

HUMANI DADES:

REFLEXÕES
E AÇÕES IV

**HUMANI
DADES:
REFLEXÕES
E AÇÕES IV**

HUMANI DADES: REFLEXÕES E AÇÕES IV

Organizador
Edson Carpes Camargo



Título
Humanidades Reflexões e Ações:
volume IV

Produção
Núcleo de Integração do Ensino,
Pesquisa e Extensão em Ciências
Humanas (NIEPECH) – IFRS –
campus Bento Gonçalves.

Revisão/Diagramação
Edson Carpes Camargo

Capa
Andressa Argenta

Ilustração da Capa
Andressa Argenta

Diagramação da Capa
Andressa Argenta

1ª Edição/2023

Conselho Editorial do IFRS
Samantha Dias de Lima
Aline Terra Silveira
Cimara Valim de Mello
Deloize Lorenzet
Greice da Silva Lorenzetti Andreis
Luciano Manfroi
Maísa Helena Brum
Maria Cristina Caminha de Castilhos
França
Márcia Bonzanini Bossle
Sílvia Schiedeck
Marcus André Kurtz Almança
Daniela Sanfelice
Maurício Polidoro
Paulo Roberto Janissek
Carine Bueira Loureiro
Marina Wöhlke Cyrillo
Daiane Romanzini
Viviane Diehl
João Vitor Gobis Verges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

H918
vol 4

Humanidades: reflexões e ações - volume 4 / organização Edson Carpes
Camargo. -- 1. ed.-- Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023.
204 p.

ISBN 978-65-5950-048-2 (Livro digital)
ISBN 978-65-5950-045-1 (Livro físico)

1. Educação. 2. Gênero e diversidade. 3. Neoliberalismo. I. Camargo, Edson Carpes, *org.* II. Leites, Amália Cardona. III. Piacentini, Ana Carolina. IV. Conceição, Ana Lúcia Paula da. V. Argenta, Andressa. VI. Barbosa, Andriele Rodrigues. VII. Lunkes, Bianca Elizabeth Suthoff. VIII. Sartori, Fernanda. IX. Santos, Grazielle Silveira dos. X. Trevisan, Janine Bendorovicz. XI. Ferreira, Leticia Schneider. XII. Ticz, Maira Chanara. XIII. Borsatto, Mateus. XIV. Fagherazzi, Onorato Jonas. XV. Rodrigues, Robert Reiziger de Mello.

CDU: Ed. 2007 (online) -- 37:577.8

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

Nosso agradecimento ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, instituição pública, gratuita, inclusiva e de qualidade por fomentar a produção do conhecimento e pelo apoio na publicação desta obra mediante o Edital nº 07/2023 da Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação.

SUMÁRIO

Apresentação	9
Capítulo 1	13
O neoliberalismo e seus atravessamentos na educação: uma análise das regulamentações da educação infantil Por Grazielle Silveira dos Santos, Edson Carpes Camargo e Ana Lúcia Paula da Conceição	
Capítulo 2	37
Será que o demônio pode virar presidente? Uma análise da rejeição de candidaturas petistas pelos evangélicos pentecostais no cenário político brasileiro de 1989 a 2022 Por Bianca Elizabeth Suthoff Lunkes e Janine Bendorovicz Trevisan	
Capítulo 3	53
As representações das desigualdades de classe e gênero na antiguidade a partir da obra a Odisseia de Penélope de Margaret Atwood Por Letícia Schneider Ferreira e Ana Carolina Piacentini	
Capítulo 4	63
Crítica ao neoliberalismo: uma análise dos livros didáticos para a educação infantil Por Fernanda Sartori e Edson Carpes Camargo	
Capítulo 5	85
Projeto cartografias: ações poéticas pedagógicas Por Andressa Argenta	
Capítulo 6	103
Da conscientização da importância dos métodos contraceptivos como forma de prevenção do aborto induzido: algumas reflexões Por Mateus Borsatto e Onorato Jonas Fagherazzi	

Capítulo 7	119
Ensino Médio Pesquisa: investigações sobre gênero e sexualidade no IFRS campus Bento Gonçalves Por Robert Reiziger de Mello Rodrigues e Letícia Schneider Ferreira	
Capítulo 8	127
As mulheres no ensino superior: Um estudo comparativo entre o perfil das acadêmicas dos cursos superiores de Pedagogia e Tecnologia em Viticultura e Enologia do IFRS campus Bento Gonçalves e seus desafios para ingresso e permanência Por Maíra Chanara Ticz e Janine Bendorovicz Trevisan	
Capítulo 9	151
Produtivismo acadêmico e avaliação: desafios para excelência em pesquisa na educação Por Ana Lúcia Paula da Conceição	
Capítulo 10	157
Atravessamentos do neoliberalismo na Política Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) Por Andriele Rodrigues Barbosa e Edson Carpes Camargo	
Capítulo 11	177
Corpos que desaparecem: a ditadura militar argentina na escrita gótica de Mariana Enríquez Por Amália Cardona Leites e Letícia Schneider Ferreira	
Quem somos	201

APRESENTAÇÃO

Outubro de 2023.

Inspirados e inspiradas nas marcas registradas na parede pelo tempo, chegamos ao quarto volume do *Humanidades: reflexões e ações* apresentando as produções de integrantes do Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (NIEPECH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - campus Bento Gonçalves.

Resistimos/insistimos enquanto coletivo que congrega diversas áreas e que pensa/defende o lugar das humanidades na educação. A partir desse olhar, organizamos esta edição do *Humanidades: reflexões e ações* contemplando onze capítulos com o objetivo de apresentar a produção crítica, reflexiva, os projetos e as pesquisas desenvolvidas por integrantes do NIEPECH-IFRS/BG.

No primeiro capítulo, Grazielle Silveira dos Santos, Edson Carpes Camargo e Ana Lúcia Paula da Conceição problematizam como os atravessamentos neoliberais se articulam nos documentos reguladores da educação infantil, em específico, na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, desenvolvendo ao longo do texto os conceitos de neoliberalismo e competências.

Ao discutir os movimentos políticos recentes, o estudo de Bianca Elizabeth Suthoff Lunkes e Janine Bendorovicz Trevisan compõe o segundo capítulo, com o objetivo de analisar a rejeição de candidaturas petistas pelos evangélicos pentecostais, em especial, nas eleições presidenciais do período de 1989 a 2022.

A Odisseia de Penélope serve de referência para a análise empreendida por Letícia Schneider Ferreira e Ana Carolina Piacentini ao refletir sobre a experiência feminina no contexto do período da Antiguidade Clássica constituindo o terceiro capítulo. As autoras apresentam a obra e sinalizam para discussões atuais sobre o feminino e as desigualdades de gênero.

E o neoliberalismo volta a ser mencionado no quarto capítulo com o estudo produzido por Fernanda Sartori e Edson Carpes Camargo. Tomando por base o Programa Nacional do Livro Didático, a/o

autora/autor realizam uma análise dos livros didáticos para a Educação Infantil, etapa da educação básica que começou a fazer parte do programa em 2022. A/o autora/autor apresentam o conceito de neoliberalismo com o qual operam e problematizam como essa racionalidade transita no campo educacional brasileiro.

O Projeto Cartografias, desenvolvido na área de artes visuais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Bento Gonçalves é o centro do quinto capítulo. Andressa Argenta desdobra o cotidiano de estudantes do Ensino Médio Técnico desde o período das atividades remotas até a retomada das atividades presenciais, apresentando as proposições que compuseram o projeto e quais as intencionalidades presentes.

No sexto capítulo, Mateus Borsatto e Onorato Jonas Fagherazzi com o objetivo de analisar a problemática ligada no contexto do possível cuidado com novas vidas humanas assumem uma potente discussão. Organizando o texto com questões que permeiam o campo político, o religioso e o ético, os autores buscam analisar a problemática que se vincula ao contexto da possível prevenção do aborto.

Duas lives promovidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS campus Bento Gonçalves são o foco da análise apresentada por Robert Reiziger de Mello Rodrigues e Letícia Schneider Ferreira no sétimo capítulo. A partir da atividade, o autor e a autora sustentam a necessidade da produção de conhecimento no ambiente escolar, incentivando e orientando os estudantes de ensino médio técnico na realização de pesquisas científicas e no rigor metodológico.

No oitavo capítulo, as autoras Maíra Chanara Ticz e Janine Bendorovicz Trevisan nos apresentam um estudo comparativo entre mulheres estudantes do curso de Pedagogia e do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia do IFRS campus Bento Gonçalves. Contemplando dados representativos, as autoras mobilizam o conhecimento sobre as questões de gênero que atravessam o ingresso, a permanência e o êxito das acadêmicas dos cursos analisados.

O produtivismo acadêmico é discutido no nono capítulo. Ao problematizar os desafios para a excelência em pesquisa na educação, Ana Lúcia Paula da Conceição lança um olhar crítico sobre as demandas e exigências do produtivismo nos programas de pós-graduação em

educação suspeitando dos discursos que potencializam o fazer com pouca qualidade.

No décimo capítulo, a Política Nacional da Alimentação Escolar (PNAE) é analisada sob o viés do neoliberalismo. Andriele Rodrigues Barbosa e Edson Carpes Camargo apontam para as fragilidades do financiamento da alimentação escolar, discutindo sobre as demandas necessárias para qualificar os recursos e os fomentos à educação pública.

Para encerrar, no décimo primeiro capítulo, a ditadura militar argentina serve de cenário para o diálogo entre história e literatura. As autoras Amália Cardona Leites e Letícia Schneider Ferreira provocam um exercício de memória para problematizar sobre os corpos esquecidos durante a ditadura.

Assim se constitui esta obra. Onze estudos organizados para que você leitor/leitora possa conhecer um pouco do que estamos pesquisando no IFRS-Bento Gonçalves. Uma obra potente e carregada das nossas marcas, das nossas pesquisas e do nosso fazer educação. A partir daqui, é você que passa a deixar as suas marcas nas páginas deste livro!

Boa leitura!

Prof. Dr. Edson Camargo

CAPÍTULO 1

O NEOLIBERALISMO E SEUS ATRAVESSAMENTOS NA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS REGULAMENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Grazielle Silveira dos Santos
Edson Carpes Camargo
Ana Lúcia Paula da Conceição

INTRODUÇÃO

A sociedade se organiza a partir de sistemas e mecanismos, influenciando a forma de viver das pessoas. Em virtude disso, constantemente percebemos mudanças ocorrendo no mundo das políticas públicas e da educação, isso porque, a educação é vista como lugar propício para constituição de um tipo de sociedade, e por que não, de individualidades. Sobre isso, observa-se que, a partir de 1990 uma lógica neoliberal de empresariamento da educação tem permeado os campos de discussões e ganhado força dentro dos documentos que normatizam a educação no Brasil.

