

**Vol. 4**

# **CADERNOS DO INDDHU**

**Infâncias e as novas  
direitas na América  
Latina: miradas desde  
o Brasil e a Argentina**

Organizadora  
**Heloísa A. Matos Lins**



**Pedro & João**  
editores

# **Cadernos do INDDHU**

**Infâncias e as novas direitas na América Latina:  
miradas desde o Brasil e a Argentina**

**Vol. 4**



**Pedro & João**  
editores



Heloísa A. Matos Lins  
(Organizadora)

# Cadernos do INDDDHU

Grupo de Pesquisa



Infâncias, Diferenças e  
Direitos Humanos

Infâncias e as novas direitas na América Latina:  
miradas desde o Brasil e a Argentina

Vol. 4

  
Pedro & João  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

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

---

**Heloísa A. Matos Lins [Org.]**

**Cadernos do INDDHU. Infâncias e as novas direitas na América Latina: miradas desde o Brasil e a Argentina. Vol. 4.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 155p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2075-8 [Digital]**

1. Infância. 2. Pesquisa em educação. 3. Estudos da infância. 4. Formação de professores. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Patricia Perez

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

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



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

*A estos mis niños - porque tan míos los siento como cosa  
parida me los he visto y bebido por estos recodos y  
senderillos de América que siempre, al verlos al fondo de  
sus voces, se me  
antojan también algo como la infancia de la Tierra, para  
que mejor rimen en el ejercicio de su travesura y de su  
asombro [...]  
Estos niños míos, estos niños de niebla y aire, casi irreales  
en su belleza menuda y pobre, tienen algo de cervatillos  
que aprontan el casco y giran el ojo en husmeo de cazador.  
[...]  
Que algo de magia, algo que es mayor que todo lo adulto,  
algo contemporáneo de ídolos y piedras, se les vuelva  
arcilla  
ensimismada y cándida voz en sus mejillas de avena [...]\*1*

*(Recado de las voces infantiles, de Gabriela Mistral, 2015 –  
La infancia bien servida)*

---

\*1 Livre tradução: “Estas minhas crianças — porque as sinto tanto como algo nascido de mim — eu as vi e as bebi nestes recantos e veredas da América que, sempre quando as vejo no fundo de suas vozes, também me parecem algo como a infância da Terra, para que rimem melhor no exercício de sua travessura e de seu assombro [...] Estas minhas crianças, estas filhas da névoa e do ar, quase irreais em sua pequena e pobre beleza, têm algo de cervos, que levantam os cascos e reviram os olhos no faro de um caçador [...] Que algo de magia, algo maior que tudo o que é adulto, algo contemporâneo de ídolos e pedras, se torne argila ensimesmada, uma voz sincera em suas bochechas de aveia [...]”.





Mirádonos a todas con fábula en los ojos.  
Un relámpago trunco les cruza la mirada,  
Porque nadie protege esa vida que crece  
Y el amor se ha perdido, como un niño en la calle.

Oye! a esta hora exactamente hay un niño en la calle  
Hay un niño en la calle. No necesito visa para volar por  
el redondel porque yo juego con aviones de papel.

(\*Trecho do poema *Hay un niño en la calle*, 1958, de  
Armando Tejada Gómez. Música de Mercedes Sosa,  
*Canción para un niño en la calle*, 1967)

## Sumário

<i>Apresentação: um encontro e os fios que dele seguem</i> Heloísa A. Matos Lins	11
<i>Prefacio</i> Norma E. Bregagnolo	15
<i>Uma escola reage: estratégias para desconstruir a banalização da violência</i> Aline Olini	21
<i>Infâncias em risco: a plataformização do ensino público paulista</i> Patricia de Paula Gonçalves	49
<i>Captura da subjetivação política da infância nas plataformas digitais</i> Andréa Cristina Zoca	47
<i>O Racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar</i> Tainá Mattos Arcanjo	55
<i>O devir-jogo na experiência do jogador de Bolsomito 2k18</i> Alan Isaac Mendes Caballero	69
<i>Em tempos de guerra cultural, o que pode a artista?</i> Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez	105
<i>Educar para emancipar: um encontro com Freinet em tempos de resistência</i> Roseane Daminelli Gomes	139
<i>Entre o choque das palavras: escola e família</i> Flávia Nunes de Moraes	149



## **Apresentação: um encontro e os fios que dele seguem**

Heloísa A. Matos Lins<sup>1</sup>

O futuro das crianças é sempre hoje.  
Amanhã, será tarde  
(Gabriela Magistris)

Com muita alegria, apresento mais um volume do Cadernos INDDHU, Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos - do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, com movimentos de formação de estudantes da Pós-Graduação, agora em torno dos impactos das novas direitas políticas sobre as infâncias, a realidade escolar e sobre todo o tecido cultural. As reflexões presentes nas próximas páginas foram germinadas através de debate fecundo, em aula, a respeito de modos de existência não apenas autoritários e extrativistas, mas reacionários, que têm sido impostos social, política e ambientalmente, em vários lugares do planeta, nos aproximando, à revelia, de muitas formas de morte, cinismo e violência. Nesse contexto, ousamos conhecer mais esses dispositivos de dominação e pensar alternativas, diante dos ataques aos direitos humanos das crianças e de algumas infâncias vulneráveis ou vulneradas, com mais ênfase, tendo como principais fluxos condutores a realidade do Brasil e da Argentina, sob tais governos hegemônicos, nos últimos anos.

---

<sup>1</sup> Professora Associada da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa INDDHU e do Observatório de Direitos Humanos da UNICAMP. E-mail: hmlins@unicamp.br .

Isso não teria sido possível, da forma envolvente como pudemos acompanhar a concretização, sem a presença amiga da profa. Norma Elena Bregagnolo, na Faculdade de Educação da UNICAMP, e sua notável interlocução no *Seminário Especial Concentrado I*, sob a sigla curricular FE196, entre os meses de junho e julho de 2024, com duração de 15 horas presenciais (em sala).

O curso, por nós planejado nos meses anteriores - em encontros ainda *online* e e-mails - podia revelar as nossas saudades: de amigas que tinham se visto pessoalmente havia anos (ora no Brasil, ora na Argentina) e desejavam tomar mais um daqueles deliciosos cafés com prosa que, muitas vezes, recompõem as forças vitais, bem como muitos assombros com o cotidiano de nossos países, como mantivemos conversas e reflexões durante muito tempo, e a esperança de um encontro político-pedagógico potente por vir. Nesse circuito de trocas - pensando já no oferecimento da disciplina, assim que pudéssemos nos encontrar novamente - revelaram-se muitas heterotopias comuns, elos, além de um modo de estarmos posicionadas sem nenhuma ilusão de neutralidade como docentes, pesquisadoras e cidadãs e de não acreditarmos, assim, num mundo como história determinada, de modo fatalista, mas em construção, ou seja, ainda em nossas mãos (essa era outra nossa grande aproximação: Paulo Freire, mote de tantas conversas e até de publicação anterior<sup>2</sup>) - pretendeu colocar em perspectiva os processos de subjetivação e instrumentalização políticas dessas infâncias e juventudes no cotidiano, com ênfase à ascensão das direitas radicais em nossos respectivos países e seus respectivos projetos de poder. Propusemos, assim, como principais objetivos do referido Seminário: 1) contextualizar alguns dos pressupostos filosóficos e dimensões históricas que acabaram por sustentar as principais políticas populistas da extrema direita atuais, com relação às crianças, famílias e aos direitos humanos, 2) destacar, analiticamente, cenários culturais atuais comuns pavimentados

---

<sup>2</sup> Lins e Bregagnolo (2020). Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17101>

pelas direitas radicais, bem como a instrumentalização política junto das famílias e da sociedade, 3) observar algumas influências da guerra cultural nas subjetividades infantis/ juvenis, através de pedagogias afins e, por fim, 4) refletir, contrastivamente, sobre algumas leis brasileiras e argentinas que se desdobraram a partir da Convenção sobre os direitos das crianças, apontando elementos atuais que obstaculizam ou favorecem sua efetivação.

Em nosso programa de discussões, pretendemos abordar temas como os fascismos/ pós-fascismos, “anarcocapitalismo” e neocolonialismos, as crianças como sujeitos de direitos, o enfoque de direitos, o Interesse Superior e Doutrina da proteção integral, os estudos envolvendo o chamado *childism* (“criancismo”) e vislumbramos os principais desafios para pensarmos as infâncias e juventudes nesses países, em diálogo com outras realidades da América Latina e de outros países do Norte Global.

Como aponte sobre os três volumes anteriores, nesta coletânea, aqui priorizamos publicizar movimentos de reflexão acadêmica que dialoguem com os saberes produzidos com a comunidade mais ampla, em especial com as escolas da Educação Básica, gestores/as, educadores/as e interessados nas temáticas aqui trazidas.

Em cada um dos capítulos a seguir, poderão acompanhar os fios que se seguiram desse encontro amigo que contextualizei de início, pelas mãos de pesquisadores/as que fomentaram e ampliaram muitos debates, mediados também por nossas inquietações, fosse através de seus estudos atuais, de algo que chamou mais a atenção, através de suas leituras no curso, de suas experiências de vida, ou até mesmo de seus locais de atuação profissional, destacadamente as escolas. Meus sinceros agradecimentos a essa turma, por todo o engajamento, pelas trocas afetuosas e por tanto mais de abertura e doação... Naqueles dias, considero que pudemos nos nutrir de teorias, práticas, sonhos, cafés e afetos, num momento tão “concentrado” e “especial” do Seminário, o que certamente nos ajudaria, acredito, nos tempos áridos que perduram, em maior ou menor medida... Meus

agradecimentos à professora e amiga, Norma, por tudo e, em especial, pela forma generosa com que partilha sua vida, seus saberes práticos, comunitários e ideais.

Por fim, quero expressar que, com esses contornos, este trabalho carrega, desde aquele período de tão boas confluências, não apenas intelectuais, as esperanças conjuntas de que todas as crianças e infâncias possam experimentar a liberdade dos pássaros e que, da altura crescente de seus voos, olhem as diminutas e - cada vez mais - alheias forças políticas reacionárias, neocoloniais e adultocêntricas. O tempo, para lutar por essa liberdade, é o agora. Forjemos coragem para criarmos, com as crianças, essa concreta paisagem. Como a epígrafe da educadora, diplomata e premiada escritora chilena nos alerta, não há futuro das crianças que não seja “sempre hoje”. Talvez nunca tenhamos tido, ao menos em nossa geração, tantas urgências, dada essa constatação. Dentre elas, a própria democracia, como a nossa última utopia, assim como nos alertou Achile Mbembe.

Que essa leitura, a ser feita desde um tecido cerzido em rede solidária (e não como “produção”, própria da lógica do chamado capitalismo acadêmico), nos leve na direção de mundos mais justos, concretos e (ainda) possíveis.

Campinas, junho de 2025.

## Prefacio<sup>1</sup>

Norma Elena Bregagnolo<sup>2</sup>

La Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) fue creada el 9 de agosto de 1991 con el objetivo fundacional de fortalecer y la consolidar los recursos humanos, la investigación científica y tecnológica, la formación continua y la interacción de sus miembros con la sociedad, a los efectos de abordar problemas específicos de la región sudamericana. Actualmente, está compuesta por 38 universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay. La AUGM promueve la cooperación académica y la movilidad estudiantil y docente entre sus universidades miembros, en este marco y a través del Programa Escala Docente se gestionó la Movilidad Internacional en el marco del Programa Escala Docente desde la Universidad Nacional del Nordeste - UNNE<sup>3</sup> - a la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP –entre el 18 de junio al 02 de julio del año 2024.

Esta vinculación tiene antecedentes de acciones como ser la elaboración y publicación de artículos en colaboración,

---

<sup>1</sup> Optamos por presentar aquí o texto original do Prefácio, em castelhano.

<sup>2</sup> Profesora en Educación Pre Elemental y Especialista en Jardines Maternales (Facultad de Humanidades – UNNE, Resistencia, Chaco. Argentina). Licenciada en Educación Inicial (UNaF), Especialista en Docencia Universitaria (UNNE) y actualmente en el curso de Doctorado en Educación (UNNE). Profesora Adjunta “Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial” - Facultad de Humanidades UNNE - Directora de la Carrera de Posgrado Especialización en infancias, educación y ciudadanía - UNNE. Email: normaebregagnolo@comunidad.unne.edu.ar

<sup>3</sup> Universidad Nacional Pública, con sede en la ciudad de Corrientes - Pvcia. Corrientes- y en Resistencia – Chaco- ubicada al nordeste República Argentina.

participaciones en eventos científicos en ambas Universidades, a través del Grupo de Investigación Formación Docente y Educación Infantil – Secretaría General de Ciencia y Técnica - UNNE y el Grupo de Investigación Infancias, Diferencias y Derechos Humanos – INDDHU – UNICAMP.

Entre las propuestas del plan de trabajo de la movilidad se desarrolló en forma conjunta con la Prof. Dra. Heloísa Matos Lins, el Seminario Concentrado “Infancias y nuevas derechas en América Latina”, con una carga horaria de 30 horas.

La temática propuesta para el Seminario surge desde una problemática que es compartida por nuestros países del Sur y que por momentos pone en riesgo la democracia y participación de ciudadanas y ciudadanos. Se genera a partir de la embestida de las políticas de las nuevas derechas en Latinoamérica, políticas que son regresivas en término de derechos y vulneran especialmente a los más débiles, niñas y niños y adultos mayores. Desde la propuesta del Seminario, se apela a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y a la Pedagogía de la Memoria, desde la reflexión y el análisis crítico, sin perder de vista que estamos “siempre en situación” (Jasper, 1983), teniendo muy presente que “estar en situación” quiere decir estar en una situación que no está escrita ni decidida totalmente de antemano, aunque esto no significa que no esté totalmente esbozada (...).” (Melich, 2006). Este concepto de situación es fundamental porque permite tomar conciencia de que si bien desde nuestras biografías hay cuestiones que pueden estar predeterminadas, no es así en su totalidad y una de las alternativas fundamentales que tenemos para transformar es la educación, a la cual Paulo Freire, desde la Pedagogía de la liberación, la define a la educación como un acto político:

Educar es un acto político... es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo”. Esto da cuenta de que “los seres humanos ganamos en esto: sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esa radicalidad de la experiencia humana que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser. (Freire, 2012, 28 - 29).

Esa conciencia del inacabamiento es nutrida por la “curiosidad” del ser que opera como “motor” del conocimiento, que hace que las personas podamos transformar esa realidad, realidad que no se limita solo a lo observable, sino que implica la representación que a partir de ella construimos, lo cual se encuentra atravesado nuestras propias historias de vida, por los acontecimientos históricos, políticos y culturales.

En este sentido es necesario diferenciar el significado de Infancia y de niñez, al hablar de Infancias hablamos de un concepto, de una construcción histórica, de un estado de infancia, que está más allá de edades cronológicas. En la idea de infancias se pierde al niño, a la niña real, con su singularidad en su contexto. Carlos Skliar explica la dinámica entre estos conceptos, por llamarlos de algún modo, que no se entrecruzan, ni siquiera se buscan para tejer alianzas vitales:

Los niños son sujetos concretos, la infancia bien podría ser un estado, una condición, una duplicación que realizan los adultos sobre los niños. Porque los niños tienen rostros, edades, semblantes, gestos, acciones, días, noches, sueños, pesadillas, piernas, nombres. (Skliar e Brailovsky, 2021, 70)

Advierte también Skliar que:

Cuando intentamos encajar a los niños a la infancia, algo, mucho, se pierde, se evapora. Pero cuando sustraemos a los niños de la infancia, también algo se pierde, algo se esfuma. Y en ambos casos permanece un cierto gesto de disgusto, de incomodidad, de dolor, de indiferencia. (Skliar e Brailovsky, 2021, 70)

De esta manera pensar la nomenclatura que se da a las infancias no es menor, es necesario señalar el sentido de cómo la nombramos, como experiencia remite al niño y a la niña real, día a día de niñas y niños “de carne y hueso”, las y los interpela como agentes sociales y considera sus historias personales y sus singularidades.

Como categoría de Infancias implica asumir la variabilidad de concepciones en torno a la niñez, originadas desde regulaciones jurídicas, políticas públicas, discursos expertos y prácticas sociales; se trata de intervenciones en acotados contextos temporales y espaciales y guiadas por diferentes finalidades.

En este marco el espacio del Seminario propuesto buscó poner en perspectiva los procesos de subjetivación política e instrumentalización de niños, niñas y jóvenes en la vida cotidiana, con énfasis en el ascenso de la derecha radical en Argentina, Brasil y sus proyectos de poder, desde el análisis de supuestos filosóficos, pedagógicos y dimensiones históricas y políticas que terminaron sosteniendo las principales políticas de la extrema derecha de hoy, en relación con la niñez, las familias y los derechos Humanos. Pasando por el análisis de conceptos como “capitalismo infantil” donde niñas y niños son vistos como “consumidores” en lugar de sujetos de derecho, donde los medios de comunicación y la industria cultural sobredeterminan a la familia y la escuela en la producción de un orden hegemónico. Otra perspectiva funcional a estas políticas es el “adultocentrismo”, basado en las relaciones de poder asimétricas entre adultos, niñas y niños, en favor de las personas adultas, que están en posición de superioridad, gozando de privilegios sólo por ser adultos, subestimando así expresiones, opiniones, decisiones de niñas y niños, vulnerando derechos.

Entre los objetivos de este espacio se pretendió destacar analíticamente algunos de los actuales escenarios culturales comunes pavimentados por la derecha radical, así como su instrumentalización política al interior de las familias y la sociedad; observar algunas influencias de la guerra cultural en las subjetividades infantiles/juveniles, a través de pedagogías afines; analizar, en contraste, algunas leyes brasileñas y argentinas que se desarrollaron con base en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), señalando elementos actuales que dificultan o favorecen su implementación.

En esta línea de trabajo desde la Pedagogía de la memoria, se considera indispensable recuperar “lo situacional”, Mélich (2009, p.

86) plantea que la pregunta es “¿por qué somos lo que somos? o ¿cómo hemos llegado a ser lo que somos?” pero más importante aún ¿cómo podemos llegar a ser otros?, y ¿cómo tenemos que orientar nuestras vidas?”. De allí la importancia de recuperar la situación, que “nunca se da en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en “mi” situación”. Estas reflexiones propuestas permiten considerar todas las situaciones que viven niñas, niños y adolescentes, tener presente que es en ellas en las que vamos constituyéndonos. Urge trabajar estos temas a los efectos de consolidar el posicionamiento desde estas perspectivas y avanzar en el efectivo ejercicio de derechos de las niñas, niños y adolescentes de nuestro suelo Latinoamericano.

## Referencias

Freire, P. (2012). *El grito manso*. 2º ed. Bs. As., XXI Siglo Veintiuno Editores

Mélich, J.C. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación. Buenos Aires: Dávila, 39 a 70 pp. En: Skliar y Larrosa (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Skliar, C.; Brailovsky, D. (2021). give infancy to childhood. notes for a politics and poetics of time. doi: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>. *childhood & philosophy*, Rio de janeiro, v. 17, fev., pp. 01 – 21 issn 1984-5987.



## **Uma escola reage: estratégias para desconstruir a banalização da violência**

Aline Olini<sup>1</sup>

Era uma manhã de quarta-feira comum, como tantas outras no ano. O portão foi aberto às sete horas, o zelador recebeu as crianças com o habitual sorriso e as famílias se encaminharam para a sala, para deixarem as crianças aos cuidados dos/as educadores/as e seguirem para a rotina diária.

Um acontecimento, no entanto, quebrou o ritmo desse cotidiano e trouxe àquela quarta-feira, aparentemente comum, um protagonismo negativo, que a fará ser lembrada por anos a fio. Uma cena de violência assombrou educadores/as, crianças e famílias que ali se encontravam naquela manhã. Um pai, extremamente alterado, aos berros, se dirigiu à professora, alegando que o filho dele sofreu maus-tratos no dia anterior. Pautando-se na informação dada pela irmã, de que a criança estava chorando no horário da saída, o pai deduziu que a criança havia sido maltratada pelos/as educadores/as e, sem constrangimento e com a naturalidade de um comportamento habitual, gritou, xingou e ameaçou a professora e os demais educadores/as na presença das crianças e das famílias. A professora tentou argumentar, mas não conseguiu romper a barreira de ira e de ódio que se instalou naquele momento.

Uma cena avassaladora: a professora, em prantos, pedia socorro. As famílias, perplexas, pediam socorro. A escola ainda

---

<sup>1</sup> Doutoranda em educação. Universidade de Campinas (UNICAMP). E-mail: [aline.olini@gmail.com](mailto:aline.olini@gmail.com).

pede socorro. O ódio e a violência chegaram à creche, à escola de educação infantil, à infância.

Relatos como esse - ocorrido num Centro de Educação infantil do município de Campinas / SP, em meados do mês de março de 2024 - escancaram um problema que tem se tornado cada vez mais comum: o crescimento e a banalização da violência, reverberados em todos os espaços da sociedade brasileira, inclusive nas escolas, local que, teoricamente, deveria se constituir como um centro de democracia, diálogo e humanidade. A cena em questão foi o ápice de um fenômeno que os/as educadores/as dessa escola vêm observando há algum tempo: o aumento da intolerância e da agressividade das famílias com os profissionais da escola. Situações corriqueiras, outrora resolvidas com diálogo e compreensão, hoje se tornaram grandes conflitos, permeados de gritos e ofensas.

### **A banalização da violência**

Nas diversas formas de manifestação que apresenta, a violência deve ser compreendida como um fenômeno social, que existe num determinado contexto e se efetiva na relação com o outro (Guimarães e Campos, 2007). Os autores afirmam, nesse sentido, que o fenômeno da violência ocorre com a "interação" entre pessoas que estão inseridas em uma determinada estrutura social, desempenhando papéis sociais e guiadas por valores que determinam e moldam as oportunidades dessa interação. Desse modo, a violência pode ser analisada como um fenômeno cultural e social, cujas expressões variam conforme o contexto sociocultural e possuem valores intrincados e variados.

Dado que se trata de um fenômeno com múltiplas causas, que não pode ser analisado de forma isolada, é fundamental refletir sobre a violência a partir de uma perspectiva estrutural, que abarca de desigualdade e exclusão social; de uma perspectiva interpessoal, ligada aos conflitos entre indivíduos e de uma perspectiva simbólica, que envolve os processos de representação que

influenciam diretamente a construção e a dinâmica da realidade social (Campos, Torres e Guimarães, 2004).

No entanto, para além dos pontos de vista supracitados, há uma questão que já há algum tempo tem merecido destaque nas pesquisas e diz respeito à tendência de banalização da violência. Observa-se que as tensões sociais que, anteriormente apresentavam desfechos onde tendiam a predominar acordos e negociações, atualmente encontram na violência física ou verbal uma tendência predominante (Campos, Torres e Guimarães, 2004). Nota-se, portanto, uma tendência cultural que trata os fenômenos de violência explícita (atos agressivos) não apenas como algo frequente, mas também como “comuns”, “naturais”, “normais” e “banais”. Isso desloca a violência de sua posição de excepcionalidade e a transforma em uma característica do dia a dia.

Nessa direção, os autores apresentam que a essência da noção de banalização da violência reside na aceitação do uso da agressão (seja física ou simbólica) como método de gerenciamento ou resolução de disputas de interesses, quer sejam entre indivíduos ou grupos. Esse fenômeno pode ser observado, por exemplo, nos noticiários televisivos, onde homicídios e atos brutais são frequentemente justificados por razões que, do ponto de vista jurídico e social, são vistas como fúteis ou triviais, impactando cada vez menos os telespectadores (Campos, Torres e Guimarães, 2004). Além disso, no cotidiano, percebem-se discursos que desqualificam agressões vistas como “leves”, não as reconhecendo como formas de violência.

Nos últimos tempos, um dos grandes potencializadores da cultura de banalização da violência na sociedade são, sem dúvida, as redes sociais. Embora a internet tenha se apresentado como uma oportunidade para desenvolver novos arranjos sociais e formas de organização coletiva, ela também se tornou um novo ambiente para a propagação de discursos de ódio e a ocorrência de crimes no universo digital (Castells, 2017). Tal disseminação da violência ganhou ainda mais força com a ascensão da extrema direita no Brasil, a partir de meados da década de 2010. Mensagens de ódio e violência

invadiram o ambiente digital e penetraram no sistema democrático do Brasil, mas não de forma isolada; a justificativa mais comum para tais discursos é de natureza política. São esclarecedoras, nesse sentido, as afirmações de Holanda e Antunes (2023):

Desde 2018, na disputa eleitoral brasileira, assistimos à ascensão messiânica de um candidato, que foi eleito presidente, que tem como força um discurso de ódio e preconceito às minorias. Tal expressão fomenta em seus eleitores mais que a esperança por um novo governo, a insatisfação com os anteriores e a raiva do que supostamente é diferente. Esse tipo de discurso, outrora velado nas amarras ideológicas dos últimos governos, vai às ruas para reivindicar direitos e cercear o direito dos que não são seus semelhantes. Gritos a favor de uma intervenção militar e pedidos de retorno da ditadura se tornam jargões corriqueiros no Brasil (Holanda e Antunes, 2023, p.3)

A violência, agora legitimada e ainda mais banalizada na sociedade brasileira, remete, então, à problemática em torno da disseminação de ideais e valores semelhantes aos que promoveram a conjuntura sócio histórica do fascismo. Nesse sentido, Finchelstein (2022) chama a atenção para o fato de um dos pilares dos regimes fascistas ser constituído, justamente, pela violência: a ideia de violência é central para o fascismo. Claro que pode haver guerra e militarização da violência sem fascismo, mas não há fascismo sem isto<sup>2</sup>.

Juntam-se a esse cenário os constantes ataques às escolas, feitos pelos governos de extrema direita: corte de recursos das universidades, na pesquisa, na educação básica, ou sobre o papel dos/as educadores. Tais ataques, além de precarizar a educação, desqualificam ainda mais a figura dos/as educadores perante a sociedade.

Diante de tal conjectura, não é possível dissociar os discursos de ódio- e a incitação da violência proferida nas redes sociais - dos inúmeros casos de violência nas escolas e, em especial, ao caso tratado neste artigo, a explosão violenta de um pai frente a uma

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://ihu.unisinos.br/sobre-o-ihu/78-noticias/612498-mexico-o-obradorismo-um-objeto-espinhoso> .

situação corriqueira em uma escola de educação infantil. Assim como também não se pode desconsiderar os malefícios que esse cenário acarreta às crianças. Lins (2024) chama a atenção para a necessidade de se conhecer as maneiras pelas quais as crianças são impactadas e se conectam com formas de raciocínio e expressões de ódio. Outro desafio que se apresenta está relacionado à ação da escola diante do contexto social e das situações de violência que podem ocorrer em seu espaço. Como a escola deve agir? Como a escola deve reagir?

### **A escola reagiu**

A perplexidade, diante da violência verbal e ameaças proferidas à professora no Cei, moveu os/as educadores/as a irem além do registro do Boletim de Ocorrência. A escola se recusou a ser apenas mais um registro nas estatísticas e se dispôs a enfrentar a situação. Em vez de esconder o problema, o grupo optou por divulgar o ocorrido e a não deixar que o fato fosse banalizado ou passasse despercebido. Optamos, pois, em “[...] denunciar essas práticas instrumentalizadas e desarmar tais armadilhas...” (Lins, 2024, p. 19).

A primeira atitude tomada pela equipe gestora da escola foi a de enviar um bilhete às famílias, comunicando o ocorrido, dizendo que não compactuava com ações deste nível e pedindo que a comunidade escolar fosse respeitada. No mesmo dia, foi convocada uma reunião extraordinária do Conselho de escola para tratar da situação.

Na reunião do Conselho, ficou deliberado que a escola implementaria uma série de medidas de enfrentamento; dentre elas, destacam-se:

- O envio de outro comunicado às famílias sobre a necessidade de respeito com o ambiente escolar, com educadores/as e com as crianças;
- A convocação da família envolvida na situação para encaminhamentos, esclarecimentos e para a promoção do diálogo;

- A realização de uma reunião de pais e educadores/as coletiva, cujo objetivo seria, justamente, dialogar a respeito dos problemas de violência em toda a sociedade brasileira, no bairro em que residem e como esse fenômeno estava se refletindo na escola. Nessa reunião foi abordada a ocorrência e resgatada a necessidade de respeito e de a escola se constituir, sobretudo, em um espaço democrático e de diálogo;

- A elaboração de um protocolo de convivência, pautando-se em modelos já desenvolvidos por outras escolas da região, com o objetivo de se pactuar a relação entre família e escola;

- A promoção de ações cotidianas para o fortalecimento da cordialidade e respeito, civilidade e a valorização da escola de educação infantil concebida a partir do rompimento de uma ideia de creche como extensão do lar, mas a partir construção de uma formulação de escola de educação infantil enquanto fórum democrático (Dalberg, Moss e Pence (2019). Tal ação visa resgatar junto às famílias à concepção de educação integral, que vai muito além de uma jornada estendida, mas que perpassa pelo contato com o outro, o desenvolvimento da capacidade de amar, o sentimento de responsabilidade com o outro, a abertura à história, a manutenção do trabalho social alternativo e crítico (Mazza, 2019).

As ações pensadas no momento de crise vêm sendo, gradativamente, implementadas, ao longo do ano, com a realização de formação às famílias e a intensificação no diálogo. Até o momento, não foi registrada outra situação semelhante e é notável uma melhoria nas relações entre educadores/as e famílias.

O próximo passo da escola será constituir sua proposta pedagógica de forma a integrar as crianças nas discussões acerca do enfrentamento da violência. Para isso, é necessário expandir e fortalecer essa compreensão, sobretudo a partir do ponto de vista das próprias crianças, incluindo suas percepções sobre a distorção do exercício e dos interesses democráticos (Lins, 2024).

É preciso levar essa discussão às crianças. Arendt (2016) chama a atenção também para o fato de que, embora não se deva tratar as crianças como adultos, é importante que não se crie um muro que

as isolem das comunidades dos adultos, isto é, “como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autônomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis.” (Arendt, 2016, p. 246).

Desse modo, Dalberg, Moss e Pence (2019) destacam a importância de reconhecer a criança pequena como um membro da sociedade, cujo protagonismo se estende para além do lar, mas se faz presente em toda a comunidade. Isso, segundo os autores, significa que a criança não só está incluída, mas em relacionamento ativo com o mundo do qual faz parte. Os autores apresentam as crianças como atores sociais que participam da construção das suas próprias vidas e da vida da sociedade. Destacam ainda a importância de serem consideradas nas tomadas de decisões democráticas.

### **Considerações finais**

Ao se perceberem encurralados/as em uma situação de violência, em vez de se sentirem coagidos/as, os/as educadores do CEI decidiram enfrentar o problema, fortalecendo ações de diálogo, respeito e resgatando o princípio democrático que deve reger toda a sociedade. A situação conflituosa serviu de estopim para suscitar a discussão entre os/as educadores/as e as famílias sobre a violência na sociedade e qual o papel da escola para a modificação do cenário estabelecido.

### **Referências**

- Arendt, H. (2016). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 8 ed.
- Campos, P. H. F., Torres, A. R. R., & Guimarães, S. P. (2004). Sistemas de representação e mediação simbólica da violência na escola. *Educação e Cultura Contemporânea*, 1(2), 109-132.

Castells, M. (2017). *Redes de indignação e esperança: Movimentos sociais na era da internet*. Companhia das Letras.

Dalberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (2019) *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre, Penso,

Finchelstein, F. (2022). *Uma breve história das mentiras fascistas* 1ª. Ed. São Paulo: Vestígio.

