *Poder político e classes sociais*:

Tiremos as conclusões: o bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes e frações *politicamente dominantes*

O estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas

sob a égide da fração hegemônica (grifo do autor). A luta de classes, a rivalidade dos interesses entre essas forças sociais, *encontra-se nele constantemente presente* (Idem), conservando esses interesses a sua especificidade antagônica: duas razões pelas quais a noção de 'fusão' é incapaz de explicar essa unidade. A própria noção de hegemonia, no interior deste bloco, de uma classe ou fração, não é devida ao acaso: ela tornou-se possível, como veremos, através da unidade própria do poder institucionalizado do Estado capitalista. (POULANTZAS, 1986, pp. 233-234).

O que é possível extrair do trecho acima, para além da definição do conceito em questão? Em primeiro lugar, e o que está mais nítido no fragmento, observamos o recurso à noção gramsciana de *hegemonia* como elemento de sustentação do construto teórico de Poulantzas (1986). A hegemonia aqui, no entanto, é vista pelo autor como um elemento constituído a partir do *bloco no poder*, não o inverso.

Resumindo, não há uma hegemonia fechada e totalmente harmoniosa do conjunto da classe burguesa que como numa operação mágica dos céus age por sobre todas as frações capitalistas a unificar suas concepções de mundo, mas, ao contrário, essa ideologia é a ideologia de um *bloco no poder* formada a partir das práticas de classe dessas frações em condições objetivamente impostas pela luta de classes, a qual, portanto, expressa as contradições deste mesmo conjunto de frações de classe. Obviamente essa ideologia expressa os pontos essenciais da ideologia do conjunto da classe capitalista. Entretanto, ao se descer ao nível das especificidades de cada fração de classe tomada em bloco, é possível perceber as nuances próprias da ideologia reproduzida por cada um desses grupos, demonstrando assim que o conjunto das classes e frações de classe, antes de ser visto como um bloco coeso, deve ser compreendido como uma unidade contraditória sob a hegemonia da fração politicamente dominante no interior desse bloco, isto é, a hegemonia no bloco no poder.

Um segundo ponto que merece ser destacado no último trecho do autor acima exposto é a influência weberiana na formulação do seu conceito. Ora, à medida que Poulantzas entende o *bloco no poder* como um conjunto atravessado por contradições, mas apresentando características de unidade (uma unidade contraditória), abandonando a possibilidade do termo "fusão", por este pressupor uma junção simples sem fissuras, espécie de encaixe simples e linear de peças, enfim, o

O estado e as classes sociais em Nicos Poulantzas

autor mantém sua construção teórica diretamente ligada à noção weberiana da sociedade ou grupos sociais enquanto campo ou campos de forças.

É legítimo o entendimento dessa influência weberiana como um recurso metodológico pontual utilizado por Poulantzas, ao contrário de uma tentativa de praticar uma espécie de marxismo weberiano, no meu entendimento, algo que somente se configuraria se o autor não aplicasse tão claramente e sem arroudeio o referencial marxiano de classe, abordagem fundamental para definir os contornos do marxismo quando em contato com o arcabouço teórico de Weber ou os de outros autores.

O próximo autor aqui abordado, assim como a escola teórica à qual se filia, também sofre a influência weberiana em suas formulações. Vejamos.

As classes e o Estado no marxismo analítico de Erik Olin Wright

Em sua obra *Class counts: comparative studies in class analysis*, o teórico estadunidense Erik Olin Wright (2015) trata classe social como causa generalizada com ramificação em diversos fenômenos sociais. Assim, as classes seriam variáveis independentes que se expressariam em outros fenômenos sociais, que apareceriam como variáveis dependentes. O autor deixa claro, no entanto, que o materialismo histórico jamais afirmara que a categoria *classe social* seria capaz de explicar todos os fenômenos sociais, mas que “a trajetória geral do desenvolvimento histórico pode ser explicada por uma análise de classes bem construída” (WRIGHT, 2015, p. 122). Ao longo do desenvolvimento de *Class counts* fica nítida a concordância entre Wright e o materialismo histórico quanto ao alcance da categoria *classe social* para explicar as relações sociais concretas.

Um elemento explicativo ligado à categoria *classe social* muito presente na obra de Wright e que este buscou em outro marxista analítico chamado John E. Roemer é o conceito de *exploração*. Para ele, *exploração* seria mesmo o “elemento constitutivo básico do conceito de classe” (MIGUEL, 1998, p. 24). Sua abordagem busca fornecer uma categorização das classes sociais a partir do seu lugar nas relações de controle e exploração.

Aqui é possível notar uma sutil diferença entre a perspectiva de classe de Olin Wright e a de Poulantzas. Luis Felipe Miguel (1998) defende a ideia de que, enquanto para Poulantzas as próprias posições de classe numa dada estrutura se dão a partir da luta de classes, ou seja, das práticas concretas das classes enquanto grupos sociais que atuam em conflito num determinado campo de forças de uma formação social concreta e numa conjuntura específica, para Wright, por mais que a própria constituição das classes esteja fincada nos aspectos de controle e exploração, a luta de classes aparece sempre como fenômeno reativo às estruturas. Portanto, é possível entender, a partir da interpretação de Miguel, que os aspectos posicionais das classes em Wright seriam mais relevantes do que os aspectos das classes em ação através das lutas, como aponta Poulantzas, por exemplo.

A esfera da produção aparece em Wright (2015) como elemento central da definição de classes, mas a partir do elemento *exploração*. Utilizando a categoria *exploração* e, apesar de flertar em parte com o arcabouço weberiano, ao acrescentar também o elemento *dominação*, quando vai se referir aos gerentes e supervisores das grandes empresas capitalistas e sua posição ambígua de classe (operários por não possuírem os meios de produção e burgueses ao controlá-los, mesmo sem possuí-los), o autor norte-americano chega à sua tipologia das doze classes sociais, ou seja, três classes proprietárias (capitalistas, pequenos empregadores e pequena burguesia) e nove classes de empregados (gerentes especializados, gerentes qualificados, gerentes não qualificados, supervisores especializados, supervisores qualificados, supervisores não qualificados, especialistas, trabalhadores qualificados e, por fim, trabalhadores não qualificados). Além dessas doze classes, Wright ainda identifica as subclasses, isto é, grupos de indivíduos fora da força de trabalho, assim como aqueles grupos de indivíduos como os herdeiros, cuja posição na estrutura de classes é mediada por outros agentes individuais com posições diretas nas relações de produção.

Wright (2015) defende a ideia de que a análise de classes deve consistir na observação da relação entre as classes e os mais variados tipos de fenômenos sociais, sem, no entanto, conceber a categoria como instrumento explicativo da totalidade das relações sociais ou mesmo como uma categoria tão poderosa. Aqui parece que nos deparamos com uma argumentação contraditória, da parte do autor.

Entretanto, nesse mesmo artigo, o sociólogo explica, como já expomos aqui, que tal categoria deve ser entendida como uma variável independente cujas ramificações, que não devem nem de longe ser tomadas como um elemento com determinações de cunho totalizante, precisam ser estudadas a fundo, até os limites da própria categoria *classe social*, para que se atinja uma ampla apreensão da categoria através dos mais variados processos sociais, considerando-se o seu grande alcance.

Algo que também chama a atenção no estudo das classes na obra de Wright é o fato de ele promover a separação metodológica do fenômeno classe social a partir de suas formas de manifestação, isto é, para entendermos o fenômeno seria necessária a análise da formação das classes, assim como da estrutura de classes, da luta de classes e, por fim, da consciência de classes (WRIGHT, 2015). Entre essas quatro expressões das classes sociais, o sociólogo aponta a estrutura de classes como a mais importante no condicionamento do enraizamento do fenômeno nos mais diversos processos sociais.

Outro ponto de destaque na análise de classes de Wright (2015) é a comparação mais detalhada entre os modelos de classes de Karl Marx e Max Weber. O autor chama a atenção para um ponto crucial nessas duas matrizes teóricas, qual seja, o de que é no controle dos recursos econômicos que se situa o fundamento da estruturação das classes nos dois pensadores alemães, afirmando que a partir dos dois referenciais é possível se chegar à sua classificação das doze classes, entre operários, burgueses e gerentes.

O teórico estadunidense, inclusive, afirma que seu modelo pode ser por muitos considerado um modelo híbrido entre as duas tradições, embora defenda que o mérito pela hibridização não deva recair sobre ele, mas sim sobre o próprio Weber, pois, segundo Wright (2015, p. 153), “apresentar Marx e Weber como polos opostos é um pouco enganador, porque em muitos aspectos Weber usa sua voz marxista ao falar de classes”. Entretanto, se para o autor aqui abordado há mais pontos em comum que diferenças entre as análises de classes marxista e weberiana, após partirem do ponto central comum, ou seja, o controle sobre os recursos econômicos, as duas teorias acabam dando ênfase a aspectos diversos da economia, com o marxismo privilegiando a produção, ao passo que a teoria weberiana destaca a esfera do mercado, isto é, da circulação (WRIGHT, 2015).

No tocante à categoria *Estado*, Wright (2015) apresenta uma posição semelhante à de Poulantzas (1985) quanto a pensar o ente estatal como efeito das configurações de classes, embora com a diferença de que, se para Poulantzas o Estado reflete e é ao mesmo tempo atravessado pelas lutas de classes, em Wright temos a ênfase no condicionamento do núcleo de poder político pelas posições de classe, a hipótese de que a divisão da sociedade em diversas classes traria efeitos relevantes sobre o aparelho de Estado e a distribuição do poder social. Assim, são as posições e não o conflito em si que têm reflexo sobre o Estado, o que não significa dizer que essas posições não sejam estruturas relacionais, logo influenciadas pelas lutas entre as classes antagônicas. Todavia, para Wright, essa própria capacidade relacional das estruturas se dá a partir das próprias estruturas e, ao mesmo tempo e num só movimento, aparece como reação a estas, e não como elemento que as conforma. Noutros termos, seus estudos apontam as estruturas enquanto elementos que aparecem ou se expressam de antemão.

Diante dessa problemática, e referindo-se ao marxismo analítico, corrente à qual o nome de Erik Olin Wright está associado, assim como o de John Roemer, de quem, como vimos, aquele toma emprestada a noção de exploração, o cientista social francês Fabien Tarrit (2016, p. 19) defende que para essa vertente marxista, “na medida em que (esses autores) estimam que a polarização de classes corresponda à polarização entre capitalismo e socialismo, o desenvolvimento de posições de classe contraditórias obscurece a polarização entre capitalismo e socialismo”.

Como vimos até este ponto, a ênfase no conflito, e por consequência na luta de classes refletida em luta política impactando na reprodução do poder de Estado, não constitui o cerne da perspectiva do marxismo analítico, vertente integrada por Wright, que, seguindo sua corrente teórico-epistemológica, dá mais destaque às relações de classe no âmbito da sociedade civil e como produto das relações de produção. Concordo, porém, que não podemos cobrar desse autor, em especial, uma posição mais voltada às relações ativas entre o Estado, a economia e as classes sociais, posto que estejamos nos referindo a um sociólogo, não propriamente de um cientista político. Deste modo, seu arcabouço analítico busca fundamentalmente dar conta da estruturação das classes pelo processo produtivo, e somente residualmente das

relações e antagonismos destas com e no interior do aparelho estatal.

O modelo de Wright é criticado por Perissinotto (2007) por, segundo este, demonstrar insuficiência em estabelecer algum tipo de conexão entre a estrutura de classes e o comportamento dessas classes. Até certo ponto, considero a crítica de Perissinotto pertinente, entretanto eu entendo que essa característica de incapacidade de estabelecer a conexão entre estrutura e ação não é uma exclusividade da análise do sociólogo aqui estudado, mas algo comum aos estudos focados nos aspectos estruturais de um fenômeno. À primeira vista, ao focar nas posições de classe, mesmo que indiretamente, Wright parece operar sobre estruturas estáticas. No entanto, a meu ver, isso não passa de uma impressão relativamente desatenta acerca de suas teorizações, uma visão que não atenta para a amplitude das análises do autor em questão. De todo modo, ainda que admitíssemos que a análise do norte-americano houvesse falhado em demonstrar a conexão entre ação e estrutura, em última instância isto não significaria entender tal modelo teórico como totalmente errôneo ou equivocado, mas, ao³ contrário, como eficiente em demonstrar alguns pontos da questão, mostrando-se, no entanto, insuficiente em estabelecer uma relação entre estes pontos e outras variáveis dos fenômenos que envolvem os seus núcleos explicativos gerais.