Nesta perspectiva neoliberal, que tem como lógica, a prerrogativa de Estado mínimo, e, portanto, a pequena atuação do poder público em demandas sociais, as competências adquirem uma forma sutil e inteligente de coação a partir das emoções dos sujeitos. Este foco nas competências e habilidades, esmaece o conhecimento propriamente dito e centra-se na ordem do aprender a aprender (RODRIGUES, 2015, p.72).

Para este estudo, o percurso teórico apresenta um breve percurso da educação infantil, enfatizando alguns marcos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96, que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica no Brasil; as Diretrizes Curriculares Nacionais, que oferecem aporte ao planejamento curricular das escolas infantis; o Plano Nacional de Educação, que visa a universalização de toda a etapa da educação básica no Brasil e a Base

Nacional Comum Curricular, documento normativo para elaboração do currículo das escolas.

A partir disso, este estudo busca problematizar como os atravessamentos neoliberais se articulam nos documentos reguladores da educação infantil. Dessa forma, ao longo do texto desenvolve-se os conceitos de neoliberalismo e competências, e como estes se encontram entrelaçados ao campo educacional subvertendo a lógica de democratização da escola, propósito anunciado nos documentos educacionais.

EDUCAÇÃO INFANTIL E NEOLIBERALISMO: ALGUNS CRUZAMENTOS

O percurso da educação infantil no Brasil, remontada ao século XIX, com a criação dos jardins de infância, voltados ao atendimento das crianças de classe média e alta. Conforme Didonet (2011), iniciativas privadas foram acontecendo posteriormente buscando minimizar os impactos que a falta de atendimento público acarretava às crianças em contexto social de vulnerabilidade. Nesse contexto, Arthur Moncorvo Filho criou o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1880, no Rio de Janeiro. Com um olhar bastante assistencial, o médico era comprometido com a luta de o poder público responsabilizar-se com a educação às crianças pobres.

Segundo Didonet *et al*,

O instituto exerceu grande influência nas concepções sobre criança e sociedade, na responsabilidade pública em relação à saúde, integração social e desenvolvimento das crianças [...] Suas atividades expandiram-se por vários estados, articulou-se com organizações e movimentos europeus e panamericanos e, pela dinâmica de atuação, ofereceu um modelo organizacional e institucional ao governo sobre a assistência à criança pobre. [...]. (DIDONET *et al*, 2011, p.19).

Este modelo, no entanto, perdeu força pela falta de incentivo e apoio governamental. Com o crescente ingresso das mulheres no mercado de trabalho emergiu a necessidade de um espaço para deixar as crianças. Por força dos sindicatos e como forma de abrandar os

movimentos sociais, empresários e donos das fábricas começaram a criar espaços de atendimento aos filhos dos operários. Esse atendimento, no entanto, era exclusivamente assistencial, diferente da ideia de Jardim de Infância que as classes médias e altas tinham acesso (OLIVEIRA, 2020).

Com o tempo, as reivindicações sociais começaram a se dirigir ao Estado, canalizando para este o dever da oferta de espaços para o atendimento infantil e, embora a década de 1930 tenha mobilizado manifestos e organizado eventos para discutir a centralidade pública na educação de crianças, é a partir da década de 1940 que o Estado começa a assumir suas responsabilidades sociais, haja visto “[...] o agravamento dos conflitos sociais no âmbito do projeto nacional-desenvolvimentista que se buscava implantar no país [...]” (OLIVEIRA, 2020, p. 76). Anos mais tarde, tivemos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (1961), a qual pautava a criação de jardins de infâncias no sistema de ensino, projeto que caiu por terra a partir da intervenção militar, que continuou a divulgar a ideia de creche e pré-escola como “[...] equipamentos sociais de assistência à criança carente” (OLIVEIRA, 2020, p. 80), enquanto as escolas particulares que atendiam filhos e filhas da classe média, preocupadas com o aprimoramento intelectual passaram a investir numa educação voltada aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Foi somente com o fim do regime militar no Brasil que a educação infantil começou a construir-se efetivamente, tendo como marco o ano de 1988¹ com a promulgação da Constituição Federal e o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Adiante, a década de 1990 ficou marcada por constituir um dos períodos mais importantes na construção de políticas para a educação infantil, tendo como um dos seus marcos a promulgação de uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atribuindo-lhe “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (art. 29) [...]”. (DIDONET, 2011, p. 33).

¹ A Constituição Federal de 1988 já apresentava em seu artigo 208 o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade como um dever do Estado.

A partir de então, temos um aparente grande passo nas políticas para a educação infantil, mas atrelado a um arcabouço de ideais neoliberais que visam subverter a lógica de educação enquanto direito subjetivo e a transforma em uma categoria mercadológica configurando, assim, uma educação com vista a produção de capital humano. Essa logicidade se explicita ao anunciar a real função pela qual a educação infantil se efetiva nas políticas públicas brasileiras: garantia de um lugar para as crianças ficarem enquanto as mães trabalham fora de casa. Diante disso, questiona-se: a educação é um direito da criança enquanto espaço de convivência social, de garantia de desenvolvimento com base no cuidar e no educar ou um espaço para serem “guardadas” na ausência dos cuidados da família?

Mesmo com a LDB nº 9.394/96 reconhecendo a educação² infantil como primeira etapa da educação básica e já tendo apoio constitucional do direito da criança à educação, a escola infantil pública ainda é garantia de acesso à criança cuja mãe é trabalhadora³. É interessante atentar para o movimento de ampliação do número de horas em que esses estabelecimentos ficam abertos, num movimento denominado “hipertrofia” da escola, quer seja, o aumento do tempo desses espaços abertos, em alguns lugares chegando a 12 horas por dia, abrangendo a carga horária da indústria. (KNEBEL, 2014).

Essas são algumas das marcas do neoliberalismo sobre o sistema educacional brasileiro, que molda a escola segundo os imperativos econômicos e ideológicos dos países dominantes, seguindo uma lógica de mercado. É por isso que o ensino passou a ser o grande mercado para o próximo século, pois dentro da lógica neoliberal, “[...] a escola é vista cada vez mais como uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado. [...]” (LAVAIL, 2019, p. 38).

É válido situar que o termo “neoliberalismo” foi cunhado em 1938 no Colóquio Walter Lippmann e tem suas raízes associadas a um conjunto de políticas de privatização, de redução da atuação social do

² Conforme Knebel (2014, p. 258) é “[...] necessário distinguir educação de ensino para essa faixa etária [...] denomina-se educação (Educação Infantil) justamente por considerar esse nível um momento privilegiado, com especificidades”.

³ A partir dos 4 anos a educação infantil é obrigatória conforme a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.

Estado, de repressão ao trabalho e a uma desregulamentação do capital, favorecendo a investidores estrangeiros, além do ataque às desigualdades e exaltação da liberdade (BROWN, 2019), sendo considerado um projeto global. Sua legitimação se dá ao ocupar espaços pontuais dentro do contexto social, onde, por meio de medidas isoladas, mudam seu funcionamento. Essas medidas, quase imperceptíveis, só são observáveis quando relacionadas umas às outras. A ressalva aqui se dá ao surgimento de aspectos neoliberais nos contextos educacionais, com ataque iminente ao setor público, que sob um discurso de subjetivação “[...] tentam nos fazer acreditar que é uma reforma da escola, mas é na realidade uma liquidação [...]” (LAVAL, 2019, p. 22), que tem como projeto a exploração dos sujeitos por meios incorpóreos e imateriais, ou seja, pela exploração da psique (HAN, 2014). Isso porque, sob a ótica neoliberal

[...] muito mais eficiente é a técnica de poder que faz com que as pessoas se submetam ao contexto de dominação por si mesmas. Essa técnica busca ativar, motivar e otimizar, não obstruir ou oprimir. [...] age através da proibição e da satisfação. Em vez de tornar as pessoas obedientes, tenta deixá-las dependentes. (HAN, 2014, p. 26).

Precisamos considerar, que na era da globalização neoliberal, “[...] a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. [...] (LAVAL, 2019, p. 129), tal como esse sujeito, alguém submisso, mas que não seja consciente de sua submissão, e sim, se sinta em liberdade. (HAN, 2014). Cabe aqui reconhecer esse novo sujeito empresarial, roubado na sua subjetividade por uma por uma eficaz gestão das mentes.

[...] Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis [...] trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exija que ele cumpra [...] trata-se de ver nele o sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo a sua atividade profissional. O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. (LAVAL, 2016, p. 327).

É necessário atentar em como esse sistema vem se implementando e ganhando força dentro do campo educacional, em especial a educação infantil, etapa abordada neste estudo, começando a olhar para a organização dos currículos e para a “[...] criação das bases curriculares que se caracterizam cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa das noções e conceitos pedagógicos que o professor deve seguir, ou até do plano de aula. [...]” (LAVAL, 2019, p. 257), sujeitando a escola à razão econômica, com um objetivo claro e bem traçado, quer seja, de “[...] manter o proletariado “no seu lugar”” (MÉZÁROS, 2020, p. 49), com baixo ou nenhum nível de consciência para lutar e reivindicar uma transcendência social a partir de uma automudança.

O que se busca com essa formação voltada ao mundo econômico, é um homem flexível e um trabalhador autônomo, que seja disciplinado na realização das tarefas, que evite o desperdício e que queira aumentar cada vez mais a sua própria produtividade. Entra em cena um sujeito apto a realizar uma nova tarefa no seu trabalho, o chamado sujeito do desempenho, que disputa consigo mesmo para fazer mais e melhor. Como diria Han, “[...] o sujeito contemporâneo é um empreendedor de si mesmo que se autoexplora. Ao mesmo tempo, é um fiscalizador de si próprio. O sujeito que expõe e supervisiona a si próprio [...]” (2014, p. 85).

Com essa concepção de trabalhador flexível,

[...] o empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização [...] deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. [...] a autonomia que se espera do assalariado, que consiste e, ele se dar ordens e se “autodisciplinar”, não acontece sem certo saber. [...] por isso a autodisciplina e a autoaprendizagem andam de mãos dadas. (LAVAL, 2019, p. 40).

Segundo essa lógica, o investimento no saber gera ganhos na produtividade, e, se pensarmos que o principal objetivo da escola é adequar o indivíduo à sociedade, é muito lógico que ela busque formar

consumidores, que desde muito cedo já se familiarizam com esta arquitetura, para que ao longo da vida, não se deixem influenciar por outras formas de fazer e agir. Isso poderia explicar a lógica presente nos currículos da educação infantil sob a ótica da competência, o qual, seguindo os preceitos da lógica neoliberal, “[...] designa um conhecimento indissociável da ação, ligado a uma habilidade, a um saber prático [...]. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade [...]”. (LAVAL, 2019, p. 77).