Guimarães, Silvia Pereira; Campos, Pedro Humberto Faria. Norma social violenta: um estudo da representação social da violência em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 188-196, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-7972200700020003>. Acesso em: 6 set. 2024.

Holanda, R. R.; Antunes, D. C. (2023). (In) tolerância como Política: Os discursos de Direita e de Esquerda no Facebook. *Psicol. cienc. prof.* 43. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003249440>

Lins, H. A. M. (2024) Novos riscos e capturas aos direitos humanos e interesse das crianças: o caso do Brasil como alerta às democracias. *EDUR • Educação em Revista*. 40(40). Belo Horizonte. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/47990>

Mazza, D. (2019) Educação integral: um horizonte para a emancipação humana? In: Spigolon, N. I.; Modesto, C. M. S.; Mazza, D.; Ferraz, E. C. V. (org.) *Educação integral: movimentos, lutas e resistências*. Uberlândia, Navegando Publicações.

# Infâncias em risco: a plataformização do ensino público paulista

Patricia de Paula Gonçalves<sup>1</sup>

## Introdução

No final da década de 1960, o professor Loris Malaguzzi<sup>2</sup> escreveu um poema, dizendo que a criança é feita de cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos e cem maneiras de pensar. Malaguzzi nos inspira a pensar a criança como um ser humano único, que deve ser respeitado em suas variadas formas de se expressar, conhecer e transformar o mundo.

Atualmente, há uma série de direitos ao nível nacional e internacional que amparam as crianças, conquistados historicamente, a partir da luta dos movimentos feministas e outros movimentos sociais organizados, com a prerrogativa de garantir, a todas as crianças, a expressão plena de suas infâncias. Acontece que o passado nunca está onde imaginamos ter deixado<sup>3</sup>, e os projetos neoliberais das direitas em ascensão no nosso país estão colocando em risco esses direitos. Primeiro, ocorre a instrumentalização política das infâncias para a promoção de campanhas com base no

---

<sup>1</sup> Mestranda em educação da Unicamp e também do curso de pedagogia da Unicamp. Bacharel em Ciências e Humanidades e Bacharel em Filosofia, ambos pela Universidade Federal do ABC. E-mail institucional: p247765@dac.unicamp.br e pessoal: ppgoncalves07@gmail.com.

<sup>2</sup> EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*-vol. 2. Penso Editora, 2015.

<sup>3</sup> Referência à frase “O passado nunca está onde você pensa que deixou” de Katherine Anne Porter, no livro “Ship of Fools” de 1962.

medo e na desinformação. Depois, a efetivação de projetos privatistas e meritocráticos, ancorados em teorias liberais.

No campo das privatizações, temos acompanhado a “plataformização” do ensino em curso no Estado de São Paulo, por exemplo, que tira da escola e passa para as empresas a responsabilidade pelos conteúdos e formatos desses conteúdos que serão compartilhados entre os/as estudantes. Desta maneira, homogeneiza um processo que deveria ser constituído na escola e pela escola, respeitando as particularidades de cada comunidade escolar. Diante deste cenário de riscos — risco para a pluralidade de pensamentos, para a gestão democrática, para a educação de qualidade — nos perguntamos: quantas linguagens, das cem que possui, cada criança brasileira pode perder? Durante o texto, explicitaremos o conceito de criança e infância que acreditamos, discutiremos brevemente alguns direitos da criança conquistados no Brasil, as bases teóricas do neoliberalismo atual e a plataformização do ensino público paulista.

### **Crianças com nomes e gestos**

A compreensão da infância enquanto fase distinta da vida adulta é relativamente recente. Começa a se desenvolver gradualmente a partir da Idade Média, para se consolidar apenas no século XX — moldada por mudanças políticas, filosóficas, educacionais e sociais — quando é reconhecida por período de inocência, desenvolvimento e preparação para a vida adulta. Nas palavras de Ariès:

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (Ariès, 1981, p.11).

Ao discutir a construção histórica do amor materno, Badinter (1985) destaca três atos de abandono realizados por mães francesas de famílias aristocratas, entre os séculos XVII e XVIII, que permeiam toda a infância e juventude dos filhos oriundos destas famílias. A responsabilidade pelo cuidado é sempre deslocada para outras pessoas: primeiro, a criança é entregue aos cuidados de uma ama de leite; depois, a uma governanta e preceptor; por último, é deixada em um internato. A pesquisa de Badinter revela um tratamento ríspido e, por vezes, violento com as crianças e jovens deste período, bastante distinto do que consideramos aceitável contemporaneamente. Há um relato, por exemplo, sobre a rigidez de uma família nobre com uma criança pequena:

[...] a severidade dos pais era coisa comum. O filho do marechal de Noailles contou que, pequeno, acordavam-no às cinco da manhã, davam-lhe uma sopa de nabos e que por vezes tinha tanta fome que tentava roubar um pedaço de carne nas suntuosas travessas que enchiam a mesa paterna. Se os criados o denunciavam, o pai mandava açoitá-lo. (Badinter, 1985, p.129)

Além do trato pouco zeloso das famílias, a autora comenta a inexistência de contraceptivos e a crença na vontade divina em relação ao futuro das crianças, elementos que, certamente, contribuíam para altas taxas de mortalidade infantil na França dos séculos XVII e XVIII.

As reflexões de Badinter (1985) sobre a infância e o amor, especialmente o materno, enquanto construtos, nos convidam a repensar o mito do amor “abundante” e “instintivo” das mulheres e famílias. Importa, primeiro, por retirar da mulher o fardo da mãe ideal, que se doa integralmente para o cuidado das crianças, como se tivesse nascido apenas para essa função.

[...] os carinhos maternos, a liberdade do corpo e as roupas bem adequadas testemunham um novo amor pelo bebê. Para fazer tudo isso, a mãe deve dedicar a vida ao filho. A mulher se apaga em favor da boa mãe que, doravante, terá suas responsabilidades cada vez mais ampliadas (Badinter, p. 206, 1985)

Segundo, por fazer emergir a necessidade de intervenção estatal na garantia dos direitos das crianças e também das mulheres. Há uma série de complexidades e particularidades contextuais que podem colocar em risco uma criança, mesmo quando a família deseja protegê-la e se empenha nisso. Por exemplo, os casos de pobreza extrema ou de violência sexual, sendo que os segundos acontecem em famílias provenientes de todos os estratos sociais. É por isso que, atualmente, Estado, família e sociedade, de acordo com a Constituição Federal brasileira, se responsabilizam pela infância e adolescência, sendo o Estado principal garantidor dos direitos da criança, conquistados historicamente ao nível internacional e nacional.

Existem muitas concepções distintas sobre o que é uma criança e a infância. A partir de uma perspectiva de reconhecimento de direitos das crianças, conceituamos as crianças e adolescentes como pessoas em processo de desenvolvimento, que têm direitos e capacidade para exercê-los. São cidadãos do futuro, mas também, do presente. Nas palavras de Skliar:

Há um momento em que as ideias ou imagens ou discursos de infância se separam, não coincidem, não se entrecruzam, nem sequer se buscam para tecer alianças vitais. Enquanto dizemos que as crianças são sujeitos concretos, a infância bem poderia ser um estado, uma condição, uma duplicação que os adultos realizam sobre as crianças. Porque as crianças têm rostos, idades, semblantes, gestos, ações, dias, noites, sonhos, pesadelos, pernas, nomes. Quando tentamos encaixar as crianças na infância, algo se perde, evapora. Mas quando subtraímos as crianças da infância, também alguma coisa se perde, alguma coisa se esfuma (Skliar, 2014, p. 164)

Estamos falando, portanto, de sujeitos concretos, cidadãos do agora: crianças não são apenas uma projeção de algo que ainda será no futuro: um adulto. Crianças são pessoas singulares, cidadãos/ãs que devem ter seus direitos assegurados pelo Estado, respeitados pelas famílias e por toda a sociedade.

## **Infância no Brasil: um direito conquistado**

No Brasil, os movimentos feministas tiveram grande destaque na luta pelos direitos das crianças. A partir da articulação com outros movimentos sociais organizados, principalmente os protagonizados por mulheres, conseguiram colocar em pauta a luta pelo direito à creche (Finco et al., 2015). Nos anos 1980, as feministas se opuseram à ideia de “carência cultural” e programas de cunho compensatório, isto é, contra a ideia de que a população empobrecida economicamente era carente de cultura e que precisava ser educada para o futuro, especialmente no sentido profissional, como se estivessem predestinadas ao crime e outras mazelas. Nestes programas compensatórios, a educação era homogeneizante — oposta ao que propõe Skliar (2014) sobre o reconhecimento da identidade de cada criança — e pensada como uma projeção para o futuro. Uma projeção de trabalhadores obedientes. Outra característica dos programas compensatórios era a precariedade, muito diferente do ambiente das creches que as feministas reivindicavam, com estrutura e profissionais capacitados para garantir que as crianças vivenciassem suas infâncias plenamente.

[...] esses programas focalizados, destinados aos segmentos mais pobres, geram novos processos de exclusão e alerta para o risco da “assistencialização da creche”, que seria a adoção sistemática de soluções milagrosas para suprir a falta de vagas, deixando de lado “modelos formais e completos” (Pogrebinschi e Monção, 2021, p.263)

Em 1988, a Constituição Federal, lei mais importante do país, passa a considerar a criança como sujeito de direitos. A creche se torna direito da criança pequena (de 0 a 5 anos) e a proteção à maternidade e a infância também é assegurada:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição [...]

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Cap III, art 205 CF/88; Brasil, [1988], 2016)

Note que, não por acaso, o Estado é citado antes da família, prioridade em questão de responsabilidade de garantia do pleno desenvolvimento da pessoa. Portanto, deve intervir quando o direito à educação e desenvolvimento pleno forem descumpridos. Sobre o ensino, a Constituição Federal assegura:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Lei nº 14.817, de 2024)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, Brasil, [1988] 2016)

Por lei, o ensino nas escolas deve ser ministrado com base na gestão democrática, garantia de padrão de qualidade e da liberdade de aprender e ensinar. Ainda sobre os direitos da criança, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, regulamenta o artigo 227 da Constituição Federal e define as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, passa a considerar criança toda pessoa com até 12 anos incompletos, assegura à criança e ao adolescente o acesso à escola pública e gratuita. Além da Constituição Federal e do ECA, outras

leis e iniciativas de garantia da educação pública e de qualidade para todas as crianças foram criadas no Brasil, como por exemplo: a Lei nº 9.394/1996 (LDB) em 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, a Emenda Constitucional nº 59, em 2009<sup>4</sup>, dentre outros.

Mesmo assegurados por lei, sabemos que os direitos da criança e do adolescente estão em constante ameaça. Vivemos um cenário de disputas entre grupos progressistas e conservadores, em que os temas “criança”, “infância”, “escola” e “educação” são mobilizados de diferentes formas, isto é, assumem significados distintos, tanto nas propostas quanto nas ações concretas dos atores políticos de diferentes espectros.

### **O neoliberalismo com ameaça aos direitos das crianças**

Com o avanço do neoliberalismo, das novas direitas<sup>5</sup> e do fundamentalismo no Brasil, potencializado pela facilidade de circulação de discursos extremistas via internet, temos presenciado uma abertura perigosa para a formação política radicalizada, sendo o bolsonarismo uma das principais expressões dessa radicalidade. Os grupos extremistas e radicalizados têm se apropriado da ideia de “proteção” e criado narrativas mentirosas, que causam medo e desinformação. Trata-se, segundo Lins (2024), de um fenômeno de instrumentalização política das infâncias:

[...] as crianças foram tornadas elementos centrais da propaganda bolsonarista (Lins, 2021) que busca atingir as famílias e o imaginário popular, como apontado. Uma tática de instrumentalização que precisamos

---

<sup>4</sup> Que prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, dentre outras providências.

<sup>5</sup> Compreendemos tais direitas por candidaturas conservadoras e neoliberais em ascensão no atual cenário político brasileiro.

explicitar/ denunciar, cada vez mais, para buscar desfazer uma importante armadilha das novas direitas. (Lins, 2024, p.15)

As direitas operam, portanto, cooptando o imaginário popular: criam falsos perigos - como o “kit gay” ou “mamadeiras eróticas”, que nunca existiram<sup>6</sup> - com base em preconceitos e, através da repetição de desinformações nas redes, promovem-se defendendo a proteção das crianças e adolescentes destes falsos perigos. A infância se torna elemento-chave para a eleição das candidaturas da extrema-direita e de aliados políticos que, à primeira vista, não menos radicalizados, utilizam-se de táticas muito semelhantes de autopromoção a partir do medo e que têm como base teórica autores privatistas e neoliberais. As privatizações em série ameaçam direitos já alcançados e, conseqüentemente, expõem as crianças a riscos reais, como a não garantia de escola pública e de qualidade ou a imposição de barreiras para uma gestão democrática e para o pluralismo de ideias. Vale ressaltar que este pluralismo só é possível no contato com o outro, no encontro com a diferença que está em circulação no espaço físico da escola, nas atividades coletivas, incentivadas e pensadas pela equipe de profissionais. Profissionais estes/as formados/as e preparados/as para ensinar e aprender com as crianças, em cada uma das etapas da infância e adolescência, em um movimento dialógico e crítico de ensino-aprendizagem. Sobre a relação com o outro, Bakhtin revela: “Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos [...]” (Bakhtin, 2011, p. 21). A relação com o outro promovida na escola

---

<sup>6</sup> “TSE confirma que “kit gay” nunca existiu e proíbe “fake news” de Bolsonaro”, de Rute Pina, publicado em Brasil de Fato, São Paulo (SP), 16 de outubro de 2018 às 17:42, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/10/16/tse-confirma-que-kit-gay-nunca-existiu-e-proibe-fake-news-de-bolsonaro>; “É #FAKE que PT distribuiu mamadeiras eróticas para crianças em creches pelo país”, de Louise Queiroga, publicado em 28 de outubro de 2021 às 17:15, disponível em: <https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2021/10/28/e-fake-que-pt-distribuiu-mamadeiras-eroticas-para-criancas-em-creches-pelo-pais.ghtml>

permite mais que o contato com outros pontos de vista, mas, sim, um exercício de alteridade e transformação de ordem existencial.

Em relação aos fundamentos epistemológicos das direitas, Vargas e Marques (2022) destacam que, nos últimos anos, a divulgação de autores liberais como Mises, Hayek e Rothbard tem crescido no Brasil, graças, especialmente, ao Instituto Mises Brasil, e influenciado as candidaturas neoliberais, dando as bases para a justificativa de privatizações extremas. Estes autores sugerem um olhar para a educação a partir dos conceitos de Estado, mercado e indivíduo. (Vargas e Marques, 2022). No geral, defendem uma atuação mínima do Estado, com o mercado mediando as relações entre os indivíduos:

[...] esses autores constroem a sua conceituação de Estado e mercado sob um arcabouço predominantemente evolucionista, que se desdobra a partir da relação quase direta do indivíduo com o meio, no máximo mediado pela concorrência, submetido a restrições geradas pela ordem espontânea do mercado e por mecanismos de coerção impostos a partir do Estado. Ao menos Hayek e Mises reconhecem que o Estado tem funções, ainda que restritas. Rothbard se aproxima mais da visão naturalista de Spencer, tanto na fobia do Estado quanto na visão de concorrência, assentada na sobrevivência dos mais aptos. Não obstante, os três autores sofrem a influência de Herbert Spencer e do pensamento sociológico conservador do século XIX, especialmente na sua visão das massas e do fato de considerarem socialistas todos os defensores de reformas sociais voltadas para o bem-estar da população. (Vargas e Marques, 2022, p.12)

Neste sentido, o neoliberalismo compreende a educação enquanto atividade parental ou mercadoria, isto é, como um serviço tal qual os outros, que o mercado deve prover a partir das preferências dos pais. A criança também é colocada em posição de propriedade dos pais, e não como cidadã, já que cabe a eles, exclusivamente, decidir sobre sua educação e todos os outros aspectos de sua vida (tutela). Dentre os autores citados, Hayek defende, segundo Vargas e Marques (2022), a obrigatoriedade da escola pública ao nível elementar, mas com oferta prioritariamente privada. Já Rothbard, por ser totalmente contrário à educação

obrigatória, fornecida pelo Estado, é o mais utilizado atualmente para o apelo ao *homeschooling*. Sobre Rothbard, Vargas e Marques (2022) pontuam:

Rothbard considera serem as escolas privadas mais capazes do que as públicas para atender a variedade da demanda dos pais. Nesse caso, como mercadoria, a educação seria regida pela lógica da preferência do consumidor — os pais ou o próprio indivíduo, se adulto. A escola pública para ele seria um recurso extremo apenas para aqueles que não pudessem pagar uma escola privada ou não tivessem tempo nem recursos para educar seus filhos em casa (Vargas e Marques, 2022, p. 14)

Seriam as escolas privadas mais capazes que as escolas públicas de atender a variedade de demandas e interesses dos pais? Neste caso, retornamos outra pergunta: escolas cada vez mais segregadas e homogêneas seriam capazes de garantir a pluralidade de pensamentos, tão cara ao desenvolvimento das crianças, e prevista por lei constitucional? Nestas escolas que “atendem à demanda dos pais”, o direito à informação e comunicação seria garantido? O direito de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados seria garantido? A desigualdade econômica intrínseca em nosso cotidiano permitiria às crianças o acesso igualitário a escolas de qualidade com infraestrutura adequadas e profissionais bem formados/as, caso a escola fosse tratada como um “serviço” a ser contratado pelas famílias e não como um bem público?

### **Neoliberalismo no Estado de São Paulo e suas ameaças à educação das crianças e adolescentes: a plataformização da educação**

As propostas privatistas no campo da educação, encampadas pelos atores políticos das direitas em ascensão no Brasil e ancoradas em teorias liberais, acabam gerando o esvaziamento das reformas educacionais e enfraquecimento dos direitos historicamente conquistados. Para angariar o apoio da população nessas

privatizações, os atores apelam para a meritocracia e criam narrativas falsas com base no medo e na desinformação. Dizem que a instituição escolar é ultrapassada, que ela precisa se modernizar, e tentam inserir lógicas mercadológicas na gestão dessas escolas, como o monitoramento do trabalho docente e “ranqueamentos” a partir das notas dos estudantes. Não compreendem a educação como bem público, mas como produto a ser adquirido e provido pelas famílias de acordo com suas preferências, por isso, não ampliam os investimentos na área da educação. Apostar nas privatizações pode ser também uma forma de apoiar aliados ou fortalecer seus próprios investimentos.

No caso do Estado de São Paulo, o atual governador, Tarcísio de Freitas, propôs, em 2023, diminuir em 5% o repasse de verbas para a Educação<sup>7</sup>. Em parceria com Renato Feder, secretário da educação de São Paulo<sup>8</sup>, Tarcísio tem defendido uma narrativa de “modernização”<sup>9</sup> das escolas públicas e apostado na inserção de uma série de plataformas educacionais privadas no cotidiano das escolas, com a prerrogativa de melhoria do ensino. Atualmente, ao

---

<sup>7</sup> “Por que Tarcísio quer retirar até 9 bi da Educação (e como isso pode piorar as escolas públicas)”, de Ana Luiza Basilio, publicado em CartaCapital em 20 de outubro de 2023, às 15:36, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/por-que-tarcisio-quer-retirar-ate-9-bi-da-educacao-e-como-isso-pode-piorar-as-escolas-publicas/>

<sup>8</sup> Feder atuou anteriormente como secretário de educação do estado do Paraná (2019 até 2022), sob a gestão de Ratinho Júnior. No Paraná, também investiu na inserção de plataformas no ensino público e conseguiu elevar o estado, de 7º lugar em 2017 para 1º lugar em 2021 no ranking do IDEB, ganhando destaque nacional. Permaneceu no cargo até dezembro de 2022. Os meios utilizados para alcançar esta colocação também geraram polêmica, por suposta “manipulação de dados”, veiculada nesta notícia de Cloves Roger Maia, em 23 de agosto de 2023, disponível em: <https://nosopinando.com.br/parana-teria-manipulado-dados-para-obter-1o-lugar-no-ideb-ensino-medio-do-ano-passado-diz-globonews/>

<sup>9</sup> “Governo lança programa Sala do Futuro para modernizar a educação e reduzir a evasão escolar de SP”, publicado no site do Governo do Estado de São Paulo, em 16 de março de 2023, disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/governo-lanca-programa-sala-futuro-para-modernizar-educacao-e-reduzir-evasao-escolar-de-sp/>

acessar o “Centro de Mídias SP”, um/a estudante do ensino fundamental II ou Ensino Médio, por exemplo, encontra as plataformas: “Prova Paulista”; “Redação Paulista”; “Leia SP”; “Me Salva”; “Alura”; “Khan Academy”; dentre outras. Na etapa anterior, de Ensino Fundamental I, os/as estudantes também utilizam plataformas direcionadas à sua idade; é o caso do “Elefante Letrado”, na área de literatura, que substitui o “Leia SP” ou o “Matific”, no lugar da “Me Salva”. O “rendimento” por notas e outras informações dos/as estudantes nestas plataformas é contabilizado e armazenado no “Painel Escola Total”, ferramenta de *Business Intelligence*.

O *Business Intelligence (BI)* é um processo de análise de dados derivado do universo empresarial, que serve para auxiliar na tomada de decisões. Ele envolve a coleta, organização e análise de dados internos e externos para identificar tendências, padrões e gerar ideias. No contexto empresarial, está relacionado, supostamente, com a melhoria de desempenho, otimização de processos e impulsionamento do crescimento. Em resumo, sua função é transformar dados em informações “úteis” para tomadas de decisão estratégicas. O site da diretoria de ensino, região-centro, vinculada ao governo do Estado de São Paulo, define o “Painel Escola Total” como: “[...] um indicador em tempo real que oferece dados para a imediata tomada de decisão e planejamento para a melhoria da aprendizagem e da frequência dos estudantes” (São Paulo, 2023).

A adoção das plataformas está gerando uma série de polêmicas. Talvez a primeira delas tenha sido quando Tarcísio e Feder decidiram pela não aderência - sem consulta prévia à população paulista - ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>10</sup>. No lugar dos livros, os/as estudantes

---

<sup>10</sup> “Governador de SP afirma que material didático será impresso, além de ter versão digital”, de Renata Okumura, publicado no Estadão em 06 de agosto de 2023, às 12:48, disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/governador-de-sp-tarcisio-de-freitas-afirma-que-material-didatico-sera-impresso-alem-de-ter-versao-digital-nprm/>

utilizariam material digital e impresso. Posteriormente, Feder foi investigado por conflito de interesses, já que era acionista da Multilaser, empresa que estabelecia contrato com o governo estadual paulista<sup>11</sup>. Após o Tribunal de Justiça de São Paulo deferir a liminar contra a saída do PNLD, a Secretaria da Educação de São Paulo voltou a aderir ao programa<sup>12</sup>. Outra polêmica foram as contratações sem licitação, inclusive no campo da educação<sup>13</sup> para o processo de privatizações.

Muitos/as docentes do Estado de São Paulo têm se manifestado descontentes com as decisões da atual gestão para o campo educacional. Alguns criticam, inclusive, a adoção de modelos empresariais nas escolas e o fato de Feder não ter formação ou qualquer experiência com educação<sup>14</sup>. Outros também reclamam da quantidade de plataformas no cotidiano que, ao invés

---

<sup>11</sup> “Acionista de empresa que tem contrato com o governo, secretário de Educação de SP é investigado por conflito de interesse”, de Bruno Alfano, publicado em O Globo em 04 de agosto de 2023, às 22:40, disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/08/04/acionista-de-empresa-que-tem-contrato-com-o-governo-secretario-de-educacao-de-sp-e-investigado-por-conflito-de-interesse.ghtml>

<sup>12</sup> “Após decisão judicial, governo Tarcísio anuncia que SP voltará a usar livros didáticos do MEC”, por Carta Capital, publicado em 17 de agosto de 2023, às 13:25, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/apos-decisao-judicial-governo-tarcisio-anuncia-que-sp-voltara-a-usar-livros-didaticos-do-mec/>

<sup>13</sup> “Privatizações em SP: contrato sem licitação com consultoria é questionado por deputados no TCE”, por Brasil de Fato, publicado em 15 de abril de 2023, às 17:10, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/15/privatizacoes-em-sp-contrato-sem-licitacao-com-consultoria-e-questionado-por-deputados-no-tce> e “Tarcísio contrata empresa de cursos online sem licitação por R\$ 30 mi”, por Jessica Bernardo, publicado em Metrôpoles, em 13 de setembro de 2023, às 19:47, disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/tarcisio-contrata-empresa-de-cursos-online-sem-licitacao-por-r-30-mi>

<sup>14</sup> “Frente Paulista encaminha ofício ao governo pedindo saída do secretário Renato Feder, da Educação”, publicado por Adusp em 17 de novembro de 2023, às 16:04, disponível em: <https://adusp.org.br/servico-publico/fora-feder/>

de trazer melhorias para o ensino, acabam gerando sobrecarga nos estudantes, professores e gestão<sup>15</sup>.

Ao trazer essas objeções dos/as professores, não desejamos menosprezar as plataformas ou a tecnologia em si, que podem ser de grande valia para os processos de ensino-aprendizado, mas refletir sobre como e com quais objetivos elas têm sido utilizadas nas escolas públicas. Assim, questionamos: quais estudos embasam a escolha pelas plataformas? Houve uma consulta prévia à comunidade? Os/as professores/as estão sendo formados/as para trabalhar com essas plataformas? Há infraestrutura adequada e distribuição de aparelhos em quantidade suficiente para que todas as crianças e adolescentes possam realizar as atividades? Quais aparelhos as crianças e adolescentes estão utilizando? Se houve um investimento na compra destes aparelhos e adequação da infraestrutura, é necessário avaliar, quantitativamente e qualitativamente - consultando a comunidade escolar, a quem as plataformas são direcionadas - os benefícios e limitações do uso das plataformas para os processos de ensino-aprendizagem. Considerando, inclusive, que as escolas estaduais paulistas contam com restrições ao uso de celular e que há um projeto em discussão

---

<sup>15</sup> “Profissionais da educação do Paraná criticam políticas do governo do estado para a área: Gestão de Renato Feder buscou contratos com empresas de comunicação e universidades privadas para prestação de serviços”, de Gabriel Carriconde, publicado em Brasil de Fato (Curitiba - Paraná), em 18 de abril de 2022, às 11:54; disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/18/profissionais-da-educacao-do-parana-criticam-politicas-do-governo-do-estado-para-a-area> ; “Do Paraná a São Paulo: como Feder atua para ampliar seu modelo de gestão empresarial da Educação”, de Ana Luiza Basilio, publicado em Carta Capital, (São Paulo, SP), 01 de abril de 2022, disponível em: <https://www.carta-capital.com.br/educacao/do-parana-a-sao-paulo-como-feder-atua-para-ampliar-seu-modelo-de-gestao-empresarial-da-educacao/> ; “Entenda a ‘greve’ de professores de São Paulo contra plataformas impostas por Tarcísio e Feder”, de Ana Luiza Basilio, publicado em Carta Capital (São Paulo, SP) 18 de maio de 2024, disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contras-plataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/#:~:text=Professores%20criticam%20a%20perda%20de,desconectadas%20do%20desenvolvimento%20dos%20estudantes>.

na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) para a proibição completa deste uso<sup>16</sup>. A justificativa é que a utilização exagerada de telas traria prejuízos educacionais aos/às estudantes.

Além das parcerias com empresas privadas, a partir da inserção de plataformas no cotidiano escolar, Tarcísio tem defendido a militarização das escolas públicas<sup>17</sup>. Nesta defesa, revela-se também a esfera do “medo” na narrativa das direitas, como já apontado; o medo de uma suposta “indisciplina”. Isto é, a ideia de que os problemas extremamente complexos que as escolas enfrentam - e que envolvem ampliação de investimentos, melhoria de infraestrutura, valorização dos/as professores/as, contratação de funcionários, ampliação no número de vagas, a partir da construção de novas unidades escolares, dentre outras medidas - serão resolvidos apenas com a suposta “disciplina”. É operar segundo a ideia meritocrática que a escola não vai bem porque o/a estudante é indisciplinado/a ou porque a gestão e os/as professores/as não conseguem manter a “ordem” nas salas de aula.

Feitas essas considerações, nossa defesa é de que a plataformização e a militarização não contribuem para a melhoria do ensino e apresentam riscos aos direitos das crianças e adolescentes, quanto a uma educação de qualidade. No caso das plataformas, a decisão pelos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula e o formato em que serão apresentados está sob a responsabilidade de agentes externos às escolas, isto é, profissionais contratados pelas empresas proprietárias das plataformas. Em paralelo, há a obrigatoriedade de utilização destes conteúdos e formatos, que pode impor barreiras à autonomia

---

<sup>16</sup> A Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas, já está em vigor.

<sup>17</sup> “Governador Tarcísio de Freitas defende constitucionalidade de escolas cívico-militares no STF”, por Márcio Falcão, publicado em G1, em 26 de junho de 2024, às 10:48, disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/06/22/governador-tarcisio-de-freitas-defende-constitucionalidade-de-escolas-civico-militares-no-stf.ghml>

docente e discente e homogeneizar o ensino, desconsiderando as especificidades de cada comunidade escolar.

No caso da militarização, a própria gestão da escola fica a cargo de um agente externo, militar. Vale ainda discutir a formação deste agente, se seria capacitado para tomar decisões no campo da educação que contribuam nos processos de ensino-aprendizagem pluralistas ou se as suas ações ficariam circunscritas às pautas morais? Obviamente, não é aqui o caso.

### **Considerações finais**

Embora o Brasil tenha estabelecido uma série de leis e diretrizes de proteção à infância, às crianças e à educação de qualidade, as concepções sobre o que é a infância e sobre o que deve ser feito na educação são muito distintas. Estas concepções são determinantes para a implementação ou não de políticas que defendam os direitos historicamente conquistados. Neste campo de disputas, é necessário realizar a defesa corajosa e cotidiana de uma escola democrática, onde haja: pluralidade de pensamentos, respeito ao fazer científico, respeito às diferenças religiosas e étnico-raciais, respeito à diversidade sexual e de gênero, valorização do brincar, valorização do diálogo e outras condições necessárias para as crianças exercerem plenamente seus direitos. É nosso dever também, enquanto educadores/as, defender a escola pública como espaço distinto do empresarial e que ela siga sendo pública, laica e de qualidade, com acesso para todas as crianças. Segundo Paro (1998):

[...] é necessário desmistificar o enorme equívoco que consiste em pretender aplicar, na escola, métodos e técnicas da empresa capitalista como se eles fossem neutros em si. O princípio básico da administração é a coerência entre meios e fins. Como os fins da empresa capitalista, por seu caráter de dominação, são, não apenas diversos, mas antagônicos aos fins de uma educação emancipadora, não é possível que os meios utilizados no primeiro caso possam ser transpostos acriticamente para a escola, sem comprometer irremediavelmente os fins humanos que aí se buscam (Paro, 1998, p.305).

A educação de qualidade não se faz apenas com base em rankings e monitoramento de dados, pois mesmo que as métricas contribuam na composição de figuras gerais e ampliadas do quadro educacional brasileiro, elas não alcançam a realidade particular de cada escola e cada sala de aula. Não refletem os conflitos cotidianos, os fracassos e conquistas de cada comunidade escolar. Isto só se apreende no diálogo com os atores imersos no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, embora o embate seja cansativo e desigual (uma vez que a nova direita conta com parceiros de grande poder financeiro e simbólico), precisamos ter a ousadia, como inspira Paulo Freire, de enfrentar o medo e seguir intervindo nas frentes possíveis para a defesa da educação que desejamos para todas as crianças. Em suas palavras:

Antes de mais nada, reconhecemos que é normal sentir medo. Sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos. Não tenho que esconder meus temores. Mas, o que não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize. Se estou seguro do meu sonho político, então uma das condições para continuar a ter esse sonho é não me imobilizar enquanto caminho para sua realização. (Freire, 2014, p. 39)

## Referências

- Ariés, P. (1981). *História social da criança e da família*, 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov.
- Brasil. [Constituição] [(1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- Finco, D.; Gobbi, M.; Faria, A.L.G. (org.) (2015). *Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC.