O próximo e último estudioso aqui analisado, o alemão Claus Offe, apesar de apresentar alguns pontos de consonância com os que aqui já foram abordados, afasta-se mais desses outros dois autores estudados do que estes se afastam entre si, sobretudo no tocante à fisionomia do Estado, sua função coordenadora e sua posição em relação às classes.

As classes e o Estado no neomarxismo de Claus Offe

Em sua obra *Problemas estruturais do Estado capitalista*, o cientista social alemão Claus Offe aponta o caráter de seletividade das instituições do Estado capitalista. Neste sentido, a própria ideia de soberania de um Estado-Nação exigiria uma ação de positivação das posições de classe por parte deste mesmo Estado, o que significa dizer que “o fato da funcionalização da soberania exige que o aparelho estatal

³ Embora o termo sociedade civil não seja recorrente em sua obra, tomo-o aqui como recurso metodológico.

assuma *funções de classe* sob o *pretexto da neutralidade de classe* (grifo do autor) e invoque o álibi do universal para o exercício do seu poder particular" (OFFE, 1984, p. 163). Mas essa positivação não se expressaria abertamente nas suas instituições, e sim como um mecanismo que age no sentido da reprodução da lógica de classes sob uma aparência da universalização das posições, ou seja, da igualdade formal. É uma concepção muito semelhante à de Poulantzas, como notamos. Entretanto, se para este último o caráter de classe do Estado se manifesta nas próprias fissuras e frações de classe encarnadas no interior do aparelho estatal, entendo que para Offe a categoria *seletividade* é responsável pelo tipo de reprodução da lógica de classes a partir do Estado.

Para deixar mais claro o argumento supracitado, na perspectiva do sociólogo alemão a dimensão de classe atingida pela seletividade pode ser vista como um fenômeno que se expressa de dentro para fora, isto é, as classes, ao serem submetidas aos mecanismos de seletividade, estão fora do aparelho estatal e se reproduzem e se posicionam, também, a partir dos mecanismos organizativos desse mesmo aparelho (OFFE, 1984), ao passo que para Poulantzas (1985) a reprodução das classes sob o Estado é um mecanismo que se processa de fora para dentro, sendo o próprio aparelho estatal atravessado pelas contradições de classe a partir da sociedade capitalista. Não é que um autor negue a premissa do outro, assim como também não negam as premissas de classe posicionais de Wright ou tampouco este negue essas premissas específicas de seus colegas europeus, até onde se sabe. A meu ver, trata-se, antes, de uma tentativa de lançar luz sobre aspectos diversos da manifestação da categoria *Estado* em sua relação com as classes sociais.

O Estado, em Poulantzas (ano), portanto, não organiza a funcionalização das classes, antes opera diretamente na organização das frações de classe capitalistas para garantir a reprodução do capital acima da lógica dos interesses específicos de cada ramo capitalista, como um ente garantidor da hegemonia do capital sobre as classes subalternas. Em Wright (ano), o ente estatal caminharia mais ou menos na mesma direção, embora neste a estruturação das classes e a ramificação destas no tecido social conformam o Estado e outros ramos da sociedade. Já em Offe (1984) o Estado é entendido em sua funcionalidade organizativa, sendo ele o mantenedor das condições de regularidade da

reprodução capitalista, independentemente das forças políticas que ocupem o seu núcleo de comando.

As políticas sociais do Estado capitalista agem, segundo Offe (1984), como uma espécie de filtro institucional que operacionaliza os processos de exclusão/inclusão dos sujeitos individuais e coletivos na sociedade de classes. Mais do que isso, a seletividade estatal estaria voltada a conformar parte do contingente da classe trabalhadora e parte daquele contingente de indivíduos que compõem a taxa regular de desocupados. O seguro-desemprego seria um elemento de grande importância nessa lógica de instrumentação seletiva do Estado para o funcionamento da economia de mercado, aponta o autor, considerando a hipótese de que ele age para garantir a continuidade do poder de consumo mínimo das classes proletárias enquanto sua força de trabalho transita de uma unidade produtiva para outra.

Noutros termos, essa estratégia capitalista de bonificação da força de trabalho que é desligada de uma unidade de produção mantém certo nível de equilíbrio na reprodução do consumo em períodos com certo desequilíbrio entre taxa de ocupação e taxa de desocupação, sobretudo nos períodos de crise econômica mais grave, mas ela serve, também, como um modo de pressionar a força de trabalho a aceitar empregos menos qualificados, para que tenha direito a este benefício, como destaca Offe, concordando com Axel Murswieck:

Só a organização burocrática estatal permite ajustar as medidas político-sociais às exigências da economia de mercado. Assim, o que pode ser considerado um emprego 'aceitável', com que um desempregado tem de concordar, antes de receber o salário-desemprego, é fixável em função do ciclo econômico. Um dos critérios incluídos no conceito de 'aceitabilidade' é o nível salarial, de modo que com base nesse conceito, o seguro-desemprego pode ser utilizado no sentido de obrigar o desempregado a aceitar salários mais baixos e empregos menos interessantes, situados a grandes distâncias. O salário-desemprego tem uma influência direta sobre o rebaixamento do limite inferior do nível salarial. Como o nível de pensão de viúvas e os salários-família influenciam o volume do trabalho feminino, as pensões têm também a função de regulamentar a quantidade de oferta da força de trabalho no mercado. (MURSWIECK, 1976 *apud* OFFE, 1984, p. 30).

A teorização de Offe (ano), portanto, entende o Estado como aparelho cujos mecanismos operam uma seletividade que garante a reprodução das classes, ou a organização dessa estrutura de classes, e isto para além da dimensão de um ente de mediação e direcionamento do bloco capitalista hegemônico sobre a sociedade como um todo. De acordo com essa perspectiva offeana, porém, nas próprias políticas voltadas à geração de empregos, por exemplo, já estariam inscritos os mecanismos que garantem a sustentação de certo nível de desemprego, para que seja assegurado um percentual adequado do chamado exército de reserva, fazendo com que o modo de produção não sofra algum desequilíbrio estrutural profundo ou com que a taxa relativa de lucro passe por uma queda muito acentuada. Offe (1984, p. 23) chama este processo de mecanismos regularizadores dos volumes quantitativos da força de trabalho, “capazes de estabelecerem o equilíbrio entre a proletarização ‘passiva’ e ‘ativa’”.

Em sua obra que aqui abordamos, Offe descreve o conceito de *seletividade* a partir do critério de exclusão, afirmando:

Se partirmos da imagem figurada de um ‘processo de seleção’, gerador de ocorrências, estamos indicando que se trata de uma configuração de *regras de exclusão* (grifo do autor) institucionalizadas. Para podermos descrever o modo de atuação das regras de exclusão, necessitamos de um conceito daquilo que elas excluem, ou seja, dos ‘não-acontecimentos’ relevantes. Discutiremos a seguir como essas regras podem ser pesquisadas. Analiticamente podemos desde já especificar três categorias de ‘não-acontecimentos’, ou de fenômenos excluídos. Podemos defini-los como ‘não-acontecimentos’ socioestruturais, acidentais e ‘sistêmicos’. (OFFE, 1984, pp. 147–148).

Poucas páginas à frente, Offe aponta para o fato de que, para que possa operar de modo eficaz, o conceito de *seletividade* deve ser bem delineado nas situações concretas em que gera as exclusões, já que é pelo não acontecimento que o conceito fica evidente. Assim, nas palavras do autor, “poderíamos dizer, de forma simplificada, que seletividade é a restrição não-aleatória (isto é, sistemática) de um espaço de possibilidades” (OFFE, 1984, p. 151). A definição de *seletividade* é, portanto, uma definição negativa baseada numa estrutura de restrições. As instituições estatais expressariam, assim, uma atividade constante e estrutural de manutenção das posições dos

agentes na estrutura de classes por meio de critérios do tipo dentro/fora, legal/ilegal, individual/universal etc.

O Estado capitalista em Offe (1984) é tido como o Estado que organiza as desigualdades estruturais da sociedade de mercado. Deste modo, uma formação nacional que, hipoteticamente, elevasse o nível de pleno emprego a uma taxa próxima de zero, consistiria num país onde o modo de produção capitalista estaria passando por forte deformação de sua lógica, haja vista o fato de que esta consiste justamente em se desenvolver conservando certo nível de desocupação da força de trabalho.

Ao se seguir tal raciocínio, poder-se-ia chegar à conclusão de que as forças políticas que se proponham antagonistas ao modo de produção em comento e que porventura cheguem a ocupar a direção do aparelho de Estado, na hipótese de se depararem com as condições objetivas de suprimir qualquer grau de desemprego no país, isto é, de tecnicamente levar a taxa de desemprego a zero, estariam promovendo a superação do modo de produção capitalista? Não, isto não equivaleria à superação de um modo de produção e edificação de outro em seu lugar, segundo a perspectiva de Offe (1984), mas apenas um tensionamento na lógica sistêmica, que, no limite, poderia pôr em xeque sua própria sustentação, mas não seria o fim do sistema em si, que pressuporia uma mudança geral das relações de produção, ou ao menos nos setores produtivos hegemônicos ou setores-chave da economia. Tampouco seria possível por muito tempo um tipo de governo assim, já que a manutenção regular de certo nível de desocupação da força de trabalho é algo intrínseco ao funcionamento do Estado capitalista e, no limite, ao próprio modo de produção.

O Estado utilizaria os instrumentos de "desequilíbrios" estruturais como meios de valorização da taxa de lucro, segundo Offe (1984). O teórico não tem a preocupação central em entender as frações de classe que controlam o aparelho de Estado num momento determinado, assim como não dá ênfase à aplicação, por parte de tais grupos, de suas políticas correlatas. Mais que isso, em *Problemas estruturais do Estado capitalista* o autor concentra-se na missão de apontar a lógica de funcionamento do Estado, que, em suas funções constantes de manter políticas sociais que garantam a seletividade dos sujeitos ante a reprodução da sociedade de mercado e seus mecanismos, porta-se de maneira mais ou menos regular, independentemente das forças políticas que

controlam os seu aparato institucional, e isto porque em sua própria ontologia o Estado capitalista moderno consiste num aparato institucional que funciona para 1) garantir a reprodução da taxa de mais-valia pelos detentores do capital e 2) assegurar a reprodução da força de trabalho e os mecanismos de equilíbrio geral de sua taxa de ocupação. Assim, diante da anarquia do mercado, o ente estatal agiria para que a reprodução dessas taxas se mantenha em níveis razoáveis, para que, desta maneira, o modo de produção não seja posto em risco.

Como vemos, trata-se de uma perspectiva que não vê o Estado como um sujeito com uma racionalidade própria absoluta, posto que muitas vezes, ao se deparar com uma crise econômica gerada pelos mecanismos próprios de mercado, esse mesmo Estado não conseguiria, ao menos num primeiro momento e como num passe de mágica, voltar a garantir os níveis desejáveis de ocupação e desocupação da força de trabalho, tampouco o consumo adequado para o restabelecimento da “normalidade” do mercado. Do mesmo modo, trata-se de uma perspectiva que não entende o Estado como um aparato institucional facilmente mobilizável e manipulável pelas forças políticas que conseguem ascender ao seu comando e que pode ser utilizado sem contingências para o atingimento de suas metas político-ideológicas.

A visão de Poulantzas também se dá neste sentido, com a diferença de que em Offe a funcionalidade estatal aponta para lógicas mais ou menos regulares que garantem a reprodução do capital e da força de trabalho, enquanto naquele, ao contrário, a própria funcionalidade do Estado seria atravessada por conflitos de classe cujos efeitos fariam com que a regularidade das ações estatais não se desse de antemão, mas aparecesse como algo condicionado justamente a esses efeitos da luta de classes a partir de dentro do aparelho estatal, assim como enquanto reflexo das lutas externas sobre seu corpo institucional.