Como vimos, o neoliberalismo é um sistema que além de desregular a escola pública visando o mínimo possível de intervenção do Estado, busca *formar* um tipo de cidadão específico que seja capaz de responder às demandas de um mercado cada vez mais exigente. Para isso, age sobre a psique humana regulando mais e melhor o sujeito que se autoexplora. Essa concepção neoliberal que se coloca de forma perniciosa frente aos objetivos reais e fundamentais da educação, vem ganhando força e espaço, reafirmando a importância da luta por uma escola emancipadora, que valorize a formação integral dos indivíduos.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo está pautado na pesquisa qualitativa e tem seu percurso teórico-metodológico traçado a partir da pesquisa documental. Segundo Kripka *et al* (2015, p. 243), “os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um fenômeno em seu ambiente natural, onde estes ocorrem e do qual fazem parte”. Ressalta-se assim que, “[...] o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto [...]”. (KRIPKA *et al*, 2015, p.243). Segundo Godoy (1995, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais [...]”. A mesma autora menciona que um fenômeno pode ser melhor compreendido se analisado no contexto do qual faz parte a partir de uma perspectiva integrada, considerando os diversos pontos de vista.

A pesquisa documental tem como característica a análise de documentos, apresentando como desafio “[...] a capacidade que o

pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação. [...]”. (KRIPKA *et al*, 2015, p. 243). Neste sentido, documento é tudo aquilo que registra o passado, podendo este ser mais remoto ou então, mais atual, mas que objetiva contextualizar uma informação, acompanhar o processo de evolução de conceitos, comportamentos, mentalidades e práticas. Dessa forma, a pesquisa documental constitui um dos eixos dos estudos qualitativos.

Para que se desenhasse esse caminho metodológico, priorizou-se a seleção dos documentos a partir de 1996, ano que a educação infantil é reconhecida pela LDB nº 9.394/96 como primeira etapa da educação básica. Posterior a isso, foi realizada uma garimpagem nos demais documentos que embasam a educação no Brasil e escolhidos aqueles que, de forma mais categórica, auxiliassem a desenvolver e a responder os objetivos e o problema da pesquisa.

Sendo assim, selecionamos os seguintes documentos na primeira etapa da pesquisa documental:

Ano de publicação	Documento	Argumento para escolha
1996	LDB nº 9.394/96	Regulariza a organização da educação no Brasil e reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil	Oferece aporte ao planejamento curricular das escolas infantis.
2014	Plano Nacional de Educação	Visa a universalização de toda a etapa de educação básica no Brasil
2017	Base Nacional Comum	Documento normativo para elaboração do currículo das escolas.

	Curricular	
--	------------	--

Quadro 1: Documentos selecionados.

FONTE: Dados organizados pelos autores, 2021.

O intuito em analisar esses documentos, se dá em interpretar os dados neles contidos, buscando compreender a imagem e concepção de criança e infância que se constrói ao longo do tempo e como a educação se alia nesse processo de constituição de infância e sociedade. Busca-se elucidar quando o termo Competência Socioemocional (CSE) adentra os currículos das Escolas Infantis e a que discurso está aliado.

Considerando a etimologia da palavra, que tem sua origem latina, “documentum”, Kripka *et al*, caracteriza documento como “[...] aquilo que ensina, que serve de exemplo [...]” (2015, p. 244), ou seja, o ponto de partida da análise documental seria a compreensão interpretativa do texto, considerando o contexto histórico e o universo sócio-político no qual foi elaborado, já que essa compreensão tem a auxiliar o pesquisador no entendimento e compreensão do que se instiga investigar, e para isso é “[...] importante compreender quem produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração [...]” (KRIPKA, 2015, p.59), logo, os documentos podem ser vistos como veículos de comunicação de um determinado tempo, pensamento ou visão que se tinha ou tem sobre determinada questão.

Para delimitar a exploração dos materiais utilizou-se descritores, que auxiliaram para uma articulação mais precisa do objeto de estudo. Após leitura dos documentos selecionados, definiu-se para a análise os descritores *competência, infância e diretrizes*, a partir dos quais, foi realizado um processo de articulação e comparação entre um documento e outro para que se conseguisse perceber de forma temporal a transformação na forma de ver e projetar a infância e a educação da criança pequena.

EMBRIÕES DO NEOLIBERALISMO EM UMA ANÁLISE DOCUMENTAL

Do latim, competência quer dizer: “[...] *competentia, proporção, justa relação*, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto” (DIAS, 2010, p. 74).

Segundo Perrenoud, “[...] ninguém ignora que para viver, os seres humanos precisam desenvolver as competências que lhes permitirão enfrentar, com facilidade e rapidamente, as situações às quais são ou serão regularmente confrontados” (2013, p. 29). Considerando os adventos da globalização, tendo em vista os avanços e mudanças tecnológicas que revolucionam a forma de viver e conviver da população, é necessário pensar em uma educação que viabilize um pensar-agir direcionado para estas transformações.

O que tem nos incitado a discorrer e a problematizar o uso da terminologia “competência” nos documentos educacionais tem sido uma discursividade estritamente alinhada e reduzida a uma lógica mercadológica da educação, que viram nas competências, uma possibilidade de orquestrar ideologias, e através desses discursos, mobilizar reformas em grande escala a partir de políticas educacionais. Segundo Nogueira *et al*, “[...] os discursos sobre (mercado de) trabalho e sobre as relações de trabalho afetam a constituição do sujeito ‘autoempreendedor’, em tentativa de regular o que se pode e deve ser estudado na escola, por meio de abordagens por ‘competências’ [...]” (2018, p. 32).

Nos documentos analisados, o termo competência já aparece dando sinais desse uso. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o termo destaca-se no artigo IV, aparecendo ao lado de “diretriz”, referindo-se à responsabilidade da União juntamente aos Estados, Municípios e o Distrito Federal em *estabelecer uma formação comum* em todo país. O termo tem o mesmo sentido no Art. 23 ao tratar de como poderá se dar a organização da educação básica, mencionando que essa terá que basear-se em, além da idade, nas competências e em outros critérios recomendados.

Já no Plano Nacional de Educação, o termo competência não tem o caráter desenvolvimentista, apenas explicita o que compete a cada esfera em termos de responsabilidades sobre a educação infantil.

Embora “competência” apareça nesses documentos supracitados, é na BNCC que ele ganha destaque, uma vez que ela está ancorada no desenvolvimento de competências gerais que deverão ser asseguradas ao longo dos anos de escolaridade. O documento conceitua competência como “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais),

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Ao trazer os fundamentos que constituem a BNCC, no texto introdutório, o termo *competência* aparece quatro vezes. Nesse espaço, o texto explica o motivo de a BNCC cunhar esse termo e fixá-lo como orientador dos novos objetivos de aprendizagens. Como justificativa, coloca-se que esse é o “[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, na sigla em inglês) [...]” (BRASIL, 2017, p. 13), assim como da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês). O texto ainda coloca que o enfoque nas competências objetiva mobilizar saberes, e, sobretudo, saberes-fazer, “[...] considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2017, p. 13), enquanto aprendizagens essenciais. Nesta lógica, o texto sobre o *compromisso com a educação integral*, traz como ideia central o *aprender a aprender*, competência necessária para saber lidar cada vez mais com as informações disponíveis.

No corpo do texto que aborda a educação infantil, o termo competência aparece 20 vezes, todos com um único sentido: de quais e como mobilizar as competências ao longo de toda a educação básica.

O termo competência tem sido utilizado como proposta de inovação curricular, tomando a infância como centro de interesse para o investimento econômico (CIERVO, 2019). Nessa conjuntura busca-se desenvolver as capacidades de “[...] mobilizar, articular, colocar em prática conhecimentos, habilidades e atitudes para reconhecer e gerir emoções, trabalhar em equipe, tomar decisões autônomas e enfrentar situações adversas” (CIERVO, 2019, p. 40), desconsiderando o caráter singular das escolas das infâncias. Conforme Laval, a ideia dominante que o neoliberalismo impõe é, sobretudo “[...] transmitir uma determinada cultura, mais útil e em sintonia com as necessidades das empresas, a indivíduos que se tenta pré-adaptar aos postos de trabalho que vão ocupar. [...]” (2019, p. 286).

Por esse motivo, é fundamental olhar atentamente para os

documentos normativos e, desse modo, analisar como as infâncias foram pensadas ao longo dos últimos anos e qual a relação entre educação infantil e as políticas públicas que amparam esse direito à criança, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Neste documento, o termo infância aparece 4 vezes, mas se relaciona à compreensão do que se busca entender na página 17 onde em referências às concepções pedagógicas, traz que uma das funções sociopolíticas e pedagógicas é “promover a igualdade de oportunidades educacionais entre crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância” (BRASIL, 2010, p. 17). Por último, ao tratar da implementação das Diretrizes pelo Ministério da Educação e de sua responsabilidade na orientação curricular, traz que um dos temas a ser orientado é “a linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância”. Entende-se aqui, que as DCNEI reconhecem a infância como etapa importante no desenvolvimento, onde a criança constrói, reconstrói, produz cultura, influencia e é influenciada pelo meio em que vive.

É válido considerar que o processo de universalização, de acesso e permanência da educação no Brasil é um objetivo que se busca efetivar ao longo dos anos. O que não pode deixar de ser considerado e problematizado é a intervenção e a regulação de mecanismos internacionais, que de forma sutil, se sobrepõem a função social da escola.

No ano de 2014 foi elaborado no Brasil o Plano Nacional de Educação, que está em vigor até 2024 e constitui,

[...] um documento que define compromissos colaborativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira. A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que caracteriza uma política orientadora para ações governamentais para todos os níveis federativos [...]” (BRASIL, 2015, p.11).

No PNE podemos observar como a educação para as infâncias é produzida como campo privilegiado de investimento econômico.

[...] se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há janelas de oportunidade na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano [...] (BRASIL, 2014, s/p.).

O texto segue com uma reflexão, colocando que o investimento na educação da criança pequena produz um grande ganho no desenvolvimento humano e que a estimulação do cérebro nesta fase pode trazer grandes resultados. Seguindo essa mesma linha de pensamento sobre os ganhos em destinar recursos à infância, menciona que

[...] na infância, através de programas de desenvolvimento infantil, que englobem ações integradas de educação, saúde, nutrição e apoio familiar são vistos como um importante instrumento de desenvolvimento econômico e social [...] (BRASIL, 2014, s/p.).

Quer seja, o reconhecimento de que o investimento na infância é a base da educação e do crescimento dos sujeitos e que isso está diretamente relacionado com o progresso econômico.

Na Base Nacional Comum Curricular, que dá vazão aos debates sobre a qualidade da oferta desta etapa de ensino mantém-se a definição de criança baseada nas DCNEI, dando margem para uma concepção de educação, a partir de um currículo que se faz em situações cotidianas, pelo sujeito-criança que brinca, imagina, observa, experiencia, questiona, constrói. No entanto, é com a consolidação da BNCC para a etapa da Educação Infantil, que os debates sobre as intervenções neoliberais se tornam ainda mais explícitas no campo educacional brasileiro, que através de uma base comum busca consolidar a formação de um perfil atraente aos ideais neoliberais. Vejamos como a BNCC olha para as infâncias no decorrer do seu texto.