- Freire, Paulo (2014). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Editora Paz e Terra.
- Lins, H.A.M. (2024). Novos riscos e capturas aos direitos humanos e interesses das crianças: o caso do Brasil como alerta às democracias. *Educação em Revista*, [S.L.], v. 40. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469847990>.
- Pogrebinski, S.; Monção, M.A.G. (2021). O Programa Mais Creche no município de São Paulo – do conveniamento à privatização: que direitos têm os bebês e as crianças? In: Monção, M.A.G.; Barbosa, L. M. R. *Políticas públicas de educação infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg*. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 237-270.
- São Paulo (2023). Governo do Estado. *Painel Escola Total: Sec. de educação do Estado de São Paulo*. Sec. de Educação do Estado de São Paulo. Diretoria de Ensino - Região Centro. Disponível em: <https://decentro.educacao.sp.gov.br/painel-bi-business-intelligence-escola-total-o-que-e-isso-mesmo/>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.
- Skliar, C. (2014). *Desobedecer a linguagem: Educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

## Captura da subjetivação política da infância nas plataformas digitais

Andréa Cristina Zoca<sup>1</sup>

Elias, um menino de 13 anos, assistia ao telejornal noturno sentado no sofá ao lado da mãe. Carmelita era uma mulher de 48 anos, divorciada, servidora pública, que se considerava progressista. A sala de estar de sua casa sempre foi o espaço para a família se encontrar e dialogar sobre os acontecimentos políticos, sociais, econômicos, culturais, ambientais que estivessem em voga nas manchetes dos principais meios de comunicação. Naquele dia, em especial, a mãe percebeu que o imaginário de seu filho estava tomado por um discurso contrário ao que ela procurava orientar. Elias, ao assistir uma reportagem que mencionava sobre a disputa eleitoral entre os candidatos para a prefeitura de São Paulo, em 2024, saiu em defesa do mais extremista, na opinião da mãe. Tratava-se do candidato Pablo Marçal, do Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), que vinha despertando a atenção geral por polemizar os debates políticos televisionados, com estratégias polêmicas ao tom mais controverso do que fazia o ex-presidente Jair Bolsonaro, quando foi candidato à presidência da República.

Com ares de revolta pelas críticas que o candidato estava recebendo pelo canal de TV, o jovem Elias se vira para a mãe, dizendo:

Sabe, mãe, ele [Marçal] ajudou muito as pessoas durante a enchente do Rio Grande do Sul. Sozinho, ele criou um aplicativo de celular em que as pessoas

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Estado de São Paulo, Brasil.

poderiam dizer que estavam perdidas e ajudava com que fossem localizadas. Não foi o Governo que criou e ajudou. Ele sozinho ajudou muita gente, foi lá e ajudou. Isso ninguém mostra. [fonte: da autora]

Essas palavras, sobre o governo não fazer nada durante as enchentes<sup>2</sup>, foram forjadas por grupos bolsonaristas que divulgavam notícias falsas nas redes sociais, mostrando que apenas a sociedade civil, o voluntariado, estava ajudando a população, desqualificando o poder público. Assim, a reprodução daquele discurso não era nova, mas o momento político era outro e a personagem também, fazendo Carmelita se perguntar: em que medida Elias havia sido capturado pela mensagem de que o Governo, portanto, o serviço público, não tinha competência para atuar naquele cenário? Mas como o jovem foi capturado por este discurso?

Carmelita não teve dúvida. A representação ou linguagem que estava em disputa naquele momento familiar também seria um produto da plataforma de canais de vídeos online, o “YouTube”. Com bilhões de usuários pelo mundo, conteúdos são consumidos e produzidos desde 2005, mas, como acontece com outras plataformas, não há regras muito bem definidas sobre os conteúdos que são disponibilizados. Como milhões de jovens, Elias assistiu ao vídeo do canal de um youtuber muito acessado, no qual o conteúdo seria um vídeo positivo sobre Pablo Marçal. Essa estratégia do candidato que também tem um canal de vídeos no YouTube, ampliaria o seu engajamento junto ao público mais jovem.

Tomando esse caso exemplar, a nossa intenção neste texto é provocar o debate sobre as subjetividades políticas que estão em ebulição no mundo juvenil, em que seja preciso pensar no papel educativo do youtuber em relação aos jovens. Em que medida os posicionamentos de extrema direita estão capturando, cada vez

---

<sup>2</sup> No final do mês de abril de 2024 e mês de maio, o Estado do Rio Grande do Sul passou por uma catástrofe climática em que chuvas intensas provocaram o transbordamento de rios que alagaram mais de 400 municípios, deixando milhares de pessoas desabrigadas.

mais cedo, os “corpos” da infância<sup>3</sup>, em seus modos de agir, pensar e se situar no mundo? Em que medida, jovens youtubers estão empoderados para disseminar as ideias reacionárias de extrema direita com ares de novidade?

### **As forças de extrema direita: de aplicativos às plataformas de vídeos online**

O posicionamento político de extrema direita alcançou forte protagonismo no Brasil, a partir de 2018, com a personagem Jair Bolsonaro, ex-presidente da República. A estratégia de sua campanha eleitoral foi astuta ao seguir os mesmos moldes da campanha que tornou Donald Trump, eleito como presidente dos Estados Unidos, em 2016. Basicamente, a estratégia de Trump foi a utilização máxima das redes sociais com a divulgação de *fake news*, ou seja, notícias falsas que colocassem os candidatos adversários sob algum descrédito. Segundo a pesquisa de David Nemer (2023) sobre fake news e extrema direita no Brasil, o candidato Bolsonaro se beneficiou da “infraestrutura humana” captada pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp para difundir fake news e promover sua campanha. Nemer (2023) desvendou a fabricação de fake news em grupos de WhatsApp bolsonaristas e definiu o aplicativo como fundamental para a vitória do candidato à presidência em 2018.

Para Nemer (2023, p.188), Bolsonaro conseguiu ascender, baseando seu discurso na desconfiança em relação à política, ao desgaste dos políticos e das instituições políticas em geral. Celebrava a ditadura, desejava reverter políticas de proteção à Amazônia e ameaçava mulheres, negros e pessoas LGBTQIAPN+.

---

<sup>3</sup> A infância é pensada neste texto a partir do pensamento de Alfredo Hoyuelos em “Los Tiempos de la Infancia”, em que olha para a infância como um estado que engloba o tempo, o diálogo, análise, reflexão, resistência e compartilhamento, diferenciando-se das etapas de desenvolvimento e classificação da criança apenas como um ser produtivo. Disponível em: <https://momoweb.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/alfredo-hoyuelos.pdf>

Bolsonaro contava com uma coalisão de apoio formada por alguns integrantes ou ex-integrantes de forças de segurança, pastores evangélicos pentecostais e proprietários de terras, chamada de *três B* (balas, bíblias e bois). Depois da eleição, os grupos de WhatsApp se tornaram fonte de notícias do governo bolsonarista. Observa-se a operação de um processo de “subjetivação reacionária” pela defesa de um posicionamento político radical de extrema direita.

Para Stefanoni (2023), o desenvolvimento da extrema direita estaria ligado, neste contexto, também a fatores de crise global que gerariam tensão sobre o contrato social, gerando inseguranças, medo e incerteza em relação ao presente e ao futuro. Construiu, nos últimos anos, um discurso de que a elite progressista que “controlava o mundo” correspondia aos governos, às instituições internacionais, às universidades e às grandes empresas, impondo uma ditadura do “politicamente correto”. Ou seja, as pessoas comuns não podiam mais dizer o que pensavam, pois poderiam ser acusadas de racismo, misoginia, homofobia, etc., não poderiam comer o que queriam (em alguns países, o consumo de carnes ou bebidas açucaradas era condenado ou proibido), deveriam priorizar bicicletas e não carros, imigrantes estavam invadindo seus bairros, e o feminismo condenava os homens brancos a “verificar seus privilégios”. A partir disto, a direita radical procuraria traduzir até as questões socioeconômicas para a linguagem das guerras culturais. A extrema direita se apresenta como transgressora da ordem atual e como protetora diante de um futuro incerto. Segundo Stefanoni (2023), a transgressão “mudou de lado” em um cenário onde a esquerda seria culturalizada e a direita viria para revolucionar, para “romper” com o politicamente correto e combater a “polícia do pensamento”. Revolucionário significaria ser conservador, antiprogressista, combatendo movimentos progressistas referentes à legalização do aborto, à linguagem inclusiva, às normas de discriminação positiva, à luta contra o aquecimento global, às denúncias de assédio e abuso sexual, à militância de veganos ou animalistas, por exemplo. (Stefanoni, 2023, p. 71)

Outra dimensão destacada por Stefanoni (2023) são as pautas de extrema direita, como a valorização do *solucionismo*, ou seja, a capacidade de oferecer soluções concretas para a sociedade, somente em termos técnicos, de trabalho e econômicos, promovendo o descrédito da educação, do conhecimento e da ciência.

A discursividade da extrema direita atual, ausente de sofisticação intelectual, segundo Stefanoni, ganha seguidores, despertando os sentimentos de insegurança, medo e incerteza na sociedade, em relação ao tempo presente e ao futuro. O presente seria tratado pelos extremistas como um momento catastrófico ou precário, como algo que está muito ruim e, geralmente, um candidato a cargo eleitoral irá se apresentar como salvação. O futuro seria algo ameaçador, difícil de imaginar, caso o presente não se altere (Stefanoni, 2023).

No caso brasileiro, esses sentimentos se traduziram no âmbito de uma guerra moral e espiritual (Lins, 2021). Surgiu um grupo de políticos no Congresso Nacional que se denominaria “bancada evangélica”, um outro grupo que se identificou como “bancada da bala”, e um outro que pertencia à “bancada do agronegócio”, entre outros, como anteriormente comentado. Todos apoiadores do Presidente Bolsonaro, compartilhando do mesmo posicionamento político de extrema direita: defesa da recristianização da esfera pública, cristianização da cultura, desmonte do Estado de direito, defesa das tradições morais cristãs, adoção de linguagem religiosa, contestação de pautas pluralistas e democráticas, por exemplo (Lins, 2021). Na prática, significaria tomar direções reacionárias para habilitar novamente o racismo, o sexismo, a intolerância política e cultural, evocar a violência.

Enquanto Bolsonaro promoveu a ascensão da extrema direita pelo aplicativo de mensagens instantâneas, seria importante observar com especial atenção o movimento do político Pablo Marçal, que nos moldes da “onda bolsonarista”, vem engajando seguidores nas redes sociais, muito mais pelo seu comportamento do que pela importância da discussão de um projeto político. Ao que parece, o comportamento “transgressor” do candidato à

prefeito de São Paulo tem contribuído para ampliar as intenções de voto nas pesquisas eleitorais. O candidato, de 37 anos, é empresário e *influencer*, e tem sido o preferido entre os eleitores de bolsonaro. Atualmente, o seu canal na plataforma YouTube está suspenso em razão de ordem judicial, mas a sua imagem estava sendo veiculada positivamente junto aos membros do canal de um youtuber com milhões de seguidores<sup>4</sup>.

Relembrando o caso do jovem Elias, caberia pensar sobre as estratégias da extrema direita para alcançar o imaginário da infância, afetando a formação e a expressão de seus interesses. Como bem observado por Nemer (2023), o processo de radicalização pode começar desde cedo, o que significaria que os adultos precisam estar atentos ao que as crianças estão fazendo na Internet. É preciso problematizar a questão entre pais, responsáveis, educadores e crianças, já que, para muitos, a radicalização também é algo novo.

Refletir sobre as questões apresentadas neste texto contribui para a desnaturalização de discursos reacionários. É necessário suscitar os diálogos emancipatórios, trazer à baila questões de direito e cidadania que possam levar em conta o papel e o protagonismo das infâncias, procurando compreender os efeitos da radicalização sobre os grupos historicamente vulneráveis.

## Referências

Lins, H. A. M. (2021). Infâncias em tempos de guerra moral e espiritual no Brasil: culturas (i) materiais e subjetivação política

---

<sup>4</sup> Mais recentemente, a Justiça Eleitoral de São Paulo tornou o então candidato inelegível por 8 anos. Na ação, foi acusado de “abuso de poder econômico, uso indevido dos meios de comunicação e captação e gastos ilícitos de recursos durante a campanha eleitoral de 2024”. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/justica-eleitoral-condena-marcal-a-8-anos-de-inelegibilidade-pela-2a-vez/> .

(des)democrática. *Sociedad e Infancias*. Vol. Nº 5. Madri, Espanha: Edições Complutense, 2021.

Nemer, D. (2023). Das notícias falsas à radicalização online: o caso do boom da extrema direita no Brasil. In: Sanahuja, J.A.; Stefanoni, Pablo. (orgs.). *Extremas Direitas e Democracia: perspectivas iberoamericanas*. Madri, Espanha: Fundação Carolina, p. 173-192.

Sanahuja, J.A.; Stefanoni, P. (orgs.). (2023). *Extremas Direitas e Democracia: perspectivas iberoamericanas*. Madri, Espanha: Fundação Carolina.

Stefanoni, P. (2023). Os mil platôs de reação: mutações da extrema direita e guerras culturais do século XXI. In: Sanahuja, J.A.; Stefanoni, Pablo. (orgs.). *Extremas Direitas e Democracia: perspectivas iberoamericanas*. Madri, Espanha: Fundação Carolina, p. 61-80.



# O Racismo institucional no processo de escolarização pública cívico-militar

Tainá Mattos Arcanjo<sup>1</sup>

A escola cívico-militar é, em tese, um modelo de ensino que combina a educação tradicional com princípios de disciplina, civismo e valores militares. Esse modelo foi introduzido em algumas regiões do Brasil com a proposta de promover, supostamente, a ordem, a responsabilidade, e o respeito à hierarquia entre os/as alunos/as.

No Brasil, o modelo de escola “cívico-militar” mais atual, começou a ser implementado em 2019, durante o governo de extrema direita do ex -presidente da república Jair Messias Bolsonaro. Esse modelo é inspirado em experiências anteriores de escolas militares e envolve, em seu contexto, debates sobre segurança pública e formação das crianças brasileiras. Atualmente, as escolas cívico-militares são organizadas e subsidiadas economicamente por esferas diferentes das demais escolas “tradicionais” brasileiras e obedecem criteriosamente legislações específicas, conforme disposto no artigo nº83 da Lei nº 9.394/96 2 referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O Decreto Federal nº 10.004/2019 instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Neste documento, entre os seus princípios, destaca-se “a gestão de excelência em processos educacionais, didático-pedagógicos e administrativos” (Brasil,

---

<sup>1</sup> Formada em Comunicação: Rádio, Tv e Internet pela UNESP, e Pedagogia pela UNICAMP. Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, com pesquisa voltada à representatividade negra nas telenovelas infantis. E-mail: tainamarcanjo@gmail.com .

2019). Este documento demonstra ignorar muitas pesquisas concretas já realizadas no âmbito da educação brasileira e busca justificar que policiais militares estão mais preparados para lidar com questões comportamentais e de aprendizagem que professores e profissionais da educação. Esse artigo traz um alerta para o impacto gerado por essa administração na vida dos/as estudantes negros/as.

Para entender a fundo toda problemática envolvida nessa proposta educacional, é preciso revisitar a história do Brasil e considerar o fato de que o país esteve em uma ditadura militar que vigorou de 1964 a 1984, sendo esse um período marcado por momentos de extremo autoritarismo, violência, repressão e por diversos outros meios de manter o regime, incluindo as escolas que muito se assemelham ao modelo educacional imposto nas atuais escolas cívicas-militares. Compreender o conjunto de interesses e valores dos segmentos sociais que faziam parte do poder, naquele momento, é fundamental para entender como vários mecanismos autoritários, que buscavam o controle e o consenso da população, tentavam atuar nas diversas esferas da sociedade, principalmente na educação, através da disciplina Educação Moral e Cívica.

A EMC (Educação Moral e Cívica) tinha como objetivo impor valores como: obediência, passividade, ordem, fé, “liberdade com responsabilidade” e patriotismo. Estes valores faziam parte dos conteúdos presentes nos livros didáticos da EMC, o que leva a considerar a disciplina como parte da estratégia psicossocial elaborada pelo governo militar, uma vez que atuava nas formas de pensamentos e nas subjetividades individuais com o objetivo de interferir na dinâmica social (Lins, 2021). Não resta dúvidas de que, com a EMC, desejava-se moldar comportamentos e convencer os/as alunos/as e suas famílias acerca dos benefícios do regime militar para que assim contribuíssem com a manutenção do regime.

Durante a ditadura militar a educação brasileira refletiu os aspectos antidemocráticos existentes nesse período, como por exemplo, o processo de tramitação das novas leis: a Lei 5540/68, que estabeleceu a reforma universitária e a Lei 5692/71,

responsável pela reforma do 1º e 2º graus, que refletia o excesso de autoritarismo por parte do poder executivo.

Se as mudanças que ocorriam na área educacional eram determinadas pelos objetivos do grupo que se encontrava no poder durante a ditadura militar, as mudanças sugeridas atualmente também obedecem a tentativa de controlar todos os aspectos da vida social, política, econômica, cultural e educacional, uma vez que grupos de poder têm a intenção de convencer os indivíduos de que as diversas ações de controle colocadas em prática por eles têm a intenção de beneficiar a todos. A ideia é interferir nas formas de pensar e de agir dos indivíduos, de modo a garantir legitimidade.

É preciso lembrar que o mesmo governo de extrema direita que levantou a bandeira e começou a implementação das escolas cívico-militares no Brasil, em 2019, está sendo investigado pela tentativa de um golpe militar em 2022. Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente da república, é investigado por participar de uma série de eventos que ocorreram após as eleições de 2022, quando ele e seus apoiadores questionaram o resultado eleitoral e incitaram atos antidemocráticos. Algumas dessas investigações incluem ações que podem ser interpretadas como tentativas de desestabilizar a democracia, incluindo o incentivo à intervenção militar. Nas palavras de Pereira (2020): “[...] lutar a guerra cultural na educação é central para Bolsonaro, constituindo-se um eixo estruturante de seu governo, tão ou mais importante para ele do que outro assunto qualquer”.

Como aponta Lins (2021), Jair Messias Bolsonaro apresentou, durante todo seu governo, um modelo político comum às extremas direitas que atuam na América, que visam à sustentação de um “novo psiquismo”, uma “cultura política” autoritária, uma “nova mentalidade política” totalitária, uma “cidadania não democrática”. E tem como recurso os usos e abusos da linguagem religiosa, com ênfase na educação das crianças e jovens. Desse modo, o modelo de escola cívico-militar faz parte de um projeto de poder e dominação que vai muito além da proposta de segurança e ordem nas escolas. Existe uma ambição nacionalista cristã, pela via educativa, que incita a “morte da política” que,

segundo Lins (2021), é a representação do extermínio do debate público sobre as diferenças.

Em 2023, Jair Messias Bolsonaro saiu do poder, mas elegeu governadores, senadores e deputados que seguem levantando a bandeira de tornar as escolas públicas brasileiras ambientes controlados por militares, indo contra ao que a própria constituição brasileira defende em seu projeto educacional, já que a militarização em ambiente escolar desvirtua o papel da educação como espaço de formação crítica e cidadã, uma vez que a militarização tende a promover uma disciplina excessiva e um ambiente que privilegia a obediência, em detrimento do pensamento crítico e da criatividade. Dessa forma, a expressão de ideias e a diversidade de opiniões fundamentais em uma sociedade democrática adquirem uma significância mínima ou são excluídas das escolas militares.

Para além do ataque direto à Constituição (ainda que tenha se tornado uma Emenda Constitucional), um ponto a ser considerado é a alocação de recursos para as escolas cívico-militares. Investir em escolas cívico-militares pode desviar fundos de iniciativas que buscam melhorar a qualidade da educação pública de forma mais ampla e inclusiva, o que vem na contramão das escolas cívico-militares que reafirmam um modelo escolar elitista e excludente. Ao invés de propor a mudança das escolas públicas para um modelo de escola que afronta a liberdade dos/as educadores/as e educandos/as, o certo é continuar investindo recursos para melhoria das escolas públicas regulares, garantindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, baseada em princípios democráticos e de respeito à diversidade.

Deve-se atentar também para a formação dos/as profissionais que circulam diariamente nas escolas cívico-militares. Além da presença de militares ocupando cargos administrativos, o treinamento militar dos educadores e demais profissionais das escolas militares tende a não estar alinhado com as necessidades pedagógicas e emocionais dos/as alunos/as, resultando em uma abordagem que pode ser mais punitiva do que educativa. A

educação deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, e não um ambiente onde os/as estudantes se sintam pressionados/as a se conformar a normas rígidas, e seus/suas educadores/as pressionados/as a limitá-los/as e puni-los/as.

Além das problemáticas até aqui apresentadas, para a população negra, as escolas cívico-militares podem representar um retrocesso ainda maior em termos de direitos humanos e é fundamental que o debate sobre sua implementação considere os impactos a longo prazo, na formação dos/as estudantes negros/as.

Defensores do modelo educacional cívico-militar argumentam a criação de um ambiente escolar mais seguro e respeitoso. No entanto, cabe a reflexão: seguro e respeitoso para quem?

A percepção de que as escolas cívico-militares podem contribuir para a redução da violência e da indisciplina nas escolas é um argumento comum entre seus defensores, principalmente idealistas da extrema direita. A ideia é que a abordagem militar traz uma estrutura que pode resultar em ambientes escolares mais seguros. Essa percepção é um recurso muito utilizado pela extrema direita que frequentemente valoriza “a disciplina” como um pilar fundamental na educação. Contudo, a violência comunitária não se origina dentro das escolas, elas chegam até as escolas, devido à ausência e/ou ineficiência de outras políticas públicas.

As escolas cívico-militares também são vistas por seus defensores como ambientes que promovem a ordem e a responsabilidade, fatores que são considerados essenciais para a formação de cidadãos. A grande questão é que essa ordem, segurança, e responsabilidade vinda por militares é a mesma que impera nas ruas brasileiras, e que não é benéfica e justa com a população negra do país. A militarização nas ruas brasileiras é uma das facetas mais radicais e violentas do racismo em nossa sociedade, principalmente com adolescentes e jovens negros. Em 2021, 79% de todas as vítimas de homicídios no Brasil eram negras. É o que diz a edição do Atlas da Violência do Instituto de Pesquisa

Econômica Aplicada (Ipea)<sup>2</sup>. A mesma pesquisa aponta para o fato de que, em 2021, 2.601 mulheres negras foram vítimas de homicídio no Brasil. Esse número representa 67,4% do total de mulheres assassinadas. Também corresponde a uma taxa de 4,3 vítimas para cada população de 100 mil. Trata-se de um índice 79% superior ao das mulheres não negras.

Se os militares não protegem as vidas negras, essas vidas também são seu maior alvo em nossa sociedade. Num estudo apresentado pela Agência Brasil, 65,7% do total de pessoas assassinadas pela polícia brasileira são negras<sup>3</sup>. Se considerados apenas aqueles com cor/raça informada, a proporção de negros assassinados pela polícia militar pode chegar a 87,4%, segundo o mesmo estudo.

Culturalmente, as corporações policiais partem do princípio de que adolescentes e jovens negros e periféricos estão associados a atos infracionais e crimes ou se associarão em breve, caso não recebam tratamento punitivo. Vale a pena ressaltar que, no Distrito Federal, por exemplo, as escolas militarizadas, ou seja, com os policiais dentro do ambiente de aprendizagem em patrulhamento, são as mesmas em que se concentram o maior percentual de estudantes negros. Estes que, diariamente, são abordados severamente por policiais nas ruas.

Frente às instituições públicas e seus representantes, Oliveira Junior e Lima (2013) ressaltam que “a sedimentação do mito que associa juventude negra e criminalidade multiplica consequências desastrosas no cotidiano das práticas policiais”. Além de afirmar ainda que “um dos componentes mais claros do racismo institucional das polícias é naturalizar a relação entre pobreza e criminalidade, tomando incoerentemente a cor da pele como seu indicador visível” (Oliveira, Junior e Lima, 2013, p. 24).

---

<sup>2</sup> Disponível em :<https://www.conjur.com.br/2023-dez-05/a-cada-10-assassinad-os-no-brasil-8-sao-negros-diz-atlas-da-violencia/>

<sup>3</sup> Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-11/cada-100-mortos-pela-policia-em-2022-65-eram-negros-mostra-estudo>

Analisando os dados e os fatos, é impossível, objetivamente, acreditar que as escolas cívico-militares teriam uma atitude diferente com os/as estudantes negros/as, uma vez que a questão está no militarismo brasileiro ser racista e fortalecer o projeto nacionalista dos homens brancos existente em nosso país. Projeto esse que defende e escolhe, com base no racismo, um grupo para morrer, a partir de um discurso do Estado que os define como ameaça, justificando o seu extermínio para assegurar a ordem e a segurança. É principalmente na extrema direita, mas não só, que esses posicionamentos sobre ordem, segurança e defesa da pátria atraem setores de segurança, desde as forças armadas e policiais até as milícias e a bancada da bala. Um nacionalismo antidemocrático que tem como base o supremacismo branco e o conservadorismo social e religioso.

Souza (1983) aponta para o fato de que, historicamente no Brasil, existe a falsa ideia da democracia racial que contribuiu para a passividade em torno das relações em busca de um modelo ideal de harmonização entre os grupos raciais; passividade essa que velou e escondeu, por muito tempo (através de suas representações e símbolos), a realidade das relações raciais brasileiras.

É preciso atentar para o fato de que movimentos nacionalistas vinculados à extrema direita têm se fortalecido nos Estados Unidos, na Europa e na América Latina, e que a segurança das crianças, juntamente com a proteção das mesmas - de um mundo supostamente libertino criado pela esquerda progressiva - tem sido a bandeira desses movimentos. Com o avanço desses movimentos nacionalistas, a laicidade, secularização e pluralidade nos países latino-americanos vêm sendo atacadas, com ênfase, nos últimos anos, a partir do reposicionamento das chamadas direitas extremas e radicais, como apresenta Lins (2021). Nesses contextos, “a esfera pública - em várias dimensões - vem se tornando refém da imposição moral/ espiritual de comunidades religiosas (cristãs, como regra) e políticas (neoliberais/ ultraconservadoras)” (Lins, 2021), fazendo com que a ideia de “liberdade” - desarticulada da sociedade, do político e da democracia - seja reforçada e, em

consequência disso, a estrutura racializada de classes, a rejeição de igualdades, a restauração de supremacias, medo/ódio ao “diferente”, centralmente também. Como apresentado em Brown (2019), a estratégia de reivindicação da liberdade individual tem sido o principal mote da direita religiosa para executar esse projeto de imposição de moralidade tradicional e única, através de uma nova retórica dos direitos que são subvertidos, a partir da concepção de direito individual “em si”, em detrimento público/democrático e político, como salientado.

Seguindo essa linha de pensamento, podemos considerar as escolas cívico-militares um projeto nacionalista da extrema direita brasileira, isso porque em sociedades desfiguradas pela herança do racismo, como é o caso do Brasil, a preferência de um mesmo perfil de pessoas para os lugares de comando e decisão nas instituições de educação, saúde, segurança, por exemplo, precariza a condição de vida da população negra, gerando desemprego e subemprego, a sobrerrepresentação da população negra em situação de pobreza, os altos índices de evasão escolar e mal desempenho do alunado negro e os elevados percentuais de vítimas negras da violência policial, como já comentado.

O racismo institucional no Brasil, tal como o definem Silva et al. (2009), não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação como poderiam ser as manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual reconhecidas e punidas pela Constituição brasileira. Ao contrário, atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial. Nas palavras de López: “Ele [o racismo] extrapola as relações interpessoais e instaura-se no cotidiano institucional, inclusive na implementação efetiva de políticas públicas, gerando, de forma ampla, desigualdades e iniquidades” (López, 2012, p. 127).

Assim, o racismo institucional apresenta-se como modo de operacionalização do racismo patriarcal cis-heteronormativo que

busca, como característica, induzir e/ou condicionar ações governamentais, de Estado ou de instituições públicas e privadas à hierarquização racial, ou seja, sobrepor a “raça” branca dominante às demais “raças” existentes, atuando com seletividade nas relações de poder e legitimando condutas excludentes.

O racismo institucional muitas vezes se refere a práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado. O conceito de racismo institucional é importante também, porque dispensa discussões sobre, por exemplo, se determinada instituição ou seus profissionais explicitam, na atualidade, preconceito contra negros e negras. O que importa são os dados concretos, as estatísticas que revelam as desigualdades.

Nessa seara, a escola cívico-militar impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro dessa instituição escolar é preciso apresentar-se fisicamente dentro de um padrão. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Como aponta Gomes: “Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higiênistas” (Gomes, 2001, p. 45).

Em fevereiro de 2024, no Paraná, um estudante negro sofreu racismo de um monitor da escola cívico-militar. Segundo o boletim de ocorrência<sup>4</sup>, o militar que atua como monitor na unidade teria afirmado que o estudante “seria confundido com um bandido” se não cortasse o cabelo. Em 2023, no Mato Grosso, uma funcionária foi contratada para trabalhar até dezembro daquele ano, na escola cívico-militar, mas depois que trançar os cabelos, foi coagida a retirar as tranças para que continuasse atuando na unidade<sup>5</sup>. Também em 2023, em Macapá, uma mãe recebeu uma solicitação

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://appsindicato.org.br/estudante-negro-sofre-racismo-em-colegio-civico-militar-do-parana-por-corte-de-cabelo/>.

<sup>5</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2023/09/29/funcionaria-de-colegio-militar-em-mt-alega-racismo-apos-colocar-trancas-no-cabelo-e-denuncia-policiais.ghtml>

para ir até a direção da escola; no bilhete não havia informações sobre o motivo da convocação. Ao chegar na escola, essa mãe soube que a pauta da reunião era o tipo de cabelo do filho, um adolescente negro de cabelos cacheados. Os militares responsáveis pela escola falaram que o menino estava inventando uma "modinha", indo estudar com o cabelo "daquele jeito", "trançado". A mãe diz, em reportagem<sup>6</sup>, ter questionado o tenente militar responsável pela direção da escola, afirmando que o cabelo do seu filho não era "trançado" e sim cacheado. Segundo a mãe, como resposta, o militar buscou o menino em sua sala de aula e o levou até a mãe para provar que o cabelo do menino era " trançado", e afirmou durante a reunião que o adolescente jamais conseguiria um emprego com o cabelo daquela forma.

No ambiente escolar tradicional, já são poucos profissionais de educação que estendem seus olhares para as questões raciais e o pluralismo que elas englobam. O corpo negro e o cabelo crespo são símbolos identitários importantíssimos, e falar sobre eles no processo de escolarização de crianças e adolescentes é determinante para a diminuição das práticas racistas. As experiências ruins e a coleção de histórias negativas nas escolas cívico-militares que muitos/as estudantes relatam, apenas por terem cabelos crespos naturais, por exemplo, retratam o cerceamento da liberdade e o preconceito racial presente em nossa sociedade, sendo reforçados num ambiente que deveria ser acolhedor e libertador.