Após destacar tais pontos do pensamento de Claus Offe, concluo o que por mim foi proposto, isto é, apontar alguns elementos essenciais a partir dos quais os três autores aqui abordados analisam o Estado capitalista e sua relação com as classes sociais e seus impactos na estruturação da sociedade contemporânea.

Considerações finais

Entendo que escrever sobre o Estado e as classes sociais a partir do paradigma conceitual marxista jamais consistiria em algo simples, por mais amplo que seja o estudo desses temas no interior do marxismo e o respectivo material disponível. Aliás, é justamente devido ao fato de haver uma literatura muito extensa acerca das classes e do Estado nessa tradição intelectual e ao mesmo tempo nenhum consenso considerável sobre elementos como estrutura, ideologia e consciência de classes, ou sobre as instituições estatais e seus mecanismos de reprodução, pois, que essa se torna uma empreitada com alto grau de complexidade, algo que demanda desafios hercúleos.

Neste sentido, a opção por abordar alguns pontos da obra de cada um dos três autores aqui destacados se deu pelo entendimento de que são estes autores paradigmáticos de correntes que passaram a operar o conceito de classe como um modo de se contrapor ou dialogar criticamente com as abordagens de correntes não marxistas como o funcionalismo parsoniano ou as nascidas sob a influência da obra weberiana, baseadas nos paradigmas da ação racional (institucionalismo, pluralismo etc.). Seguramente, tais autores podem ser vistos como alguns dos principais responsáveis por, sobretudo a partir da década de 1960 e nos dois lados do Atlântico, recuperar a força dos estudos sociológicos marxistas nos meios acadêmicos diante de outras tradições teóricas que vinham dominando a academia e os demais campos de debate intelectuais no pós-Segunda Guerra.

Apesar de constituírem correntes de uma mesma tradição, entre as obras de Poulantzas, Wright e Offe é possível encontrarmos pontos distintos acerca do fenômeno classes sociais, do Estado e da relação entre eles. No entanto, como é comum e mesmo central na tradição marxista, não há discordância entre os três autores quanto ao papel das relações de produção na determinação das condições materiais de existência, da circulação do poder e tampouco da constituição das classes sociais.

Classe social é um tema que certamente não se encerra nas análises desses três paradigmas marxistas aqui abordados, tendo em vista que com certa regularidade surgem novos autores acrescentando alguns elementos inovadores ao campo investigativo e/ou buscando trabalhar a categoria em sua relação com outras. Muitas vezes essas inovações não são muito aceitas pelo campo marxista mais ortodoxo, a exemplo dos chamados paradigmas identitários contemporâneos e dos estudos que buscam dar um viés psicologizante às relações de

classe, muitas vezes taxados pela tradição como excessos pós-modernos. Enfim, como categoria central nas ciências sociais, *classe social* continuará gerando múltiplas interpretações e talvez poucos consensos, inclusive dentro de uma mesma tradição teórica, como é o caso do marxismo e sua imensa e incessante gama de autores e correntes. O mesmo vale para a categoria *Estado*.

Referências

BOTTOMORE, Thomas Burton. **As classes na sociedade moderna**. Tradução de Fanny Tabak, Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1978.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política – a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Louis Bonaparte**. Tradução de Sílvio Donizete Chagas, São Paulo, SP: Centauro Editora, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. De que falam os marxistas quando falam em classes? **Revista Mediações**, Londrina, PR, 3, 1998.

MURSWIECK, Axel. **Politische Autonomie und Sozialpolitik im Kapitalismus**, in: (Hrsg.), Staatliche Politik im Sozialsektor, München, DE: Billerbeck University Verlag, 1976.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Tradução de Barbara Freitag, Rio de Janeiro, RJ: Editora Tempo Brasileiro, 1984.

PERISSINOTTO, Renato Monseff. O 18 Brumário e a análise de classe contemporânea. **Revista Lua Nova**, São Paulo, SP, 71, 2007.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. Tradução de Francisco Silva, São Paulo, SP: Martins Fontes, 1986.

_____. **As classes sociais no capitalismo hoje**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editora, 1975.

_____. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

TARRIT, Fabien. Marxismo analítico e classes sociais. **Revista Crítica Marxista**, Campinas, SP, 42, 2016.

WRIGHT, Erik Olin. **Class counts: comparative studies in class analysis**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997.

OS PRIMEIROS PASSOS DA ELETRICIDADE NO ESPÍRITO SANTO E O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL NACIONAL NA DÉCADA DE 1930.

Jayme Karlos Reis Lopes¹

Resumo

Este artigo busca explorar as bases do processo de eletrificação do estado do Espírito Santo. Podemos dizer a partir do caso capixaba, que embora algumas questões como capacidade hídrica de determinadas regiões, acesso a tecnologias e influência de grupos econômicos locais, nacionais e internacionais, possam ajudar a explicar a evolução dos setores de energia elétrica regionais, é necessário considerar o peso das dimensões políticas, tendo exercido as elites políticas locais e nacionais importante papel estratégico no planejamento, nas negociações e no processo de implementação das infraestruturas. Estas condições se mostram extremamente impactantes no estado do Espírito Santo, ajudando a demarcar o início de um impulso modernizador que se desenrola nas três primeiras décadas do século XX, em um contexto de profundas desigualdades das economias, o que coloca o estado, sendo uma economia periférica do capitalismo brasileiro da época, em condição de extrema fragilidade, e ao mesmo tempo, lugar propício para um projeto de desenvolvimento industrial nacional.

Palavras-chave: Eletricidade. Espírito Santo. Desenvolvimento Industrial. Elites. Brasil.

The first steps of electricity in Espírito Santo and the national industrial development in the 1930s.

Abstract

This article seeks to explore the bases of the electrification process in the state of Espírito Santo. Based on the Espírito Santo case, we can say that although some issues such as the water capacity of certain regions, access to technologies and the influence of local, national and international economic groups, can help to explain the evolution of the regional electric energy sectors, it is necessary to consider the weight of political dimensions, with local and national political elites having played an important strategic role in planning, negotiations and in the process of implementing infrastructure. These conditions are extremely impactful in the state of Espírito Santo, helping to mark the beginning of a modernizing impulse that unfolds in the first three decades of the 20th century, in a context of deep inequalities of the economies, which places the state, being an economy

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestre em Antropologia Social pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Membro do Hermes & Cleo – Grupo de Estudos e Pesquisa em História Econômica (FEA-USP) e Pesquisador do Núcleo de Estudo sobre Federalismo, Política e Desenvolvimento (NUFEPD/PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5162-812X>, e-mail: jaymekrlopes@gmail.com

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

periphery of Brazilian capitalism at the time, in a condition of extreme fragility, and at the same time, a propitious place for a national industrial development project.

Keywords: Electricity. Espírito Santo. Industrial Development. Elites. Brazil.

Los primeros pasos de la electricidad en Espírito Santo y el desarrollo industrial nacional en la década de 1930.

Resumen

Este artículo busca explorar las bases del proceso de electrificación en el estado de Espírito Santo. Con base en el caso de Espírito Santo, podemos decir que si bien algunos temas como la capacidad hídrica de ciertas regiones, el acceso a tecnologías y la influencia de grupos económicos locales, nacionales e internacionales, pueden ayudar a explicar la evolución de los sectores energéticos regionales, es necesario considerar el peso de las dimensiones políticas, habiendo jugado las élites políticas locales y nacionales un papel estratégico importante en la planificación, negociación y en el proceso de implementación de la infraestructura. Estas condiciones son sumamente impactantes en el estado de Espírito Santo, contribuyendo a marcar el inicio de un impulso modernizador que se despliega en las primeras tres décadas del siglo XX, en un contexto de profundas desigualdades de las economías, lo que sitúa al estado, siendo una periferia económica del capitalismo brasileño de la época, en condición de extrema fragilidad, y al mismo tiempo, lugar propicio para un proyecto de desarrollo industrial nacional

Palabras Clave: Electricidad. Espírito Santo. Desarrollo industrial. Elites. Brasil.

Introdução

O presente artigo se destina a explorar as circunstâncias que estiveram na base do processo de eletrificação do estado do Espírito Santo. Consideramos esta, uma das etapas do projeto de industrialização brasileira que está relacionada aos primeiros impulsos desenvolvimentistas que caracterizaram o Brasil durante as três primeiras décadas do século XX, bem como, a precária situação econômica do estado do Espírito Santo a época. Que fez despertar a ideia de que um desenvolvimento industrial como a única possibilidade de redenção econômica e a implantação de uma infraestrutura elétrica como uma necessidade para esse fim.

Embora algumas questões, como capacidade hídrica de determinadas regiões, acesso à tecnologia e influência de grupos econômicos locais, nacionais e internacionais, também possam ajudar a explicar a evolução dos setores de energia elétrica, este artigo, a partir dos dados colhidos por tese de doutoramento defendida em 2021, considerou mais centralmente o peso da dimensão política neste processo tendo exercido as elites políticas regionais e nacionais um papel estratégico no planejamento, em suas negociações e na implementação, tanto de uma modernização econômica que se estabeleceria pela industrialização, quanto, pelo desenvolvimento dos setores elétricos regionais.

Ao que nos parece, desenvolvimento estatal nacional, forças políticas regionais e energia elétrica revelam-se em dimensões que assumem sua forma final sob a coordenação do Estado nacional. Assim, sendo impossível dissociar eletricidade e dinâmica estatal, investigaremos as especificidades de uma política nacional que se relacionou com características de um ambiente federativo.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Também, é preciso dizer, que as elites locais que dominaram os aparelhos regionais do Estado (SILVA, 1986), moldaram uma agenda institucional, regulatória e administrativa e garantiram os seus privilégios, mesmo com constantes mudanças de regimes políticos e perspectivas de desenvolvimento econômico.

O jogo político que se desenvolve aí, consiste em um processo de negociação continuada entre a administração federal e administrações regionais subalternas. Este se torna o principal canal para acesso a benefícios e privilégios sob controle do Estado, sendo, inclusive, um dos caminhos mais importantes para a própria manutenção de poder em momentos de mudanças ou rupturas, em um processo de modernização conservadora (MOORE JR, 1967; REIS, 1979).

Posto isso, neste artigo demonstraremos a materialização deste projeto pela perda de capacidade política da elite relacionada ao café, o que levou à redução da participação deste grupo nas decisões das diretrizes governamentais em termos desenvolvimentistas, abrindo espaço para novas proposições ligadas a dinâmicas urbana e industrial. Abordaremos aqui as questões relativas aos primeiros passos da implementação da infraestrutura e institucionalização da eletricidade, acompanhando a assunção de um projeto de Estado capitalista nacional.

Espírito Santo: um espelho historicamente isolado do Brasil

Até o final do século XIX, a principal problemática para a expansão econômica da Província espírito-santense era a ausência de uma infraestrutura viária que permitisse o trânsito de pessoas e mercadorias entre o Espírito Santo e os seus vizinhos. Foi a introdução da cafeicultura, no mesmo período, um grande

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

facilitador para solução dessa problemática, pois esteve relacionada à abertura das estradas e ao processo de colonização do interior do estado.

É importante que se diga que no Espírito Santo a expansão cafeeira processou-se de forma bastante distinta daquela verificada em São Paulo. Três condições foram marcantes para esse processo, levando em consideração as reflexões de Marta Zorzal e Silva (1986).

Em primeiro lugar, temos a localização espacial, com a constituição de duas regiões produtivas distintas: a região sul, polarizada pelo Porto de Itapemirim, e a região central, polarizada pelo Porto de Vitória. A produção da região central, no entanto, era canalizada para a cidade de Vitória, a capital da Província e exportada por seu porto. Este porto, além de oferecer melhores condições para operações de exportação, por permitir o atracamento de navios de maior porte, escoaria, após a Proclamação da República, a produção oriunda dos portos de São Mateus e Santa Cruz, situados ao norte da Província.