Na BNCC, o termo infância aparece duas vezes. Primeiro, no capítulo referente aos fundamentos pedagógicos ao tratar do compromisso com a educação integral, trazendo que

Independente da duração da jornada escolar, o conceito

de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Esse olhar sobre a infância, estaria relacionado com a não fragmentação das aprendizagens e sim voltado à realidade de cada contexto.

Dentro da etapa da educação infantil, ao que compete nosso campo de pesquisa, o termo infância aparece mais uma vez, na página 37, ao contextualizar a educação infantil enquanto etapa da educação básica, mencionando que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças [...]” (BRASIL, 2017, p. 37). O texto vem permeado por citações das DCNEI, explicitando que os eixos estruturantes dessa fase são as interações e as brincadeiras, meio pelo qual, é assegurado um *desenvolvimento integral* da criança, que constrói e reconstrói o contexto na qual está inserida a partir das brincadeiras e do simbolismo.

Ao analisar a BNCC, o que se coloca em questão é sua organização a partir de competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos, dando mais visibilidade aos objetivos educacionais para o século XXI. A partir da lógica das competências, busca *modernizar* os currículos escolares e escancara a lógica mercadológica promovida por organizações internacionais desde 1990. É uma lógica que chega impregnada de cunho profissional, marginalizando o conceito de educação integral que visa uma formação de relações complexas do sujeito para com o mundo globalizado.

De acordo com Gentili (1996), o neoliberalismo percebe que a educação precisa superar uma crise, qual seja, da eficiência, da eficácia e da produtividade.

Essa inovação curricular e, principalmente, a necessidade de haver um direcionamento no trabalho com as infâncias, visando então, superar as deficiências educacionais, atualiza em 2010 as Diretrizes

Nacionais para a Educação Infantil, que tratam,

[...] especificamente, da transição e da integração das creches à educação. Fixam normas relativas à vinculação das instituições de educação infantil aos respectivos sistemas de ensino, às propostas pedagógicas, à formação dos professores para instituições e a espaços e materiais pedagógicos, considerando sempre a globalidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010, p. 35).

Ora, Diretrizes são normas, orientações, guias que definem ou regulam algo, neste caso, a organização e o trabalho das escolas infantis.

Façamos uma análise de como o termo Diretriz é usado nos documentos normativos da educação e percebe a educação infantil, começando pela LDB nº 9.394/96, e que cunha o termo “diretriz” em seu Art. 9º, inciso IV, anunciando que “a União incumbir-se-á de: estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” (BRASIL, 1996, p. 13). No prolongamento deste inciso, dispõe que irá “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;” (BRASIL, 1996, 13).

Em seguida, no Art. 10 ao tratar das incumbências dos Estados em relação à educação, estabelece em seu Inciso III: “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios;” (BRASIL, 1996, 14.). Por fim, o termo “diretriz” ganha destaque no Art. 27, anunciando a organização dos currículos da educação básica: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes” (BRASIL, 1996, 22.), vindo a citá-las logo em seguida.

Nesse contexto, podemos compreender o termo *diretriz* como algo que conduz, ou então, que direciona o trabalho das escolas de todas as esferas, cada uma com sua respectiva responsabilidade. Ao estabelecermos a educação infantil como a primeira etapa da educação

básica e apresentar uma diretriz para a educação no sentido que encontramos na LDB, contribui para o embasamento curricular das escolas de educação infantil, assegurando um espaço adequado para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, “orientando políticas públicas, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas”. (BRASIL, 2010, p. 12).

Ao atrelar o conceito de diretriz presente na LDB, as DCNEI reforçam a educação infantil como uma etapa da educação básica, sendo fundamental na consolidação dos direitos sociais das crianças de 0 a 6 anos a uma educação de qualidade.

O próximo documento a ser analisado, é o Plano Nacional de Educação, que em sua abertura onde apresenta seu histórico, ou seja, o caminho percorrido até a sua implementação, cita por duas vezes a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ambas apontando o que influenciou na formulação e implementação do PNE, destacando de forma pontual a Lei nº 9.394, de 1996 (LDB) quando determina em seus artigos 9º e 87, que caberia à União sua elaboração, juntamente com o Distrito Federal, Estados e Municípios, a elaboração do Plano que instituisse a Década da Educação, “com diretrizes e metas para os dez anos posteriores [...]” (BRASIL, 2014, s/ p.).

A palavra *diretriz* também aparece em destaque quando o PNE apresenta suas definições, apontando que este define então “as diretrizes para gestão e o financiamento da educação”; “as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos” (BRASIL, 2014, s/p.), mostrando o papel do PNE em direcionar os passos de políticas públicas de incentivo e investimento na educação para que as metas sejam alcançadas.

O termo *diretriz* também aparece no contexto em que o PNE reconhece a importância da superação das dicotomias entre creche/ pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, dentre outras dicotomias presentes no contexto educacional. No tocante, institui-se que “constitui diretriz importante a superação dessas dicotomias, para que uma prática pedagógica condizente aconteça” (BRASIL, 2014, s/p.), ou seja, demonstrando que a superação dessas dicotomias são critérios importantes para que a educação infantil se consolide enquanto prática social de qualidade e de direito da criança.

Ao tratar das medidas propostas pelo plano decenal, o documento traz o termo em dois momentos: primeiro referindo-se à implementação das diretrizes e os referenciais curriculares nacionais para educação infantil, como busca de melhorar o atendimento nos estabelecimentos. Em seguida, referindo-se às diretrizes nacionais, reconhece, nesta, o respeito às diversidades regionais, em valorização aos contextos culturais de cada criança.

Nas descrições das metas e objetivos, o termo *diretriz* aparece no texto do PNE referindo-se às diretrizes curriculares nacionais como documento que deve nortear e direcionar o trabalho das escolas de educação infantil. Isso acontece na meta 2, 8 e 10.

Como podemos perceber, o termo *diretriz* aparece no Plano Nacional de Educação também vinculado à ideia de direcionar, desta vez, referindo-se a esforços e investimentos necessários a serem feitos para que a escola se ajuste e ao longo dos anos, alcance a meta de universalizar o acesso à educação, na busca de melhorar o desenvolvimento econômico.

Essa postura neoliberal subverte a intencionalidade real de oferecer uma educação de qualidade aos indivíduos e, começando já na educação infantil, busca realizar um movimento na sociedade em prol de um projeto comum. Por isso, é importante problematizar uma base que seja comum e competências que sejam gerais em toda territorialidade, como especificado na BNCC, que tem papel importante no direcionamento do trabalho e organização curricular das escolas e que, portanto, merece um olhar para o termo *diretriz*.

Na BNCC, o termo *diretriz* aparece em diversos momentos referindo-se às DCNEI, já que está ancorada nos mesmos princípios éticos, políticos e estéticos fundamentados neste documento. Aqui, destacamos as vezes que o termo não tiver ligação com as DCNEI.

Ao tratar dos marcos legais que embasam a BNCC, o termo *diretriz* é usado primeiramente citando a LDB, que em seu inciso IV e Artigo 9º.

Em seguida, o termo aparece novamente ao lado da palavra *competência*, desta vez anunciando que as competências e diretrizes deverão ser comuns em toda territorialidade, já que se trata de aprendizagens essenciais. Logo adiante, na página 12, a palavra *diretriz* aparece, primeiro tratando-se da “implementação de diretrizes

pedagógicas para educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitando as diversidades regional, estadual e local”. (BRASIL, 2017). Em seguida, citando a alteração da LBD de 2017 onde trata das nomenclaturas para referir-se às finalidades da educação para o ensino médio, tratando-se uma delas, dos direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Como pode-se perceber, a implementação de um currículo articulado e direcionado a partir do desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente interligado com o desenvolvimento econômico do país. Portanto, quanto mais tempo o aluno estiver na escola, numa perspectiva de adesão integral do sujeito a esse meio, onde não se questiona, mas só se adapta e se aceitam as formas de ser e fazer, compreendemos por que esse sujeito necessita de investimento.

A SUBVERSÃO DO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA: COMPETÊNCIA X NEOLIBERALISMO

É por meio desse currículo comum a todos, baseado nas competências gerais que direcionam o trabalho das escolas infantis, que se busca, em curto prazo, a formação de um cidadão ideal, capaz de mobilizar competências e habilidades, gerir suas emoções. Nessa lógica de *aprender a aprender*, que não olha para a infância enquanto fase específica de um sujeito capaz de produzir cultura, de recriar e transformar o meio em que vive, através de uma educação emancipadora e crítica da realidade, a educação na primeira infância fica subvertida a moldar os sujeitos desde a mais tenra idade.

A partir de um discurso de universalização da educação, de garantia de qualidade promovido a partir de desenvolvimento das competências socioemocionais e de um desenvolvimento social de crescimento econômico, o neoliberalismo se implanta no contexto educacional brasileiro, fazendo com que as empresas sejam modelos escolares a serem imitados, como diz Laval, justificado pela busca de eficiência, ou, “[...] sejam quais forem a natureza e o teor da “reforma” ou da “inovação”, basta dizer que haverá “modernização” da escola, para que, na cabeça de muitos, ela seja sinônimo de progresso, democracia,

adaptação à vida contemporânea. [...] (LAVAL, 2019, p. 195), quando na verdade a lógica é transformar a escola numa máquina eficiente da competitividade econômica.

Segundo Gentili (1996) quando os neoliberais enfatizam que a escola deve estar à serviço do mercado, referem-se à urgência destas se adaptarem às demandas mercadológicas, não significando que a função social da escola seja garantir esse trabalho, mas que a escola seja capaz de formar um sujeito adaptável e flexível às demandas do mercado. Nesse sentido, a educação pela qual o neoliberalismo lança mão, é uma educação com caráter social forjado, em que sua função se esgota em oferecer a ferramenta necessária para que este possa competir nesse mercado. Por isso a necessidade em desenvolver reformas de bases curriculares e conteúdos comuns em um currículo nacional que sejam capazes de reagir aos estímulos emitidos por um mercado competitivo.