Essa violência contra o direito à identidade, que nada se assemelha ao processo de aprendizagem dos/as estudantes em relação à forma com que desejam utilizar os seus cabelos e suas roupas, abre a possibilidade de debater a censura aos/as alunos/as que impede a livre expressão de suas individualidades. De acordo com o antropólogo Munanga (1994):

---

<sup>6</sup> Disponível em <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2023/08/30/mae-relata-racismo-em-escola-civico-militar-contra-filho-de-13-anos-no-ap-esse-cabelo-nao-consegue-emprego.ghtml>

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 1994: 177-178)

Existe um perigo iminente nas escolas cívico-militares que está na real intencionalidade da implementação deste modelo educacional. É certo que existe, por parte da extrema direita brasileira, o desejo de destruir as instituições democráticas e adotar a necropolítica, que atinge majoritariamente a população pobre, indígena e negra do país. Dessa forma, relembrar partes da história da violência, na construção da herança que sustenta e perpetua a supremacia branca no Brasil, pode auxiliar a compreender o risco que essas escolas apresentam, uma vez que adotam um modelo que inviabiliza a democracia, ao consolidarem um sistema que perpetua a geração de bônus, para uns, e ônus, para outros.

Para estudantes negros/as, o grande desafio em tempos de militarização é resistir e permanecer firme na luta pela liberdade de expressão, bem como o enfrentamento cotidiano de diversas outras violências e preconceitos.

A escola deve ser um lugar de democratização, respeito e diversidade e precisa ser compreendida como tal. Assim, a imposição de modelos racistas, que comprometem a liberdade de expressão dos/as educandos (e outros direitos), de educadores/as e demais funcionários/as, e que não contribui para o pleno desenvolvimento humano, devem ser combatidos.

Como diz Paulo Freire (1967 [1986]), a educação precisa ser um ato libertador, onde as pessoas aprendem, ensinam e transformam o mundo. Senso crítico, construção conjunta do conhecimento, ética e solidariedade se somam para o fomento de

uma escolarização progressista e que tem como objetivos a liberdade e a igualdade.

## Referências

- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília: v. 134, nº 248, 23 de dezembro de 1996, Seção I, p. 27.834-27.841. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 17 mar 2020.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- Brasil (2019 a). *Decreto Nº 9.665*, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação [...].
- Brasil (2019b). *Decreto Nº 10.004*, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.
- Brown, W. (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Editora Filosófica Politeia.
- Freire, P (1967 [1986]). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Gomes, J. B. B. (2001). *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar.
- Lins, H. A. M. (2021). Infancia en tiempos de guerra moral y espiritual en Brasil: culturas (in) materiales y subjetivación política (des)democrática. *Sociedad e Infancias*, 5(2), 77-97.
- López, L.C. (2012). O conceito de racismo institucional. *Interface-Comunic., Saúde, Educ.*, 16.40 (2012): 121-34.
- Munanga, K.; Gomes, N.L. (2005). *Para entender o negro no Brasil de hoje: história,realidades, problemas e caminhos*. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.
- Munanga, K. (2005). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /[Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Oliveira Júnior; Lima, V. C. A. (2013). Segurança pública e racismo institucional. In: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Boletim de Análise Político-Institucional*, 4. Brasília: IPEA, p. 22-26.

Pereira, R. (2020). Por que Educação é arena central da “guerra cultural” . *Outras palavras*. 28/04/2020. Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/por-que-educacao-e-arena-central-da-guerra-cultural/>, acesso em 26/09/2021.

Souza, N. S. (1983). *Tornar-se negro*, Rio de Janeiro: Graal.



# O devir-jogo na experiência do jogador de *Bolsomito 2k18*

Alan Isaac Mendes Caballero<sup>1</sup>

## Introdução

Em acordo com Lins (2021), há uma guerra cultural pelas infâncias, disputada através da subjetivação semiótica da realidade, o que reclama alguma atenção para artefatos culturais como os *memes* de política em redes sociais, a moda bolsonarista para bebês, o jornalismo conservador e a literatura infantil evangélica. As maquinações desejanter agiriam por um devir-brinquedo na produção das infâncias, “mediações estéticas e culturais” para “formação da subjetividade política (des) democrática, de (in) sensibilidades cidadãs” (Lins, 2021, p.89). Conseqüentemente, tal captura do desejo maquínico expressa uma aberração cultural, “moldada pela violência e/ou desinformação” (Moshenka, 2019 *apud* Lins, 2021, p.89), representações convencionais do bolsonarismo. Neste contexto, como exemplo de aberração cultural, Lins (2021) menciona o jogo *Bolsomito 2k18*.

Ao contrário da cartografia realizada pela autora, que mapeia séries de artefatos culturais, pretendo aqui focar minha atenção em um único artefato cultural, o jogo *Bolsomito 2k18*, e recartografar essa mídia. Faço-o, insistindo na hipótese de que a personalidade autoritária do bolsonarismo, como em outras novas direitas

---

<sup>1</sup> Licenciado em Pedagogia e mestre em Educação, ambos os títulos pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente doutorando nessa mesma instituição, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Diferenças e Direitos Humanos (INDDHU). E-mail: alanisaac09@gmail.com .

(Sanahuja; Burián, 2023), não se comunica simplesmente pela negatividade (violência, desinformação, morte, ameaça, paranoia ou medo), mas recorre também ao entretenimento em seus processos positivos de subjetivação. Com efeito, qual a experiência do jogador de *Bolsomito 2k18*? Para responder a essa pergunta, o conceito de devir-brinquedo é aqui recuperado e reformulado em devir-jogo para exprimir, em sua atmosfera lúdica, a condição de passagem da fantasia infantil para a subjetivação reacionária. Por sua vez tentarei responder, que devir-jogo corresponde à experiência dos jogadores de *Bolsonaro 2k18*?

O artigo está dividido em três sessões: exposição metodológica em *Cartografia dos microfascismos*, seguido das sessões de desenvolvimento *Iconicidade da violência no jogo*, em que descrevo o fenômeno, e *Análise semiológica da experiência do jogador*, em que analiso a iconicidade da sessão anterior apoiado em conceitos de semiótica e da ciência política. Ao final, encontra-se a conclusão e três apêndices para consulta (disponibilizados por link), elaborados paralelamente ao conteúdo central do artigo: *Caso MPDFT versus Valve Corporation*; *Tipo-ideal de imersão narrativa a partir de comentário de Boxy para o fórum de discussões de Bolsomito 2k18*; e *Comentários de membros da comunidade Bolsomito 2k18 na Steam*<sup>2</sup>.

## **Cartografia dos microfascismos**

De certa forma, uma cartografia da barbárie acompanha as movimentações do poder, cuja definição poderia ser a continuidade de si no Outro (Han, 2019)<sup>3</sup>. Na topologia do inconsciente, o poder é uma substância psíquica em movimento, de centro em centro em busca de unificação. No entanto, interesse-me particularmente em como o poder conjuga processos de

---

<sup>2</sup> Acessar o [link](#) para a visualização dos apêndices mencionados.

<sup>3</sup> Cf. Han (2019), em que se explora o poder enquanto continuidade de uma consciência para outra. Ver também Han (2017) para encontrar na catástrofe um contraponto *atópico* da continuidade na formação topológica do inconsciente.

diferenciação em sua pretensão de unificação em contextos transmidiáticos, e se por uma experiência transmídia nos referimos a processos difusos de convergência, como explicado a seguir:

Para ter uma experiência completa de qualquer mundo ficcional [integrado a um mundo globalizado e interconectado por técnicas de telecomunicação], consumidores precisam assumir papéis de caçadores e coletores, perseguindo pedaços de histórias ao longo dos canais midiáticos, comparando notas pelas quais cada um, por meio de discussões em grupo, e colaborando para assegurar que todo mundo que investe tempo e esforços virão e ter uma experiência mais rica de entretenimento (Jenkins, 2006, p.21, tradução minha).

Parece, então, que os contextos transmidiáticos admitem um princípio de descontinuidade do poder em sua tentativa de reintegração. Como visto em Foucault (2008), momentos de rupturas e interrupções do poder são inestimáveis na concepção temporal dos acontecimentos. Sem esses movimentos descontínuos as condições de enunciação as diferenças poderiam ser devolvidas a sistemas gramaticais universais, fenômenos replicáveis e previsíveis, e até mesmo sistemas de inteligibilidade incontestáveis, o que poderia fazer de um sujeito empírico a condição de generalização e uniformização de suas diferenças para um sujeito-em-si, para sua essencialização, que também é a condição de unificação das diferenças. Portanto, não são mais as origens ou raízes históricas que interessam ao estudo do sujeito, mas

[...] que modo de ação e que suporte implica[m] o jogo das transmissões, das retomadas, dos esquecimentos e das repetições; como a origem pode estender seu reinado bem além de si própria e atingir aquele desfecho que jamais se deu - o problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite [...] (Foucault, 2008, p.6).

Situada, então, no plano da micropolítica, a passagem descontínua do poder se faz ao modo das afecções (Deleuze, 2017). Esta perspectiva concorda com as correntes adornianas em que a personalidade autoritária aprende a frieza e crueldade da barbárie

pela ação social (Adorno, 2022)<sup>4</sup>, e com aqueles personagens fascistizantes do prefácio de Michel Foucault a *O anti-Édipo*: os burocratas da revolução, os técnicos do desejo ou o próprio Édipo – ícone máximo do fascismo (Foucault, s./d.). Faz-se conhecer, assim, a multifatorialidade da barbárie, já que ela passa a ser compreendida por um poder psíquico de homogeneização das fantasias, o que justifica defini-la como máquina de subjetivação reacionária<sup>5</sup>, ao mesmo tempo em que a busca pela origem passa a ser uma ficção e um possível mito para explicar a sensação de continuidade. Visto isso, chamo aqui de cartografia dos microfascismos o acompanhamento de um poder autoritário em distensão afetiva às fantasias do desejo, tendo como base os procedimentos exploratórios adotados por Lins (2021) e Corrêa (2023) para o acompanhamento de processos.

Porém, para que esses processos de subjetivação sejam bem-sucedidos, é necessário que as imagens interpelem a percepção dos sujeitos. Em Lauretis (1992), a interpelação é, primeiramente, a apresentação de uma autoridade do discurso (possivelmente um agente autoritário) a um sujeito de enunciação, seguido da convocação desse sujeito a integrar esse discurso. Estender essa ideia às imagens significa que elas possuem poder de ação, individuação e produção de inteligibilidade para a subjetividade enquanto o sujeito mantiver uma relação de identificação que o integre à dinâmica discursiva. Dito em outras palavras, a imagem possui alguma autoridade sobre o sujeito de enunciação.

Nas dinâmicas interpelativas de Lauretis (1992), o poder se exprime topologicamente na experiência do sujeito com as condensações e deslocamentos de cadeias de signos na formação e estabilização das representações. Sendo assim, a cartografia esbarra em processos interpelativos se ela pode ser tomada como uma modalidade de afecção. Com Lauretis (1992), sugiro que as

---

<sup>4</sup> Ver também Silva e Bittencourt (2019) e Nascimento (2022), os quais também refletem sobre a personalidade autoritária.

<sup>5</sup> Definição dada em aula por Heloísa Lins e há outras parecidas em Corrêa (2023).

tentativas de reorganização e significação das temporalidades históricas, políticas e psicológicas da imagem na relação com um sujeito compõem uma narrativa. Em seus movimentos, ritmos, intervalos e referências particulares, a narrativa configura séries de imagens e signos com pontos privilegiados de afecção e de interpelação. Com isso, a narratividade se refere à variação do desejo na significação da narrativa, o que multiplica os pontos de vista dos quais decorre a polissemia, o que evita “compor um bloco monolítico de interpretação” (Lins, 2021, p.89).

Nesse sentido, a guerra cultural oferece uma emissão particular de signos transmidiáticos para a manutenção de oposições praticamente intransponíveis, e com isso a multiplicação dos veios afetivos do poder em sua reprodução e continuidade. Sua consequência, para Lins (2021), é a democracia em ruínas. Apesar disso, a montagem do poder se resolve em sua iconicidade, a qual compreendo por uma inteligibilidade produzida no encontro do Eu com uma configuração narrativa e sujeita a reconfigurações do sistema de referências.<sup>6</sup> Estabelecido esse emaranhado de forças, em diálogo com Ingold (2012), tal como Lins (2021), compreendo que os artefatos culturais se tornam “coisas vivas” pela articulação das imagens em iconicidade, já que a vida é reconhecida pelo traçado de suas interpelações afetivas. Isto modifica suavemente as bases de Heloísa Lins para um devir-brinquedo, “em que há ‘agências insuspeitas’ ou ‘agências imperceptíveis’ a nós, adultos, considerando esses mapas dos trajetos e dos afetos/devires (as forças intensas em perspectiva)” (Lins, 2021, p.88).

Ainda com Lins (2021), o conceito de devir-brinquedo é desenvolvido para atentar-se “pra alguns dos impactos da cultura imaterial/simbólica na constituição subjetiva das crianças, destacadamente em torno da formação cidadã” (Lins, 2021, p.88) e de qualquer subjetivação democrática com impacto na formulação das culturas infantis. Para a educadora, o sujeito poderia se

---

<sup>6</sup> Para um desenvolvimento mais fino dos conceitos de imagem, narratividade e iconicidade, ver Lauretis (1992).

desdobrar do imaginário, do cultural, do simbólico ou da subjetividade, um conjunto de incorporais que proponho associar à ideia de fantasia, a qual, em sua operação conjunta com a iconicidade, suscita o movimento do desejo desde que se agencie aos repertórios narrativos dos sujeitos. Lembra Lauretis (1992) que a fantasia não se reduz à mera associação de imagens e signos do inconsciente com fontes ou repositórios para essas imagens, a estabilização de suas configurações se exprime na iconicidade. Por sua vez, na fantasia infantil, a narratividade do desejo se monta a partir dos domínios da infância, a qual pode ser encontrada em artefatos culturais, como o jogo, a brincadeira e o brinquedo (Kishimoto, 2017).<sup>7</sup>

Como mencionado anteriormente com Lauretis (1992), pela via da interpelação, o campo social é anterior à máquina desejante, razão pela qual o desejo é persistentemente deslocado e coagido a agenciar-se a determinadas estruturas perceptivas que resultarão em tal ou qual iconicidade (Lauretis, 1992). Em meio aos esquemas de coação, a fantasia infantil passa a exprimir a configuração de uma matéria inconsciente, cuja forma depende da modulação narrativa de matérias de expressão insubordinadas às interpelações de poderes adultistas (Morales, 2024). A partir disso, é possível afirmar o ser da infância pela expressão de agenciamentos em que uma totalidade de fantasias de crianças ganha forma na brincadeira e da qual o devir-brinquedo seria seu modo, ou ainda, o lúdico em ação (Kishimoto, 2017).

Ancorado na tese do *homo ludens*<sup>8</sup>, de Huizinga (2000), argumento que o jogo é o fundamento da cultura. Portanto, concede-se ao jogo as propriedades internas de artefato cultural (início e fim, preparação, regras, tema etc.), e passa a remeter a uma gama ampliada de experiências lúdicas. Desse modo, não somente as crianças são capazes de renovar a cultura pelo brincar infantil,

---

<sup>7</sup> Cf. Kishimoto (2017) para uma diferenciação dos termos.

<sup>8</sup> Cf. Huizinga (2000) para condensação da experiência lúdica do jogador no termo jogo.

mas também os adultos desempenham o poder adultista de desenhar brinquedos e determinar brincadeiras para que funcionem sob certas economias de fantasia deslocadas de suas origens desejanter, como quando, atrelados ao jogo, adultos reformam a subjetividade do jogador pela racionalização, otimização, seriedade e dureza da consciência em luta pela reprodução e conservação da própria existência. Ou seja, expressam processos de subjetivação. Com efeito, o jogo articula a máquina desejanter do jogador às condições materiais do lúdico e, por consequência, à elaboração da fantasia na infância.

Com Lauretis (1992), e tendo em vista essa relação entre poder, fantasia e imagem produzidas no devir-jogo e tornadas inteligíveis pela continuidade psíquica formada na iconicidade, meu argumento é que, em meio ao poder, a fantasia extrai da duração da experiência lúdica o movimento narrativo para sua estabilização, por isso é possível conceber um devir-jogo no desenvolvimento de uma iconicidade. Ou ainda, que o jogar (um brincar ampliado) organize narrativamente as sensações e ofereça inteligibilidade às fantasias do desejo, serve de motivação para conceber o lúdico pela resolução voluntária da tensão sentida por um jogador em prazer.<sup>9</sup>

Não creio, contudo, na possibilidade de sustentar isoladamente a hipótese da *gamificação* da sociedade pela psicopolítica, isto é, a exploração do desejo por empresas de T&I (Han, 2018), ou da adultização das infâncias pela fascistização do devir-brinquedo (Lins, 2021), sem o recurso da experiência transmidiática do jogador, como indicado por Jenkins (2006). A hipótese adotada neste artigo concorda com a espetacularização política de um devir-jogo e de artefatos culturais de algumas extremas-direitas, no qual um público adulto (entre adultos) é remotamente convocado a se engajar na agenda conservadora por

---

<sup>9</sup> Cuja extração de afecções prazerosas decorrentes de situações de tensão, creio eu, não podem ser mínimas.

uma narratividade transmidiática, como no jogo eletrônico *Bolsomito 2k18*, apresentado a seguir.

### **A narratividade da violência em Bolsomito 2k18**

Apesar da diversidade de interesses conhecidos e desconhecidos nas etapas de desenvolvimento, produção e publicação do jogo, o gênero *Beat'em up*<sup>10</sup> é consensual em quase todas as fontes (Apêndice I), seja em artigos de opinião, matérias de jornal ou a própria sinopse de *Bolsomito 2k18*. Segundo o *Vocabulário de jogos eletrônicos* (2012), de Yolande Perre, um *beat them up* ou *beat'em up* é um “jogo de combate com progressão”, isto é, trata-se de “um jogo de combate repetitivo e curto, no qual um personagem deve avançar os níveis até o fim [do jogo], enquanto confronta sucessivas hordas agressoras por meio de armas ou golpes diversos” (Perre, 2012, p.106). O dicionário terminológico ainda sugere outros elementos visuais de composição, como: o avanço linear do personagem, em que a movimentação principal da câmera é seu deslocamento da esquerda para a direita acompanhada da recentralização da câmera no nível a ser jogado, o que determina o enquadramento de um cenário e seus elementos interativos; além da exigência de se derrotar necessariamente as hordas que surgem para avançar no jogo (algumas vezes pode-se ignorá-las) e a presença de “chefes” (traduzido do inglês *bosses*, plural de *boss*), retratados como “inimigos fortes e resistentes” encontrados ao fim de cada fase (Perre, 2012, p.106)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Traduzido por *Porradeira* na Steam.

<sup>11</sup> Os chefes ainda podem ser vistos como os comandantes ou responsáveis pelas hordas na metanarrativa de jogos eletrônicos, mas ser chefe não impede a existência de outro chefe com posição superior à sua, o que indica a possibilidade de cadeias hierárquicas em que a superioridade da posição corresponde geralmente com a dificuldade da fase e da etapa do jogo, isto é, quanto mais se avança no jogo, mais habilidade é exigida do jogador.

Em *Bolsomito 2k18*<sup>12</sup>, Jair Bolsonaro aparece sentado na ampla sala de sua casa, adornada por uma mesa com computador, cozinha e tapete. Nos planos médio e central da imagem vê-se um rifle semiautomático encostado em um banquinho giratório e, acima, a bandeira do Brasil, além da cruz de Cristo. Ao deslocar o olhar para a direita, acima da mesa com computador, percebe-se alusões a prêmios e insígnias militares. Nesse cenário, Jair assiste ao noticiário na televisão, depara-se com o aumento da violência e da corrupção e decide ligar para o professor Oráculo de Carvalho<sup>13</sup>, quem lhe diz: “O Exército Vermelho está fodendo esse país a décadas. Eles se infiltraram em diferentes áreas da sociedade, e são causadores dos maiores problemas do país. Mas você deve ir por partes. Vencer a batalha para ganhar a guerra”, e orienta o capitão da reserva a encontrar o Sargento Fagur. Após essa introdução, o título da fase é tipografado em uma tela de transição (“Vítimas da Sociedade”), a qual desaparece rapidamente, para que, no meio de uma rua e de frente para uma residência de fachada cinza e pichada, o sargento diga: “a cidade está infestada de vagabundos criminosos. O Exército Vermelho protege esses vermes, e por isso estou de mãos atadas. O povo tá indefeso e morrendo na mão desses desgraçados, Capitão!”. Jair, por sua vez, promete “dar um jeito nessa situação”.

---

<sup>12</sup> Para conhecer o conteúdo do jogo, ver, por exemplo, o vídeo postado no canal MaxPalaro. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=wtX7c1NOeY4>>. Acesso em: 06/06/2025.

<sup>13</sup> Referência explícita à introdução de Pokémon, que se inicia com Red assistindo a um programa de batalhas na TV em seu quarto. O Dr. Carvalho é uma das primeiras interações obrigatórias no jogo. Do gênero RPG-aventura, essa série de jogos foi criada por Satoshi Tajiri, lançada em 1996, desenvolvida inicialmente pela Nintendo e distribuída inicialmente pela Game Freak, ambas empresas japonesas. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Pok%C3%A9mon>>. Acesso em: 07/06/2025.

Figura 1 - Primeira cena do jogo *Bolsomito 2k18*.



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=jrPc9YX9BwU&t=79s>>. Acesso em: 07/06/2025.

Surge, então, uma barra de vida no canto superior direito da tela e é permitido ao jogador controlar o personagem. Se a barra de vida chegar a zero, o espectador é interpelado pela mensagem “VOCÊ MORREU!” e quatro botões interativos verde turquesa com letras em verde claro: “Reiniciar”, “Fases”, “Menu” e “Sair”. Não há qualquer tutorial; os comandos devem ser descobertos pelo próprio jogador ou em interação com o botão “Opções”, na tela inicial do jogo. Após descobertas as funcionalidades, sabe-se que o personagem possui movimentação para cima, para baixo, para a direita e para esquerda, além de comandos para socar, chutar e bloquear – quando o personagem levanta os punhos em guarda. Os golpes dos inimigos proporcionam dano maior ao personagem do que o contrário, e já que eles tendem a aparecer em hordas, o desafio torna-se maior para o jogador. Mesmo assim, quando os inimigos são derrotados, transformam-se em  $m^{*14}$  e salta deles um item verde e esférico, usado para recuperar vida e contribuir para a progressão do jogo.

---

<sup>14</sup> Uso o sinal \* para omitir letras, o que geralmente sinaliza palavras de baixo calão, mas também pode apelar para usos *non-sense*. Nos Apêndices, as palavras foram mantidas como no original.

Em geral, *Bolsomito 2k18* é tomado pela comunidade por “difícil”, “ruim” e, em decorrência disso, “b\*” (ou \*\*\*\*\*). Outras opiniões consistem em percebê-lo como curto e simples. Se jogado “seriamente”, o jogo pode ser concluído em pouco mais de 1 hora<sup>15</sup> e até se aconselha outros jogadores a reembolsarem o valor de compra do jogo. Em decorrência disso, a comunidade sugere ajustes nas mecânicas de jogo e construção de universo nos comentários. Segundo um usuário, “jogo difícil em certos pontos, mas [é] a dificuldade que faz você melhor e é magnífico a ideia do jogo, parabéns ao criador”. Nessa mesma direção, outro usuário comenta: “Eu acho que o jogo tem potencial, mas do jeito que tá, não vai conseguir acabar com a petralhada”. O engajamento em sugerir melhorias aparece motivado pela “mensagem” e “intenção” política do jogo, ou seja, sua posição agonística em derrotar os Guerreiros da Justiça Social (*Social Justice Warriors*) e “comunistas”, como constam nos comentários em inglês. Já os comentários em português preferem outras predicções austeras, como “políticos corruptos” ou simplesmente “escória”.

Em razão de uma polarização política representada pelo bolsonarismo, a maioria das curtidas é redirecionada para os comentários que demonstram apoio ao candidato presidencial de 2018<sup>16</sup>, na atribuição de “bom” ou na enunciação de um “gostei”, ainda que não seja incomum encontrar a evolução desses comentários para “muito bom”, “10/10” e alusão extremamente exagerada e irônica a Jogo do Ano (“Game of the Year” ou “GOTY”), prêmio concedido pela *The Game Awards*, nos Estados Unidos. Com efeito, *Bolsomito 2k18* goza de avaliações positivas, fortalecendo, assim, o espírito narrativo que justifica o comentário

---

<sup>15</sup> Ver *gameplay* de Tela dos Games, *Bolsomito 2K18 - [Parte1] - PT-BR - [HD]* e suas continuações de um total de 5 partes. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jrPc9YX9BwU>>. Acesso em: 06/06/2025.

<sup>16</sup> Para se convencer do constatativo numérico, “a maioria”, é suficiente visitar a página de comentários do jogo na plataforma da *Steam* e perceber a diferença entre apoiadores e opositores pelo contraste entre votos favoráveis e desfavoráveis, os primeiros são evidentemente mais numerosos que os segundos.

de *Boxxy* (Apêndice II). Esse membro da comunidade narra um épico em primeira pessoa: a jornada de um herói contra a maldade na Terra, protagonizada por Jair Messias Bolsonaro.

No jogo, o progresso do jogador permite conhecer e conversar com algumas personalidades populares (Wanderley Silva, William Bonner, Danilo Gentili) e políticas (bolsonaristas, petistas, entre outros tipos de aliados e inimigos), enquanto outros aparecem apenas como inimigos comuns (Mano Brown), pertencentes ao Exército Vermelho. Assim como outros comentários, *Boxxy* realça o avanço árduo e persistente no jogo. Reconhece a força da paródia de Dilma em “foi a luta mais difícil que tive até agora, ela estocou vento para jogar tornados em mim, não foi nada fácil”, demonstra vigor em “Derrotei-o ferozmente, podendo voltar a conversar com o Palmito” e oferece suspense à vitória do herói ao dizer “Antes do esperado quem eu menos esperava, o líder da seita vermelha, Luladrão”<sup>17</sup>.

Essa construção de um herói cujo destino (ou premissa) é liderar o povo contra um inimigo colossal aparece no *trailer* de *Bolsomito 2k18*:

Em um país distante, um povo perece em um mar de corrupção.  
Uma inversão de valores assola os cidadãos de bem.  
Quando todos pareciam ter desistido, eis que surge um homem que traz consigo a esperança da mudança.  
Sua luta contra o Exército Vermelho não será fácil, mas ele não lutará sozinho, toda uma nação irá para a batalha ao seu lado.  
Esse é o momento que pode mudar o destino desse país, e esses dias serão contados por muitas gerações.

Para intensificar o pano de fundo calamitoso, a narrativa é acompanhada de tiras em quadrinhos com tons avermelhados. A princípio, representa-se a decadência e a insanidade social provocada pela pobreza nas favelas, seguido de rostos de criaturas vermelhas, de orelhas pontudas, corpos de sangue e fogo, munidos

---

<sup>17</sup> Ver Apêndice II para a narrativa completa.

de um olhar amarelo monocromático intenso. O desastre remete às conhecidas figuras de Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff, Jean Willis e Guilherme Boulos. Ao lado delas, o olhar determinado e azulado de Bolsonaro se percebe junto de um sorriso matreiro, quem está à beira de um penhasco que aponta para um mundo envolvido em chamas, lar de demônios, feitos da mesma substância que seus representantes políticos da esquerda, agora conhecidos por Exército Vermelho. A tensão se afina. Na liderança dos pobres favelados, Bolsonaro encontra-se cara a cara com o Exército Vermelho e seus líderes “comunistas” (assim entendido pela comunidade do jogo).

O vermelho é um elemento notável de composição da imagem no *trailer*, ao qual se soma um ruído crescente, metálico e distorcido de um *heavy metal*. Chegando ao auge, como quem aparece após uma explosão, Bolsonaro reaparece no centro. Semblante leve. Olhar firme. “Fazendo arminha”. Seu corpo desaparece atrás do título do jogo – *Bolsomito*. Já na parte mais baixa do segundo plano, um mar de rostos de demônios. Ao subir o olhar para a esquerda, vê-se um garoto negro lutando freneticamente; tem as mãos em punho cerrado, enquanto outras mãos aliadas tentam agarrar o que há pela frente. Subitamente, a imagem de uma cidade se oferece de relance no meio da explosão: sobrados coloridos, edifícios, rua sinuosa (do lado esquerdo); ao mesmo tempo (deslizando o olhar para a direita), um corpo humano (não de um demônio) aparece decapitado por um soco com representação de sangue em movimento. Por todo o quadro encontram-se explosões e linhas dinâmicas de expressão.

Figura 2 – Quadro do *trailer* que sintetiza a narrativa de *Bolsomito 2k18*.



Fonte: Steam. Disponível em: <<https://store.steampowered.com/app/930460/BOLSOMITO/>>. Acesso em: 06/06/2025.

Figura 3 – Instante privilegiado do *trailer* de *Bolsomito 2k18*.



Fonte: Steam. Disponível em: <<https://store.steampowered.com/app/930460/BOLSOMITO/>>. Acesso em: 06/06/2025.

Como é possível perceber, o fogo, as hordas, e a desumanização dos adversários elaboram, no *trailer*, os inimigos como se fossem anômicos, perversos e intermináveis. Aí, assim como em *Boxxy*, essa sensação é alimentada com iconografias da

sexualidade, do comunismo e do petismo para configurar a fantasia de um Exército Vermelho. Porém, ao contrário de outros jogos *Beat'em up* (*Double Dragon*<sup>18</sup>) não há armas brancas, armas de fogo ou outros objetos interativos no mapa; o personagem deve lutar com os próprios punhos.

Na tela de abertura do jogo, além dos botões “Jogar”, “Opções” e “Sair”, Bolsonaro é representado em primeiro plano: um homem levemente curvado de feições duras e com o olhar penetrante, diretamente para o espectador. Vestido de paletó e gravata, seu corpo aparece sentado e relaxado sobre placas de pedras, dispostas discretamente no primeiro plano e abundantes no segundo. Estão destruídas, rachadas e divididas entre si, com algumas labaredas alaranjadas na superfície. Há uma dualidade na distribuição da tensão no corpo de Bolsonaro: por um lado, empunha sua bandeira do Brasil na mão direita, sua arma, enquanto sua perna desaparece atrás de uma placa de pedra, como quem prepara o impulso de se levantar. Por outro, seu braço esquerdo aparece apoiado sobre o joelho flexionado, deixando pender sua mão desocupada, enquanto a outra perna desaparece em outra placa de pedra.

Para complementar a iconicidade de um guerreiro valente, vê-se o Palácio da Alvorada incendiado em terceiro plano<sup>19</sup>. A gravidade do evento é ressaltada pela saturação da cor vermelha, a mesma dos quadrinhos, mas desta vez com linhas e manchas

---

<sup>18</sup> Série de jogos dirigida por Yoshika Kishimoto, lançada em 1987. Desenvolvida pela Technos Japan e distribuída pela Taito, ambas empresas japonesas na indústria de jogos eletrônicos. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Double\\_Dragon](https://pt.wikipedia.org/wiki/Double_Dragon)>. Acesso em: 06/06/2025.

<sup>19</sup> Como Jair Bolsonaro foi eleito para o mandato de 2018-2022, é interessante reparar como essa fantasia bolsonarista de regeneração de um Brasil incivilizado e corrupto só se concretiza, anos depois, com a invasão do Palácio da Alvorada, por apoiadores do capitão da reserva, no 08 de janeiro de 2023, sendo o jogo, como em uma profecia autorrealizável e ao sabor da imprevisibilidade, uma possível metonímia dessa realização, que o juiz André Gomes Alves julgou exagerada (Apêndice I), já que se tratava, naquele momento, apenas de paródia e ficção. Agradeço a Heloísa Lins por essa comparação entre ficção e realidade.

amareladas nesse e em outros planos, as quais funcionam como reflexos luminosos na silhueta do herói. No quarto e último plano, a representação da catástrofe ganha mais nuances com a coloração do céu em tons arroxeados e alaranjados. O crepúsculo poderia indicar o singelo fim do dia como sinalizar o fim de uma era corrompida em chamas. Ou ainda, manchas que seriam varridas dali para o fundo da tela, após um combate atroz, recuperando o céu limpo e azul.