Uma segunda condição era o reduzido tamanho da economia do território capixaba, que se aliava ao baixo grau de desenvolvimento de suas forças produtivas, com a quase inexistência de infraestruturas para dinamizar o ritmo das atividades produtivas, o que fez com que a expansão cafeeira no Espírito Santo se processasse em ritmo muito mais lento e em condições muito menos vantajosas do que aquelas existentes em São Paulo.

Ainda assim, o café se torna a maior fonte de recursos do comércio exterior capixaba, representando 94,33% das suas exportações (BITTENCOURT, 1987) nas primeiras décadas do século XX e representaria uma produção superior a um milhão e cem mil sacas, respondendo por cerca de 90% das rendas do estado até 1924

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

(FORTUNATO, 2011). A cafeicultura configura, o principal suporte econômico do Espírito Santo até os anos de 1950, quando os investimentos em infraestrutura denotam o início de uma preocupação por parte do governo estadual na expansão do capital local e no direcionamento de recursos para outros tipos de produção, como a do algodão, açúcar e têxtil, o que se acentua no período da Primeira Guerra Mundial, seguido pelo governo Nestor Gomes (1920–1924).

A terceira condição distinta entre a expansão da cafeicultura em São Paulo e no Espírito Santo foi seu caráter imigratório, que não foi necessariamente o mesmo. A imigração no Espírito Santo não tinha como principal objetivo suprir um mercado de mão-de-obra pressionado por forte demanda, sua natureza era distinta, bem como foi sua localização espacial, na medida que sua função central era a colonização, sendo direcionado para as áreas despovoadas do território do estado.

Configurou-se assim, uma estrutura social persistente formada por elites agro fundiárias e por outras elites mercantis-exportadoras urbanas que fariam um embate político e econômico entre si pela disputa pelo controle do aparato estatal, e que subordinaria a massa de produtores camponeses imigrantes e uma classe média urbana a limites bem estabelecidos de participação política e práticas econômicas.

A questão do coronelismo² aí, seria uma arma eficiente servindo para impedir a emergência de oposições, imprimindo as

² Importante dizer que o conceito de "coronelismo" utilizado aqui é o de Victor Nunes Leal (2012). Este conceito, não analisa apenas a questão do poder local, nas Municipalidades, mas ele associa a falta de autonomia do Município com a articulação política com o governo do Estado, que detinha a polícia, apoiando o mandonismo do coronel, figura que se torna importante ao governo justamente para a condução dos resultados eleitorais com a ascensão de um novo espaço público, o que a República permitiu com a "universalização" do sufrágio e o fim do voto censitário. O coronel não é necessariamente uma pessoa rica, mas apenas alguém que apresenta uma situação melhor em comparação com a miséria os circundam. Muitas vezes, efetivamente, o coronel era a única

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

transformações socioeconômicas em função do instinto preservador de líderes rurais e mercantis exportadores, constituindo-os em pontos de apoio e sustentação política.

Esta relação de forças, também se concebia na estrutura geográfica. Na região sul, em especial na região de Cachoeiro de Itapemirim, a maior parte dos coronéis era constituída por grandes proprietários de terra que controlavam o eleitorado rural. Interessante neste aspecto, trazer o depoimento de Carlos Fernando Monteiro Lindenberg, um líder político de família de grande tradição no Espírito Santo.

“[...] , mas eu já estava envolvido na vida desde 9 ou 10 anos. Na época, de fazer a política eleitoral, nós éramos chamados pelos candidatos para fazer o Constitui. Era o seguinte: o sujeito passava uma procuração, que dizia: constituo .eu procurador o Coronel Antônio de Souza Monteiro, para fim de alistar Co eleitor e assinava. Fazíamos isso com a letra de meninos de 9 ou 10 anos, justamente porque a letra, ruim, confundia-se com a letra de colonos que, geralmente, não era boa. Assim esse processo passou a chamar-se Constitui, uma que a gente fazia ao Coronel Antônio de Souza Monteiro, meu tio, para alistamento de eleitores. A eleição, também, naquela época, era a bico de pena. O voto secreto veio mais tarde, após 1930. Por isso, naquela época, somente ganhava candidatos do governo, porque as eleições eram feitas nas antevésperas. E nós fazíamos para meu tio alistar as pessoas”(SILVA, 1986, p. 159).

Primeiros momentos da energia elétrica no Espírito Santo

A implementação da eletricidade no Espírito Santo segue o roteiro de sua formação socioeconômica, política e geográfica. A primeira

liderança local, sem a presença prestadora do Estado. Leal imbricou num mosaico de outros elementos políticos agregados ao 'coronel' para além da esfera exclusiva do mandonismo local.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

usina hidrelétrica capixaba pertenceu à empresa pública estadual de Serviços Reunidos de Vitória, fazendo captação de água do Rio Jucu³. Esta hidrelétrica, foi construída dentro do planejamento do governo Jerônimo de Souza Monteiro (1908-1912) e movia as bombas do sistema de esgoto e do transporte férreo da capital Vitória. Contudo, o desenvolvimento da energia elétrica no Espírito Santo esteve mais relacionado ao atendimento energético do Sul do estado, área industrialmente mais desenvolvida, sendo Cachoeiro do Itapemirim sua maior cidade, que era, também, lugar de nascimento e berço político de Jerônimo Monteiro.

A primeira ampliação da produção de energia elétrica atendeu, a demanda industrial do vale do Itapemirim com a usina de Fruteiras, no rio de mesmo nome, construída pelo governo do estado através de sua empresa de Serviços Reunidos de Cachoeiro de Itapemirim. Os empresários do sul capixaba, entre as décadas de 1900 e 1930, também foram participantes dos investimentos nos serviços de geração e distribuição de eletricidade (RIBEIRO, 2013), com a Companhia de Eletricidade Muqui do sul e a Usina Hidrelétrica Aparecida, no rio Muqui do Sul, que funcionava com dois grupos de geradores. Outros lugares do estado também operaram neste mesmo contexto.

E é ainda no governo Jerônimo Monteiro, que as companhias públicas Serviços Reunidos de Vitória e a Serviços Reunidos de Cachoeiro de Itapemirim, principais empresas de energia da época, foram colocadas nas mãos de empresários privados por falta de capacidade da administração pública em atender à crescente – ainda que pequena – demanda.

³ Bacia hidrográfica localizada na região Centro-Sul do Espírito Santo, próxima a região metropolitana de Vitória. Hoje, junto com o Rio Santa Maria, uma das principais fontes de abastecimento de água do Estado.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Porém, poucos anos depois, com o desenrolar do governo Florentino Ávidos (1924–1928)⁴, ocorre a retomada do controle das empresas e a construção de usinas públicas pelos mesmos motivos, mas, desta vez, pela incapacidade de atendimento da demanda destas mesmas empresas privatizadas⁵.

O plano de Ávidos era estimular o crescimento industrial na capital e no Sul do Espírito Santo, por isso, era necessário aumentar a infraestrutura produtiva de eletricidade de modo que a carência de energia não atrapalhasse o surgimento das indústrias previstas pelo governo. O governador atua, então, sob forte pressão popular e da imprensa, para que o suprimento de energia elétrica fosse melhorado e ampliado. A imprensa, inclusive, ajuda a organizar grupos populares que saiam pelas ruas para protestar contra a precariedade dos serviços elétricos da capital.

Mas em 1927, ainda na gestão de Florentino Ávidos, acontece a renúncia aos serviços de energia elétrica por parte do governo estadual, tanto, pela incapacidade financeira do estado de suportar os gastos básicos de funcionamento da infraestrutura, quanto, pela necessidade de investimento no setor. Assim, o estado capixaba transfere a empresa Serviços Reunidos de Vitória e parte da Serviços reunidos de Cachoeiro de Itapemirim à iniciativa privada, com concessão de exploração por 50 anos. A General Eletric S/A que se torna a portadora desta concessão, sendo

⁴ **Florentino Ávidos** tem uma longa relação com projetos de energia e infraestrutura no Espírito Santo, especialmente no Sul do estado. Entre 1902 e 1903, dirigiu a construção da primeira usina hidrelétrica do Espírito Santo, destinada a fornecer energia a Cachoeiro de Itapemirim. Poucos anos depois, foi encarregado da construção do último trecho da Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo, adquirida pela Leopoldina Railway, entre Cachoeiro e Matilde, que completava a ligação de Vitória à capital federal. Foi também empresário, com uma torrefação de café em Cachoeiro e uma usina de beneficiamento de arroz em Natividade (MG). CPDOC (FGV). Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro On-line: Florentino Ávidos. Rio de Janeiro, 10 out. 2020. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AVIDOS,%20Florentino.pdf>

⁵ Este ciclo de privatização e estatização é persistente e, igualmente, representação de uma conjuntura nacional de pouco investimento estatal na economia, bem como no setor elétrico.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

obrigado a ela, o fornecimento da energia elétrica às usinas industriais por preços e prazos previamente definidos.

A General Electric S/A cede seus direitos a CCBFE, empresa do grupo American & Foreign Power Company (AMFORP), subsidiária para a América Latina do grupo Electric Bond Share, ambos dos EUA⁶. A CCBFE seria chamada pelos capixabas de Central Brasileira, persistindo assim até 1968. A CCBFE dinamizou rapidamente o abastecimento de energia, trocando os postes de madeira por postes de ferro fundido e construindo a subestação transformadora para interligação Jucu-Fruteiras. A empresa também incentivou o consumo de eletricidade, vendendo produtos eletrotécnicos e fornecendo crédito a população para a compra destes produtos. É neste momento que os hábitos urbanos começavam a se sobrepor ao hábito rural, principalmente em Vitória.

A década de 1930: quando a mão pesada da modernização nacional bate à porta.

A abertura de novos caminhos para a expansão da infraestrutura de eletricidade no Espírito Santo, não será significativo para retirar o estado de retaguarda das transformações econômicas e sociais do país da época, o que se relacionava no campo político, especialmente, à manutenção do poder dos grupos políticos históricos, mesmo em um contexto de rupturas da década de 1930.

Contudo, importante dizer que no período anterior à crise do mercado internacional (1929), o Espírito Santo vivenciava um

⁶ Ferreira et al. (2012) aponta que a inserção da AMFORP na América Latina se deu antes de sua constituição como empresa. Sua origem remonta ao período de industrialização norte-americana, com a criação da Electric Bond & Share – resultado da fusão de duas outras companhias, a Edison General Electric Company e a Thomson-Houston – em 1892, subsidiária da General Electric.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

relativo momento de euforia e prosperidade econômica, em virtude da grande expansão da cultura cafeeira. Essa expansão, além de promover uma maior ocupação territorial e aumentar o contingente populacional – dada as características de desenvolvimento da cafeicultura capixaba, já relatadas – permitiu que o estado se projetasse enquanto produtor de café a nível nacional. Isto, por outro lado, também propiciou a realização de um maior aparelhamento da infraestrutura, imprimindo algum ritmo às relações socioeconômicas da região.

Tal ascensão colocaria o Espírito Santo em condições de disputar uma posição de maior destaque na definição da política cafeeira nacional. E é exatamente em fins da década de 1920 que as forças políticas do Espírito Santo conseguem se fazer representar nas negociações relativas a uma política de valorização do café nacional. Junto a esta ascendência, no cenário político-econômico do país enquanto partidários da defesa dos interesses agroexportadores, realizariam seus primeiros ensaios de alavancagem ao palco federativo brasileiro. A seguir, podemos ver como Aristeu Borges de Aguiar, candidato a presidente do Espírito Santo em 1927, introduz o estado aos demais entes federados:

“O Espírito Santo ocupa hoje um lugar de vanguarda entre os seus irmãos da Federação. Basta dizer-vos que com um território de pouco mais de quarenta mil kilometros quadrados, uma população de cerca de 450 mil habitantes tem uma arrecadação que orça por 30 mil contos de réis, o que lhe confere, sem dúvida, a primazia, entre os demais Estados, na produção per capita. [...] Sómente uma parte do Estado concorre na produção, estando a outra, aliás riquíssima, entre o rio Doce e o S. Matheus, com a suas reservas prodigiosas

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

inteiramente intactas, denunciando a sua radiosa e refulgente predestinação, para futuro próximo [...]". (Jornal AGazeta, 1930).⁷

Se em uma primeira análise, a conferência proferida por Aguiar em comemoração ao bicentenário da introdução do cafeeiro no Brasil realizada em São Paulo em outubro de 1927, caracterizava o momento de ascendência econômica do Espírito Santo, por outro lado, revelava a tentativa de promoção política das elites capixabas no cenário nacional. Mas, de qualquer forma, este evento traduziu o apoio do então candidato Aristeu de Aguiar, que viria a se tornar presidente do estado⁸, à política econômica do então presidente Washington Luiz.