O que se questiona hoje, principalmente após a publicação da BNCC, é se há a possibilidade de compreender as competências para além de uma subordinação da escola para o mercado de trabalho, numa concepção bastante tecnicista do ensino, pois, a partir daí, a concepção de competências apresentada por Perrenoud, tem ganhado um novo viés com outras finalidades, fugindo da concepção mobilizadora de produção de conflitos sociocognitivos, de confronto com a realidade, com pensamento crítico e criando possibilidades outras, de ser e existir. A credibilidade em uma mudança real no plano da educação entra em questionamento hoje pois sabe-se que a educação por si só não garante uma transformação social, pois ela própria está impregnada de sentido e de propósito, sendo assim,

[...] Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa –ou mesmo mera tolerância- de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. [...] (MÉZAROS, 2020, p. 45)

Considerando esse sentido do termo, Perrenoud coloca a conceitualização de competência como resistência para enfrentar a existência, tratando-se essa, de uma multiplicidade de situações com as

quais o sujeito irá se deparar no seu convívio social. Nesse caso, “[...] ser competente ou [...] desenvolver um agir competente, é *sair-se bem*, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz às situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido da nossa vida [...]” (PERRENOUD, 2013, p. 42).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O potente discurso de que a escola não tem respondido às complexidades do mundo contemporâneo, vem embasando e justificando toda a organização em desenvolver as dez competências gerais da BNCC, que tem como intuito maior, responder de forma adequada às avaliações internacionais que acontecem em larga escala. Nesse discurso, onde a educação é vista como capital humano, o que se almeja é uma maior produtividade dos sujeitos.

Para Rodrigues (2015), essa nova retórica traz consigo um projeto de governança educacional global e tem se assentado nas expectativas do que o mercado defende como perfil necessário ao bom trabalhador. Assim, defende que esse salvacionismo pedagógico não contempla a revolução, mas antes, a permanência. Laval (2019) menciona que estamos na era da escola *desemancipatória*, cuja existência, é a reprodução de conhecimentos socialmente úteis.

A lógica do *saber fazer e aprender a aprender*, conceitos essenciais na escola do capital humano, entendem “[...] a noção e aprendizagem ao longo da vida, intimamente associada às noções de eficiência, desempenho e competência, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil. [...]”. (LAVAL, 2019, p. 69). Essa lógica de desenvolver competências, vem, segundo Laval, substituindo a noção de qualificação, e, portanto, desmantelando uma categoria de ordem social intimamente ligada a um conjunto de direitos. O que se almeja? Além do desmonte das garantias dos direitos sociais adquiridas ao longo dos anos, “[...] a substituição da validação do valor pessoal conferido pelo Estado pela validação conferida a um mercado de valor profissional mais flexível e transparente. [...]”. (LAVAL, 2019, p. 79). Nesta lógica, a escola é vista como uma empresa e sua principal obrigação é acompanhar as exigências econômicas do mercado. Neste cenário, o que está em jogo,

[...] é o enfraquecimento de tudo que serve de contrapeso ao capital e tudo que institucionalmente, juridicamente e culturalmente limita sua expansão social. [...] o neoliberalismo visa a eliminação de toda a ‘rigidez’, inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida [...] (LAVAL, 2019, p. 39).

Com o discurso hegemônico que vem sendo professado, não se transforma apenas a realidade econômica, política e social como também fazem parecer que esta é a única solução possível aos antigos problemas (GENTILLI, 1996). Estamos passando por uma grande crise da educação, na qual a dificuldade de um processo formativo coerente e autônomo, não permite uma reflexão crítica sobre a realidade que se apresenta.

Neste estudo, ao entrelaçar os conceitos de infância, diretrizes e competência, percebemos a subversão do viés social que predispõe os documentos normatizadores da educação infantil, que por meio de diretrizes, normatizam e orientam o planejamento e a execução do trabalho nas escolas e, embalados por um viés neoliberal, reduzem a educação da infância ao desenvolvimento de competências voltadas ao mundo do trabalho, sem reconhecer os objetivos primeiros da educação infantil, baseados no educar, cuidar, no direito de interagir e de construir, sua identidade pessoal e sentidos sobre o mundo.

Uma possibilidade de subverter essa lógica neoliberal na educação talvez esteja na valorização do ensino público enquanto espaço de desenvolvimento de todos, enquanto forma de superação das desigualdades sociais, de respeito às diferenças e as singularidades e, principalmente, espaço de fortalecimento da democracia.

Mézáros destaca que o acesso à escola não é condição suficiente para a libertação dos sujeitos e que esta precisa ser sempre continuada. Diz ainda que a escola precisa construir-se embasada por uma educação libertadora, emancipadora e que “[...] teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como uma arma para transformar o mundo.[...]” (MEZAROS, 2020.p. 11).

Segundo a análise realizada e a subversão nos currículos

brasileiros que acontecem de forma temporal desde a década de 1990, percebemos que há a necessidade de uma atuação socialmente comprometida no ato de educar do professor, e isso perpassa um pensar-agir localmente, do micro para o macrosocial. Segundo Perrenoud (*apud* ANDRIOLI, 2002, p. 07), “o professor que não se prepara para intervir na discussão global, não é um ator coletivo”. Ou seja, precisamos pensar numa escola que seja libertadora, que possa entender a educação para além do capital e, como diz Mézáros, que busque um indivíduo que pense, que seja politizado e que aja politicamente a partir de sua prática no dia a dia, buscando transformar seu mundo. (2015).

Precisamos fazer da educação uma via de “conscientização e testemunho de vida [...]” pois para conseguirmos uma sociedade para além do capital, precisamos pensar numa educação que esteja além do capital. (MÉZÁROS, 2015, p. 14). E certamente a partir de uma ação conjunta entre indivíduos, pois como bem refere Laval, uma transformação só pode ser possível “[...] pela ação coletiva e pelo trabalho crítico [...]” (LAVAL, 2017, p. 511).

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, Antonio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista espaço acadêmico**, v. 2, n. 14, 2002.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 10/02/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 05/10/2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 01/11/2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10/11/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BROWN, Wendy. Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Politéia, 2019.

CIERVO, Tássia Joana Rodrigues. **A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil**. 2019, 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, 2019.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73-78, 2010.

DIDONET, Vital; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. **Educação infantil no Brasil**. Primeira etapa da educação básica Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo (org.). **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Herder Editorial, 2014.

KNEBEL, Cassiane. Neoliberalismo e educação infantil. **Travessias**, v. 8, n. 2, 2014.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, v. 14, n. 2, p. 55-73, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

LAVAL, Christian. **Comum: ensaio sobre a revolução do século XXI**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de. **Educação Infantil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2015, 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAPÍTULO 2

SERÁ QUE O DEMÔNIO PODE VIRAR PRESIDENTE? UMA ANÁLISE DA REJEIÇÃO DE CANDIDATURAS PETISTAS PELOS EVANGÉLICOS PENTECOSTAIS NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO DE 1989 A 2022

*Bianca Elizabeth Suthoff Lunkes
Janine Bendorovicz Trevisan*

INTRODUÇÃO

Os evangélicos se fazem presentes em cargos eletivos desde a Assembleia Constituinte de 1986, para cuja eleição suas lideranças abandonaram o slogan “Crente não se mete em política” e passaram a pregar “Irmão vota em irmão” (Mariano, 2022). Segundo Mariano (2011, p. 251) as justificativas para essa mudança eram que “urgia defender seus interesses institucionais e seus valores morais contra seus adversários católicos, homossexuais, ‘macumbeiros’, e feministas na elaboração da carta magna”. Desde então, percebe-se um aumento exponencial no número de candidaturas políticas de evangélicos, muitos dos quais garantem a sua eleição enfatizando a condição de representantes de Deus e dos ideais cristãos. Decorrente desse fenômeno, em 2003 a Frente Parlamentar Evangélica (FPE) é criada no Congresso Nacional, demonstrando crescente força política, aliando seus votos muitas vezes a parlamentares de outros grupos conservadores como os ruralistas e os armamentistas.

REJEIÇÃO E DEMONIZAÇÃO DO CANDIDATO LULA DE 1989 A 1998

Além da ocupação de cargos no poder legislativo, os evangélicos possuem influência importante no poder executivo federal desde a primeira eleição direta após a redemocratização do Brasil, passado o período do regime militar instituído com o golpe de 1964. Em 1989, o

então candidato Fernando Collor de Mello era o preferido do meio evangélico visto que, como já demonstrado em Trevisan (2015, p. 118) “nas primeiras eleições presidenciais diretas depois do fim do regime militar, em 1989, os pentecostais caracterizam-se como o segmento que mais rechaça a candidatura do petista Luis Inácio Lula da Silva.” Nesse período, Lula era demonizado por esse grupo religioso, que afirmavam que ele acabaria com a liberdade religiosa dos evangélicos, transformaria igrejas em creches, escolas e supermercados, e que sua vitória resultaria em perseguição, prisão, tortura e morte de cristãos (Mariano e Pierucci, 1992). Apesar de terem apoiado Collor em 1989, Freston (1993) demonstra como os parlamentares posicionaram-se em relação ao processo de *impeachment* de Collor em 1992, quando, dos 26 parlamentares evangélicos, somente dois votaram contra. Na disputa presidencial de 1994, entre Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e Luís Inácio Lula da Silva (PT), novamente a maioria dos evangélicos rejeitava o candidato petista, que continuou sendo fortemente demonizado por lideranças evangélicas conservadoras (Chaia, 1994). Em 1998, Fernando Henrique Cardoso (FHC) se reelege graças ao sucesso do Plano Real¹ e ao discurso do medo ainda disseminado especialmente pela Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) sobre o candidato Luís Inácio Lula da Silva (Conrado, 2000).

DE DEMÔNIO A ALIADO – O APOIO DOS EVANGÉLICOS EM 2002

Em 2002, Lula redige sua primeira Carta aos evangélicos², onde reconhece a importância das comunidades e igrejas evangélicas para o país, se identifica como cristão em busca das bênçãos de Deus e solicita orações e votos para as eleições presidenciais de 2002. Nessa ocasião, ele também desmente narrativas que vinham circulando no meio evangélico desde 1989 sobre o fechamento de igrejas e o tão temido fim da liberdade religiosa provocado por um possível governo de esquerda.

O então candidato Lula contou com o apoio de Edir Macedo,

¹ Plano econômico criado pelo então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, que acabou com a hiperinflação no país.

² Disponível em: <https://lae.princeton.edu/catalog/e9c5f468-a873-497f-8fd0-a5ac1ce20fdc/#?c=0&m=0&s=0&cv=1&xywh=-280%2C-593%2C5084%2C4595>
Acesso em 24/04/2023.

líder e fundador da Igreja Universal do Reino de Deus e dono da emissora de televisão Record, o qual já vinha sendo articulado desde 2000 (Villasenor, 2010 e Cruz, 2009). Segundo Bandini (2003), os interesses políticos que envolveram essa aliança estão especialmente relacionados à obtenção do espaço político para o desenvolvimento das telecomunicações. Já as pautas morais comuns entre o PT e a IURD incluem, segundo Oro (2002) o discurso pela ética política e o trabalho social oferecido por ambos. Além de Macedo, o líder e fundador da igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo, Silas Malafaia, também demonstrou seu apoio a Lula. Esses apoios se concretizaram pelo fato de Lula se mostrar mais conciliador em 2002 do que nas eleições anteriores, minimizando os receios que pairavam sobre um hipotético governo comunista, e, até mesmo, negociando acordos com o Partido Liberal (PL) (Trevisan, 2015).