O que até então se compõe por narrativa épica tem sua estética reorientada pelo plano sonoro, em que se escuta uma paródia brasileira de *Despacito* de um apoiador de Jair Bolsonaro. Assim, um elemento cômico aparece para resolver a tensão iconográfica da tela inicial do jogo. Em *Boxxy*, os nomes dos personagens são apresentados com trocadilhos, cuja função varia entre homenagear (Oráculo de Carvalho, Nando Boura), ironizar (Alexandre Frete, William Cuck), e humilhar (Luladrão, Guilherme Boustas, Meatnuela Dongvila, Dim-ma).

Figura 4 – Tela inicial de *Bolsomito 2k18*.



Fonte: Canal Tela dos Games, no YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jrPc9YX9BwU>. Acesso em 06/06/2025.

Esses últimos são predicados pela fraqueza, ignorância e vícios, por exemplo: “Bater em bêbado é fácil, com o líder da seita não foi diferente, arrebentei o Luladrão no soco”; “vários manxs empoderadxs [uso irônico da linguagem neutra] estavam defendendo viadagem infantil, tive de quebrar a cara de todxs. Seu líder Jeanu Willy Cuspidor apareceu, já logo perguntei: / - Você cospe ou engole? / - Eu cuspo”; “eu realmente deixei aquela gostosa da Meatnuela Dongvila brava, é claro que ela me procurou para uma trocação de soco, mas perdeu miseravelmente”. Além disso, é notável a sexualização dos personagens, por alusão à felação para o personagem de Jean Willis e ao coito com o de Manuela D’Ávila.

Enquanto a avaliação estética do juiz André Gomes Alves (a respeito da permissão e comercialização do jogo) poderia ser resumida em “comédia ruim”<sup>20</sup>, a comunidade reage aos risos e com divertimento a esses elementos narrativos, como percebidos nos comentários a seguir: “Qualquer coisa fica divertida quando se pode eliminar comunistas/socialistas, viva os militares, que já salvaram o Brasil duas vezes dessa escória”; “Bater em Políticos Corruptos e ver esquerdistas virarem \*\*\*\*\* [\*] por apenas 10 reais? Valeu cada centavo Talkey?”; “Gostei nota 10, é engraçado, valeu os 10R\$, se um dia, quem sabe, tiver atualizações poderia melhorar a jogabilidade no estilo de Street of Rage [...]. E os que não gostaram do jogo e ficaram de mimimi com a frecurinha [sic] do politicamente correto, VAI QUEIMAR SUA R\* ONDE BEM ENTENDER P\*, TALQUEI!”<sup>21</sup>.

A péssima jogabilidade unida ao engajamento político com a narrativa do jogo é o que resume o comentário deste jogador: “Apesar do humor de certa forma “pesado”, o jogo é bastante divertido, e apesar de ser um pouco difícil [início de tarja preta] é

---

<sup>20</sup> Decisão interlocutória do juiz disponível em: <<https://www.conjur.com.br/wp-content/uploads/2023/09/juiz-nega-liminar-proibir-jogo-qual1.pdf>>. Acesso: 07/08/2024.

<sup>21</sup> Nem todos os comentários presentes no desenvolvimento do artigo reaparecem no Apêndice III, mas nele também contam com comentários inexistentes nas sessões de desenvolvimento.

mentira, eu achei difícil pra C\*! [fim da tarja] o jogo acaba te viciando aos poucos. Assim que você se acostuma com os “combos”, facilita um pouco (ufa!). / Tente não levar as piadas a sério, como diz na descrição do jogo, esse é um produto POLITICAMENTE INCORRETO!”. Tal compreensão do jogo associa-o ao tropo da liberdade de expressão (Rothbard, 2010), embora não seja evidente a utilização do princípio ultraliberal de propriedade nos discursos anteriores. Mesmo assim, os insultos são feitos em geral em tons injuriantes e caluniosos, atrelados à suposta má consciência política da esquerda e a liberdade de proferi-los é o conteúdo defendido por esses argumentos, já que sua forma é a da sátira. Nem ironia nem sarcasmo. Conforme usuário, em inglês: “Se você é antibolsonaro este jogo parecerá irônico e sarcástico. Se você é pró-Bolsonaro este jogo parecerá 100% real demais [100% real no \*\*\*\* [f\*]]. / Então, apenas NPCs com livre arbítrio poderão ficar de b\* doída sobre esta peça satírica p\* [\*\*\*\*\*], milagre de deus”.

A decisão do juiz André Gomes Alves é coerente com os pontos de vista da comunidade, apesar da natureza diversa do discurso de cada um. Levando-se em conta a argumentação da decisão judicial, a liberdade de expressão no jogo está garantida, na medida em que um bem social é apropriado como arte, cultura ou outra forma de manifestação de humanidade, o que não se assemelha ao princípio de propriedade de Rothbard (2010). Entretanto é possível reconhecê-lo por uma apreensão ou apropriação. Se assim for, então comentários aparentemente depreciativos, por exemplo: “E TEM QUE SE F\* E ACABO! P\*!” ;D”, são reações autênticas no sentido de recitação de um texto aprendido por meio do jogo, mas cujo sentido é o prolongamento da experiência prazerosa e transgressora. Até mesmo enunciações menos insultantes e mais patrióticas como “make brazil great again!” e “A dream come true. DÁ QUE EU TE DOU OUTRA!”, sem o uso das aspas ou reações à postagem com carinhas, tampouco são reações autênticas, mas reprodução de trechos hilariantes.

O prazer narrativo também aparece na simulação de elementos urbanos de cidades brasileiras, os quais podem ser percebidos já no início do jogo. Há, portanto, um apelo visual à cultura popular brasileira, desde a deterioração dos bens públicos até a recriação da vida cotidiana no Brasil com seus estabelecimentos e apelidos genéricos. Por exemplo: a primeira parte do cenário do primeiro nível fornece mais elementos visuais e narrativos ao jogo. A paisagem estática é formada por calçadas com postes de luz e orelhões de telefone que se repetem pelo passeio horizontal da câmera, além de oferecer passagem para muros pichados, fachadas de sobrados residenciais ou comerciais (lanchonetes, *lan houses*, bares, lojas de roupas, salões de beleza, etc.), borracharias, carros populares, rachaduras e buracos nas vias públicas, bueiros, *outdoors*<sup>22</sup>, betoneiras acompanhadas de montes de areia, tijolos e cimento, quadras de futebol, unidades básicas de saúde com pintura avariada. Fuscas e ambulâncias, por exemplo, também aparecem como objetos interativos no jogo, mas sua função é atropelar o personagem e, portanto, apresentar uma dificuldade maior ao jogador. Em meio a esse contexto referencial um comentário enuncia: “MANO!!!!!!!!!!!! O MELHOR DO JOGO É O RONALDINHO NO ORELHÃO LA NO FUNDO NA SEGUNDA FASE KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK”.

---

<sup>22</sup> Nos quais aparecem, por exemplo, lemas integralistas (“Cristão, conservador e antirrevolucionário”) e propagandas de endereços eletrônicos reais, como o Terça Livre na primeira fase, mas retirado do ar pela equipe do X, antigo Twitter. Disponível em: < <https://x.com/tercalivre>>. Acesso em: 29/07/2024. Porém, já foi dado pela agência Verificação aos Fatos como “o maior canal bolsonarista no Telegram, com o maior número de inscritos, a maior soma de visualizações, o maior número de publicações e a maior média de visualizações por postagem”. Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%A7a\\_Livre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ter%C3%A7a_Livre)>. Acesso em: 29/07/2024.

Figura 5 – Representação da cidade na segunda fase de *Bolsomito 2k18*.



Fonte: Canal Tela dos Games, no YouTube. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jrPc9YX9BwU>>. Acesso em 07/06/2025.

Ao fim de uma fase, o jogador conversa com um *chefe* (*boss*) – sinalizado com a aparição da caixa de diálogo - e o enfrenta com a câmera fixa. *Chefes* diferenciam-se de inimigos comuns pelos aumentos da vida e da frequência de golpes. O desfecho do primeiro nível, portanto, cumpre-se com a derrota de Mária dos Presidiários (Maria do Rosário). Quando ela se depara com o personagem Bolsonaro, em frente ao estabelecimento “Correio”, esbraveja: “Mas o que é isso? Você maltratou os meus meninos? Vou te dar uma bofetada!”, ao passo que o protagonista do jogo responde: “Dá que eu te dou outra!”. Com a vitória no combate, o jogador desbloqueia a conquista “Você não merece!”, cujo ícone sobe discretamente no canto inferior esquerdo da tela, que escurece em seguida e transiciona para o mesmo cenário, mas desaparece Mária dos Presidiários e surge o Sargento Fagur, em agradecimento ao “Capitão” e encaminhando-o à tarefa seguinte na vizinhança, ou seja, o jogador agora é permitido avançar para o segundo nível.

Certamente o jogo *Bolsomito 2k18* abriga em si um artifício para manutenção de uma economia da atenção com fins políticos, o que,

enquanto dispositivo de subjetivação, ganha colaboração com a articulação entre processos judiciais brasileiros com falhas técnicas de uma plataforma de serviços digitais estrangeira com permissão para informar dados de um estúdio brasileiro de jogos, aparentemente feito somente para desenvolver e publicar *Bolsomito 2k18*, mais a cobertura midiática sobre o polêmico caso (para os *gamers* e alguns pesquisadores) do Ministério Público contra a *Valve Corporation* (conforme os jornais do Apêndice I). Sendo assim, e levando-se em consideração a postura ambígua da *Valve Corporation* sobre seus limites para a liberdade de expressão, é possível, na coleção de pontos de vista, transformar o caso em um problema de soberania nacional, tal como acusado pelo Ministério Público, mas com provas insuficientes, afirma o juiz André Gomes Alves, já que o conteúdo político do jogo associado ao seu lançamento próximo à data das eleições presidenciais parecia ser suficiente no inquérito civil público elaborado pela promotoria.

Passados quase seis anos do ocorrido, a diligência ou competência da jurisprudência é problema marginal aqui, mas aquilo que juiz, promotoria e jornais parecem desconsiderar é a função econômica que todos desempenham para a difusão do jogo em funcionar como porto temporário de uma discordância agonística. Assim, interpreto o seguinte comentário:

O jogo não foi feito para ser uma obra de arte... Longe disso, sendo tosco e as vezes [sic] engraçado, seria no máximo uma obra de arte moderna – claro, levando em consideração que algumas dessas obras que envolvem velhos pelados e crianças não são nem um pouco engraçadas. No tocante a minha análise, diria que BOLSOMITO 2k18 pode ser resumido como uma piada para as feminazi fazerem textão iradas e os maconheiros virem encher [sic] saco, como vocês já devem ter visto aos montes por aqui. Só por mostrar que esse povo não consegue conviver com seres humanos discordantes (que eles tem a tara de querer mandar para a cadeia toda hora) vocês imaginam a intolerância com simples... piadas! Só, por isso, já vale cada centavo. CADA CENTAVO. Talquei?

Além disso, embora os comentários de apoio político venham acompanhados de motivação aos desenvolvedores e sugestões na

jogabilidade, a comunidade também interpreta o conteúdo do jogo em uma experiência transmidiática com a política nacional, já que o jogo espelha em sua sátira o governo ruidoso de um Exército Vermelho e indivíduos corrompidos por seu poder (a exemplo da caricatura vampiresca de Michel Temer, embora não seja um ícone exclusivo dos bolsonaristas, está preservada no jogo). Esta afirmação já valia para o duplo sentido encontrado na versão de nomes alternativos para os personagens, cuja lógica interna do texto depende de sua vinculação às informações jornalísticas. Outras referências, como a trama central da corrupção política e moral dos “bons costumes”, estendem-se do processo transmidiático de decodificação, sobretudo quando interpretadas a partir das conspirações olavistas mobilizadas em meio a uma guerra híbrida (Leirner, 2020), o que justifica a existência e ligação de comentários favoráveis a doutrinas militares com a narrativa do jogo.

Uma leitura transversal dos jogadores compara Bolsomito 2k18 com outros jogos *beat'em up* (*Street Fighter*<sup>23</sup>, *Streets of Rage*<sup>24</sup> e *Double Dragon*), mas também com outros de conteúdo reconhecidamente violento (*Grand Thaft Auto*<sup>25</sup>, *Bully*<sup>26</sup> e *Postal*<sup>27</sup>).

---

<sup>23</sup> Série de jogos eletrônicos criado por Hiroshi Matsumoto, Takashi Nishiyama e Yoshiki Okamoto, lançado em 1987. Desenvolvido e distribuído pela Capcom, empresa japonesa. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Street\\_Fighter](https://pt.wikipedia.org/wiki/Street_Fighter)>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>24</sup> Série de jogos eletrônicos lançada em 1990, produto de uma encomenda da Mega Drive (antiga Sega Drive), empresa estadunidense, com a Sega, desenvolvedora e publicadora japonesa. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Streets\\_of\\_Rage](https://pt.wikipedia.org/wiki/Streets_of_Rage)>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>25</sup> Série de jogos eletrônicos do gênero ação-aventura que tem David Jones por primeiro criador e lançada em 1997. Desenvolvido e distribuído pela Rockstar Games, empresa estadunidense. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand\\_Theft\\_Auto](https://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto)>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>26</sup> Jogo eletrônico lançado em 2006, do gênero ação-aventura. Desenvolvido pela Rockstar Vancouver, publicada pela Rockstar Games e distribuída pela Take-Two Interactive, empresa estadunidense. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Bully\\_\(jogo\\_eletr%C3%B4nico\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bully_(jogo_eletr%C3%B4nico))>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>27</sup> Jogo eletrônico do gênero *shoot'em up* dirigido por Mike Riedel e lançado em 1997. Desenvolvido por Running with Scissors, sendo Ripcord Games sua

De modo semelhante, o juiz André Gomes Alves sugere, com outra decisão judicial com precedência em *Counter Strike*<sup>28</sup> (sem exibir qualquer conhecimento sobre o gênero *beat'em up*), que a violência gráfica não incita violência real. Para quem percebe a insatisfação da comunidade da *Eurogamer* (Apêndice I), ao mencionar o precedente da *Valve Corporation* com o lançamento de *Shoot Advisor*<sup>29</sup>, um jogo de simulação de atentados escolares, a decisão do juiz parece equivocada. No entanto, esta comparação não é levantada pela comunidade, senão para contrariar o que se entende por violência em jogos eletrônicos.

Já que a comunidade em torno de *Bolsomito 2k18* faz uma defesa literal sobre a representação da violência, qualquer defesa simbólica, como aquelas realizadas por membros mais à esquerda, soa a dissonância cognitiva<sup>30</sup> até para o jogador já iniciado nos clássicos do *beat'em up*. Ainda que o *trailer* represente os inimigos com uma substância vermelha, densa e viscosa, que poderia ser sangue, este recurso artístico desumaniza os vilões que o herói-de-olhos-azuis deverá enfrentar, efeito que se repete na carnificina às

---

primeira publicadora, todas empresas dos estadunidenses. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Postal\\_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Postal_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>28</sup> Série de jogos eletrônicos lançado em 2000. Tem a Valve Corporation por primeira desenvolvedora e Vivendi (com *software* para PC), empresa francesa, e Microsoft Game Studios (com *software* para Xbox), empresa americana, por suas publicadoras. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Counter-Strike\\_\(s%C3%A9rie\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Counter-Strike_(s%C3%A9rie))>. Acesso em: 07/06/2025.

<sup>29</sup> Não encontrei informações sobre produção, desenvolvimento, publicação ou lançamento do jogo eletrônico, senão a rememoração dele em casos judiciais por artigos de opinião da *Eurogamer*. Ver Apêndice I.

<sup>30</sup> Embora Leirner (2020) se refira às operações psicológicas nas guerras militares, uma dissonância cognitiva poderia ser entendida como “um efeito semelhante ao de ‘bombas de efeito moral’, que visam fazer os atingidos perder todas as referências espaciais e assim se tornarem elementos fáceis para um cerco” (Leirner, 2020, p.253), o que na chuva de comentários deveria ser entendido como a representação de um comportamento disruptivo com a realidade e, portanto, um tipo de insanidade.

criaturas monstruosas em Splatterhouse<sup>31</sup>. Porém, *Bolsomito 2k18* não representa sangue parado ou em movimento. Ao mesmo tempo, o jogo não possui câmera em primeira pessoa e sequer imita cenários de guerra ou é entendido como um meio de aumentar o alistamento militar, nem representa variedades de armas, fora a semiautomática na introdução do jogo. Tudo isto se esperaria de jogos de Tiro em Primeira Pessoa (*First Person Shooter – FPS*), já que estão intimamente associados com o complexo industrial-militar dos Estados Unidos (2020). Como indicado por Woodcock (2020), o FPS costuma simular cenários realistas de guerra, incursões terroristas e até mesmo conta com a presença do jogador nas equipes S.W.A.T. Portanto, o sangue em movimento após um disparo, uma facada ou uma explosão é o necessário para conservar o realismo de um FPS, mas não de um *beat'em up*, o qual não se propõe a uma “violência realista”.

### **Análise semiológica da experiência do jogador**

A princípio, a narrativa de *Boxxy* (Apêndice II) obedece a propriedades convencionais do jogo: voluntariedade, imersão, regras e dinâmica (Huizinga, 2000). No entanto, o fechamento da psique do jogador na esfera lúdica do jogo não explica o funcionamento, e até a extrapolação do agonismo, na recriação da polarização política. Logo, elementos da narrativa externa completam a fantasia da narrativa interna do jogo, ou ainda, o conteúdo político altera a qualidade da interação com o artefato cultural. Assim, propriedades como a de imersão, espécie de mergulho ou canalização da atenção no mundo digital, perde sua importância se seus mecanismos de subjetivação não são atualizados. Compreendo, portanto, que a iconicidade da violência

---

<sup>31</sup> Jogo eletrônico dirigido por Shigeru Yokoyama e lançado em 1988. Desenvolvido por Namco, empresa japonesa que também é a primeira publicadora. Fonte: Wikipedia. Disponível em: <<https://en.wikipedia.org/wiki/Splatterhouse>>. Acesso em: 07/06/2025.

no comentário de *Boxxy* a *Bolsomito 2k18* requer, antes, ser tomada como uma ficção política que se alimenta de um contexto maior, embora os jogadores preferissem denominar sátira sua experiência narrativa.

Uma possibilidade de atualização remete à comunicação transmídia (Jenkins, 2006), pela qual a experiência do jogador converge e complementa a ficção narrativa do jogo com o campo jornalístico, pré-requisito para a elaboração da fantasia. Nesse movimento de expansão da subjetividade, recita-se as referências de “fora” do jogo para “dentro” dele. Se confiarmos na opinião da curadoria do jogo, o usuário *pandadosgames* sugere que o público-alvo possui entre 12-13 anos, enquanto outro usuário reforça entendimento análogo ao indicar que os jogadores são um público jovem e bolsonarista. Parece-me, baseado na quantidade de comentários engajados com as informações do período eleitoral, que o público-alvo do jogo pode contemplar tanto adolescentes sem idade legal para votar quanto aqueles entre 16-18 anos e, finalmente, os jovens adultos, ambos contemplados com o direito ao voto. Nesse sentido, a imersão do jogador de *Bolsomito 2k18* só se completa (e possivelmente atende aos interesses dos desenvolvedores) quando há identificação narrativa e significação transmídia, e que parece ser o caso.

A discussão do jogo coloca em oposição constante os elementos narrativos internos (trama, personagens e *game design*, por exemplo) com elementos narrativos externos (eventos histórico-políticos, personalidades reais e intenções políticas no desenvolvimento do jogo), transversalizando-os entre si. Por exemplo, a vitória do personagem Bolsonaro e aliados contra o comunismo, que marca o fim do jogo, espelha o desejo do “cidadão de bem” - cidadão comum, humilde e ordinário, ou ainda, o próprio jogador bolsonarista, possivelmente um consumidor ativo de notícias e *fake news*.

Tendo ou não conhecimento desse público infanto-juvenil, a promotora do caso MPDFT *versus Valve Corporation* solicita retirada do jogo das plataformas *Steam*, justificada pela

proximidade do lançamento do jogo com o período eleitoral e fundamentada em uma defesa de representação: mitigar imagens negativas da nação brasileira mundo afora (por um lado), e combater discursos de ódio contra minorias sociais brasileiras (por outro). Atrelado a este argumento, encontra-se aquele trazido por Lins (2021), em que a difusão de discursos beligerantes contra a representação de um inimigo comum a ser extinguido se aprende também com artefatos culturais, no decorrer da infância, com consequências neocoloniais para a construção de democracias. Em outras palavras, há uma influência adultista violenta que coopta o desejo pela liberação da violência gráfica para jogadores pré-identificados com o bolsonarismo ou simpatizantes dele.

Dado a anterioridade do campo social sobre a iconicidade da violência, pode-se dizer que barbárie unifica as narrativas pela destruição e mutilação de mundos com as quais o público bolsonarista nem sempre reconhece com dignidade ou simplesmente não conhecem, experiências mobilizadas na produção da inteligibilidade de alguns jogadores. É na omissão da barbárie que a comunicação transmidiática demonstra limitações para a representação política, já que somente a violência realista (jogos de FPS) poderia ser considerada expressão de barbárie. Enquanto isso, o recurso paródico constitui tanto a alienação proporcionada pela iconicidade da violência no jogo, ao dissimular barbárie da guerra real, quanto recorre a uma representação tão discreta e naturalizada da iconicidade bolsonarista que retroalimenta suas identificações antipartidárias e fortalece a significação com a narratividade do jogo.

Com efeito, desejo e imagem convergem convenientemente, a não ser pelos comentários que recomendam reembolsar o dinheiro gasto na compra do produto, o que não distancia suas tendências consumistas do culto à personalidade autoritária em nenhum momento. Porém, ainda que essas interpelações intermináveis e binarizadas sejam formas de violência simbólica, será que a barbárie não está no próprio conflito travado entre os jogadores? Os discursos, tanto de um lado como de outro, possuem uma

regularidade e previsibilidade reconhecíveis entre uma variedade de jogadores, são clichês.

Para efeitos constatativos, assim como os bolsonaristas, os jogadores “de esquerda” já possuem opiniões e orientações políticas avessas ao conteúdo do jogo antes mesmo de jogá-lo. Ainda que ambos os lados concordem com a baixa qualidade da jogabilidade, a trincheira se faz pela diferença de narratividade que elabora a iconicidade no jogo. Membros bolsonaristas possuem mais horas registradas de jogo do que membros “mais à esquerda”, além do costume de recomendarem o jogo movidos por apoio político ao seu candidato presidencial e expressarem maior divertimento com a narrativa e os personagens. Membros “à esquerda”, a seu tempo, possuem menos horas registradas de jogo, costumam não o recomendar e se indignam tanto com a narrativa quanto com os personagens, vendo-o simplesmente como uma propaganda política e, sobretudo, eleitoral<sup>32</sup>.

Nessa toada, o circuito de desenvolvimento, lançamento e proibição do jogo parece alimentar a própria força da barbárie nos processos de convergência transmidiática pela diferenciação narrativa entre os jogadores da iconografia da violência, embora essas divergências não diminuam a unificação de um poder corporativo que justamente pela sua ausência, parece nunca ser colocado em questão. Arrisco a dizer, com Leirner (2020), que há semelhanças com uma operação psicológica de guerra híbrida, e cujos efeitos são menos inserir descontinuidades na percepção do que permitir a sensação de continuidade de um poder. Como sugerido anteriormente, o microfascismo bolsonarista se aliena de suas próprias condições de produção, do próprio contexto da barbárie. Além disso, um grupo difuso de jogadores, assim como os bolsonaristas, findam por reproduzir as marcas de diferenciação e, portanto, de temporalidade e trajetos narrativos que permitem aos bolsonaristas regozijar-se com a animosidade, ao mesmo tempo em que são alvejados por denúncias politicamente corretas.

---

<sup>32</sup> Pode-se ter uma ideia do que isso significa no Apêndice III.

Em decorrência disso, é seguro afirmar que a violência sem o entretenimento não gera o engajamento afetivo com o jogo, pois o entretenimento é seu eixo narrativo e é explorado em uma complementação entre narrativa interna (o próprio jogo) e externa (reações espontâneas e desencadeadas na comunidade partida ao meio), uma vinculação sem a qual a fantasia de barbárie possivelmente se sustentaria de modo mais individualizado e instantâneo. Portanto, em *Bolsomito 2k18*, os “afetos quentes” se preservam na experiência do jogador e, assim, na iconicidade do jogo. Ainda que haja combates e alguma progressão de dificuldade com o passar dos níveis, sentida principalmente pela aparição de poderes especiais em *chefes* (ventos da Dilma, cuspes do Jean Willys, morcegos do Temer, garrafas do Lula) e de fases especiais (atropelar comunistas no carro de Nando Moura e desviar de uma debandada de mulas com flanelas do PT), o jogador pode se recusar a enfrentar as hordas, ignorando-as e cruzando o cenário, até o fim da tela. Por isso, sugiro que as fantasias microfascistas do jogador são sustentadas em grande medida pela possibilidade de enunciar sua narratividade e interpelar as negatividades, as quais, ainda que não desapareçam da comunidade, serão condição para sua sensação de pertencimento. Com isso, preserva-se também a oposição do Bem contra o Mal, tropo típico da jornada do herói.

Essa camada transversal de entretenimento pela hostilidade a jogadores antibolsonarista é retomado por elemento implícito na fantasia política de *Boxxy*. Desse modo, narratividade da jogabilidade e do *game design* oferecem imediatamente aos “membros bolsonaristas” o lampejo do Exército Vermelho com a chegada dos primeiros comentários. Esses “membros à esquerda” apareceram para conhecer, problematizar e se opor ao jogo em si, mas, segundo bolsonaristas, pelas vias erradas. Embora ambos os lados possam ver o ridículo no jogo, os bolsonaristas sabem rir dele na mesma medida em que se identificam com a paisagem brasileira

representada nos cenários<sup>33</sup>. “Membros de esquerda”, por outro lado, são interpelados ao sabor da lembrança traumática de ditaduras passadas e neofascismos atuais, por isso, reagem de forma a supostamente “acabar com a diversão” por um chamado à reflexão. Somente membros à esquerda lembram o caso *MPDFT versus Valve Corporation*, ao contrário dos bolsonaristas e membros mais à direita, os quais, no máximo, sugerem que os desenvolvedores perseguem motivações egoístas e oportunistas – o lucro – como finalidade de seu desejo, sem atenção à questão da soberania nacional.

No descompasso afetivo, media-se o prazer e o sofrimento da violência agenciando os jogadores entre si, assim como distribuindo desigualmente essas sensações que, no jogo de interpelações, fazem com que a raiva também participe o devir-jogo. Ambos os lados se insultam mutuamente, e preferencialmente por comunicação indireta, apontando cada um a ignorância do outro. Para os bolsonaristas, o jogo é uma piada a ser desfrutada e reconhecem sua intenção política em atrair sujeitos à esquerda, enquanto, de modo geral, a esquerda menospreza a reflexividade e a inteligência bolsonarista. Um segmento menor de membros da esquerda, representados pelo próprio curador *pandadosgames*, compreende os comentários como extensão da propaganda e da política, razão pela qual prefere a simplicidade em comentar “jogo ruim” ao invés de um “textão” problematizador e preenchido de perceptos. Em outras palavras, contra a binarização que contribui para a popularização do jogo, há pequenas esquerdas na comunidade de *Bolsomito 2k18* propondo linhas de fuga pela não-reação,<sup>34</sup> já que a interação do avatar convertida em reação com ícones na tela promove engajamento do conteúdo, sem qualquer transformação da consciência, o que dá a entender que o lado

---

<sup>33</sup> Vale lembrar, o humor da violência *beat'em-up* sobrepõe-se às paisagens urbanas e rodoviárias do Brasil, o que alterna o foco da identificação: entre o personagem (agente) e o cenário estático.

<sup>34</sup> O que, para mim, corresponde à não-ação de Han (2018).

bolsonarista é mais homogeneizado em suas opiniões do que seus adversários.

No entanto, o devir-jogo do jogador de *Bolsomito 2k18* não guarda preocupações diretas com as crianças, a infância ou a educação, embora apareçam em momentos pontuais da narrativa do jogo (quase sempre em alusão a alguma “ideologia de gênero”), mas podem ser guiadas por atitudes e comportamentos encontrados nas escolas para lidar com antagonismos, como a criação de um espetáculo em torno do *bullying* (imitado ou simulado das experiências escolares), quando funcionam como espetáculos da humilhação no fórum de discussão, mas alternando-se agressor e agredido<sup>35</sup>. Assim, o agonismo político na comunidade passa a ser a norma atmosférica das interações, embora não tenha parentesco com os duelos entre cavalheiros ou os debates de ideias entre intelectuais mencionados no *Homo ludens* (2000) de Johans Huizinga, senão pela excitação das sensações e da categoria vencedor/perdedor sobreposta à de amigo/inimigo diante das “hordas” de comentários.

Sendo assim, em um momento posterior do devir-brinquedo, a subjetivação política do sujeito acontece na interação adultizada (e adultizante) com o conteúdo narrativo do artefato cultural. Assim é o devir-jogo em *Bolsomito 2k18*. Sua iconicidade depende da experiência transmídia com os campos políticos, jurídicos e jornalísticos, nos quais as disputas agonísticas são as matérias de expressão do desejo e do movimento da narratividade discursiva dos membros da comunidade. Além disso, o devir-jogo prolonga os efeitos de uma fantasia da violência divertida para um caso de *lawfare*, no qual a liberdade de expressão é o recurso retórico usado pela Justiça brasileira e para membros bolsonaristas da comunidade sem medir a gravidade de cada caso para a geopolítica brasileira e, assim, do próprio cidadão que consente passivamente com isso (uma vez que desconhece sua existência). Tampouco a

---

<sup>35</sup> O funcionamento da humilhação em fóruns de discussão *online* imita o espetáculo do *bullying* nas escolas. Sobre o *bullying*, ver Vinha (2000).

política é tomada como algo sério se ela se resume a exercer a cidadania em discussões *online* e, por operações análogas às do voto: a digitação e computação de informação.

## Conclusão

Como visto em Lins (2021), a fascistização do devir-brinquedo acontece por subjetivações (des) democráticas e (in) sensíveis a certos modos de cidadania, além de serem moldadas pela violência e desinformação. Ao cartografar *Bolsomito 2k18*, o devir-jogo continua acompanhado desses processos, além de exprimir um entretenimento satírico em sua efetuação. Trata-se da positividade da subjetivação bolsonarista. Os sujeitos, previamente sensibilizados pelo discurso, dedicam apoio voluntário a uma personalidade autoritária, compartilham de suas narrativas políticas e estruturam suas fantasias lúdicas a partir delas. A seu tempo, a iconicidade da experiência do jogador, ao contrário de uma imersão completa e exclusiva no jogo eletrônico, é ampliada para abarcar a separação político-partidária comunicada em diversas mídias (públicas e privadas), as quais são reproduzidas nos fóruns de discussão de *Bolsomito 2k18* por uma imitação agonística das hostilidades e humilhações percebidas no campo político.