Mas é importante notar que, mesmo com o apoio de Aguiar, como assinala Flavio Calmon Wanick (2007), havia uma forte crítica por parte da elite agroexportadora capixaba, tanto a Washington Luís, quanto a Júlio Prestes⁹, com relação às políticas adotadas desde o *crash* da bolsa de Nova Iorque e o respectivo impacto no preço do café, o que acaba por corroborar a adoção de características pragmáticas da elite política capixaba, no trato das relações federalistas, já nos primeiros momentos da república¹⁰. Momento em

⁷ Discurso do Presidente do Espírito Santo. *Jornal A Gazeta*. Vitória, 05 de maio de 1930. Arquivo físico. Acessado em 10/07/2019.

⁸ Nomenclatura utilizada para o título de governador de estado na época.

⁹ Presidente do estado de São Paulo entre 1927 e 1930.

¹⁰ Como analisa Wanick: "Somada à crítica nacional, os protagonistas da política capixaba também estavam amargando investidas constantes. Reportagens cada vez mais contundentes estampavam as páginas do vespertino. Em relação à política nacional, os textos continham trechos fortes e mordazes, como exemplos, "[...] bandalheira eleitoral com que se diz eleito o senhor Prestes [...]", "[...] circo-político de que vem sendo excelente chefe de picadeiro o sr. Washington Luis [...]", "[...] a mistificação torpe controlada pelo energúmeno sr. Washington Luís [...]", "[...] que o faccioso, despótico sr. Washington Luís, fazendo vista grossa dos princípios institucionais do regime [...]", entre muitos outros. Causaram-nos espanto a virulência dos adjetivos atribuídos ao supremo dirigente da nação, ao mesmo tempo que nos levaram a considerar, pelo menos em relação à imprensa, a total liberdade de manifestação dentro do Estado. Já no âmbito local, o alvo prioritário era o governo Aristeu e a neófito oligarquia Aguiar. Esta última estava se assenhoreando dos macropoderes estaduais e, não fossem as crises política e econômica, poderia ter-se transformado em uma das mais poderosas do Estado. Críticas fortes também eram feitas ao mandatário estadual: "[...] o sr. presidente Aristeu Aguiar, a grande esperança governamental desfeita para os seus conterreâneos capixabas, [...] desta nossa impagável república de fachada, para que s. exa. e outros desabusados sobas regionais da sua mesma estofa [...]" 24 As questões políticas foram complicadas ainda mais pelo aguçar dos problemas econômico-financeiros. A expansão econômica retrocedeu diante da queda dos preços e da vigorosa contração da demanda internacional pelo café, em virtude, como

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

que as forças políticas do estado realizam articulações junto as demais forças políticas da região, para indicação de candidatos à sucessão presidencial, apoiando o candidato indicado por Washington Luiz à presidência da república, Júlio Prestes.

Concretamente, o ano de 1930 no Espírito Santo incorporou o debate político que se colocava no plano nacional, sobretudo, no meio urbano da capital, que não esteve desprovida da guerra entre as elites políticas históricas na disputa do poder regional do estado.

A família Souza Monteiro, cujo maior nome era o ex-governador Jerônimo Monteiro, sai vitoriosa desta guerra. Assim, o Espírito Santo, esteve sob o controle das forças jeronimistas – forças que apoiavam Jerônimo Monteiro. Tais forças foram responsáveis por ditar o sentido atribuído ao movimento e ao golpe no governo nacional de 1930 no estado, desejando, sobretudo, assumir o controle do aparelho estatal.

Contudo, Getúlio Vargas decide-se pelo nome do capitão João Punaro Bley, nome de fora do estado, mas indicado pela Associação Comercial de Vitória (ACHIAMÉ, 2011).

[...] Punaro Bley, de repente, se viu na incumbência de interventor do Estado. Este aspecto é relevante. Ele chega em 1930, e não era daqui, não conhecia a política local, e teve de valer-se dos elementos que eram revolucionários, os contra Washington Luís. Aqui em Vitória eram: João Manoel de Carvalho, Afonso Correa Lyrio, Fernando de Abreu etc. Ele era manobrado, ora para um lado, ora para outro, porque, além da mocidade e da inexperiência política, ele tinha o desconhecimento específico da política do Espírito Santo. Até que ele tomou pé, já tinha criado uma incompatibilidade com grande parte da população. E além do mais, encontrou uma situação

analisamos no capítulo primeiro, da crise detonada a partir de outubro de 1929, ocasionando, desde então, uma diminuição da receita estadual (WANICK, 2007).

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

econômica e financeira, difícilíssima. Cachoeiro de Itapemirim teve uma influência muito grande no segundo governo Bley (1935/43). Porque a permanência de elementos do velho PSD [sic] como Lúcio Mesquita, Fernando de Abreu, Armando Braga, que eram adversários antes da revolução de 30, e foram depois secretários do seu governo, amorteceram [sic] aqueles choques políticos. Cachoeiro de Itapemirim transmitiu, até certo ponto, ao governo Bley, aquele espírito de tolerância que foi a base do governo Fernando de Abreu (Prefeito de Cachoeiro de Itapemirim).¹¹

Esta guinada política em 1930, que se dá a partir do nacional, além de um duro golpe para o grupo jonista, foi também o prenúncio de mudanças ainda mais profundas. A primeira delas é relativa à perda de poder de barganha das elites políticas capixabas, que se solidarizavam com as propostas encaminhadas pela burguesia mercantil-cafeeira do centro-sul brasileiro, já que estas estariam deslocadas do centro de comando político do Brasil até pelo menos a metade do século XX.

A segunda mudança se relaciona a acentuação de uma crise econômica e a impossibilidade uma solução a curto prazo. A grande questão que se coloca aí é a reduzida produção de café em relação a produção nacional, ao lado da forma como foi estruturada a produção, principalmente, ao redor com pequenas propriedades privadas e atomizadas. Tal estruturação não permitiu uma maior diferenciação econômica capaz de configurar outras formas de capital que fossem significativas para o estado, o que se tornou um grande problema com a acentuação de uma crise da

¹¹ Entrevista de ex-secretário de Estado da Justiça, ex-deputado estadual da Assembleia Constituinte de 1947 (SILVA, 1986, p. 174).

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

cafeicultura que se arrastava, criando uma tempestade perfeita para o estado.

Assim, mesmo o Espírito Santo sendo parte integrante da região sudeste e do bloco político e econômico cafeeiro dessa região, que estava na vanguarda das transformações capitalistas nacionais, havia uma correlação sua com o bloco das regiões em que a transformação nas relações de produção pré-capitalistas se processou de forma defasada.

Nesta direção, se torna apropriado considerar o diagnóstico de Fernando Achiamé (2010) sobre o impacto dos acontecimentos de 1930 no Espírito Santo. Para ele, assim como para nós, a partir do advento da Revolução, os “anéis” políticos das elites dominantes do estado foram oferecidos para que se preservassem os seus “dedos” econômicos.

O projeto modernização nacional e o seu vínculo com setor elétrico.

O movimento que depõe o presidente Washington Luís em 1930 e que impacta o Espírito Santo da forma como acabamos de narrar, cria as condições perfeitas para a acentuação do discurso de industrialização e modernização, que já vinham ganhando espaço nos estados centrais da federação e que acelera nacionalmente com a chegada ao poder de Getúlio Vargas.

Esta mudança se relaciona, antagonicamente, a uma política aplicada sob a economia cafeeira, que permitiu a manutenção da demanda interna e estimulou a indústria a produzir e substituir as importações. Contudo, a hegemonia da atividade cafeeira já não era total a nível nacional, seja pelo ônus que causava ao Estado que financiou a expansão do plantio e que regulava os estoques,

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

seja porque outros seguimentos da economia haviam crescido mais do que o café.

Mas, a diminuição da cafeicultura significava, ao mesmo tempo, o risco de uma crise sem precedentes. Essa cafeicultura estava endividada, especialmente, com os bancos públicos e privados nacionais e, caso quebrasse, arrastaria consigo o nascente sistema financeiro nacional e seu impulso industrializante. É possível dizer, assim, que existia uma dependência morfológica entre cafeicultura e indústria?

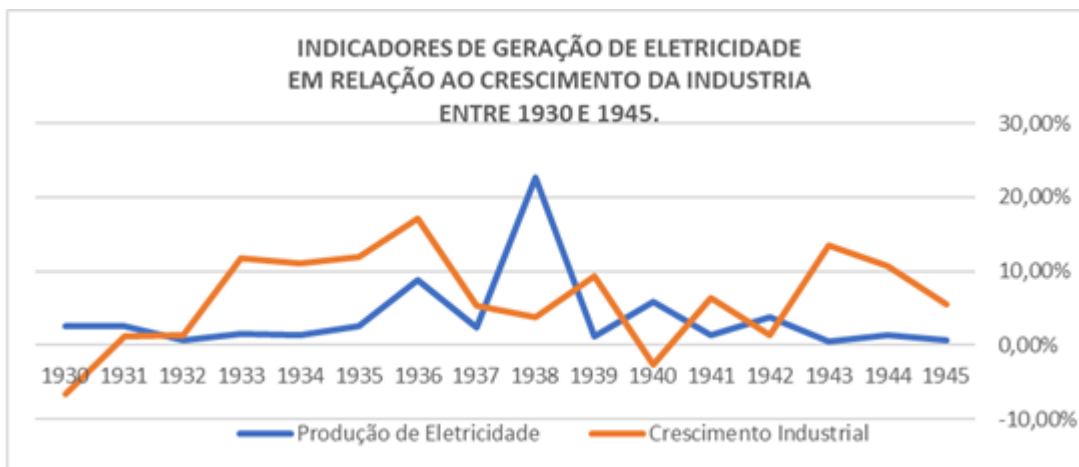
Para lidar com essa questão, é necessário pensar em um processo mais amplo no contexto social: a dualidade entre o arcaico e o moderno. Para Gentil Corazza (1981), esta dualidade, muito mais que um conflito foi uma relação orgânica, sendo uma conjuntura dependente de uma alimentação mútua, sem ruptura e com continuidades, frente ao fato de que as forças que conduziram este processo, na verdade, transformaram o sistema na finalidade de conservá-lo. A elite cafeeira foi, então, a base social de uma elite industrial.

Todavia, esse processo foi eminentemente contraditório, tendo em vista que a acumulação industrial foi impulsionada e limitada pelo café ao mesmo tempo. O fato é que, o capital cafeeiro gerou os alicerces da indústria, que, por sua vez, teve ampla capacidade responsiva com relação à crise de 1929, momento em que, oportunamente a política econômica passou a ter seu eixo principal no câmbio, sendo ajudada com uma carga tributária nacional pequena, o que garantiu o abastecimento interno de máquinas e matérias-primas industriais, com uma crescente demanda por crédito.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Toda esta conjuntura se torna o motor do desenvolvimento do setor elétrico, que já tinha dado seus primeiros impulsos com entrada de grandes grupos estrangeiros e a formação de grupos nacionais, e que se aprofunda com o transcurso de uma rápida substituição de antigas fontes térmicas de força motriz industrial, como o carvão, pela eletricidade.

A eletricidade foi empregada de forma relativamente rápida, sendo convertida em uma forma de energia utilizável comercialmente, desde sua aplicação inicial nos processos industriais da química, metalurgia, além de usos urbanos nos transportes e iluminação domiciliar. Além disso, com a redução dos custos de produção e aumento da eficiência, a energia elétrica começa a se transformar em um elemento estratégico.



Construído com dados extraídos da tabela “Evolução de indicadores econômicos selecionados (1925–1945)”, presente em Landi (2006).