Desse modo, como já demonstrado em Trevisan (2015), Lula apenas consegue se eleger em 2002 quando deixa de ser demonizado pelas grandes denominações religiosas do Brasil, e torna-se aliado político de seus líderes.

Durante os seus oito anos de mandato, o presidente Lula oportunizou benefícios às igrejas evangélicas, como, por exemplo, a promulgação da lei 10.825 de 22 de dezembro de 2003, que instituiu personalidade jurídica às organizações religiosas³, sancionada ao final do seu 1º ano de mandato. De acordo com Trevisan (2015), uma vez eleito em 2002, a gestão petista contou com um assessor para questões religiosas, responsável por aproximar o novo governo dos fiéis e suas lideranças.

Quando o presidente Lula indicou a sua Ministra Chefe da Casa Civil, Dilma Vana Rousseff como sucessora do governo petista para as eleições de 2010, os evangélicos mantiveram o apoio ao partido e à candidatura de Dilma. A candidata, no entanto, precisou se esforçar para salientar uma identidade cristã, participando de eventos religiosos católicos e evangélicos, além de manifestar sua opinião pessoal contrária ao aborto, e garantir a não proposição de alteração na legislação vigente

³ Lei disponível no site:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.825.htm. Acesso em 24/04/2023.

(Oro e Mariano, 2010; Vital e Lopes, 2013). Assim, contou com o apoio até mesmo de parlamentares evangélicos conservadores como o deputado pastor Marco Feliciano (PSC/SP) e o então senador Magno Malta (PR/ES).

ROMPIMENTO DA ALIANÇA ENTRE EVANGÉLICOS E GOVERNO DILMA EM 2016

Após a reeleição de Dilma em 2014, no entanto, vários parlamentares evangélicos entenderam que a presidenta não havia “pago a fatura⁴” assumida com os evangélicos demonstrando descontentamento crescente com a gestão petista. O cumprimento das promessas realizadas nas eleições de 2010, e reiteradas nas eleições de 2014 mostrou-se incompatível com as políticas do partido direcionadas às demandas feministas e dos movimentos LGBTQIAP+. De acordo com Trevisan (2015, p. 24), inicialmente percebe-se

(...) a mudança de postura dos pentecostais em relação ao candidato Luís Inácio Lula da Silva e ao Partido dos Trabalhadores que, de demônios, passam a aliados. Por outro lado, o movimento LGBT começa a conquistar direitos, movidos por projetos de parlamentares petistas e pelo próprio governo federal, que são combatidos pelos pentecostais. O resultado não é imediato, mas reverte em acirradas disputas nos anos seguintes, tanto dentro do Congresso Nacional quanto nos pleitos presidenciais, estaduais e municipais.

A crise entre petistas e evangélicos se agravou com a eleição, em março de 2013, do deputado pastor Marco Feliciano (PSC/SP) para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) da Câmara dos Deputados. Esse evento repercutiu com muita rejeição, tanto por parte dos parlamentares petistas quanto de diversos movimentos sociais, visto que isso significaria, para eles, uma dificuldade em defender os projetos de interesse de grupos feministas e LGBTs,

⁴ A “fatura” mencionada em entrevista concedida a Trevisan (2015) refere-se às promessas realizadas na Carta de Compromissos dos evangélicos durante a campanha eleitoral de 2010.

Além disso, outros fatores como o crescimento do debate e do poder conservador dentro da Câmara, após a rejeição de projetos progressistas – como as diretrizes previstas na 3ª versão do Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), lançado em 2009 pelo governo federal e o Programa Escola sem Homofobia, proposto em 2011 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad - somam-se para possibilitar o *impeachment* de Dilma. Outros eventos importantes para entender esse processo foram as manifestações de junho de 2013, que contribuíram para a polarização política do país, a rejeição de movimentos sociais (muitos ligados ao PT e outros partidos de esquerda) à eleição do deputado pastor Marco Feliciano (PSC/SP) para a presidência da Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados, também em 2013 e o embate em torno do PLC 122/2006, que buscava equiparar a discriminação por homofobia aos crimes de racismo e terminou arquivado pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal em final de 2013, após muitas manifestações, tanto de religiosos, quanto de movimentos sociais ligados à causa LGBTQIAPN+ (Trevisan, 2015). Desde então, a rejeição ao PT e à esquerda, tão presente no período anterior ao pleito de 2002, retornou ao meio cristão de grande parte do Brasil, principalmente, entre os evangélicos pentecostais, que, tendo como profissão religiosa os céus e o inferno, buscaram por um salvador na luta contra o diabo, e encontraram um Messias, mesmo que somente no meio do nome – Jair Messias Bolsonaro.

O cenário eleitoral de 2018 recrudescceu o antipetismo, ampliando a receptividade ao bolsonarismo, que representa fortemente os interesses políticos da maioria dos evangélicos ocupantes do espaço público. Jair Messias Bolsonaro (PSL) defendia um discurso que encantou os fiéis cristãos, tendo como slogan da campanha “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. Se impondo a movimentos LGBTQIAP+ e feministas, e discursando regularmente sobre a presença que Deus e as igrejas teriam em seu mandato, angariou a atenção e apoio dos pentecostais e, principalmente, da elite político-religiosa, obtendo alianças essenciais para sua campanha (Mariano e Girardi, 2019).

Já o candidato petista, Fernando Haddad (PT), estava com o apoio desse eleitorado comprometido devido ao rompimento entre lideranças religiosas e o PT, o qual culminou no *impeachment* de Dilma.

Segundo Prandi e Carneiro (2018), 75 dentre os 81 deputados da Frente Parlamentar Evangélica em 2016 votaram a favor do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff. Além disso, o candidato Haddad, então ministro da educação em 2011 foi responsável pelo programa Escola Sem Homofobia, denominado pelos evangélicos como “kit gay”, o qual foi massivamente criticado pela maior parte dos evangélicos, e duramente repudiado pelos parlamentares da Frente Parlamentar Evangélica (Vital e Lopes, 2013). Essa rejeição influenciou na consequente rejeição e demonização de Fernando Haddad por grande parte dos fiéis, pois estaria ameaçando a “família tradicional brasileira”.

De acordo com pesquisa realizada pelo Datafolha três dias antes do segundo turno das eleições de 2018, o grupo religioso que teve a maior diferença de intenção de voto entre os dois candidatos foi o evangélico, com mais de 11 milhões de votos. Considerando que o candidato Jair Bolsonaro, em grande medida, apoiado pelo segmento evangélico, venceu o pleito com uma diferença de 10,76 milhões, pode-se perceber a importância desse grupo no resultado da referida eleição (Lunkes e Trevisan, 2022).

O CENÁRIO POLÍTICO-RELIGIOSO NA CAMPANHA ELEITORAL DE 2022

Nas eleições de 2022, Bolsonaro manteve a defesa da pauta moral referente aos valores cristãos, permanecendo com os slogans da campanha anterior, “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos.” e “Deus, pátria e família”, acrescentado ao último a palavra “liberdade”. O candidato à reeleição enfatiza os valores da família tradicional desde o início da sua carreira política, repudia a descriminalização do aborto e a ampliação de direitos à população LGBTQIAP+. Enquanto candidato e presidente, participa de eventos religiosos evangélicos, reafirmando sua proximidade com esse segmento. Seu discurso apela para que muitos evangélicos - que tendem a ser mais conservadores devido à grande propagação e ao projeto de disseminação das igrejas representadas por membros da extrema direita (Mariano, 2022) se sintam moralmente representada por Jair Bolsonaro, e acabe preferindo o voto nele priorizando fatores religiosos.

Além disso, Bolsonaro fortaleceu sua aliança com Silas Malafaia,

o qual possui grande número de seguidores em suas redes sociais (3,6 milhões no *Instagram*, por exemplo), e muita influência discursiva dentro dos cultos das franquias da Igreja Assembleia de Deus Vitória em Cristo. Em 2022, o pastor Silas Malafaia defendeu publicamente o então presidente, e publicou vídeos opondo-se a Lula e ao seu governo. O pastor divulgou que o petista “defendia ditaduras como a da Coreia do Norte, Nicarágua, Cuba e Venezuela”⁵, insistiu que ele era culpado pelos processos sobre os quais já fora absolvido⁶, e o chamou de “cachaceiro”, propagando que Lula ensina o povo cristão a desobedecer a Deus e que apoia a legalização do aborto e das drogas⁷.

Outro agente que contribuiu para a campanha de Bolsonaro voltada ao público evangélico foi a primeira-dama Michelle Bolsonaro, declaradamente evangélica. Ela assumiu protagonismo em marchas com fiéis, levou evangélicos para orar no Palácio do Planalto e afirmou que essa era sua missão na Terra⁸. Michele reiterou, ainda em 2022, durante reunião com religiosos que “na época em que Lula presidia o Brasil, os lugares ocupados pela presidência eram consagrados por demônios, e hoje são consagrados ao senhor Jesus”⁹. Uma tentativa de afastar Lula dos cristãos, feita por Michele Bolsonaro, foi a associação do candidato petista ao demônio após ele ter participado de rituais de religiões de matrizes africanas¹⁰. Michele desempenhou um importante papel para a preferência de seu marido no meio evangélico na medida em que seus atos influenciam as mulheres evangélicas (que são 58% do público dessa religião), por ser vista como uma face menos agressiva do bolsonarismo, e, conseqüentemente, mais próxima delas. Ademais, a ex-primeira-dama contribuiu com o discurso de demonização do oponente, reiterando sua proximidade e a da esquerda com o perverso e diabólico, amedrontando os fiéis que a ela concederam confiança.

⁵ <https://www.instagram.com/tv/ChnLeiol58s/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D>

⁶ https://www.instagram.com/reel/Chu_pubLSLr/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D

⁷ https://www.instagram.com/reel/Chhpo_dl4uQ/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D

⁸ https://redir.folha.com.br/redir/online/emcimadahora/rss091/*https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/08/michelle-assume-protagonismo-do-casal-bolsonaro-em-marcha-com-evangelicos.shtml

⁹ https://cultura.uol.com.br/noticias/51298_presidencia-da-republica-foi-ocupada-por-demonios-antes-de-bolsonaro-diz-michelle.html

¹⁰ <https://veja.abril.com.br/coluna/radar/michelle-ataca-lula-e-religoes-de-matriz-africana/>

O deputado Pastor Marco Feliciano (PL/SP) também propagou esse discurso causador de pânico moral, afirmando que se eleito o PT fecharia templos e igrejas¹¹, conteúdo reforçado pelos filhos de Bolsonaro em suas redes sociais, e pregado dentro de igrejas. Essas narrativas contribuem para afastar Lula desse grupo religioso. A maioria dos evangélicos brasileiros são periféricos, com baixa renda e escolaridade, e veem na igreja um espaço de acolhimento, segurança e vivência comunitária (Mariano, 1999), algo que muitas vezes, o Estado não os oferece. Isso, conseqüentemente, gera nos fiéis muito respeito, tanto pela igreja, quanto pelas orientações dos pastores – considerados por eles como representantes de Deus.