Porém, ao passo em que o poder bolsonarista remete à totalidade de seu dispositivo reacionário, o jogador participa como ponta desse dispositivo e está disperso na multidão de usuários de plataformas como a *Steam*. É seguro afirmar, portanto, que os jogadores bolsonaristas, a partir da análise dos comentários, demonstram nenhum interesse pelas condições de criação do jogo, senão em exprimir seus ideais contra um inimigo fictício. Por isso, ainda que a experiência lúdica, na forma de projeções e identificações narrativas, criam a sensação de uma continuidade de si pelo fruir do ressentimento, defendo que há um poder político-corporativo que se reunifica (se retroalimenta) na fruição do desejo de seus prováveis eleitores.

Primeiro, se é possível sustentar que o devir-jogo do jogador é fissurar a soberania nacional, então a continuidade está do lado das corporações estrangeiras, possivelmente em associação à personalidade autoritária ou outros partidos brasileiros à direita. Se isto é verdade, então o dispositivo permite a ação remota de um grupo para intervir na produção de fantasias. Em segundo lugar, associado ou não ao primeiro, o jogo, além de uma tática pontual e, assim me parece, sem intenção real de servir de propaganda eleitoral, organiza uma economia narrativa da atenção para que afecções desmoralizadoras interpelem a imagem da esquerda, logo, para que sua repetição exaustiva sedimente a iconicidade negativa da esquerda na percepção do jogador bolsonarista.

Para finalizar, já que *Bolsomito 2k18* oferece uma recompensa afetiva curta para o jogador, o devir-jogo prolongar seus desejos por uma narrativa alternativa e mimética à iconicidade agonística do jogo nas discussões do fórum. Mesmo assim, e ignorando que ele possa ser manipulado, ele se engaja com o jogo, gera conteúdo político em meio ao conflito com sua comunidade e contribui para popularizar a personalidade autoritária. Ao mesmo tempo, isso parece ser possível na medida em que o inimigo imaginado e confrontado na comunidade também é reativo, provavelmente movido pela narratividade do politicamente correto. Assim, mantém-se a relevância algorítmica enquanto, diante dos escândalos aparentemente descontextualizados e inflamados de membros à esquerda (e, se pudermos considerar, a omissão oportunista da *BS Studios*), os jogadores cultivam seu bolsonarismo com repertórios narrativos de uma esquerda confusa e delirante, incapaz de agir factualmente (de forma bem-humorada diante de um jogo tosco e repleto de piadas). Consequentemente, por meio da discordância cada lado fortalece sua própria iconicidade do adversário, mas quem se diverte são os bolsonaristas. E se as intenções escusas da *BS Studios* são verdadeiras, então se está diante de uma bolha cismogénica da democracia, para dizer como Leirner (2020) sobre o processo conjunto e inseparável de unificação e diferenciação, e da cidadania por *gamificação* da política.

Enfim, *gamificação* da política parece funcionar como uma subjetivação microfascista ao invés de formar agenda na indústria de jogos eletrônicos<sup>36</sup>, sequer dá sinais de que mereça tanta atenção para compreender a linguagem das novas juventudes fascistizadas, o que faria da televisão, do cinema, da música, da literatura e, mais recentemente, das mídias sociais, meios mais significativos de estudo do microfascismo. Sendo assim, ainda que seja um artefato cultural sem ponto privilegiado na história do bolsonarismo, ou seja, um acidente de sua fantasia de unificação, isso não significa dizer que não expresse nada ou que seja um vestígio indigno de uma cartografia, já que eles estão aí.

O desconhecimento sobre os desenvolvedores, assim como o silêncio da *Valve Corporation* são ensurdecadores, e apesar de não terem produzido um simulador de escravidão para testar os limites do dever e da liberdade de expressão<sup>37</sup>, não significa que não estejam engajados nesse propósito: o de escravizar e alienar as consciências ressentidas. Por isso mesmo, o microfascismo dos jogadores poderia (e acredito que é) mobilizado em uma guerra cultural da qual os jogadores bolsonaristas não sairão vitoriosos como se sentem ao jogar ou insultar na covardia do pleno anonimato, já que suas forças e desejos são convocados a desgastar o inimigo sem receber uma compensação que não seja afetiva (assim como não receberam pela invasão do 08 de janeiro de 2023). Enquanto isso, até mesmo a ação da justiça brasileira em proibir o jogo parece funcionar como propaganda eleitoral quando aparece em jornais notícias de “censura” (Apêndice I). Nesse curto intervalo de tempo em que *Bolsomito 2k18* foi lançado, jogado e proibido, os antagonistas dos bolsonaristas não deixaram de se engajar e reagir com esse conteúdo, aparentemente “morto”.

---

<sup>36</sup> Não se comparado ao dispositivo performático na educação pesquisado por Corrêa (2023).

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/05/24/google-tira-do-ar-jogo-simulador-de-escravidao.ghml>>. Acesso em: 07/08/2024.

Ao fim e ao cabo, a iconicidade da violência de *Bolsomito 2k18* é um espetáculo de paixões, em que jogadores são divididos, narrados e subjetivados pelo poder fascista de unificação por produção de diferenciação e separação dos sujeitos em grupos e fantasias territorializadas, de modo que as movimentações da resistência sejam previsíveis para a organização e reorganização estratégica das interpelações da barbárie. Consequentemente seu devir-jogo é recapturado pelo permanente processo de continuidade do poder fascista. Contudo, na experiência transmidiática de *Bolsomito 2k18*, tais formas de violência ainda encontraram freios nas instituições democráticas que também demonstram força interpelativa na manutenção do Estado democrático de direito.

Figura 6 – Diferenciação e unificação cismogenética na guerra cultural



À direita, os chefes do Exército Vermelho, à esquerda, os guerreiros bolsoneiros. Fonte da imagem: <<https://store.steampowered.com/app/930460/BOLSOMITO/>>. Acesso em: 07/08/2024.

## Referências

- ADORNO, T. (2008). *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra.
- CORRÊA, M. (2023). *A máquina performática: pequena coreografia de um fascismo da escola neoliberal* (Tese) – Doutorado em Educação. Campinas: UNICAMP.
- DELEUZE, G. (2017). *Espinoza e o problema da expressão*. São Paulo: Editora 34.
- FOUCAULT, M. (2008). *Arqueologia do saber*. 7. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FOUCAULT, M. (s/d). *Introdução à vida não-fascista*. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento, Disponível em: [102](https://michel-</a></p></div><div data-bbox=)

foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/vidanaofascista.pdf  
f>. Acesso em: 21/07/2024.

HAN, B.C. (2017). *Agonia do Eros*. Petrópolis: Vozes.

HAN, B.C. (2019). *O que é o poder?* Petrópolis: Vozes.

HAN, B.C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte/Veneza: Editora Âyiné.

HUIZINGA, J. (2000). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.

INGOLD, T. (2012). Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, v.18, n.37, p.25-44.

JENKINS, H. (2006). *Converge culture: where old and new media collide*. New York/Londo: New York University Press.

KISHIMOTO, T. M. Capítulo 1 - O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. Ed. São Paulo: Cortez Editora, p.13-43, 2017.

LAURETIS, T. (1992). *Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine*. Madrid: Ediciones Cátedra.

LEIRNER, P. (2020). *O Brasil no espectro de uma guerra híbrida: militares, operações psicológicas e política em uma perspectiva etnográfica*. São Paulo: Alameda.

LINS, H.A.M. (2021). Infâncias em tempos de guerra moral e espiritual no Brasil: materiais e subjetivação política (des) democrática. *Soc. Infanc.* 5(2): 77-97.

MORALES, S. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: una mirada crítica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. *Taboo: the Journal of Culture and Education*, v.22, n.1.

MOSHENKA, G. (2019). *Material cultures of childhood in Second World War Britain*. London/New York: Routledge.

NASCIMENTO, J.C. (2022). Pessoas teleguiadas pelos meios de comunicação: como a indústria cultural manipula uma sociedade? *REASE*, v.8, n.8.

PERRE, Y. (2012). *Vocabulaire du jeu vidéo*. Montréal: Office québécois de la langue française.

- ROTHBARD, M. (2010). *A ética da liberdade*. 2. Ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- SANAHUJA, J.A.; BURIÁN, C. L. (2023). *Las “nuevas derechas” y la ultra derecha neopatriota: conceptos, teoría y debates en el cruce de ideología y globalización*. In: Sanahuja, J.A.; Stefanoni, P. (Eds.). *Extremas derechas y democracia: perspectivas iberoamericanas*. Madrid: Fundación Carolina.
- SILVA, A. T. T.; BITTENCOURT, C. A. C. (2019). Traços fascistas por trás do preconceito, violência e bullying na escola. *Revista Devir Educação*, v.3, n.1.
- VINHA, T. P. (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP.
- WOODCOCK, J. (2020). *Marx no fliperama: videogames e luta de classes*. São Paulo: Editora Autonomia Literária.

## Em tempos de guerra cultural, o que pode a artista?

Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez<sup>1</sup>

Cale o cansaço, refaça o laço  
Ofereça um abraço quente  
A música é só uma semente  
Um sorriso ainda é a única língua que todos entendem  
(tio, gente é pra ser gentil)

Tipo um girassol, meu olho busca o sol  
Mano, crer que o ódio é solução  
É ser sommelier de anzol  
Barco à deriva sem farol  
Nem sinal de aurora boreal  
Minha voz corta a noite igual um rouxinol no foco de pôr o amor no hall  
(Emicida [feat. Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira & Pastoras do Rosário])<sup>2</sup>

Quem tem medo de artista? Essa pergunta ressoa em mim, desde 2017, quando pela primeira vez fui provocada por esta

---

<sup>1</sup>Atualmente é Doutoranda em Educação na Universidade de Campinas - Unicamp (turma 2024- 2028). Mestre em Educação Musical (UnB-2011) e licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (2003). Atua na área de mídias digitais e arte e educação, trabalhando com formação docente e juventudes. Foi diretora e pesquisadora do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte- SEDUC-GO. Faz parte da Comissão de Vogais do Fórum Latino-Americano de Educação Musical. Foi idealizadora e coordenadora da revista digital WebZine Ciranda da Arte, revista esta que desenvolve materiais pedagógicos na área de artes para professores da Rede Estadual de Educação de Goiás. ([www.webzinecirandaarte.com.br](http://www.webzinecirandaarte.com.br)). Compôs diversas trilhas para espetáculos teatrais. Participou da comissão organizadora de diversos eventos significativos na área de educação e arte. E-mail: [e168655@dac.unicamp.br](mailto:e168655@dac.unicamp.br) .

<sup>2</sup>Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1wTuMYmA3AJC7zKg6cuu19?si=038ff43318e4461a> .

reflexão por um ensaio publicado na Folha de São Paulo, em 2017, escrito por Wagner Moura<sup>3</sup>:

Artistas são seres políticos. Pergunte aos gregos, a Shakespeare, a Brecht, a Ibsen, a Shaw e companhia - todos lhe dirão para não estranhar a participação de artistas na política. A natureza da arte é política pura. Numa democracia saudável, artistas são parte fundamental de qualquer debate. No Brasil de Michel Temer, são considerados vagabundos, vendidos, hipócritas, desprezíveis ladrões da Lei Rouanet. Diante de tamanha estupidez, fico pensando: por que esses caras têm tanto medo de artistas, a ponto de ainda precisarem desqualificá-los dessa maneira? (Moura, 2017)

Neste referido ensaio, o autor associa a relação da arte com a política, em como a maneira do artista debater, ver e expressar o mundo ameaça discursos totalitários e conservadores. "Quem tem medo de artista?" invoca a ideia de que, em tempos de regimes autoritários, os artistas frequentemente se encontram no centro dos conflitos ideológicos, sendo atacados, difamados e tendo seu valor questionado de forma virulenta. Muitas vezes esses ataques ocorrem porque a *arte de resistência* tem o poder de desafiar normas, questionar estruturas de poder e promover inspirações para mudanças sociais. Historicamente, artistas têm sido alvos de censura, perseguição e marginalização, especialmente em contextos nos quais os valores culturais estão em disputa. O Brasil, em diversos momentos, passou por censura de artistas e obras de arte. A prática de censura já se inicia no Brasil Colonial, quando a circulação de livros críticos à Igreja Católica e à monarquia já era proibida, e segue ora mais forte ora mais aberta ao longo de nossa história. Mas, durante governos autoritários, o cerceamento aos/às artistas é visivelmente maior.

Me recordo de ter lido esse ensaio em 2017 e, como artista que sou, vi com horror o crescente discurso de ódio contra nossa classe, ou campanhas de desinformação sobre as obras e performances. Depois da pergunta "quem tem *medo* de artista?" outras se

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/03/1868241-medo-de-artista.shtml>.

seguiram: “é necessário temer a artista?” e ainda “o que *pode* a artista?”. Em paralelo, vimos também crescer as críticas aos/às professores/as e aos/às pesquisadores/as, o que também me enchia de espanto. Fui, portanto, triplamente atacada: como artista, professora e pesquisadora<sup>4</sup>. Reconheço meu corpo no mundo como o de uma artista-professora-pesquisadora, que busca manter-se *atenta e forte, sem medo de temer a morte*<sup>5</sup>. Essa forma de me manter atenta e forte, também me impulsiona em manter uma postura questionadora do mundo e do meu entorno. Tal como Fanon, em seu livro lançado em 1952, peço “ó meu corpo, faz sempre de mim uma pessoa que questiona!”<sup>6</sup> (Fanon, 2020, p. 242).

E, no sentido de *tecer os fios* destes questionamentos, escrevo este ensaio na intenção de narrar a vida, o estudo, as experiências que compõem meu aprendizado, buscando uma outra maneira de comunicar a pesquisa que atualmente desenvolvo<sup>7</sup>, narrar as reflexões e diversas experiências da vida. Narrar para me fazer outra no caminho em busca de uma com o outro que “implica o entorno, o diálogo, o círculo virtuoso entre palavra e escuta” (Bragança, 2018). Narrar também como forma de ritualizar a vida, *sulear*<sup>8</sup>, marcar presença enquanto mulher, professora, artista, pesquisadora que mora no Sul Global e atua na escola pública. Demarcar território e experiências e, conforme Han aponta, busca “âncoras narrativas” em meio ao mar de informações e dados (Han, 2023).

Seguindo essa questão disparadora “Quem tem medo de artista?”, vi com espanto, na última década, essa crescente mudança na forma como artistas são percebidos na subjetividade

---

<sup>4</sup> Posso acrescentar ainda mais uma camada de ataque: a crescente misoginia com os “Red Pills” que infestam a internet contra feministas, mas focarei aqui na pergunta disparadora: “Quem tem medo de artista?”

<sup>5</sup> Tal como cantava Gal Costa na música “Divino Maravilhoso”, de Caetano Veloso e Gilberto Gil

<sup>6</sup> Tomo aqui a liberdade de trocar a palavra “homem” por “pessoa”, para poder me incluir nesta linha de pensamento (Fanon, 2020, p. 242).

<sup>7</sup> Em 2024, Doutorado em Educação pela Unicamp.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-sulear/>.

da sociedade brasileira, por meio de ataques *haters*, discursos de ódio e desinformação sobre obras artísticas e artistas. Esses constantes ataques normalizam a imagem do/a artista no imaginário da sociedade brasileira, tornando quase um “lugar comum” essa imagem como “delinquente, vagabundo/a, que vive de privilégios com leis de cultura”. Após tantos ataques ideológicos, seguiu-se ao desmonte da cultura, de programas, fechamento do Ministério, no Governo Bolsonaro, e cortes nos recursos e programas de apoio aos/as artistas.

Em 2019, criaram o Observatório de Censura à Arte<sup>9</sup>, justamente pela crescente ascensão contra arte e artistas:

O observatório começou a ser pensado no início de 2019 pela equipe do veículo de jornalismo cultural Nonada, que via crescerem pouco a pouco as notícias de censura a artistas em diversos cantos no Brasil. Como ter uma dimensão de quais obras, suas temáticas e localidades estão sofrendo cerceamento? Essas perguntas motivaram a criação do Observatório, que registra também quem são as pessoas e instituições responsáveis pelos atos inconstitucionais. (...) foi idealizado para ser uma fonte de informações para artistas, jornalistas, pesquisadores e demais pessoas interessadas” (Seganfredo, Caetano, et.al., 2021)<sup>10</sup>

O Observatório realizou uma pesquisa com artistas e produtores culturais, buscando avaliar se sofreram ataques ou tentativas de cerceamento à liberdade de expressão, entre os anos de 2017-2021. Os dados confirmam o que já se sentia “na pele”, em redes sociais e outros meios de comunicação: “Além de censura, há casos relatados de assédio, intervenção policial, intimações para depor em inquéritos e ainda ameaças via redes sociais.” (Seganfredo, Caetano, et.al., 2021). Ainda na reportagem, o observatório aponta que os ataques são mais comuns em relação aos trabalhos artísticos que possuem relação direta com temas de

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://observatoriodacensura.com.br/about>

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2021/09/artistas-compartilham-relatos-de-violencia-no-cotidiano-do-trabalho/>

trabalhos feministas, antirracistas, antifascistas e de cultura LGBTQIA+.

A placa de censura no meu rosto diz:  
Não recomendado à sociedade  
A tarja de conforto no meu corpo diz:  
Não recomendado à sociedade<sup>11</sup>  
(Prado, 2014)

A narrativa que normalizou o “ódio ao artista” vai muito além dos ataques virtuais em redes sociais, manifesta-se em outras violências:

Para além desses tipos de cerceamento, os artistas também vêm sofrendo com outros tipos de violência, como processos da Justiça, investigações na Polícia Civil e detenções, caso de vários artistas do Hip-Hop, sem contar as asfixias financeiras e burocráticas ao setor cultural. (Seganfredo, Caetano, et.al., 2021)

Rafael Moreira e Lincoln Spada escreveram o livro *O Fim do Ministério da Cultura: Reflexões sobre as Políticas Culturais na Era Pós-MinC*, lançado em 2021. O livro é composto por diversas entrevistas com artistas e produtores culturais, focando sobre o impacto da gestão do Governo Bolsonaro e o desmantelamento da arte em sua gestão<sup>12</sup>:

O temor se dá quando políticas culturais passam a ser colonizadas por ideias e discursos obscurantistas”, escrevem os autores. “O pós-MinC, em seu diminuído formato institucional de secretaria, teve cinco secretários em dois anos, o que resume bem a importância da cultura e das políticas de cultura para o atual governo federal. O que se vê é o contágio das instituições que governam as políticas de cultura com discursos que carregam significantes que a humanidade já aprendeu a desprezar: símbolos nazistas; supremacismo branco; machismo; homofobia; racismo. (Prado, 2024)

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/intlt/track/4maty8nkMsDbSxoUQvzdOS?si=613577f345844275>

<sup>12</sup> Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/destruicao-da-cultura-no-governo-bolsonaro-e-tema-de-livro/>

Em 2023, no início do mandato Lula, o Ministério da Cultura foi retomado e nomeada como Ministra a Margareth Menezes, uma artista, mulher negra e de reconhecida luta pela classe cultural. O setor volta a ficar aquecido novamente, no entanto, “a boiada passa e deixa a natureza destruída”; ficam muitos estragos sobre como os artistas são percebidos na sociedade, impactando vários setores: criativos, afetivos e de aparelhamento dos bens culturais que foram desmantelados ao longo dos anos. Apesar do retorno do MINC e de o atual governo demonstrar uma outra relação com o apoio à artistas e à cultura, nota-se que socialmente os ataques *haters* continuam às obras, artistas e em diferentes discursos de ódio, principalmente quando as pautas são sobre os temas: diversidade de corpos, LGBTQIAPN+, equidade social, antirracista, antifascista, feminista. E isso é sempre só a “ponta do iceberg” que revela a fragilidade que nossa democracia revela atualmente. Muitos destes ataques possuem cunho de preconceito religioso e, no Brasil atual, temos uma grande “bancada evangélica” no poder público, interferindo em questões políticas de forma a não respeitar o Estado Laico e com constantes ataques à diversidade cultural. Em fevereiro de 2024, podemos contar com estes dados: “A Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional atualmente tem 228 integrantes: 202 deputados federais e 26 senadores. Composta por 15 partidos, só 26 congressistas podem ser contabilizados como aliados ao governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT)” (Poder 360, 2024)<sup>13</sup>, como se observa pela Figura 1:

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.poder360.com.br/congresso/saiba-quem-comanda-e-quem-integra-a-bancada-evangelica-no-congresso/>

Figura 1 – O cenário evangélico no Brasil



contente.vc



**O cenário evangélico no Brasil**

O crescimento evangélico no Brasil é inegável e impacta diretamente a política, a cultura e as relações sociais do país.

Hoje, em um universo de 513 deputados, a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional é uma das mais significativas. Contando com 228 membros, sendo 202 deputados federais e 26 senadores, o que mostra a influência crescente dessa vertente religiosa nas decisões políticas nacionais.

**Ao mesmo tempo, o número de evangélicos no Brasil saltou em 61,5% nos últimos dez anos, representando 16 milhões de novos fiéis.** Esse crescimento não é apenas um dado demográfico; ele reflete transformações profundas na forma como a sociedade brasileira interage com a religião e com as questões políticas e econômicas.

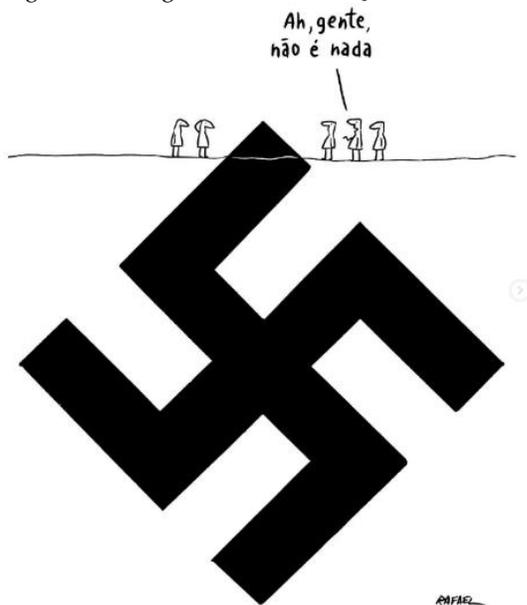
©contente.vc

@contente.vc<sup>14</sup>- 28 de out de 2024

O retorno do MINC em 2023 é uma luta ganha, mas a guerra continua. E esses ataques não acontecem somente na esfera nacional, podem ser percebidos em diversos países onde governos ultraconservadores estão em ascensão, como a imagem [charge] da Figura 2 sugere:

<sup>14</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/C\\_-b6TWuq-B/?img\\_index=2](https://www.instagram.com/p/C_-b6TWuq-B/?img_index=2)

Figura 2 – A ingenuidade em relação ao fascismo



@Rafael Cartum – (Correa, 2022a) <sup>15</sup>

Um caso recente, que aconteceu enquanto escrevia este ensaio, e teve grande repercussão internacional, foi acerca da performance de abertura nas Olimpíadas de Paris. Nesta performance, havia uma encenação que homenageava a Baco e aos deuses gregos, modernizando a tradição, mas mantendo firmes símbolos da Grécia Antiga (local dos Jogos Olímpicos na Antiguidade), tais como o Deus Dionísio, o vinho, a música e manter símbolos de “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”, em referência ao país sede desta Olimpíada. Neste sentido, o diretor optou por manter a performance, simbolizando uma grande festa, celebração dos deuses do Olimpo, misturado à diversidade de raça e gênero e corpos. Imediatamente, a performance começou a ser veemente atacada com um desrespeito à Santa Ceia e aos valores cristãos. Começou então um embate ardoroso nas redes sociais e mídia mundial. Alguns internautas ainda comentaram sobre a

<sup>15</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/Cke-Ng8Nra6/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/Cke-Ng8Nra6/?img_index=1)

semelhança da performance com o quadro “A festa dos Deuses” de Jan van Bijlert (1630). Nesta reportagem de Damy Coelho (2024)<sup>16</sup>, o Estadão apresenta a polêmica com demonstração dos quadros citados como inspiração para o debate.

Os ataques foram extremados, incluindo ameaças de morte e estupro a uma das atrizes, a DJ Barbara Butch, que podemos associar à deusa Euterpe (da música) na festa pagã protagonizada. Conforme declarou Coelho<sup>17</sup>:

Estou extremamente honrada por ter me apresentado na cerimônia de abertura das Olimpíadas de Paris. No entanto, tenho recebido mensagens cada vez mais extremas, incluindo ameaças de morte, tortura e insultos antisemitas, homofóbicos, sexistas e grosseiros. Não me calarei diante desse ódio vil direcionado a mim e ao que defendo. (Coelho, 2024)

Após tantos ataques, mesmo depois do diretor ter esclarecido que não teria tido como inspiração a Santa Ceia e não ter intenção de fazer zombaria com o cristianismo, a DJ continuou a receber muitos ataques, o que a motivou a procurar uma advogada e abrir processo contra os *haters*. Segundo a advogada:

Aqueles que atacam Barbara Butch o fazem porque não suportam o fato de ela poder representar a França, por ser mulher, lésbica, gorda, judia... O problema é sua intolerância e seu obscurantismo. Ao atacá-la, eles estão atacando os valores, os direitos e as liberdades da França, que ela representa por sua existência na arena pública e, em particular, pelo fato de que ela se apresenta para o seu país em uma vitrine mundial. (RFI, 2024)<sup>18</sup>

O recente caso de desinformação das Olimpíadas me parece uma receita pronta para exemplificar como anda viva esta guerra

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/olimpiada-ultima-ceia-festa-dos-deuses-religiao-nprec/>

<sup>17</sup> Disponível em: <https://igarapenews.com.br/olimpiadas-2024-dj-barbara-butch-recebe-ameacas-de-morte-apos-performance-na-cerimonia-de-abertura/>

<sup>18</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/olimpiadas/paris-2024/noticia/2024/07/30/amecada-de-morte-dj-que-protagonizou-cena-polemica-na-cerimonia-de-abertura-presta-queixa-por-cyberbullying.ghtml>

cultural: junta-se mídia, desinformação, extremismo religioso e desprezo pela história (também da arte e de referências culturais), logo tem-se um prato cheio para distorcer a proposta artística e torná-la uma proposta virulenta de “nós contra eles”, despertando paixões, ataques, divisões e aniquilamento do outro. Tudo “viralizado” muito rápido, compartilhado sem pudor e sem verificação dos fatos, por milhares de “influencers” e ‘internautas desavisados’, que desconhecem a arte e a política envolvidas em cada click, desde o marketing digital. Por vezes, o compartilhamento se dá por ignorância às reais referências artísticas, por outras vezes creio que a intenção é direcionada e perversa, para causar pânico moral, ódio à artistas, mobilizando afetos e política e sem nenhum compromisso com a verdade e com a empatia social.

Lins (2022) aponta como a guerra cultural vêm sendo acirrada e fragiliza a democracia em diversas partes do mundo:

Philip Rieff já apontava: “Onde há cultura, há luta”; a cultura é, portanto, “a forma de lutar, antes que a luta comece” (2006, apud Hunter, 2006, p.34, livre tradução). Até aí, acompanhamos tais disputas até como parte do processo democrático. Agora, no entanto, observamos uma forma bastante peculiar de disputa e destruição, relacionada com o fim ou fragilização das democracias no mundo e, portanto, com o fortalecimento dos Estados autoritários (com efeitos profundos dos já conhecidos revisionismos históricos e científicos que geram, principalmente, novas formas de racismo, sexismo, imperialismo, dentre tantos outros processos de exploração). Assim, “silenciar a outra parte” (Sayuri, 2019, apud Santos, 2021) como um dos objetivos principais deste fenômeno, assume uma forma violenta e devastadora (fora do circuito democrático) como uma dominante pedagogia política de guerra, do ódio e das inimizades, como já argumentado” (Lins, 2022, p. 124)

A referida guerra cultural pode ser compreendida como um conflito entre grupos com diferentes valores culturais, crenças e práticas. Este fenômeno tem ganhado destaque nas últimas décadas, devido ao aumento da polarização política e social. As redes sociais e campanhas de desinformação estão criando uma

cisão cada vez maior entre estes grupos que passam a perceber “o outro” como um inimigo, buscando a aniquilação do outro e não o diálogo. Atualmente, a guerra cultural tem buscado aniquilar o diferente, portanto grupos que defendem a diversidade são atacados, por questões religiosas, de gênero, políticas e assim por diante. Cada vez mais o ‘outro’, a ‘diferença’, os múltiplos, passam a ser vistos como “o inimigo a ser aniquilado”. Tal como vimos em depoimentos acima:

“Guerra cultural” se refere a um tipo especial de tensão social e política em determinada sociedade. Como o nome diz, esse conflito ocorre na dimensão da cultura — da produção artística, pensamento e reflexão, no universo dos valores e símbolos. (...) Justamente por ser um fenômeno do campo da cultura, podemos perceber sua presença de maneira ampla e difusa na sociedade. O que torna esse tipo de tensão diferente é uma percepção, por parte de grupos majoritários ou dominantes, de que as nações e as sociedades em que vivem têm uma unidade e uma identidade que se traduzem em uma essência inalterável. Obviamente, tudo o que divergir dessa visão essencialista (pode ser do Brasil, pode ser do Ocidente), será considerado como uma ameaça radical, pois coloca em xeque a suposta identidade tradicional. (...) E é isso o que define a guerra cultural: não é uma disputa entre duas concepções políticas que se alternam no poder, não é uma divergência profunda quanto a leis ou a políticas públicas, mas sim uma “luta pela alma da nação”, e cada lado só pode almejar o silêncio do outro (WOLF, apud SAYURI, 2019). Já Esther Solano, professora da Unifesp, sublinha o fato de que a guerra cultural, tal como se conhece hoje, tenha surgido como reação à visibilidade de grupos minoritários do ponto de vista político, que antes não tinham expressividade no espaço público, como o movimento LGBTI, com sua campanha pelo casamento igualitário, o movimento negro e o movimento feminista, com pautas como equiparação de salários e o direito ao aborto, questão que mobiliza valores relacionados à religião (Santos, 2021, p. 184).

A guerra cultural é, portanto, um fenômeno que se refere aos conflitos ideológicos e valores que ocorrem dentro de uma sociedade, frequentemente manifestados em disputas políticas, sociais e culturais, muitas vezes em confronto entre progressistas e conservadores sobre questões como aborto, direitos LGBTQ+, educação e religião. A questão tem sido um tema de interesse

crescente, especialmente em contextos em que a tensão política e social é acentuada. No Brasil recente, a guerra cultural ganha contornos fortes, com a bancada evangélica – para citar um exemplo apenas - aderindo e interferindo em questões políticas, disseminando *fake news* e promovendo o aniquilamento da diferença.

A definição de guerra cultural evoluiu ao longo do tempo. Inicialmente, foi utilizada para descrever conflitos específicos dentro dos Estados Unidos, mas o conceito foi expandido para incluir dinâmicas semelhantes em outras partes do mundo:

A origem do termo “guerra cultural” é controversa. Foi nos Estados Unidos, no entanto, que a expressão se tornou popularizada, através da publicação de *Culture Wars*, de James Davison Hunter, em 1991. Trata-se da descrição do embate entre duas visões de mundo antagônicas, uma conservadora (também chamada de ortodoxa ou tradicionalista), associada à direita política, e outra progressista, relacionada, predominantemente, às esquerdas, mas não só. A guerra cultural traz em seu bojo problemas de ordem social e moral que dizem respeito, por exemplo, à sexualidade, ao comportamento, à raça, à religiosidade etc., implicando ainda questões políticas e econômicas. (Santos, 2021, p. 181)

Esse fenômeno pode ser entendido como uma batalha pelo controle de símbolos, significados e valores culturais que definem a identidade de um grupo ou nação. Esse conflito é caracterizado pela tentativa de impor uma visão de mundo particular sobre a sociedade em geral, frequentemente através de políticas públicas, mídia e educação. Atualmente, as redes sociais passam a ter um papel importantíssimo na guerra cultural, criando bolhas de informações e manipulando emoções e comportamentos da sociedade, dividindo-a em campos opostos, com pouca margem para consenso e diálogo. Há, portanto, um aumento na segregação ideológica e uma diminuição na interação entre pessoas com diferentes pontos de vista.