Entretanto, como se percebe, o crescimento industrial que se intensifica em 1930, mesmo que irregular, não essencialmente se traduz em incremento na mesma proporção de produção de eletricidade. Inclusive, mesmo com pequenos picos de alta pode se observar uma baixa constante a partir de 1939.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Ao que nos parece, esta dinâmica se relacionam com características peculiares da industrialização brasileira: (1) primeiro, não se construiu sob o comando de um empresariado inovador, do ponto de vista de um desenvolvimento capitalista, se desenvolvendo com base no desdobramento de uma estrutura industrial simples – permeada pelas contradições de uma economia agroexportadora – para uma estrutura mais complexa e avançada; e (2) em segundo lugar, o avanço se deu sob o impacto da ação estatal, dependendo de financiamento e planejamento, muitas vezes escassos, durante a segunda guerra mundial, entre 1939 e 1947; e (3) por último, este é um momento de luta, de ascensão e queda na industrialização, sobretudo como luta política, por uma modernização que conservasse o status de um poder patrimonialista, com pouca abertura para rupturas bruscas. Assim, este descompasso entre crescimento industrial e produção de energia serão um dos fatores impulsionadores da superação de uma fase de “intervencionismo incidental” e onde se inicia a fase do “intervencionismo consciente” (SUZIGAN, 1973), a partir de um Estado centralizado e forte.

A importância da análise desse período em especial está na compreensão do ponto chave pelo qual se desenrolaram os processos de modernização, “pelo alto” que constituirão a formação do Estado brasileiro entre 1930–1960. Sônia Draibe (1985) define magistralmente este período:

“De uma à outra fase da industrialização, com autonomia, força e capacidade de iniciativa, o Estado brasileiro planejou, regulou e interveio nos mercados e tomou-se, ele próprio, produtor e empresário; através de seus gastos e investimentos coordenou o ritmo e os rumos da economia e, através de seus aparelhos e instrumentos,

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

controlou e se imiscuiu até o âmago da acumulação capitalista. Do ponto de vista social e político, regulou as relações sociais, absorveu no interior de suas estruturas os interesses e se transformou numa arena de conflitos. [...] Debilitou as instituições representativas e solapou as formas autônomas de aglutinação e expressão de interesses e conflitos. Manifestou-se como Executivo forte, como aparelho burocrático-administrativo moderno e complexo e passou a operar através de um corpo cada vez maior e mais sofisticado de funcionários, os novos burocratas, metamorfoseados, nestas circunstâncias, em aparente 'tecnocracia'." (p. 20.)

Para Suzigan e Furtado (2006), é neste teatro que os fatores institucionais em sentido amplo, como instituições e políticas públicas, parecem moldar a constituição de regras, condições contextuais sob as quais os mecanismos econômicos e políticos operam, em relação à mudança tecnológica. Porém, a ação do Estado e seu papel dirigente não representam a pura e simples imposição dos interesses dos vencedores para a sociedade. A ação do Estado brasileiro, na medida em que define um projeto de desenvolvimento, quando se coloca um caráter geral à sua política econômico-social, dado que se toma dirigente, modifica a própria correlação de forças que lhe serve de base.

Por isso, e através disso, pode-se dizer que o Estado no Brasil não se reduz a implementar os interesses dominantes, mas se constitui de um aparelho com capacidade própria e de uma lógica específica. É possível dizer que existe uma lógica da ação estatal que não se limita a transmitir a lógica do sistema de acumulação, muito menos a reduz à lógica dos interesses dominantes (CORRAZA,1986). Seria um arcabouço que se manifesta na medida que imprime um caráter a sua ação, acima dos interesses de classe sociais, que constituem a sua própria base de sustentação. Um tipo de Estado, então, que

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

se enraíza em uma estrutura social heterogênea, em desequilíbrio, que se erige sobre um conjunto de forças sociais em constante transformação, que vai adquirindo, ao longo do percurso de transição, um aspecto de Estado nacional capitalista muito específico.

É a partir desta lógica, que o Estado varguista abre caminho para a consolidação de uma tecnoburocracia, sendo os programas, conselhos e comissões técnicas comuns à consolidação do Estado Novo, e cujo pareceres seriam decisivos nos processos de tomada de decisão e para a aglutinação de elites técnicas.

Para Renato Boschi (1979), os intelectuais foram o *locus* da prática burguesa e do debate institucional em diferentes momentos. Por isso que os industriais, ao tomarem consciência da importância desse controle, passariam a se organizar em âmbito nacional, numa tentativa de integrar as diversas federações regionais já existentes.

A importância desta dinâmica se caracteriza pela liderança de Roberto Simonsen como um dos atores fundamentais, em um momento incidental na formação de uma consciência industrialista, uma vez que se supera, de certa forma, o imediatismo conjuntural das demandas econômicas, em direção à elaboração de um projeto coletivo e possível de desenvolvimento econômico (AQUINO, 2010).

O industrialismo aparece como um projeto político hegemônico e global, sendo seu lugar por excelência o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (CIESP). Boschi (1979), neste sentido, sugere que o apoio dos industriais ao golpe de 1937 veio da mentalidade intelectual corporativista amadurecida no período, a partir de um histórico de participação na vida política nacional desde os anos 1920.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Por outro lado, é um fato que a entrada da burguesia industrial nos esquemas de aliança política tradicionais foi problemática, sobretudo pela resistência dos setores tradicionais ligados à oligarquia agroexportadora. Isto porque tal inserção representava o surgimento de novas demandas, que reordenariam as prioridades e diretrizes do conjunto econômico e social nacional (DINIZ, 1978; AQUINO, 2010). Isto se reproduziu no Estado Novo, quando o estamento militar, em articulação com estas novas elites industriais, proclamaram-se modernizadoras e reformadoras, com a ideia de progresso e desenvolvimento dentro da ordem nacional.

Embora este nacional-desenvolvimentismo tivesse uma função retórica legitimista (BASTOS, 2006), ordenadora, ele não pode ser encarado apenas como uma “máscara” da agenda política varguista, mas também como ideário de orientação para certos fins. Neste sentido, pode-se afirmar que Vargas aderiu ao ideário nacional-desenvolvimentista¹² – e não necessariamente o contrário.

¹² É possível dizer que o “desenvolvimentismo”, segundo Fonseca (2015), vai se localizar entre duas dimensões do ponto de vista epistemológico: (1) um conjunto de práticas de *política econômica* propostas e executadas pelos formuladores de políticas que compartilham um núcleo comum de atributos que os caracteriza como tal e (2) um conjunto de ideias que se propõe a expressar teorias, concepções ou visões de mundo. Esta polissemia na busca da construção de tipo ideal mundo foi utilizada por vários autores para conceituar não propriamente desenvolvimentismo, mas Estado desenvolvimentista, que Jose Medina Echevarría (1964) denominou “mecanismo essencial” para a superação do subdesenvolvimento. Logo, o conceito foi utilizado indiretamente para designar um conjunto de atributos caracterizadores da política econômica de determinados governos de um sul global. O desenvolvimentismo aparece na literatura tanto referindo-se a um fenômeno da esfera do ideológico, como para nomear práticas históricas de política econômica associadas a um Estado característico. A primeira referência de “Estado desenvolvimentista” pode ser encontrada em Cardoso e Faletto (1970), entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970. Todavia, a caracterização de “Estado-desenvolvimentista” já aparecera antes com Hélio Jaguaribe (1962) na obra *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político*. E posteriormente em Bresser-Pereira em 1963 e 1968, que o caracteriza como choque do desenvolvimentismo intervencionista e uma ideologia com o objetivo de desenvolvimento econômico. Esta “Ideologia desenvolvimentista” consta nas análises de Celso Furtado (1961, p. 216), mesmo que a ideia de desenvolvimentismo não apareça em sua obra. Segundo Furtado, o “desenvolvimentismo” é uma forma de conservadorismo, pois parte da premissa de que as estruturas econômicas e sociais que se formaram na Europa, desde a Revolução Industrial, e que estão indissolúvelmente ligadas ao capitalismo, podem ser transplantadas para a América Latina. Se não se considera o estruturalismo, a classificação que me parece corresponder ao meu pensamento é a de “nacionalismo reformista” (Arquivo Celso Furtado, 1970). Próximo a Furtado, é Echevarría (1964) que se aprofunda nos aspectos chave para a consolidação e a continuidade das políticas desenvolvimentistas: (1) atores, grupos sociais e políticos, e suas organizações como empresários, intelectuais, burocracia estatal, elite política, operários e classes médias; (2) adoção por parte deles de uma visão de mundo desde do ideário do desenvolvimento, e por último; (3) força política para canalização dos seus anseios e os verem materializados como política econômica. Mas é possível dizer que no Brasil é a Ricardo Bielschowsky

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Dada esta definição geral dos interesses nacionais, as formas e os objetivos particulares da intervenção nacional–desenvolvimentista mudariam ao longo dos momentos em que Vargas esteve no poder.

Mesmo que a siderurgia fosse central no modelo de desenvolvimento desde a década de 1930, a ênfase na industrialização pesada e na infraestrutura de base aumentou ao longo do tempo, à medida que gargalos na oferta de energia e insumos básicos ameaçavam afetar a continuidade da expansão industrial e diversificação econômica.

Este cenário se relacionava, de uma forma geral, com o sucesso na disseminação da energia como força motriz, que levou a um cenário comum de escassez e racionamento até a década de 1940. Assim, a intervenção nacionalista no setor não era apenas fruto dos objetivos do desenvolvimento proposto pela modernização, mas resultaria de choques entre interesses definidos como nacionais no âmbito da política de Estado e os interesses constituídos na lógica do capital industrial privado.

Nestas circunstâncias, a participação da energia no contexto nacional entre 1930 e 1946 foi marcada pelo enfraquecimento do mercado privado como ator político e econômico preponderante e pela assunção do Estado como principal investidor e organização do setor. A dinâmica de interação entre Estado e

(1988) a quem se deve a formulação mais precisa do conceito de desenvolvimentismo como ideologia. Segundo ele, o desenvolvimentismo é (1) onde a industrialização integral é a via de superação da pobreza, (2) não sendo possível uma industrialização eficiente e racional através do mercado, sendo necessário que o Estado (3) planeje e defina a expansão desejada dos setores econômicos. (4) Tendo este mesmo Estado que ordenar a expansão, captar a orientação e ordenar os recursos financeiros, onde a iniciativa privada for insuficiente. Ao longo dos desdobramentos intelectuais sobre a ideia, é importante apontar para as análises comparativas de Sergio Schneider (1999) da experiência histórica do Brasil e do México, que aprofunda a conceitualização do desenvolvimentismo, caracterizando o Estado–desenvolvimentista nestes países: (1) capitalismo político, uma vez que investimentos e lucros são construídos a partir de decisões estatais; (2) defesa do desenvolvimento e da necessidade do Estado; (3) exclusão política da maioria da população adulta; (4) burocracia fluida e fracamente institucionalizada.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

mercado foi determinada: 1) pelo fracasso das tentativas de regulação do mercado; 2) pelos obstáculos para mobilizar recursos para empreendimentos estatais.

O protagonismo de empreendedores privados nacionais no setor elétrico era pouco realista, dadas suas limitações no campo financeiro e de tecnologia. Já a intervenção por meio de estatais, por outro lado, envolvia custos econômico e políticos consideráveis, não apenas por entrar em choque concessionárias estrangeiras e seus governos¹³, mas também por exigir a concentração de recursos financeiros significativos no Estado nacional.

Paulatinamente, a primeira ação do governo, seguindo a guinada ao controle estatal, foi a de barrar o processo de concentração do setor, impedindo transferências ou as promessas de transferências, de exploração de cursos e quedas d'águas em setembro de 1931, alegando a preparação em curso de um Código de Águas e buscando evitar "operações, reais ou propositadamente simuladas, que dificultem oportunamente a aplicação das novas leis ou frustrem a salvaguarda do interesse do país"¹⁴.