Entre as alianças de Bolsonaro com religiosos, destaca-se também a com Edir Macedo, líder e fundador da Igreja Universal do Reino de Deus, e dono da emissora de televisão Record. Alguns acontecimentos durante o mandato de Bolsonaro, no entanto, desagradaram a Igreja Universal, como divulgado na mídia:

Um dos primeiros focos de irritação da Universal com Bolsonaro veio em 2021, com a falta de apoio do governo diante da expulsão de seus pastores de Angola, onde líderes locais se rebelaram contra os brasileiros e assumiram o comando da igreja. Também esgarçaram a relação de aproximação entre o presidente e o pastor Silas Malafaia, líder da Assembleia de Deus e hoje um de seus principais conselheiros, e a falta de empenho diplomático para a nomeação do ex-prefeito do Rio de Janeiro Marcelo Crivella, sobrinho de Macedo, como embaixador do Brasil na África do Sul.¹²

O apoio de Edir Macedo é relevante para os candidatos, pois pode ser decisivo para a escolha do voto de milhares de fiéis da Igreja Universal. Apesar das queixas citadas acima, o bispo permaneceu apoiando o então presidente Bolsonaro durante o período da campanha

¹¹<https://www.brasildefato.com.br/2022/08/15/marco-feliciano-admite-espalhar-noticia-falsa-sobre-pt-fechar-igrejas-evangelicas-entenda>

¹²<https://veja.abril.com.br/coluna/maquiavel/por-que-a-igreja-universal-de-edir-macedo-se-distancia-de-jair-bolsonaro/>

eleitoral.

Com relação às estratégias de campanha do ex-presidente Bolsonaro para angariar os votos dos fiéis evangélicos em 2022, destaca-se a relação com o Manual de Campanha de Operações Psicológicas, publicado pelo Exército Brasileiro em 1999, que tem como finalidade estabelecer as bases doutrinárias a partir das operações referidas no documento. No item “técnicas usadas na propaganda” se destaca a “generalidade 2”:

(2) Podem ser utilizadas na propaganda, entre outras, as técnicas das generalizações brilhantes, do testemunho, da simplificação, do quadro familiar, da adesão à maioria, da derivação, da sugestão e insinuação, da incitação, da repetição e orquestração, da ampliação e desfiguração dos fatos, da inversão de atitude, do boato, da acusação de atrocidades, da inflação hiperbólica dos riscos, da polarização, da alegação da sanção divina, do ataque pessoal, da aceitação e do endemoniamento e/ou desumanização do adversário. (Exército Brasileiro, 1999: 26)

Percebe-se que várias das técnicas citadas foram utilizadas pelo ex militar, a exemplo de “acusação de atrocidades”, ao afirmar que Lula fecharia templos e igrejas, “alegação da sanção divina”, no momento em que se denomina o novo Messias - salvador da pátria -, e “endemoniamento do adversário”, quando ele relaciona a esquerda, o PT, e Lula ao diabo.

No que diz respeito à propagação de notícias falsas nos meios digitais, as táticas do exército recomendam, no Artigo III (que corresponde aos conceitos básicos de Veículos Visuais para Manipulação Psicológica): “d. Para a obtenção dos efeitos psicológicos desejados, pode-se aproveitar os jornais existentes, se as respectivas direções estiverem dispostas a colaborar, ou editar jornais especialmente para essa finalidade”. O Manual expõe, assim, uma forma que se mostrou bastante eficaz na manipulação do público evangélico para a rejeição do petista, ainda mais, quando tais notícias dizem respeito a seus interesses religiosos.

ESTRATÉGIAS DE CAMPANHA DE LULA (PT) EM 2022 PARA RECONQUISTAR VOTOS DE FIÉIS

Considerando que o Partido dos Trabalhadores havia perdido o apoio político das principais lideranças pentecostais do Brasil, desde o *impeachment* da Dilma Rousseff em 2016, em 2022 os esforços de Lula para se reaproximar desse grupo religioso consistiu especialmente em ações e discursos voltados a questões econômicas, com maior facilidade para a obtenção do “pão nosso de cada dia”. Trazendo referências a seus governos anteriores, com índices econômicos e educacionais e comparando-os aos de 2022, Lula apelava para um saudosismo popular dedicando sua fala às donas de casa, mães que veem os filhos passar fome ou com problemas de dependência química, e às famílias mais afetadas pela divergência entre os governos do PT e o de Bolsonaro (Lunkes e Trevisan, 2022). Ainda que esse discurso não seja unicamente direcionado ao eleitorado evangélico, também o alcança, na medida em que muitos fiéis pertencem a esse público vulnerável em termos de renda e escolaridade. Dessa forma, Lula conquista o voto de famílias pentecostais que priorizam suas condições econômicas e educacionais em detrimento das pautas morais propagadas pela doutrina cristã.

Apesar de não contar com o apoio político de Silas Malafaia e Edir Macedo, Lula contou com o suporte do deputado federal André Janones (Avante/MG), membro da Igreja Batista de Lagoinha. A união foi selada e o deputado desistiu da disputa presidencial para apoiar Lula em sua campanha. Os dois participaram juntos de eventos religiosos, o que possibilitou maior aproximação e conhecimento desse grupo à campanha de Lula, confiando seus votos a ele. (Lunkes e Trevisan, 2022). Além disso, a publicização do apoio a Lula, nas redes sociais de Janones (que contava, em abril de 2023, com 2,1 milhões de seguidores na rede social *instagram*) também pode ter alcançado parte do público evangélico.

Para somar na divulgação de campanha nos meios digitais, Lula criou perfis específicos no *Instagram* direcionados ao público evangélico, destacando-se o perfil “Evangélicos com Lula”¹³. Em nota divulgada no jornal Estadão, a assessoria de imprensa da campanha afirma que a

¹³ <https://www.instagram.com/evangelicoscomlula/?hl=pt>

iniciativa partiu dos próprios religiosos: “Alguns setores evangélicos – tanto dos partidos da coligação quanto de fora dele – nos contataram com interesse em atuar junto a comunidades evangélicas na campanha”¹⁴. Neste perfil encontram-se publicações com textos diversos, como “Quem é cristão cuida da igreja. A igreja é feita de gente”. O sentido que essa frase expressa está interligado aos discursos de Lula para a população carente e marginalizada, retomando o aspecto abordado anteriormente nesta discussão. Nesse perfil também é denunciada a postura de Bolsonaro, tendo postagens com frases como: “nunca foi sobre Jesus, sempre foi pelo poder”.

Ainda na tentativa de afastar os evangélicos de Bolsonaro, Lula proferiu discurso direcionado aos religiosos na abertura de sua campanha, na porta da fábrica da Volkswagen, em São Bernardo do Campo, no ABC paulista: “Se tem alguém que é consumido pelo demônio é Bolsonaro”¹⁵, fazendo referência aos ataques que ele vinha sofrendo, por parte de apoiadores do antigo governo, que, como exemplificado anteriormente, constantemente o demonizavam. Sempre que possível, Lula reafirmava a sua fé em Deus e seu compromisso com as religiões, na tentativa de convencer o eleitorado de sua crença, o que tende a dissociá-lo do que foi disseminado pelo seu oponente.

Mesmo com o rumo dos evangélicos à extrema direita (Mariano, 2022), existem no Brasil, movimentos progressistas no interior das igrejas. Estes, apesar de menores e menos ativos politicamente, também apresentam influência sobre a população. A Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito é um desses grupos, o qual formalizou o seu apoio a Lula, reforçando a necessidade de sua eleição diante “das ameaças diuturnas das forças reacionárias sustentadas pelo governo federal e pelo próprio Bolsonaro”. A líder dessa Frente, a feminista evangélica e militante de esquerda, Nilza Valéria reforça que “a fé evangélica é das mulheres negras e pobres¹⁶ e que o crescimento de Bolsonaro nas Igrejas é real e tem preocupado os setores progressistas”. Além disso, ela critica a ex-ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares

¹⁴ <https://www.estadao.com.br/politica/campanha-de-lula-cria-perfis-nas-redes-sociais-direcionados-a-evangelicos/>

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=zvPIEHYXgBo>

¹⁶ <https://www.gospelprime.com.br/militante-de-esquerda-diz-que-fe-evangelica-e-das-mulheres-negras-e-pobres/>

Alves bem como as ações do pastor da Igreja Evangélica Assembleia de Deus, Rúben Oliveira Lima, que afirmou durante um culto que os fiéis que declararem seu voto em Lula não merecem a Santa Ceia¹⁷.

Por conta da popularidade de Bolsonaro no meio evangélico, o petista se empenhou fortemente para reconquistar a simpatia dos evangélicos, perdida durante o governo Dilma em 2016. Entre outras ações, sua equipe elaborou um material de campanha físico específico para esse grupo. O folheto apresenta diversas propostas do candidato, cada uma delas acompanhada de um versículo bíblico, relacionando-se com a proposição.

Além disso, o candidato Lula redigiu uma “Carta de compromisso com os evangélicos”¹⁸, como já feito em 2002 e 2006, bem como Dilma em 2010 e 2014 (Trevisan, 2015), e como Haddad fez em 2018. Nessa carta Lula apela ao público evangélico, reiterando valores da família e comprometendo-se em manter os jovens longe das drogas. Ele também afirma, novamente, que é pessoalmente contra o aborto, enfatizando que essa decisão não cabe a ele, e sim ao Congresso Nacional. Ademais, reforça que em 2003 sancionou a lei que garantiu personalidade jurídica às organizações religiosas, que criou o Dia Nacional dos Evangélicos e que oficializou o dia Nacional da Marcha para Jesus, como forma de afirmar aos evangélicos que as demandas religiosas são levadas em consideração no seu governo (Lunkes e Trevisan, 2022). Essa tentativa de reaproximação com os evangélicos, porém, segundo as pesquisas eleitorais, não foi suficiente para que Lula angariasse o apoio da maioria desse grupo. Uma pesquisa feita pelo Datafolha entre os dias 25 e 26 de maio de 2022, mostrou Lula com 36% das intenções de voto do eleitorado evangélico no primeiro turno, e Bolsonaro 39%. Entretanto, esses dados se modificaram consideravelmente quando comparados a outra pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha, em 19/10/22, poucos dias antes do segundo turno das eleições, a qual apontou a liderança de Bolsonaro nas intenções de voto desse eleitorado, com 65%, contra 31% de Lula. Mesmo assim, Lula foi eleito, vencendo o pleito com a menor diferença de votos da história do Brasil (1.888.485).