Em seu artigo “A Hegemonia do fake: o regime político das verdades inventadas”, o autor Alberto Freitas Filho discorre como

o *fake*<sup>19</sup>: “tem se estabelecido em todo o mundo como um regime de poder, que coloniza nossas mentes e as escraviza em favor do capitalismo neoliberal” (p.33). A desinformação e *fake* engajado em “mobilizar corações e mentes” (Filho, 2020, p.37). Ainda em suas palavras:

Recentemente, o *fake* nos mostrou que o brasileiro cordial é uma verdade inventada. O *fake* se estabeleceu nos últimos anos como um projeto de poder neoliberal, que hoje é posto em prática por governantes cuja ação política fundamenta na invenção de verdades. Isso é o que se pretende chamar de hegemonia do *fake*, que se estabelece a fim de formar uma opinião pública favorável aos projetos e ações dos governos neoliberais, mesmo diante de cenários desfavoráveis. Desse modo, neutraliza-se o senso crítico dos cidadãos e a capacidade de interpretar a realidade. As mentes colonizadas conseguem enxergar muito pouco além do que se vê em suas telas móveis de cinco polegadas. (Filho, 2020, p.33)

Para compreender melhor sobre essa grande “polarização” e como ganha contornos exponenciais na nossa sociedade hiperconectada, é interessante compreender como iniciaram as comunidades de ódio em chats e grupos *online*. As plataformas foram projetadas para gerar usuários que se conectassem o máximo de tempo possível com a máquina, ofertando uma infinidade de dados gratuitamente, que são cuidadosamente explorados pelas *Big Techs* e mobilizam paixões.

Os algoritmos manipulam estes dados e as plataformas são criadas, em sua maioria, no Vale do Silício, local repleto de homens misóginos, brancos, com perfil antissocial e extremamente competitivo, tal como descreve Max Fisher (2023). Estes algoritmos buscam extrair o maior lucro, mesmo que seja à custa de promover discursos cada vez mais violentos, radicais e extremistas, promovendo desinformação, caos social, manipulando a política e os afetos. Estes mecanismos de operação reforçam o status de

---

<sup>19</sup> “Se quisermos adotar uma única definição, o *fake* é a verdade inventada, que não precisa se apoiar em fatos ou evidências para ser socialmente aceita. Portanto, ele não é o oposto da verdade ou uma simples mentira” (Filho, 2020, p. 33).

opressão, embotam sentimentos e oprimem os corpos que não se enquadrem dentro do ideal do desempenho e produção de uma cultura hegemônica. O autor desvela a forma como as empresas do Vale do Silício, criaram essas engendragens que promovem a negação do outro e a atração pela discórdia. Em seu livro, “*A máquina do Caos: como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo*”, o autor analisa como o Facebook foi projetado de forma a levar os usuários à segmentação e sentido de tribalização, promovendo uma cultura de ódio e discórdia, ativando afetos que mobilizam e geram maior engajamento, mesmo que à custa de indivíduos ou comunidades inteiras. Segundo o autor, as diretrizes do Facebook “deixavam a desinformação correr sem freios podiam arruinar o processo eleitoral. Seus algoritmos e sistemas de recomendação estavam levando as pessoas a autorreforçar câmaras de eco do extremismo, adestrando-as a odiar” (Fisher, 2023, p.20).

Fisher (2023) entrevistou diversos criadores e funcionários que projetaram as redes sociais, dentre os entrevistados estava Sean Parker, o primeiro presidente do Facebook que afirmou que o raciocínio de criação da plataforma derivava da seguinte pergunta: “como consumir o máximo do seu tempo e da sua atenção?” e a explicação que segue, na entrevista de Fisher, é:

[...] de vez em quando precisamos provocar em você um pico de dopamina, quando alguém curte ou comenta sua foto ou postagem ou o que for. E isso o leva a contribuir com mais conteúdo, que vai render mais curtidas e mais comentários’. Foi o que ele chamou de ‘ciclo de retroalimentação da validação social’, que definiu do seguinte modo: ‘exatamente o tipo de coisa que um hacker como eu ia bolar, porque está explorando um ponto vulnerável na psicologia do ser humano’. (Parker apud Fisher, 2023, p.38)

A conexão constante e a cultura da vigilância na era digital resultam na erosão da privacidade individual, que se normaliza de tal forma onde as pessoas não se importam em compartilhar seus dados; pelo contrário, fornecem gratuitamente fotos e dados, fazendo uma espetacularização da própria vida, por meio da exposição nas redes, num *loop* narcísico movido por uma rede de

algoritmos que disparam a dopamina e “viciam” os incautos atrás de aprovação de seus pares na rede.

Essa necessidade de aprovação por meio de “curtidas” e “engajamento” gera bolhas de interação, onde há o que Byung Chul Han (2022) denomina de “erosão do Outro”. Han argumenta que a comunicação digital tende a ser uma comunicação com o mesmo, pois tendemos a nos envolver com pessoas e ideias que já refletem nossas próprias crenças e valores. Isso tende a levar à “polarização” e radicalização das ideias, onde a sociedade se torna cada vez mais incapaz de lidar com ideias diversas, diálogo com o diferente. Os botões de “bloquear” e “excluir” acabam gerando a negação do outro, em vários aspectos da vida (Han, 2022). Passa então a existir um terreno fértil para discursos de ódio e aniquilamento do outro.

Interagir profundamente com outro ser, leva tempo, dedicação, escuta e capacidade de ser flexível ideias divergentes. O autor de “A Sociedade do Cansaço” (Han, 2017) sugere que, nesta sociedade de desempenho, o tempo de disponibilidade encontra-se escasso, pois a cultura de hiperconexão privilegia a velocidade e a eficiência em detrimento da profundidade. É mais fácil bloquear, excluir o diferente, promover a cultura do cancelamento, do que refletir e se abrir para a possibilidade de ter de adaptar sua forma de agir/existir no mundo. Em outras palavras, consumimos informações – e relações sociais- de maneira superficial, sem levar tempo para refletir ou envolver-nos profundamente com ideias complexas e com outras pessoas. A sociedade do desempenho nega a diferença, o outro, não promove diálogo e fluxo de ideias, não há tempo para se escutar e ponderar, para flexibilizar.

No livro “Algoritmos de Destruição em Massa”, a autora, Cathy O’Neil (2020), nos apresenta como os algoritmos das redes sociais e outras plataformas estão captando nossos dados e criando “realidades paralelas” para cada “consumidor”. Quando as plataformas que gerenciam tais algoritmos passam a ter um perfil de cada consumidor, fica fácil poder explorar as vulnerabilidades, a ponto de gerar lucro para as *Big Techs*, às custas de manipular pessoas e populações. O que vemos é uma transformação radical

da sociedade nos últimos anos, afetando a política, a saúde mental, as relações sociais e ampliando a desigualdade social no mundo. Tais algoritmos buscam compreender a vulnerabilidade de cada ser humano, para usar desta vulnerabilidade no momento de venda de produtos. A autora ainda questiona a falta de transparência de como nossos dados são utilizados, a falta de ética nas escolhas e o viés racista e misógino dos algoritmos.

A partir do uso indiscriminado e massivo das redes sociais, utilizado por usuários pouco conscientes sobre o funcionamento dos algoritmos, a sociedade muda vertiginosamente. Cada usuário deixa uma infinidade de ‘pegadas digitais’, dados sobre suas preferências, comportamentos, desejos, medos e afetos de cada usuário. Tais dados passam a definir perfis cada vez mais personalizados, sendo estes dados um valioso item mercadológico, possuindo um valor a ser profundamente explorado nas áreas da política, da cultura e da operação do mercado financeiro no mundo. Neste sentido,

para as grandes plataformas, dados e metadados não são meros subprodutos, mas um novo tipo de mercadoria de valor extraordinário que pode ser revendido ou reutilizado, por exemplo, para otimizar os algoritmos, tendo em vista recomendações e venda de publicidade. Assim, ‘Google, Facebook, Amazon e outras grandes plataformas não são apenas ‘intermediários online’ (Santaella, 2021, p.07)

Santaella aponta para “os riscos de dominação dos serviços culturais proporcionados pelas *big techs* se não houver uma fértil contraposição a ela na produção cultural com autonomia criativa” (Santaella, 2021, 14). Aponta ainda que o risco para o Sul Global é ainda maior, dada à velocidade que a IA tem sido incorporada à cultura do Norte Global; alerta que países que não investirem em suas próprias estratégias de IA para a cultura, correm o risco de terem sua cultura asfixiada:

Trata-se, portanto, de uma asfixia proveniente não apenas da hegemonia na disseminação e no consumo culturais promovidos pelas grandes

companhias, mas também pela mera imitação de modelos criativos estranhos aos fatores locais de infraestrutura, legislação e idioma. (Santaella, 2021, 14)

A massa de usuários que desconhecem toda essa lógica de operação é imensa e está vulnerável diante deste jogo que promove o caos, a desinformação, o isolamento social e as relações cada vez mais estéreis na sociedade. Fisher (2023) aponta como diversos estudos de sociologia e psicologia da mente foram utilizados para desenvolver as ferramentas das plataformas sociais, e alerta:

A tecnologia das redes sociais exerce uma força de atração tão poderosa na nossa psicologia e na nossa identidade, e é tão predominante na nossa vida, que transforma o jeito como pensamos, como nos comportamos e como nos relacionamos uns com os outros. O efeito, multiplicado por bilhões de usuários, tem sido a transformação da própria sociedade. (Fisher, 2023, p.21)

A transformação da nossa sociedade no que tange à forma como nos comportamos tende a reforçar o perfil hegemônico, priorizando e mantendo o poder de uma elite colonial. Santaella aponta: “os dados com que as máquinas são alimentadas podem ter vieses discriminatórios e, pior do que isso, os resultados obtidos pelos processamentos de IA podem potencializá-los” (Santaella, 2021, 18). Tais apontamentos corroboram o que Fisher relata sobre o perfil massivo dos programadores e investidores do Vale do Silício, como anteriormente apontado:

O Vale projetou seus produtos: o homem geek, implacável, lógico, misantropo e branco. Durante boa parte da história da área da tecnologia, essa predileção afetou poucos além das mulheres e minorias que lutavam para aguentar seu ambiente de trabalho. Mas, com o advento das redes sociais, a indústria começou a embutir seus piores vícios em empresas que contrabandearam esses excessos – o chauvinismo, a cultura do assédio, o majoritarismo disfarçado de meritocracia – para a casa e a mente de bilhões de consumidores. (Fisher, 2023, p. 73)

Os estudos de Han (2017, 2021, 2022, 2023), Santaella (2021) e Fisher (2023) ressaltam algumas implicações sociais e psicológicas

da hiperconexão em nossa sociedade contemporânea e nos desafiam a repensar nossas relações com a tecnologia e uns com os outros. Emerge a necessidade de estratégias de conscientização e crítica do uso de tais tecnologias. Com esse ambiente do "homem geek" - violento, agressivo, que se esconde atrás da máquina e com poucas habilidades de empatia social - o ódio foi sendo promulgado, disseminado e os ataques *haters*, discursos brutos e de aniquilação do outro formaram um ambiente social propício à manipulação e à guerra cultural.

### **E o que pode a artista diante desta guerra cultural?**

Recentemente a tese defendida em 2023, de Luciana Mizutani, ganhou o prêmio Unicamp- Instituto Vladimir Herzog, de Reconhecimento Acadêmico em Direitos Humanos. Seu trabalho tem como título *Bora militar junto? A cena digital como campo de guerrilha* e foi com prazer que a leitura me atingiu. A tese de doutorado em Artes da Cena, dentre outras coisas, discorre como a arte pode utilizar do craqueamento de sistemas. Nas palavras da autora, em entrevista para o Instituto de Artes da Unicamp: "Isso significa usar um sistema e uma estrutura que já existem e subvertê-los. Esse exercício da subversão foi algo que me interessou e que eu tentei replicar ao buscar uma forma de quebrar a barreira do algoritmo das redes sociais" (IAR, 2024)<sup>20</sup>.

Durante sua pesquisa, Mizutani utilizou as redes sociais para dialogar sobre política do Brasil e atuar como voz discordante do governo instituído, em período de pandemia e de regime Bolsonarista, trazendo maior reflexão e discussão, em formato humorístico criado para redes sociais. Suas publicações ultrapassaram "a marca das centenas de milhares de visualizações"

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publicacoes/projeto-de-doutorado-em-artes-da-cena-vence-premio-de-reconhecimento-academico-em-direitos-humanos/>

(IAR, 2024)<sup>21</sup> e a tese relacionou a arte da guerrilha, o papel da arte e do artista diante de tempos de ataque à democracia. Segundo a autora: “Querida me somar ao corpo de resistência digital e testar caminhos diferentes do que eu vi propostos em 2018. (Mizutani, 2023, p. 252).

Em seu trabalho, a pesquisadora-artista desenvolve estratégias de “guerrilha artística digital”, como define, percorrendo no TikTok sobre os momentos atuais da política e debatendo em cena a realidade brasileira. Estudou movimento de arte de guerrilha brasileira durante o período da ditadura e em outros momentos históricos, propondo uma atuação firme de craqueamento do sistema algoritmo das redes sociais para propor novos modos de pensar/militar/fazer arte via suas redes sociais:

O agravamento do quadro político carecia de uma arte de resistência mais incisiva e, na arte de guerrilha, encontrei estratégias poéticas potentes sobre as quais me debrucei para repensá-las para os dias de hoje. Penso o craqueamento de sistemas como uma forma de operar frente a estruturas titânicas injustas, um procedimento que inclui: a leitura e o reconhecimento de território; a busca por “pontos fracos”; o angariamento de “armas” que possam ser empregadas ou a criação de dispositivos que possam explorar esses pontos; a organização e a construção de plano de ação; e a execução de tal plano. (Mizutani, 2023, p. 281)

Durante toda a sua pesquisa, é possível ver a reflexão-ação movendo a pesquisadora, em busca de agir e refletir o mundo atual e suas implicações sociais e tecnológicas, buscando compreender as mudanças do mundo e as forças que o alteram:

À arte é dado [felizmente para nós] imaginar mundos e futuros, criar e ressignificar experiências, organizar narrativas, dialogar com acontecimentos e elementos sociais. As bases do existir se alteraram tanto que até os e as artistas que abdicam de olhar para as mudanças do espaço e do tempo como elementos de composição artística, foram colocados em xeque em suas práticas (Mizutani, 2023, p. 280)

---

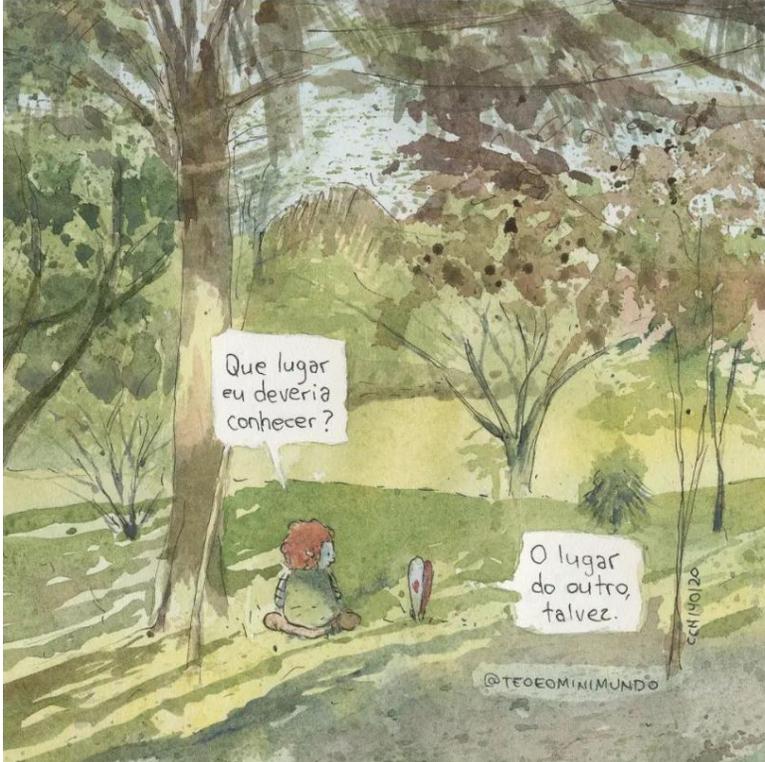
<sup>21</sup> Idem.

Novamente a pergunta “quem tem medo de artista” me ressoa e aliada à essa reflexão, elenco motivos para um regime autoritário e excludente ter medo de artistas de resistência. A lista poderia ser mais longa, mas gostaria de me deter em 06 pontos que destaco e encontro ressonância ao ler a tese de Mizutani (2023). Elenco também músicas e *cartoons* produzidas nos últimos anos e que mobilizam afetos de esperança, resistência e militância que fazem ressonância com o proposto na tese:

1-A arte pode (re) sensibilizar a população em tempos de ódio e desesperança, movendo pessoas para uma ação mais empática, que inclui e promove a diversidade. Artistas possuem formas distintas de expressar suas reflexões, que alcançam subjetividades e promovem uma visão renovada sobre diferentes fatos:

adentrar no papel da arte e de artistas frente aos desafios que se apresentam, Nina Caetano nos diz que uma das funções da arte política é projetar utopias e imaginar outros futuros, para-: “tornar possível tecer espaços de resistência frente às engrenagens necropolíticas do poder” (Mizutani, 2023, p. 100)

Figura 3 – “O lugar do outro”



@TéoeoMinimundo (Cury, 2022a)<sup>22</sup>

2-A arte contextualizada busca formas distintas de imaginar o mundo, analisando e revisitando contextos históricos e sociais, relacionando-os com as produções artísticas e auxiliando pessoas a enxergarem os eventos sob óticas diversas, movendo-as à reflexões que acabem com a normalização da barbárie:

cumprir as funções de denúncia e de memória, a arte de resistência cria subjetivações [ou “torna sujeito”] outras experiências que vão além dos papéis ou versões de histórias impostos pelo status quo, onde o indivíduo se torna responsável pelos acontecimentos históricos e, por consequência, também é responsável pela construção de uma nova coletividade que leva

<sup>22</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CmNWJlIR7/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CmNWJlIR7/?img_index=1)

em consideração essa outra forma de olhar para os acontecimentos (Mizutani, 2023, p. 119)

Figura 4 – Mudar a realidade



Facebook/tirasarmandinho. (Beck, 2022a)

3-Artista de resistência possuem atitudes questionadoras das normas, gerando obras que questionam o *status quo*, propondo ações que não seguem a norma imposta e discorrem sobre romper com padrões hegemônicos, mobilizando subjetivações de insurgência:

Por isso, a ação de crackear tem o maravilhoso efeito colateral de criar subjetivações de insurgência, um estado que altera internamente o agir, uma potente força que defendo ser adicionada à “caixa de ferramentas” da resistência. A subjetivação de insurgência pode não garantir mudanças efetivas, mas vale lembrar que nenhuma mudança efetiva aconteceu sem desejos potentes de mudança (Mizutani, 2023, p. 282)

Contra-atacar, contra-atacar  
Eu vou traçando vários planos pra poder contra-atacar  
Contra-atacar, contra-atacar  
Eu vou traçando vários planos  
Nas veias abertas da América Latina  
Tem fogo cruzado queimando nas esquinas  
Um golpe de estado ao som da carabina, um fuzil  
Se a justiça é cega, a gente pega quem fugiu<sup>23</sup>  
(Baiana System, 2019)

Figura 5 – Passarinho e Cobra Coral



@Karma Leão<sup>24</sup>- (Corsi, 2022)

<sup>23</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4g3eC92vbNjIc9vS7Ye2Ie?si=281c78122c9c4673>

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ce4IDy0uu1f/>

Figura 6 – Não suportam poesia



@rafael\_correa\_cartum<sup>25</sup> (Correa, 2022b)

4-A arte de resistência fortalece diferentes culturas e comunidades, aproxima pessoas, fortalece laços, mobiliza:

internet pode ser cruel nas críticas e cancelamentos, mas também generosa – pessoas tomam tempos de suas vidas para fazer enormes textos, relatando suas experiências e pontos de vista, tomam tempo para enviar algo que ela acredita que pode ser útil pra você. A virtualidade não te permite abraçar pessoas, mas encurta distâncias (Mizutani, 2023, p. 290)

É um alento se descobrir em uma trincheira de resistência tão cheia de pessoas. Essas ações e experiências nos dizem que não estamos sozinhos ao pedir o básico para vidas dignas, onde a partilha de dores podem ser o princípio para organizações coletivas que gerem mudança (Mizutani, 2023, p. 121)

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CjQiz7dLOjQ/>

Figura 7 – Um pequeno passo



@teoeominimundo<sup>26</sup> (Cury, 2022b)

5-A arte pode recuperar o jogo, a brincadeira, o riso, o gozo, a liberdade e o rito. A esperança e alegria mobilizam para o enfrentamento de forma poderosa. É uma forma de gerar potência de criação e expressão diante da apatia política vivida após tantos absurdos cotidianos. É o sonho e a utopia que promovem forças para mudanças:

Os grandes marcos civilizatórios precisam de gerações de pessoas que continuem a afirmar a utopia, defender o impossível como possível, que

<sup>26</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CmkagnpLVVv/?img\\_index=1](https://www.instagram.com/p/CmkagnpLVVv/?img_index=1)

continuem a fazer suas ações de luta, e também de agentes catalisadores [um acontecimento gatilho] pra organizar e criar tração nas forças de mudança, uma confluência que tenha força para promover uma transformação de longo prazo, para que a utopia se torne o “novo” real. Esses acontecimentos-chaves mudam paradigmas e, por isso, se tornam marcos históricos [e, por tal razão, são ótimos momentos pra retratarmos em obras artísticas] (Mizutani, 2023, p. 101)

Mesmo que demore para que uma conjuntura de fatores se organizem para criar mudanças duradouras, tensionar o tecido social se somando ao coro da utopia é um lugar que a arte política pode e deve ocupar, pois estar organizados e prontos pra ação é fundamental pra quando uma janela de oportunidade se apresentar. [Até lá: ocupar e resistir! (Mizutani, 2023, p. 102)

Mas também é preciso nos transportar para um espaço lúdico. Não nos igualar a esta gentinha, não perder a visão literária, nos permitir transitar por mundos imaginários, que podem parecer mais reais do que o pesadelo que nos aflige. Encontrar espaços, maneira de enfrentamento desse caos(...) A poesia, como tenho dito, é uma companheira destes tempos sombrios. Mas é preciso frisar que o enfrentamento crítico e direto das mazelas pode e deve ser feito. Estar certo de que temos que resistir, sem abaixar na hora do tapa, mas sem nos embrutecer. É nesta mistura, que nos define e descreve, que devemos insistir. E olhar para o mundo também com olhos de querer ver<sup>27</sup> (Kakay, 2020)

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://almeidacastroadvogados.adv.br/resistencia-lirica-por-kakay/>

Figura 8 – Nos momentos obscuros



@rafael\_correa\_cartum<sup>28</sup> (Correa, 2022c)

6-A arte rompe com a divisão “nós” e “eles” e uma visão simplista e unilateral do mundo, promove abordagens multiculturais e “cumpre papel importante na valorização e difusão de culturas plurais ao trazer outros recortes de raça, gênero, orientação sexual, classe” (Mizutani, 2023, p. 119).

<sup>28</sup> Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CipnT52uWAl/?img\\_index=7](https://www.instagram.com/p/CipnT52uWAl/?img_index=7)

Figura 9 – Diversidade Religiosa



Tirinha de Armandinho<sup>29</sup> (Beck, 2022b)

Artistas, através de suas obras, frequentemente abordam questões sociais, políticas e culturais de maneiras que podem ser provocativas e desafiadoras. Utilizamos diversas formas de expressão para refletir e comentar sobre a sociedade, sobre os diferentes corpos e modos de viver, de forma inclusiva. Em tempos de guerra cultural, essas expressões artísticas podem ser vistas como ameaças pelas forças conservadoras ou pelos *status quo*, uma vez que expõem desigualdades, injustiças e contradições presentes na sociedade. Governos autoritários, em particular, têm uma longa história de suprimir obras de arte que são vistas como subversivas ou críticas ao regime. A censura pode tomar muitas formas, desde a proibição explícita de obras específicas até a intimidação e prisão de artistas. Mesmo em democracias, artistas podem enfrentar resistência significativa, principalmente em democracias frágeis. Grupos conservadores frequentemente organizam boicotes, protestos e campanhas contra exposições de arte, performances e publicações que consideram ofensivas ou ameaçadoras aos valores tradicionais. A Guerra Cultural, nesse sentido, se manifesta como

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=5113879315324000&set=a.488361671209144>

uma batalha pela liberdade de expressão e pelo direito dos artistas de explorar e representar questões polêmicas.

Evidentemente não falo aqui de qualquer arte, falo da arte de resistência. Aquela que busca expressar e questionar o mundo. Refletir e propor mudanças sobre as desigualdades e injustiças. Muitas vezes a arte foi (e é) utilizada para os fins de manutenção do poder hegemônico. Uma vez que a arte mobiliza sentimentos e percepções de mundo, pode ser uma “arma” utilizada dos dois lados de uma Guerra Cultural.

A arte que defendo nesta guerrilha de ativismo é a que opta por um mundo mais democrático, justo, poético, inclusivo, criativo e sensível. O artista da resistência cria de forma provocar reflexões dos tempos atuais, suas relações com o sensível e com a sociedade, que inspira mobilizações, desperta reações diante de um mundo entorpecido, embrutecido e apático pelo excesso de informações. Refletir sobre o próprio tempo e sociedade é um “legado” comum à muitos artistas que vislumbram outras formas de (re) existência:

*“Principia”* é uma canção lançada em 2019, nos primeiros anos de um governo que se estabeleceu no país com uma proposta absolutamente contrária ao amor. Como os próprios versos do *rapper* descrevem, *“crer que o ódio é solução é ser sommelier de anzol”*. Fígados por uma retórica cheia de desamor, o país se via, naquele instante como *“barco a deriva sem farol/ sem sinal de aurora boreal”*, sem fazer ideia de que as coisas ainda poderiam se tornar piores. No começo do ano seguinte, todo o mundo foi tomado de surpresa por uma pandemia que, inicialmente, nos levou a um isolamento físico literal e, apartados em nossos lares, nos percebemos perdendo a conexão humana — ou escancarando o elo que já nos parecia perdido. A letra de *“Principia”* vem embalada por uma variedade de instrumentos e batidas que encontram um caminho para existir e resistir nas frestas do que foi negado ao povo — muito antes da pandemia, mas mais violentamente durante o período. Este é um poder importante da música: fazer perceber que mesmo em meio a um cenário desolador, enquanto houver amor, é possível mudar o curso da vida<sup>30</sup> (Ana, 2024)

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://valkirias.com.br/principia-amarelo-emicida/>

A pergunta "Quem tem medo de artista?" é, em essência, uma indagação sobre poder e controle. Aqueles que temem os/as artistas são frequentemente aqueles que se sentem ameaçados pela capacidade da arte de inspirar reflexão crítica e mudança social. Isso inclui não apenas governos autoritários, mas também segmentos da sociedade que desejam manter o *status quo* e que reconhecem na arte um potencial para desestabilizar a ordem estabelecida.

A arte tem o poder de transcender barreiras e de comunicar de maneiras que as palavras muitas vezes não conseguem. É precisamente esse poder transformador que faz com que os/as artistas sejam figuras centrais atacadas na guerra cultural. Eles não apenas refletem a cultura, mas também têm o potencial de inspirar mudanças significativas. Então, o que pode a artista em tempos de guerra cultural? Pode criar na utopia, inventar mundos, mobilizar esperanças e esperar um mundo diverso, militando com a arte, esperando na coletividade, atenta às mudanças sociais que percebe e que deseja.

## Referências

ANA LUÍZA. *Dizem que o amor é Amarelo: o segredo do amor na letra de Principia, de Emicida*. Disponível em: <https://valkirias.com.br/principia-amarelo-emicida/> . 06 de jun de 2022. Acesso em 15 de set. de 2024.

BBC NEWS. *Santa Ceia? O que realmente inspirou performance na abertura da Olimpíada*. 29 de jul de 2024. Acesso em 15 de set de 2024.

BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz; BÔAS, Lúcia Villas. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

BUSS, G.; JULIÃO, F. *Saiba quem comanda e quem integra a bancada evangélica no Congresso*. 28/01/2024. Disponível em: <https://www.>

poder360.com.br/congresso/saiba-quem-comanda-e-quem-integr-a-a-bancada-evangelica-no-congresso/ . Acesso em 15 de set. 2024

COELHO, D. 'A Última Ceia' ou 'A Festa dos Deuses'? Conheça quadros ligados à polêmica das Olimpíadas. *O Estado de São Paulo*. 28 de jul de 2024. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/olimpiada-ultima-ceia-festa-dos-deuses-religiao-nprec/> Acesso em 15 de set. 2024.

CUNHA, J. L.; BÔAS, L. V. *Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epidêmico-metodológicos*. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 65-81.

FANON, F. *Peles Negras, Máscaras Brancas*. Ubu Editora, São Paulo, SP, 2020 – 4 impressão, 2023.

FERREIRA, M. *Disco de resistência, 'Acorda amor' propõe que corações batam sem medo e sem fugir à luta*. 03 de fev. de 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/musica/blog/mauro-ferreira/post/2020/02/03/disco-de-resistencia-acorda-amor-propoe-que-coracoes-batam-sem-medo-e-sem-fugir-a-luta.ghtml> . Acesso em 15 de set de 2024.

FILHO, A. F. F. *A Hegemonia do fake: o regime político das verdades inventadas*, em *Nós: Tecnoconsequências sobre o humano*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em [https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206\\_69c720c3f6244b0f83b12bcd04748532.pdf](https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_69c720c3f6244b0f83b12bcd04748532.pdf) Acesso em 10 de set de 2024

FISHER, M. *Como as redes sociais reprogramaram nossa mente e nosso mundo*. São Paulo- SP, Todavia, 2023.

HAN, B.C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2017.

HAN, B.C. *O desaparecimento dos rituais*. Uma topologia do presente. Petrópolis, RJ, Vozes, 2021.

HAN, B.C. *A expulsão do outro*. *Sociedade, percepção e comunicação hoje*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2022.

HAN, B.C. *A crise da narração*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2023.

IAR. *Projeto de doutorado em Artes da Cena vence Prêmio de Reconhecimento Acadêmico em Direitos Humanos*. 20 de maio de 2024. Disponível em: <https://www.iar.unicamp.br/publicacoes/projeto-de-doutorado-em-artes-da-cena-vence-premio-de-reconheciment-o-academico-em-direitos-humanos/> . Acesso em 15 de set de 2024.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS. *A origem do suleiar*. 23 de out 2019. Disponível em <https://iela.ufsc.br/a-origem-do-suleiar/> . Acesso em 14 de set de 2024.

IGARAPÉ NEWS. *Olimpíadas 2024: DJ Barbara Butch recebe ameaças após performance na abertura*. 01 de ago. de 2024. Disponível em: <https://igarapenews.com.br/olimpiadas-2024-dj-barbara-butch-recebe-ameacas-de-morte-apos-performance-na-cerimonia-de-abertura/> . Acesso em 15 de set. de 2024.