Destacaram-se também, em 1931, a retirada da competência dos municípios para autorizar a exploração da energia hidráulica que passava a ser uma concessão da União; em 1933. Antes mesmo da promulgação do novo Código, em meados de 1934, o governo interveio sobre a liberdade contratual das concessionárias, eliminando a cláusula-ouro, primeiro marco regulatório do setor elétrico, em que a energia potencial dos cursos d'água tornou-se

¹³ Alexandre Saes (2009) narra o conflito entre o polvo canadense (Light) e o Minotauro de Santos (Doca de Santos) pelo controle do mercado de energia em São Paulo entre o final do século 19 e as primeiras décadas do século 20.

¹⁴Decreto 20395, de 15 de setembro de 1931.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

um bem autônomo suscetível de apropriação, determinando que a revisão tarifária se realizasse a cada três anos¹⁵.

Em 10 de julho de 1934 é promulgado o Código de Águas¹⁶, às vésperas da Constituição do mesmo ano, com as seguintes delimitações: 1) o fim do direito de acessão, que dava ao proprietário da terra a propriedade também sobre os cursos e quedas d'água; 2) concentração do poder concedente de uso para o governo federal, retirando poder de estados e municípios; 3) revisões contratuais para o respeito ao princípio de "custo pelo serviço".

Em um aspecto geral, se separa o potencial de energia elétrica do direito de propriedade às margens dos rios. Neste sentido, a energia elétrica, especialmente aquela obtida por fonte hidráulica, se torna um novo bem público que só poderia ser explorado em conjunto ao Estado.

Novos avanços no campo da nacionalização do setor elétrico se dão com a constituição de 1937, que reacomoda a legislação às restrições econômicas e políticas existentes. A Constituição reforçaria o nacionalismo da legislação varguista ao definir que novas concessões só poderiam ser feitas a brasileiros ou empresas constituídas por acionistas brasileiros. Contudo, estas regras foram atenuadas pelo Decreto 852 em 1938¹⁷, permitindo a estrangeiros a possibilidade de ações sem direito a voto, e pela Lei Constitucional n. 6 de maio de 1942, que autorizou o aproveitamento de novas concessões por empresas estrangeiras, diante do cenário de racionamento daquele ano¹⁸.

¹⁵Decreto 23501, de 27 de novembro de 1933.

¹⁶Pode ser acessado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d24643.htm

¹⁷ Decreto Nº 852 pode ser acessado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-852-11-novembro-1938-344873-publicacaooriginal-1-pe.html>

¹⁸ É importante analisar que as características das empresas de serviços públicos – geração, transmissão e distribuição de eletricidade, por exemplo – foram tradicionalmente vistas, durante boa

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

Surgiram também, neste período, as primeiras agências voltadas para a regulamentação da produção industrial de energia elétrica, como o Serviço de Águas do Ministério da Agricultura em 1934. A primeira associação de classe do setor elétrico, a Associação Brasileira de Concessionárias de Energia (ABCE), que representa as empresas concessionárias de energia elétrica, surgiria em 1936, e, em seguida, o Conselho Nacional de Águas e Energia Elétrica (CNAEE), organizado em 1939 e subordinado a presidência da república.

Não obstante, o governo estadonovista procurou regular as atividades empresariais privadas de acordo com interesses definidos como nacionais pela política estatal. Por outro lado, se a regulação do mercado não se mostrasse viável para induzir os investimentos desejados, a alternativa de intervenção direta por meio de empresas estatais só se viabilizaria com recursos financeiros cuja mobilização era política e economicamente custosa. Por isto, não só na energia elétrica, mas na siderurgia e no ramo do petróleo o governo Vargas procurou explorar como oportunidades de barganha de fundos públicos externos para desenvolver os ramos básicos, antes de recorrer à formação de fundos financeiros locais destinados a empresas estatais.

O cenário, então, vai se determinando, pela passagem de um sistema de pulverização na produção e distribuição de energia

parte do século XX, como monopólios naturais a serem controlados pelo Estado, ou mesmo regulados, quando concedidos, e ficavam nas mãos de firmas privadas. No último caso, a empresa pode pertencer ao setor privado, mas a produção é regulada por um órgão ou uma comissão do governo. Um outro modelo é quando uma concessão é outorgada pelo Estado por um período finito, onde a empresa privada de serviços públicos não envolve qualquer propriedade privada, mas sim, é uma empresa privada prestando um serviço específico. Segundo Guislain e Kerf, neste caso: "[...]o Estado delega ao setor privado o direito de prestar um serviço, embora retenha algum controle sobre o setor, ao incorporar em um contrato de concessão ou licença os termos de referência e as condições (inclusive os direitos e as obrigações do prestador do serviço) que regerão o projeto de infraestrutura." (1996, p. 101). Um contrato de concessão inclui determinações sobre as tarifas a serem cobradas, sobre o método pelo qual podem ocorrer reajustes periódicos, além de também incluir disposições relativas a investimentos para modernizar e ampliar os serviços específicos que constituem o objeto do contrato (BAER e MCDONALD, 1997).

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

para, da mesma forma que nos outros segmentos da administração pública, ir, aos poucos¹⁹, para um sistema centralizado e fundado na empresa estatal.

A intervenção progressiva no setor elétrico mostra que o nacional-desenvolvimentismo podia ser flexível, oportunista e politicamente realista – embora a influência do movimento tenentista de escopo nacionalista não possa ser desprezada, na figura de Juarez Távora, que foi diretamente atuante na regulação do setor como ministro da Agricultura (BASTOS, 2007), dada a dificuldade de regular o mercado segundo sua ideia e de mobilizar recursos locais para empreendimentos estatais.

As estratégias, neste sentido, podiam variar em função das conjecturas que seriam necessárias para alcançar os resultados pretendidos com diferentes formas de barganha interna e externa, fosse por meio de filiais de empresas estrangeiras ou de recursos públicos.

Conclusão

A respeito destas questões, podemos dizer primeiramente, que o desenvolvimento do setor elétrico brasileiro nas primeiras décadas do século XX começa antes pelas regiões e depois pelo contexto nacional, mais especificamente, com início nos empreendimentos privados para o abastecimento de pequenas manufaturas e de serviços urbanos, como bondes e iluminação pública.

A esse respeito, algumas questões podem ser notadas. Primeiro, a relevância dos projetos das elites políticas sobre os projetos de desenvolvimento econômico regionais, cruciais para a

¹⁹ Estas mudanças no setor elétrico duram duas décadas mais para se consolidar.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

consolidação da infraestrutura de energia elétrica. Por outro lado, se mostra igualmente relevante a influência do ambiente federativo na configuração das estratégias destas elites políticas para execução dos seus projetos.

Uma outra questão, é que os acontecimentos da década de 1930 não alteraram esta configuração de imediato, mas trouxeram a centralização política e a perspectiva de desenvolvimento nacional como novos elementos norteadores. Isto abriu caminho para o surgimento de regulamentações, como o código de águas em 1934, ajudando na constituição dos planos estaduais de aproveitamento de eletricidade que tiveram início na década de 1950.

Ao final, podemos dizer que o período que se inicia na década de 1930 e que vai até 1946, destaca-se como o momento do desenvolvimento do setor, sua evolução institucional, jurídica e o progresso técnico do setor elétrico, muito mais do que o aspecto produtivo. Tendo, inclusive, como ponto de partida, as relações entre racionalidade legal e técnica, com as estratégias referentes às permissões para exploração dos recursos energéticos e uma intervenção da administração pública nos contratos dos serviços de eletricidade dos empreendimentos de geração, transmissão e distribuição de energia estatais, tanto em âmbito nacional como regional.

Referências

- ACHIAMÉ, Fernando Antônio de Moraes. **O Espírito Santo na era Vargas (1930–1937)**: Elites políticas e reformismo autoritário. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- AQUINO, Artur. I Congresso Brasileiro de Economia 1943: atores, intelectuais e ideologias na constituição de uma consciência de classe entre os industriais e a consolidação do projeto industrialista. In PLURAL, **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP**, São Paulo, v.17.1, 2010, pp.59–88.
- BARRINGTON Moore JR. – **As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia**, cap. “As origens revolucionárias da democracia capitalista”, Ed. Martins Fontes, 1983.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A Construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a Dinâmica de Interação entre Estado e Mercado nos Setores de Base. Economia, **ANPEC – Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia [Brazilian Association of Graduate Programs in Economics]**, vol. 7(4), 2006. pages 239–275.
- BAER, Werner; MCDONALD, Curt. Um retorno ao passado? A privatização de empresas de serviços públicos no Brasil: o caso do setor de energia elétrica. **Políticas Públicas e Planejamento**, n.16, pp.5–38, 1997.
- BITTENCOURT, Gabriel Augusto de Mello. **A formação econômica do Espírito Santo: o roteiro da industrialização, do engenho às grandes indústrias (1535–1980)**. Rio de Janeiro: Cátedra; Vitória, ES: Departamento Estadual de Cultura, 1987. 302p.
- BOSCHI, Renato Raul. **Elites industriais e democracia: hegemonia burguesa e mudança política no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- CORAZZA, Gentil. Estado e Economia no Brasil – uma revisão da bibliografia recente. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 189–232, 1981.
- DINIZ, E. **Empresário, estado e capitalismo no Brasil: 1930–1945**. Coleção Estudos Brasileiros, v. 27. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 311 p.
- DRAIBE, Sônia (1985). **Rumos e Metamorfoses**: Estado e industrialização no Brasil: 1930–1960. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- ECHAVARRIA, José Medina. **Consideraciones Sociológicas sobre el Desarrollo Económico de América Latina**. Editora Solar/Hachette, Buenos Aires, 1964.
- FERREIRA, Angela Lúcia; SILVA, Alexandro Ferreira Cardoso da; SIMONINI, Yuri. **Os donos da luz: sistemas de gestão e redes técnicas no território brasileiro. O caso da AMFORP (1927–1939)**. Simpósio Internacional Globalización Innovación y construcción de redes técnicas urbanas em América y Europa, 1890 – 1930. Universidade de Barcelona, Facultad de Geografía e Historia, 23–26 de enero, 2012.
- FORTUNATO, Daniëlle De Oliveira Bresciani. Uma análise do Espírito Santo à luz do processo de implantação dos grandes projetos. **Dimensões**, vol. 27, 2011, p. 40–62.
- LANDI, Mônica. **Energia elétrica e políticas públicas: a experiência do setor elétrico brasileiro no período de 1934 a 2005**. Tese de Doutorado, USP. São Paulo, 2006.
- REIS, E. P. 1979. **The Agrarian Roots of the Authoritarian Modernization in Brazil: 1880–1930**. PhD. Dissertation. Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.

Os primeiros passos da eletricidade no Espírito Santo

RIBEIRO, Luiz Cláudio M. **Excelsos destinos: história da energia elétrica no Espírito Santo 1896-1968**. EDUFES. Vitória, 2013.

SILVA, Marta Zorzal de. **Espírito Santo: Estado, interesses e poder**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) –Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

SUZIGAN, W. **Indústria brasileira**. São Paulo, Brasiliense, 1986.

SAES, Alexandre Macchione. **Conflitos do capital: Light versus CBEE na formação do capitalismo brasileiro (1898-1927)**. 2008. 422 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285787>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto: o Município e o Regime Representativo no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

WANICK, Flavio Calmon. **Presidente Aristeu Borges de Aguiar, de positiva unanimidade a expectativas frustradas**. A política e a economia capixabas durante os anos 1928 a 2007. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. Vitória, 2007.

VERGÈS, FRANÇOISE. **UM FEMINISMO DECOLONIAL.**

SÃO PAULO: UBU, 2020.

Ligia Thomaz Vieira Leite¹

Uma introdução ao pensamento feminista decolonial

Publicado pela primeira vez em 2019, antes da pandemia do coronavírus assolar o mundo, "Um feminismo decolonial", da cientista política reunionesa Françoise Vergès, traz reflexões fundamentais para qualquer pessoa que se proponha a pesquisar a sociedade desde os países colonizados. A autora, que se dispõe a pensar o trabalho invisível e mal remunerado de limpeza realizado na França principalmente por mulheres racializadas, elabora sua tese a partir de uma relevante revisão histórica e bibliográfica que coloca as pensadoras feministas dos países colonizados em um lugar de destaque na história do movimento feminista. O trabalho escancara os valores coloniais e racistas por trás do pensamento feminista hegemônico, denominado pela autora "feminismo civilizatório", indicando como este se permitiu ser cooptado pela direita neoliberal no final do século XX e início do século XXI. Propõe, portanto, um pensamento feminista decolonial fundado em uma luta coletiva que tenha como foco a elaboração sobre as articulações entre patriarcado branco, Estado e capital e a busca por destituí-los.

A primeira parte do trabalho se dedica a definir o feminismo decolonial enquanto tema de estudo. Nessa empreitada, a autora inicia pontuando suas divergências com o feminismo civilizatório, tratando de sua trajetória enquanto mulher, dentro dos movimentos feminista e anticolonial. Com foco especial no cenário francês, denuncia a "falsa inocência" do feminismo branco focado na atuação individual, a partir da qual as mulheres brancas europeias se eximiram e ainda hoje se eximem de suas responsabilidades pela política colonial de seus Estados invocando a dominação masculina. É a partir desta perspectiva que nos é apresentado o feminismo decolonial como fruto da luta das mulheres racializadas pelo direito de existir. Ele não se resume, conforme exposto, a uma nova onda ou uma nova geração dos feminismos civilizatórios,

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em Direito pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com graduação interrompida em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)..

Resenha: Um Feminismo Decolonial

mas se desenvolve como um movimento que recupera e valoriza filosofias, saberes, literaturas e imaginários antes apagados pelo colonialismo e pelas vertentes do feminismo que a ele vão se aliar – o feminismo civilizatório.

A autora segue para trabalhar a necessidade de um feminismo que leve em conta a história dos movimentos feministas nas colônias e que não se contente em pensar a colônia como ponto subsidiário na história. Destaca a necessidade da transversalidade para esse movimento que não deve, portanto, ambicionar tornar-se a teoria ou método únicos, mas tão somente contribuir para a vasta gama de leituras, movimentos e teorias feministas decoloniais. Uma abordagem multidimensional também caracteriza o pensamento feminista decolonial, que entende as diferentes formas de opressão, não como categorias excludentes ou hierarquizadas, mas como múltiplos fios que, articulando-se, são sustentados simultaneamente. Um requisito estabelecido no livro para qualquer pessoa que pretenda pesquisar neste campo é pensar conjuntamente patriarcado, Estado e capital, observando as conexões que existem entre os três sistemas de dominação e combatendo todas as formas de opressão.

Ponto fundamental para a compreensão do pensamento da autora, ela destaca que:

(...) o gênero não existe em si mesmo, ele é uma categoria histórica e cultural que evolui no tempo e não pode ser concebido da mesma maneira na metrópole e na colônia. Tampouco pode ser concebido do mesmo modo em colônias diferentes ou no interior de uma única colônia. Para as mulheres racializadas, afirmar o que é, para elas, ser mulher, foi um campo de luta. As mulheres, como eu disse, não constituem em si uma classe política. (VERGÊS, 2020b, p. 61).

Foca, em seguida, na França, expondo as incoerências da doutrina republicana com relação ao passado colonial do país e seu presente pós-colonial. Trata do apagamento das lutas anti-colonialistas e do racismo estrutural do qual afirma não escapar nenhuma instituição. Denuncia, ainda, os racismos e orientalismos que alimentam o feminismo civilizatório e a cumplicidade dos organismos internacionais com relação a esta vertente, principalmente em um cenário de ascensão do neoliberalismo pós-1970.

Resenha: Um Feminismo Decolonial

Em sua primeira parte, afinado com os debates contemporâneos, o livro segue na linha de críticas já produzidas pela autora em textos anteriores, mas também por pesquisadoras como Valerie Bryson, Angela Davis, Grada Kilomba, e mesmo Judith Butler. Como estas teóricas feministas, Vergès traz um olhar deslocado daquele praticado pelo feminismo conhecido nas redes como "*mainstream*". A reflexão da autora, porém, direciona suas críticas ao teor civilizatório deste feminismo e foca na produção social e acadêmica de mulheres que são dele excluídas, especificamente, as mulheres racializadas e de países colonizados.

Na segunda parte da obra, a autora se debruça mais detidamente sobre a situação dos movimentos feministas franceses ao final do século XX, por uma perspectiva que dá a entender que o movimento ocorre de maneira semelhante em várias partes do globo. Critica de início uma mobilização que se diz a favor da laicidade e que, por isso, condena o uso do véu por mulheres muçulmanas como um símbolo da opressão feminina. Esse pensamento, diretamente relacionado ao feminismo civilizatório, é absorvido pela agenda humanitário-liberal, que passa a localizar as mulheres brancas europeias no lugar de salvadoras das mulheres racializadas do Terceiro Mundo, estas últimas, sempre sendo vistas como vítimas da opressão de seus Estados, seus maridos, pais ou irmãos e nunca como protagonistas de suas próprias vidas. Ocorre, assim, portanto, um apagamento total das lutas e movimentos feministas dos países colonizados, que são postos em segundo plano, em detrimento do movimento pela liberdade individual das mulheres, tema que vai cada vez mais identificar os feminismos hegemônicos com a pauta neoliberal, aprofundando-se, assim, a perspectiva mercantil/colonizatória.

Esta iniciativa, porém, na visão da autora da Ilha da Reunião, consolida-se como mais uma forma de dominação colonial, que vai medir a integração das mulheres racializadas nas sociedades ocidentais a partir de sua incorporação das práticas desta sociedade e do conseqüente distanciamento de suas famílias e comunidades. Em seguida, a autora aponta as incoerências subjacentes a essa aproximação entre o feminismo e os ideais liberais, demonstrando como a redução das desigualdades entre homens e mulheres a uma mera questão de mentalidade faz desaparecer os antagonismos estruturais existentes entre os dois, de quem é e quem não é considerado sujeito.

Resenha: Um Feminismo Decolonial

Sobre essa diferença de subjetivação, importa referenciar o trabalho da psicóloga e teórica feminista portuguesa de origem angolana e tomeense, Grada Kilomba, cuja trajetória acadêmica foi amplamente influenciada por pesquisas anteriores de Vergès (GRADA Kilomba & Françoise Vergès : “Memoires de la plantation, épisodes de racisme ordinaire”, 2021). Nos primeiros capítulos de seu “Memórias da plantaçãõ: episódios de racismo cotidiano”, a pesquisadora se debruça sobre o processo de dessubjetivação a partir da dominação colonial, tratando especificamente do lugar da fala no colonialismo e como este é utilizado para caracterizar, principalmente, a mulher racializada como esse Outro a ser dominado (KILOMBA, 2019). A pesquisa da autora portuguesa conversa em muitos pontos com a de Vergès e a leitura conjunta dos dois trabalhos pode muito enriquecer as pesquisas que se debruçam sobre um ou outro dentre eles.

Em seguida, a autora reune-se e se debruça sobre o conceito de femonacionalismo – a exploração de temas feministas por nacionalistas e neoliberais² – compreendendo-o como encadeado às práticas colonizatórias anteriormente expostas. É nesse ponto que atinge o cerne de sua pesquisa: como as campanhas de políticas xenofóbicas e racistas, ao se aliarem a motes feministas, passam a utilizar-se da ideia de que a dominação masculina estaria enraizada e seria inerente às culturas do Sul global – e não às culturas ocidentais. A “emancipação” das mulheres racializadas provenientes destas culturas somente se daria através da entrada no mercado de trabalho, particularmente no setor de cuidados com a pessoa – dentro do qual incluem-se não só as ocupações de cuidado individual, como também a limpeza, no papel de um trabalho de cuidado coletivo – de modo a suprir a demanda por mão de obra na metrópole. Assim, expõe a lógica que justifica a perpetuação das desigualdades, racismo estrutural e sexismo, demonstrando a continuidade das práticas civilizatórias.

A autora demonstra, ainda, como a organização da migração de mão de obra feminina vai corresponder a um momento de mudança nas demandas por mão de obra no capitalismo francês, assim como a um momento de reorganização política nos territórios ultramarinos, após a independência da Argélia. Destaca, também, que a identificação dos movimentos

² Nesse mesmo sentido se guiam algumas das pesquisas do grupo Global Contestations of Women's and Gender Rights, coordenado pelo Zentrum für Interdisziplinäre Forschung, da Universidade de Bielefeld, na Alemanha, cuja consulta pode ser interessante para as leitoras e leitores que se interessarem por este desenvolvimento específico do trabalho de Vergès.

feministas com as mobilizações de busca pela liberdade individual foram uma estratégia para alcançar a legitimação por parte desses movimentos perante o Estado, que passou a usar o feminismo como arma política e ideológica contra o Islã – através da imposição do abandono do véu, como símbolo da opressão das mulheres muçulmanas, e da associação da laicidade e liberdade do corpo feminino com os ideais republicanos. Desse modo, foi possível fazer com que os feminismos abandonassem, assim, seu adversário histórico: o patriarcado branco, o Estado e o capital. Essa adesão ao Estado por parte do feminismo civilizatório, portanto, teria provocado o apagamento das dimensões coletiva e combativa dos movimentos feministas em geral, agora sendo representados de forma mais pacificada e focada na atuação individual.

Aponta Vergès, ainda, que as estratégias de apagamento da luta feminina não se dão somente na história do ocidente, sendo repetidas também entre os movimentos revolucionários racializados, que celebram as figuras masculinas, silenciando as mulheres heroínas. O apagamento das lutas de mulheres tem, ainda, mais um resultado negativo, já que geram uma confusão acerca dos reais objetivos da emancipação feminina. A autora também trata da integração de identidades “minoritárias” nas sociedades ocidentais a partir de sua comercialização, que, para as mulheres racializadas, está relacionada à sua força de trabalho. O trabalho realizado por estas mulheres, porém, gera um intenso desgaste de seus corpos e sua remuneração está longe de ser adequada.

É desse modo que a autora propõe uma divisão do mundo entre limpeza e sujeira “baseada numa divisão racial do espaço urbano e da moradia” (VERGÈS, 2020b, p. 127). Em seu entendimento, a economia do desgaste dos corpos os divide entre aqueles que têm direito ao descanso e à boa saúde e aqueles cuja saúde não importa, que não têm o mesmo direito ao descanso. Ela afirma que o capitalismo é um sistema produtor de lixo, cujo funcionamento depende que este lixo seja mantido longe da vista de quem tem direito a uma boa vida, mas que, para isso, deve ser tratado justamente por aqueles seres humanos cuja vida não importa, cuja própria vida é fabricada para ser também “lixo”. Na França, quem tem esse papel designado para si são os homens e mulheres – principalmente mulheres – racializados, que devem também ser invisibilizados perante aqueles de “vida boa”.

Resenha: Um Feminismo Decolonial

O livro se encerra tendo explicitado as relações intrínsecas entre as forças colonizatórias e a pacificação dos movimentos feministas, com o direcionamento do foco de sua luta para as liberdades individuais. Escancara os valores coloniais e racistas que fundamentam diversas ações e teoria destes feminismos civilizatórios, que apagam o protagonismo das mulheres racializadas e de países colonizados. Às leitoras e leitores que se ocupam da pesquisa em ciências sociais, abre inúmeras possibilidades de reflexão dentro da proposta feminista decolonial e desperta a curiosidade sobre os desenvolvimentos de sua exposição sobre a divisão do mundo entre limpeza e sujeira. Trata-se, assim, de uma leitura extremamente envolvente, que instiga a curiosidade sociológica de quem lê e apresenta novos caminhos possíveis para a pesquisa realizada desde os países da margem do capitalismo.

Referências

BRYSON, Valerie. **Feminist Debates**: issues of theory and political practice. New York: Palgrave Macmillan, 1999.

BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

GRADA Kilomba & Françoise Vergès : "Memoires de la plantation, épisodes de racisme ordinaire" [*s./; s.n.*]. 25 abr. 2021. vídeo (73 min). Publicado pelo canal Editions Anacaona. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OSiJ_FMm3sc>. Acesso em: 28 set. 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

VERGÈS, Françoise. **The wombs of women**. Durham: Duke University Press, 2020a.

_____. **Um feminismo decolonial**. São Paulo: Ubu, 2020b.