KAKAY. *Resistência lírica*. 11 de dez. 2020. Disponível em: <https://almeidacastroadvogados.adv.br/resistencia-lirica-por-kakay/> . Acesso em 15 de set. de 2024.

LINS, H. A. M. *Pedagogias da morte e da guerra como legado das direitas radicais as crianças e adolescentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MIZUTANI, L. *Bora militar junto? A cena digital como campo de guerrilha*. Campinas, SP: [s.n.], 2023. Acesso em <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1389768> , em 03 julho 2024

MOURA, W. Quem tem medo de artista. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21/03/2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2017/03/1868241-medo-de-artista.shtml>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

OBSERVATÓRIO DE CENSURA À ARTE. *Sobre o Observatório de Censura à Arte*. (sem data). Disponível em: <https://observatoriodacensura.com.br/about>. Acesso em: 15 set. 2024

O'NEIL, C. *Algoritmos de destruição em massa. Como o big data aumenta a desigualdade e ameaça a democracia*. Trad. Rafael Abraham – 1 ed- Santo André, SP. Editora Rua do Sabão, 2020.

PRADO, L. Destruição da cultura no governo Bolsonaro é tema de livro. *Jornal da USP*. 28/01/2022. Disponível em <https://jornal.usp.br/cultura/destruicao-da-cultura-no-governo-bolsonaro-e-tema-de-livro/>. Acesso: 15 de set. de 2024.

RFI. Ameaçada de morte, DJ que protagonizou cena polêmica na cerimônia de abertura presta queixa por cyberbullying. *G1*. 30 de jul 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/olimpiadas/paris-2024/noticia/2024/07/30/ameacada-de-morte-dj-que->

protagonizou-cena-polemica-na-cerimonia-de-abertura-presta-queixa-por-cyberbullying.ghtml . Acesso em 15 de set. 2024.

SANTAELLA, L. *Inteligência Artificial e Cultura: Oportunidades e Desafios para o Sul Global*. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/inteligencia-artificial-e-cultura-oportunidades-e-desafios-para-o-sul-global/> em 11/07/2023.

SANTAELLA, L. *Navegar no Ciberespaço. O perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, F. R. C. dos. O que se entende por Retórica da Guerra Cultural. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 180–227, 2020. DOI: 10.14393/DL45-v15n1a2021-6. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/52265>.

Acesso em: 15 set. 2024.- <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2017/03/1868241-medo-de-artista.shtml>

SEGANFREDO, T.; CAETANO, E. ; GALLI, L.; GLORIA, R. Dossiê Arte, Diversidade e Liberdade de Expressão: artistas compartilham relatos de violência no cotidiano. *NONADA*, 13 de set 2021. Disponível em <https://www.nonada.com.br/2021/09/artistas-compartilham-relatos-de-violencia-no-cotidiano-do-trabalho/> . Acesso em 14 de set de 2024.



## Educar para emancipar: um encontro com Freinet em tempos de resistência

Roseane Daminelli Gomes<sup>1</sup>

A disciplina concentrada intitulada *Infâncias e as novas direitas na América Latina*, ministrada pelas professoras Heloísa Lins e Norma Bregagnolo, possibilitou inúmeras reflexões coletivas, tais como: as escolas não são democráticas (considerando a democracia de alta intensidade), como regra; quase nunca ensinaram sobre as diferenças, a olhar para o outro com ética, as escolas - com sua visão capitalista - são (re) produtoras de trabalho e como tal acreditam que seja preciso comprovar o aprendizado, mediante notas e conceitos; a criança é o futuro, um vir a ser, em detrimento do que é hoje. E mais: é necessário estar em coletivos docentes, em rede para que possamos romper com tais ideias cristalizadas e juntos/as pensar em outros modos de ser e estar na escola. Duhalde (2012) me ajuda a compreender tal necessidade:

El trabajo em red se constituye así en una alternativa complementaria para la formación docente permanente que significa, fundamentalmente, “pensar de otro modo”, el proceso de producción de conocimiento pedagógico, ya que habilita sistema dinámicos de pensamiento donde se ponen en tensión la diversidad de significados y sentidos d ellos sujetos participantes. La reflexión y la acción se horizontalizan, neutralizando aquellas perspectivas lineales y verticalistas del saber. (Duhalde, 2012, p.179)

---

<sup>1</sup> Professora aposentada pela Prefeitura Municipal de Campinas/SP. Graduada em Psicologia (PUC Campinas). Especialista em Psicologia Escolar e da Aprendizagem (PUC Campinas). Membro do Grupo de Estudos Coletivos Freinetianos (GEPEC-UNICAMP) e Rede de Educadores e Pesquisadores de Educação Freinet (REPEF). Mestra em Educação pela Unicamp daminelligomes@gmail.com .

Muitas e significativas reflexões foram levantadas, mas vou me ater as que me fizeram pensar sobre a docência: qual seria então o papel da escola? Qual escola queremos? Como transformá-la? Que crianças gostaríamos de formar? Para responder a tais perguntas, busco, na Pedagogia Freinet, possíveis respostas; uma pedagogia emancipatória e democrática que me acompanhou nos últimos 16 anos, na docência.

A Pedagogia Freinet é pautada por seu idealizador, o francês Célestin Freinet, (1896-1966), um militante antifascista, um resistente, um professor primário nascido num pequeno vilarejo nos Alpes Marítimos, chamado Gars, como filho de modestos camponeses. Freinet tinha a consciência de pertencer a classe dos proletários, camponeses e operários, criadores de riqueza e explorados pelo capitalismo. Sua infância foi marcada pelo convívio com a natureza, com o ritmo das estações do ano, brincadeiras no rio, acompanhando seu pai no trabalho do campo, na sementeira e colheita e no cuidado com os animais; suas experiências infantis marcaram profundamente seus livros e sua visão de educação (Barre,1996).

Foi um professor que assumiu uma sala de aula, antes mesmo de se formar na Escola Normal de Nice. Substituiu um professor que havia sido convocado para a guerra de 1914; tal experiência durou pouco, pois logo Freinet também foi convocado. Na guerra, foi atingido em seus pulmões por uma bala que o levou a um extenso período de convalescência. Por ser um ferido de guerra, lhe foi concedida a aposentadoria por invalidez, negada por Freinet. Não seria uma restrição física que o impediria de exercer a profissão que tanta desejava: "ser o artífice da profissão que escolhera: professor primário" (Freinet, 1978, p.15).

Imbuído do desejo de transformar a sociedade através da escola, não numa atitude ingênua de que a escola seria a solução para todos os problemas sociais, mas em sua reflexão sobre as relações que poderiam e deveriam existir entre a educação e a situação político-social, argumentava: "Sem a revolução na escola, a revolução política e econômica será apenas efêmera [...] a

educação não deve ser um acúmulo de conhecimento, mas uma ferramenta de formação de cidadãos." (Freinet, 2020, p. 83, tradução própria).

O educador acreditava que a vivência num ambiente escolar autônomo e cooperativo - no qual as crianças pudessem se expressar livremente, confrontar opiniões, buscar respostas para suas perguntas dispendo de um ambiente organizado para realizar suas pesquisas, se auto avaliar e cooperativamente avaliar seus colegas de sala - poderia transformar homens e os homens transformariam a sociedade.

Assumiu sua primeira sala de aula em 1920, na cidade de Bar Sur Loup, nos Alpes Marítimos, uma escola que funcionava numa casa antiga, pobre e escura, com cadeiras velhas dispostas em filas de maneira tradicional, tendo à frente da sala um estrado, estrutura de madeira construída acima do nível do chão que deixava o professor em evidência. Ali, encontrou crianças submissas e passivas, bem diferente das que via na hora do recreio: vivas, ativas, falantes e felizes. Essa percepção de que fora da escola as crianças eram vivas fez com que Freinet iniciasse um movimento de profundas mudanças pedagógicas, o Movimento da Escola Moderna (MEM) (Imbernón, 2012). Um movimento vivo até os dias de hoje e presente em mais de 50 países, que se caracteriza por ser um movimento pedagógico cooperativo - formado por professores/as comprometido/as com a renovação pedagógica - em que, de maneira voluntária, compartilham suas produções, seus conhecimentos, as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, com publicações em revistas educacionais, participação em encontros e seminários.

As ideias revolucionárias de Freinet, um contumaz defensor da escola pública e que dava a ver a voz das crianças, o colocou como alvo das forças de extrema direita (fascistas italianos e nazistas alemães). A perseguição e a pressão são tamanhas que culminaram numa transferência compulsória para outra escola. Freinet não aceitou e pediu demissão. Em 1935, abriu a sua própria escola, em Vence, na qual poderia experimentar a pedagogia

popular que tanto desejava ver se espalhar pelas escolas públicas. Sua escola era mantida por algumas famílias, mas também recebia “casos sociais” enviados pela Assistência Social que eram mantidos por militantes do movimento ou por associações (Freinet,1978).

Em 1939, Freinet se viu frente à guerra, novamente, mas por ser um ex-combatente mutilado não podia ser convocado. Por se declarar pacifista, desde a primeira guerra, marcada por uma grande carnificina, a sua simpatia ao pacifismo o tornou suspeito pelas autoridades francesas, culminando em sua prisão em 1940, num campo de concentração. Com a mobilização de amigos, alegando a fragilidade de sua saúde, após dezoito meses foi solto; porém, com restrições: não podia exercer nenhuma atividade pedagógica ou militante (Barre, 1996).

Em 1950, surge uma nova adversidade: foi acusado injustamente pelo Partido Comunista, ao qual era filiado desde 1926, de isolar a escola dos problemas sociais. Para Freinet, a real acusação era a de se recusar à doutrinação das crianças, de reunir em seu movimento tanto professores/as sem partido, quanto socialistas, comunistas, anarquistas, cristãos... Os que os aproximava era o desejo de transformação da educação. Recusava dar palavras de ordem políticas [partidárias] pois acreditava, assim como em relação às crianças, que os aderentes ao seu movimento pedagógico deveriam construir suas convicções por meio da reflexão crítica e da escolha livre (Barre, 1996). Como poderia ser doutrinador quando acreditava na autonomia e na democracia como princípios fundantes da prática educativa? As experiências adversas vividas por Freinet não o fazem desistir de seus ideais pedagógicos: escreveu livros e vários artigos publicados em revistas criadas por ele, participou de congressos, seminários, correspondência com outros (as) professores (as), tendo sempre por objetivo alcançar mais e mais adeptos a uma escola emancipatória e democrática.

Em suas publicações, Freinet contrapunha se a ideia tradicional e predominante de que a criança é um vir a ser,

desprovida de razão e de palavra, para ele “a criança é da mesma natureza que o adulto” (Freinet, apud Imbernón, 2012, p. 53). Tal afirmação colocava a criança no centro do processo pedagógico e, assim, como cidadã de direitos e deveres deveria ter suas necessidades respeitadas, como as de expressar seus sentimentos e ideias, de comunicar-se com os outros, de criar, agir, conhecer, de organizar-se, de avaliar-se. As crianças têm o direito de pensar, sentir, desejar, escolher, construir.

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgada em 1990 no Brasil, vão, décadas depois, dar razão a Freinet. Ambos os documentos reconhecem e garantem às crianças o direito de se expressarem, de opinarem, dentre outros. As crianças passam a ser vistas como cidadãs!

Mas como garantir os direitos das crianças em sala de aula? Mais uma vez, Freinet nos ajuda a responder... Para romper com a escolástica, propôs o uso de instrumentos pedagógicos como o texto livre, a correspondência interescolar, a aula passeio, imprensa na escola, rodas de conversa para planejamento, avaliação e resolução de problemas, ateliês de trabalho, fichários escolares, bibliotecas de trabalho, por exemplo. São instrumentos pedagógicos a serviço do/a professor/a e das crianças, ou seja, não impostos à prática, cujas regras e prescrições devam ser seguidas à risca: vão sendo ajustadas às condições materiais, espaço físico, exigências administrativas, propostas curriculares, etc. Uma pedagogia viva, a serviço da vida, afetada pela relação professor/a-criança, pelo grupo que compõe a sala de aula.

Neste texto, vou me ater a um dos instrumentos pedagógicos, os ateliês de trabalho. A sala de aula organizada em ateliês proporciona inúmeras e diferentes maneiras de aprendizado e tornam as crianças cada vez mais autônomas e responsáveis por suas escolhas.

Os ateliês de trabalho estão relacionados a atividades diversificadas e simultâneas, que podem ser desenvolvidas individualmente e/ou em pequenos grupos, estão disponíveis

todos os dias, mas é o interesse das crianças que indicará o funcionamento ou não no dia. Cada ateliê comporta um determinado número de crianças de maneira que possam trabalhar tranquilamente, elas são livres para escolher por onde desejam iniciar seu trabalho levando sempre em consideração o número de crianças que tal ateliê comporta (Barros et al, 2022)

As crianças têm liberdade de ação, passam de um ateliê para o outro, são livres para escolher, mas é uma liberdade situada: não podem escolher não fazer nada. O tempo que ficarão em determinado ateliê está diretamente ligado à sua necessidade e a seu interesse, sem deixar de lado a responsabilidade, o comprometimento pela escolha e pelo trabalho desenvolvido.

Para que o trabalho possa ser desenvolvido de maneira autônoma, os materiais necessários estão sempre visíveis e ao alcance das crianças, para que os usem e elas mesmas os arrumem. Novos materiais e técnicas são introduzidos regularmente pelo/a professor/a, assim como ateliês podem ser fechados e novos abertos de acordo com as necessidades das crianças.

Em minha sala de aula, na Educação Infantil, as crianças tinham a oportunidade e escolher tais ateliês de trabalho: pintura, desenho e escrita, lousa, casinha, números, recorte e colagem, jogos e quebra-cabeças, biblioteca, modelagem, carrinhos e miniaturas, computador ou água. Para saber sobre cada um dos ateliês oferecidos, sugiro a leitura do texto de minha autoria “Pedagogia Freinet e os ateliês de trabalho”, no *Ebook VII FALA Outra ESCOLA* (Gomes, 2015), onde descrevo com detalhes cada um dos ateliês.

É preciso ressaltar que os instrumentos pedagógicos freinetianos estão a serviço da vida, portanto não são imutáveis, mas os princípios da livre expressão, autonomia, cooperação e trabalho “suleiam” (Freire,2022) e perpassam as ações pedagógicas das salas que dialogam com a Pedagogia Freinet que estão sempre presentes, mediando as relações.

A criança precisa ter na escola um ambiente de confiança e aceitação, para que possa se exprimir livremente. Dizer o que pensa, poder falar de si, buscar o que é de seu interesse. Poder se

expressar nas diferentes linguagens: artísticas, corporal, musical, oral. A escola precisa contribuir para o desenvolvimento de cidadãos/ãs, para uma sociedade verdadeiramente democrática, pois se “aprende” democracia praticando a vida em sociedade; se é verdadeiramente cidadão/ã quando livre e autônomo/a. Não se pode formar indivíduos livres e autônomos num ambiente autoritário, onde um manda e o outro obedece, onde o/a professor/a manda, traz tudo pronto e determinado, a criança não pode escolher o que quer fazer. A construção do pensamento autônomo só é possível quando se poder fazer escolhas, se pode tomar decisões.

A construção do pensamento autônomo acontece num ambiente cooperativo, no qual as crianças dependem cada vez menos do adulto, aprendem a levar em conta os outros, têm a possibilidade de escolher, de trocar, de cooperar com o outro: ajudando-o em suas atividades, participando de projetos coletivos, trocando ideias, compartilhando espaços e materiais, buscando junto soluções para problemas, resolvendo conflitos... Nesse ambiente cooperativo, autônomo e de livre expressão, a criança desenvolve um trabalho baseado em suas reais necessidades, um trabalho que pode ser manual, intelectual, que pode ser sério e alegre, ao mesmo tempo, e não enfadonho. Um trabalho que vai realmente ao encontro da vida (Freinet, 1985/2004.)

Os livros e reflexões freinetianas me fazem concluir que Freinet, seguramente, aceitaria o convite abaixo, de Carlos Skliar (2024), postado em sua rede social<sup>2</sup>:

Me autodeclaro, me autodenuncio o doutrinador educativo por ser um amante zeloso de multiplicidade e pluralidades, desejos desenfreados de igualdade, anseio de infância para a criança e a humanidade, incitador da leitura e da escrita, radical participante do direito e da equidade de meninos e meninas com discapacidade, causa de humildes entrecruzamentos entre arte, filosofia, literatura e educação, entre outros males. Convido a outras e outros a se autodeclararem e autodenunciarem como doutrinadores para evitar a todo custo que a atmosfera educativa se transforma em seu oposto:

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5ZZ3d4gyYV/>

um espaço de desconfiança e suspeita em vez de defesa do público, um campo de batalhas em troca de ser um mundo de potências e possibilidades.

Assim como Freinet e demais professores/as adeptos/as de uma educação emancipatória e democrática também, me autodeclaro e autodenuncio como uma doutrinadora educativa.

## Referências

BARRÉ, M.(1996). *Célestin Freinet, un éducateur pour notre temps: 1896-1936 -Les années fondatrices*. Mouans-Sartoux: P. E. M. F., Tome I e II. Disponível em <https://asso-amis-de-freinet.org/sites/default/files/Celestin%20freinet%2C%20un%20educateur%20-%20Michel%20Barre.pdf>

BARROS, F .C. O. M., MUNHOZ, L. M de M., GOMES, R. D. G. e CRUZ, R. C. A Educação Infantil e práticas pedagógicas: por uma educação humanizadora nas vivências e experiências com crianças. In OLIVEIRA, E. G. e CRUZ, S. M. (Orgs). *(Re) pensando a(s) infância(s): práticas reflexivas e inovadoras na Educação Infantil*. Itapiranga: Schreiber,2022.

DUHALDE, M. (2012). A. Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores. In: BIRGIN, A. *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

FREINET, C. (1985 [2004]). *Pedagogia do Bom Senso*. São Paulo: Martins Fontes.

FREINET, E. (1978). *Nascimento de uma pedagogia popular*. Lisboa: Editora Estampa.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

GOMES, R.D. Pedagogia Freinet e os Ateliês de Trabalho In: PRADO, G.do V. T.; PROENÇA, H.H.D.M.; SERODIO, L.A. (Org.). *Teu olhar (trans) forma o meu?* Campinas- SP: E-book VII Fala outra escola, 2015, p. 111 a 126.

IMBERNÓN, F. *Pedagogia Freinet: A atualidade das invariantes pedagógicas*. Porto Alegre: Editora Penso, 2012.

SKLIAR, C. *Me autodeclaro, me autodenuncio o doutrinador educativo...* [Instagram], 7 abr. 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C5ZZ3d4gyYV/>. Acesso em: 4 jun. 2025.



# Entre o choque das palavras: escola e família

Flávia Nunes de Moraes <sup>1</sup>

Tudo o que aquele que nos destrói precisa de nós, é que a gente perca a vontade de lutar e que a gente se apazigue como derrotados e se entenda como derrotados.  
(Merleau- Ponty apud Rita Von Hunty, 2024.)

## Considerações iniciais

O pequeno fragmento de uma narrativa produzida no relatório semanal de uma professora de educação infantil, abaixo reproduzido, retrata o recorte de um acontecimento em um contexto da organização cotidiana da turma de jardim (5 a 6 anos). O fato ocorreu em 2021, em uma escola municipal de educação infantil.

A perplexidade e estagnação da professora diante do encontro com um enunciado<sup>2</sup> vindo da mãe de uma criança, evoca o desejo de explorar a complexidade das relações humanas, nos encontros entre famílias e escola e no interior da instituição. Sustentadas por existências singulares, as diferenças e subjetividades dos sujeitos que compartilham do espaço da escola podem ser grandes desafios, principalmente quando se busca um diálogo relacionado aos direitos das crianças.

---

<sup>1</sup> Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Piracicaba. Atuou como supervisora e diretora de escolas de educação infantil na mesma municipalidade. Pedagoga e mestranda do Programa de Mestrado Profissional da UNICAMP, integrante do GRUBAKH (grupo estudos bakhtinianos), ligado ao GEPEC (Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada): flavianunesmoraes@gmail.com

<sup>2</sup> Na perspectiva bakhtiniana: “todo enunciado é um elo na cadeia discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 289).

O estranhamento inicial da escola, ao se deparar com conflitos, para além do susto e da indignação, torna-se assunto recorrente entre os/as educadores/as que, frequentemente, escolhem o silêncio, na busca de uma relação possível com familiares. Um silêncio que grita. Mas, como engendrar e nutrir um diálogo que estabeleça conexões entre mundos, muitas vezes tão diferentes? Quais caminhos, ainda que sinuosos, percorrer para a garantia de diálogos honestos e afetivos em tempos de guerra moral e espiritual (Lins 2021)?

Partindo de um diálogo (narrativa) provocativo com a mãe de uma criança evangélica, a professora buscou registrar percursos reflexivos para tentar evocar faíscas de possibilidades ao encontro de um verdadeiro projeto dialógico e mais humanizado de escola. Sair do papel para a ação aquilo que tanto se almeja na escrita das propostas. Sobre isso, há ressonância nas ideias dos professores Gallo e Souza (2016), quando apontam o desafio do nosso desejo (escola) controlado em relação ao outro:

Sentimo-nos cosmopolitas, abertos e avançados, uma vez que vemos o outro, ‘respeitamos’ o outro, ‘toleramos’ o outro em sua estranheza. Mas, como um sonho, nos esquecemos da artificialidade da experiência, pois, no fundo, tudo não passa de uma montagem, de um cenário, de um deslocamento do outro (Gallo e Souza, 2016, p. 14).

Talvez seja isso mesmo. A escola pode não estar sendo um espaço democrático como afirmamos nas escritas e a falta de diálogos honestos inicia-se no seu interior, quando não se prioriza na baila dos assuntos necessários e “pedagógicos” as contradições humanas que começam ali mesmo, nos corredores das instituições. Sem problematização não há discussão, há sim o apagamento do outro e a imposição de sua inexistência: olhar para isso pode ser uma forma de “imaginar e instaurar modos de res/ exis-istência, principalmente com crianças e jovens, assim como as famílias, a partir do reconhecimento desses cenários nocivos e aberrantes”, como pontua Lins (2021).

## **A narrativa/ o acontecimento**

*“Era final de tarde na escola e as crianças estavam brincando na sala com os brinquedos disponíveis, aguardando a chegada dos responsáveis para a saída. Assim que a mãe do C chega na porta, encontra seu filho brincando com uma boneca Barbie e com uma tiara na cabeça. Visivelmente irritada, a mãe pega na mão de C e os dois saem, com pressa.*

*No outro dia, a mãe de C me chama na porta e, com a criança ao lado, fala que sua família é evangélica e não quer que ele brinque de bonecas e que o C participa de todos os eventos da igreja, canta os louvores e sabe recitar uma parte do salmo 91. Neste momento, ela pede para ele recitar e, nitidamente desconfortável, ele começa a balbuciar. Confusa com a situação, interrompo e digo que não precisa fazer isso. Tento explicar a ela que brincar de bonecas não pode ser considerado um problema, mas não encontro jeito, argumentos e nem palavras, naquele momento, que me ajudem a desenvolver o diálogo. Nunca mais falamos sobre isso”.*

## **A metanarrativa/ reflexões**

Peço licença, a partir de agora, para desenvolver o texto em primeira pessoa, pois esse meu processo de escrita faz parte de uma profusão de sentidos singulares e diálogos internos, que se repetem com insistência. Mas, também, porque sou completamente afetada por um lugar singular de pensar e escancarar minha subjetividade, o GRUBAKH (Grupo de estudos bakhtinianos), um coletivo que tem, como premissa, compreender, por meio de narrativas, nossa relação com o cotidiano educativo, com as crianças e adultos da escola. Sendo assim, é claro que o acontecimento narrado repercutiu para além dos desconfortos imediatos. A partir dele, replanejei maneiras de fazer o horário de saída para que as crianças continuassem a brincar com liberdade de escolha, porém não mais no horário de encontro com os pais. O problema parecia estar resolvido, mas não. Permaneceu dentro de mim, principalmente porque não houve diálogo e problematização e este tema “morreu” na escola. Não retomamos um tema de

extrema importância para as crianças e adultos e isso gerou em mim uma poderosa inquietação: preciso pensar mais e encontrar formas de abertura para o diálogo e, para ajudar, encontro com as palavras de Rita Von Hunty, numa entrevista, em que relata que “toda a crise é o momento da possibilidade e que a gente precisa olhar para a situação com pessimismo, mas otimismo de vontade” (Gramsci apud Hunty, 2024).

O silenciamento neste encontro com a mãe colocou sob suspeita os conhecimentos e certezas sobre a relação democrática no espaço escolar. Tomada sempre como palavra necessária e repetida na escrita dos documentos oficiais da educação infantil e nas propostas pedagógicas das escolas, a democracia é, sem sombra de dúvida, um lugar almejado e sustentado sob diferentes vieses teóricos. Apesar disso, as tramas do espaço escolar apresentam-se complexas, impondo reflexões inaugurais e aberturas para conexões com tempo vivido. Não há receita pronta.

Naquele momento, o silêncio foi a única resposta possível diante de tantos absurdos. Além do mal-estar provocado, o silêncio denuncia um sistema de valores com uma estrutura fortalecida, para que a sensação de fracasso e imobilidade se naturalize, impondo a perpetuação de um lugar de ameaça, em que todo diálogo contraditório deve ser expurgado das instituições. Nesta lógica, não há lugar de debates abertos, honestos e amorosos, ficando a escola, muitas vezes, patinando em propostas de debates e reuniões desenhadas para grupos imaginários e idealizados, conforme os valores dos que organizam as metodologias desses encontros. E, novamente, Gallo e Souza (2016) expõem essa realidade, com outras palavras:

Na escola, não poderia ser diferente. Também nela vemos acontecer esse ‘apagamento’ do outro, esse ‘borramento’ da diferença por meio de suas políticas inclusivas, de suas práticas de tolerância, de sua afirmação do multiculturalismo.

Sim, a escola pode ser parceira de um processo político social mais amplo, o de deixar morrer, simbolicamente, esse outro em que, com tantos outros, não podemos nos mirar de modo especular. Esses outros que, enterrados em um

mesmo espaço, acabam se embaralhando no fluxo dos movimentos dos corpos e mentes considerados normais. Assim confundidos, perdem a visibilidade de suas diferenças; e nossos olhares apaziguados não se incomodam mais com eles..." (Gallo e Souza, 2016, p. 14)

Neste sentido, parece que estamos bastante ocupados em cumprir as metas, seguir currículos e programas prontos e robustos, produzindo, cada vez mais letras vazias em papeis que, quase sempre, não são lidos e explorados. Sendo assim, a "tal democracia" citada inúmeras vezes nesses papeis, como o slogan da escola, não pode sair do plano teórico. Sem esforços individuais de escuta e deslocamento dos mundos individuais, não acredito que os espaços de debate se fortaleçam.

Por um lado, o interior da escola, com suas minúcias e códigos que denunciam as fragilidades dialógicas e, por outro, as consequências que essas fragilidades apontam na articulação de espaços de debates com toda a comunidade escolar. Peter Moss reafirma o lugar da escola/ creche como impulsionador de práticas efetivas de diálogos democráticos:

Trazer a política democrática para dentro da creche significa o engajamento dos cidadãos em pelo menos quatro tipos de atividades. Em primeiro lugar, a tomada de decisões sobre as intenções, as práticas e o ambiente da creche. Em segundo, a avaliação do trabalho pedagógico através de métodos participativos... Em terceiro lugar, contestar discursos dominantes, o que Foucault chamava de regimes de verdade, que procuram dar formas às nossas subjetividades e práticas através de suas pretensões de verdade universal e de sua relação com o poder...

É por meio da contestação de discursos dominantes que a quarta atividade política pode emergir: uma abertura para a mudança através de visões utópicas e sua transformação em ação utópica". (Moss, p. 425- 426).

Embora consciente dos desafios e dificuldades, as visões utópicas partem do saber que "mudar é difícil, mas é possível" (Freire, 2003, p.79), nutrir os pequenos diálogos e não desistir possa ser um inédito viável (Freire, 2003, p. 15). No caso da narrativa com a mãe evangélica, poderia ter sido uma oportunidade de instaurar

momentos de conversas sobre a laicidade na escola e sobre o brincar das crianças e seus direitos primordiais. Confesso que, naquele momento, não encontrei forças para isso e considero que aquele foi um tempo histórico violento, que me impôs um silêncio dolorido, não só na escola.

Desse modo, carrego comigo um desejo que grita, mais forte que o silêncio daquele dia. Vencer o monologismo (Bakhtin, 2011, p. 339) dos corredores da escola, lutando diariamente para que a palavra singular possa ser dita, negando receber o outro apenas como objeto da consciência, mas como uma outra consciência (Bakhtin, 2011, p. 348).

Retomando a perspectiva do interior da escola, esse lugar de diferentes conflitos axiológicos e formativos, o vejo como ideal para as discussões desestabilizadoras, tendo como ponto de partida os reais acontecimentos e desconfortos das relações humanas para a construção de uma proposta formativa que faça sentido. Vislumbro encontros formativos onde as pautas estejam para além da leitura de textos da área da pedagogia e a apresentação de modelos de práticas exitosas na perspectiva de produção, mas, também, debates fundamentados nos desencontros e desconfortos naturais nas relações da vida humana, assim como afirma Bakhtin quando explora a natureza dialógica:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal." (Bakhtin, 2011, p. 348)

Sendo assim, para finalizar o texto e não as reflexões, penso que, se na escola vencermos os desencontros de comunicação e dos diálogos, começando por nós educadores/as, talvez possamos compreender e ajustar nossa linguagem para abraçar as diferenças

de toda a comunidade e colocar em debate assuntos espinhosos com a segurança do conhecimento e da amorosidade. Com isso, trago aqui um pequeno fragmento de uma crônica de Julian Fuks: “como fazer para lutar contra o nocivo encantamento alheio senão produzindo novos encantos, senão reencantando-se?” (Fuks, 2024). Vamos pensar...

## Referências

- BAKHTIN, M. (2011). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- DE MATOS LINS, H. A. Infâncias em tempos de guerra moral e espiritual no Brasil: culturas (i) materiais e subjetivação política (des)democrática. *Sociedad e infancias*, v. 5, n. 2, p. 77–97, 2021.
- FREIRE, P. (2022). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 15p.
- FREIRE, P. (2020b). *Pedagogia da Autonomia*. 66 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FUKS, J. (ano). Será hora de voltar a se envolver e se encantar com a política? *Portal UOL*. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julian-fuks/2024/07/13/sera-hora-de-voltar-a-se-envolver-e-se-encantar-com-a-politica.htm>
- GALLO, S.; SOUZA, R.M. (orgs) (2006). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. 2 ed. Campinas: Alínea.
- MOSS, P. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Revista Psicologia*. São Paulo: USP, vol.20, no.3, p. 417 – 423, jul./set. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rMdDpRcHTpQqH75JsY8Jrn/?format=pdf&lang=pt>
- VON HUNTY, R. (2024). @TemperoDrag // DL SHOW #291. Brasil. *Descea letrashow*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=J\\_x8kwxm67E&t=3847s](https://www.youtube.com/watch?v=J_x8kwxm67E&t=3847s). Acesso em: 20 ago. 2024.

Este trabalho carrega, desde aquele período de tão boas confluências, não apenas intelectuais, as esperanças conjuntas de que todas as crianças e infâncias possam experimentar a liberdade dos pássaros e que, da altura crescente de seus voos, olhem as diminutas e – cada vez mais - alheias forças políticas reacionárias, neocoloniais e adultocêntricas. O tempo, para lutar por essa liberdade, é o agora. Forjemos coragem para criarmos, com as crianças, essa concreta paisagem.