¹⁷ <https://www.brasildefato.com.br/2022/08/18/frente-evangelica-declara-apoio-a-lula-e-alerta-para-armadilhas-bolsonaristas>

¹⁸ <https://www.cartacapital.com.br/politica/leia-a-integra-da-carta-de-lula-aos-cristaos/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua primeira candidatura, em 1989, o petista Luís Inácio Lula da Silva enfrentou rejeições por parte dos evangélicos que, inicialmente o demonizavam, acreditando e disseminando crenças do quanto esse segmento religioso poderia vir a ser prejudicado no caso de uma vitória petista. Após três eleições frustradas, o candidato muda sua estratégia, empenhando-se na aproximação com lideranças evangélicas, finalmente diluindo os temores desse grupo sobre sua candidatura. Assim, em 2002, com apoio das principais lideranças evangélicas do país Lula elege-se presidente da república. Durante suas duas gestões – de 2003 a 2009, o petista esforça-se para agradar esse segmento, através de ações e políticas públicas que os atendam em suas demandas. No entanto, o Partido dos Trabalhadores possui ampla base nos movimentos sociais, muitos dos quais ligados a grupos reivindicatórios dos direitos da população LGBTQIAPN+ e, portanto, também precisava atender algumas de suas demandas. Dessa forma, direcionava seus esforços para agradar ambos os grupos, o que funcionou durante três mandatos, mas ao longo dos anos, essa parceria foi sendo desgastada. Em 2003, no final do seu primeiro ano de mandato, Lula sanciona a lei que institui personalidade jurídica às instituições religiosas, o que agrada os evangélicos. Em 2004, ao lançar o Programa Brasil sem Homofobia, com diretrizes que embasam projetos para os anos seguintes, inicia-se uma série de ações que repercutem em reações do evangélicos, e vão desgastando a relação harmoniosa estabelecida entre Lula e os evangélicos no pleito de 2002. Em 2010, os evangélicos apoiam a candidatura de Dilma Rousseff, assim como nas eleições de 2014, mas a relação já estava muito estremecida e, entre os anos de 2015 e 2016, esse grupo religioso rompe com o Partido dos Trabalhadores e voltam a rejeitar e demonizar seus candidatos e projetos. O *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016 e a vitória de Jair Messias Bolsonaro em 2018 reflete a rejeição dos evangélicos ao grupo liderado por Lula.

Durante o pleito de 2022, os principais candidatos Lula e Bolsonaro, destinaram parte considerável dos seus discursos e da sua campanha para os fiéis evangélicos. No entanto, ainda que apoiado pelas principais lideranças evangélicas, Lula acaba se elegendo, o que sugere que o discurso demonizador nesse pleito não surtiu o mesmo efeito dos

anos anteriores. Ainda que possa ter sido derrotado entre os evangélicos, como indicado pelas pesquisas de intenção de voto, o resultado eleitoral de 2022 legitimou a eleição, pela primeira vez desde 1989, de um candidato diferente do que estava sendo majoritariamente apoiado pelas lideranças pentecostais. Esse fato deixa o presidente eleito com o desafio de reconquistar esse público, ao mesmo tempo em que pode sugerir um enfraquecimento da força política das lideranças evangélicas, tanto perante seus fiéis quando no cenário político brasileiro como um todo. Ainda assim, o voto do eleitorado evangélico, mesmo que não tenha sido decisivo, não pode ser desprezado, visto que, provavelmente, ele tenha contribuído para que o resultado eleitoral fosse tão acirrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDINI, Claudirene Aparecida de Paula. **A participação política dos pentecostais nas eleições de 2002**. Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 200. 2003.
- CHAIÁ, V. “Eleições no Brasil: o ‘medo’ como estratégia política”. In: RUBIN, A. A. (org.). **Eleições presidenciais em 2002 no Brasil, ensaios sobre mídia, cultura e política**. São Paulo: Haccker, 2004.
- CONRADO, F. C. dos S. **Cidadãos do Reino de Deus: um estudo da Folha Universal nas eleições de 1998**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000.
- CRUZ, M. P. da. **A igreja universal do Reino de Deus no “jogo do poder”: Aliança com o Partido dos trabalhadores nas eleições presidenciais de 2002**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC-SP. 2009.
- LUNKES, Bianca Elizabeth Suthoff; TREVISAN, Janine Bendorovicz. **Ativismo político pentecostal nas eleições presidenciais de 2022**. Anais da 12ª Mostra de Ensino, Extensão e Pesquisa - MOEXP do IFRS Campus Osório [recurso eletrônico] / organização e editoração Marcelo Vianna. – Osório, RS: IFRS Campus Osório, 2022.
- MANUAL DE CAMPANHA: OPERAÇÕES PSICOLÓGICAS. **Ministério da Defesa**. Exército Brasileiro. Estado Maior do Exército. 3ª edição. 1999. 199 p.

MARIANO, Ricardo. **Neopentecostais**: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil. São Paulo: Loyola, 1999, v. 2.

MARIANO, Ricardo. Ativismo político de evangélicos conservadores rumo à extrema direita. Democracia e eleições no Brasil: para onde vamos? In: MAGNA, Inácio e OLIVEIRA, Vanessa Elias de (orgs.). **Democracia e eleições no Brasil**: para onde vamos? São Paulo: Hucitec, 2022.

MARIANO, Ricardo e GIRARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. **Revista USP**. São Paulo, 2019.

MARIANO, R. & PIERUCCI, A. F. O envolvimento dos pentecostais na eleição de Collor. **Novos Estudos, Cebrap**, 34, pp. 92-100, 1992.

ORO, Ari; MARIANO, Ricardo. Eleições 2010: religião e política no Rio Grande do Sul. **Debates do NER**. Porto Alegre, ano 10, n. 16, pp. 9-34, 2010.

ORO, Ari Pedro. A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religiosos e políticos brasileiros. **ANPOCS**, 2002. GT: RELIGIÃO E SOCIEDADE. 2002.

PRANDI, Reginaldo e CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. **RBCS** Vol. 33 nº 96 /2018: e339603

TREVISAN, Janine Bendorovicz. **A atuação política pentecostal em confronto com o movimento LGBT no Brasil redemocratizado**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais- PUCRS. Porto Alegre, p 251. 2015.

VILLASENOR, Rafael Lopez. A estratégia política da Igreja Universal do Reino de Deus: um estudo sobre as eleições presidenciais 1989, 1994 e 2002. **Revista ponto-e-vírgula**, 8:155-164, 2010.

VITAL, Christina e LOPES, Paulo Victor Leite. **Religião e Política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Fundação Heinrich Böll. Rio de Janeiro, 2013.

CAPÍTULO 3

AS REPRESENTAÇÕES DAS DESIGUALDADES DE CLASSE E GÊNERO NA ANTIGUIDADE A PARTIR DA OBRA A ODISSEIA DE PENÉLOPE DE MARGARET ATWOOD

Letícia Schneider Ferreira
Ana Carolina Piacentini

INTRODUÇÃO

A construção dos discursos que modelam o comportamento feminino ocorre de modo constante ao longo dos séculos, naturalizando a atribuição de determinados papéis a homens e mulheres. A literatura é um veículo interessante para difundir os valores simbólicos de uma sociedade, e é possível avaliar que a apresentação de personagens, suas aventuras e características pode ser um elemento essencial para compor um imaginário sobre o feminino e o masculino: enquanto muitas narrativas exaltam elementos como coragem, inteligência e persistência, associados a figuras masculinas, apresentam como secundários à disposição à obediência ou a prática do cuidado. Assim, é possível observar que paulatinamente se constitui uma perspectiva de gênero que expõe uma relação de poder desigual entre homens e mulheres, as quais muitas vezes são alijadas de espaços públicos e decisórios, tendo pouca margem de escolhas sobre si e sobre temas que afetam sua realidade. A construção de personagens que passam a se tornar ícones de feminilidade, como é o caso de Penélope, possibilitará a elaboração de discursos que vinculam mulheres a determinados papéis sociais, como esposa ou mãe. Entretanto, é fundamental apontar que a realidade das mulheres é atravessada por uma série de diferentes elementos que influenciam em sua trajetória, como o lugar social que estas ocupam: o olhar sobre as mulheres nobres é distinto das expectativas sobre mulheres que pertencem a uma classe social inferior.

Deste modo, o presente estudo visa observar de que forma a obra *A Odisseia* de Penélope apresenta o feminino a partir de uma

releitura sob a ótica da filha de Icário, realizando uma reflexão sobre a experiência feminina no contexto do período da Antiguidade Clássica. Penélope vivenciou a ausência do esposo, inicialmente envolvido com o conflito entre aqueus e troianos e depois, amaldiçoado por Poseidon, perdido no tenebroso mar, desafiado por seres fantásticos e monstros perigosos. A obra homérica não enfoca o cotidiano da senhora de Ítaca, com exceção às passagens em que esta sofre o constante assédio dos pretendentes a sua mão de suposta viúva; assim, Margaret Atwood, autora da obra ficcional, opta por observar o dia a dia de uma personagem que vivencia a saudade do esposo, mas também as tensas relações existentes no palácio, seja com seu filho que se torna adulto, seja com as escravas que deve gerenciar.

O presente estudo se organiza por meio de uma reflexão inicial sobre o feminino na obra *Odisseia*, avaliando não apenas as relações de gênero entre figuras femininas e masculinas, mas também entre as mulheres citadas na obra. Após, será analisado de que modo estas personagens referidas são apresentadas na obra de Atwood e o que é possível referir da relação entre as figuras femininas. Por fim, serão apresentadas as considerações finais, a partir dos dados coletados na obra ficcional, enfocando, especialmente, as desigualdades existentes não apenas entre homens e mulheres, mas também entre mulheres que experenciam diferentes espaços sociais.

O FEMININO NA ODISSEIA

A *Odisseia* é considerada uma das obras literárias fundadoras da cultura ocidental, e teria sido redigida por um suposto aedo, Homero, que teria vivido em torno do século VIII a.C. Estudiosos refletem sobre a existência ou não de tal poeta ou se os poemas seriam oriundos de um esforço coletivo ao longo do tempo (GABRECHT, SILVA, 2006); entretanto, tais imprecisões quanto à autoria da obra não invalida sua importância e influência na constituição de um fascínio sobre a jornada do astucioso herói de múltiplas habilidades, Odisseu, que para retornar a seu território de origem precisa passar por múltiplos desafios e exercitar princípios como coragem e mobilizar toda sua astúcia para obter sua meta e voltar para sua amada esposa.

De Penélope, esposa de Odisseu, exigem-se outras

competências, como a capacidade de gerir adequadamente o espaço doméstico e os que ali vivem, bem como se manter fiel ao esposo apesar do assédio constante que esta sofre dos nobres de Ítaca que a julgam viúva. Penélope é uma mulher nobre e, portanto há a expectativa de que se case novamente uma vez que o matrimônio possui uma série de funções sociais relativas a formação de alianças políticas e militares, por exemplo. A esposa de Odisseu é descrita como uma mulher que, recolhida a seus aposentos, chora a incógnita da localização do guerreiro, apresentando a perspectiva sobre o que se espera de uma mulher nobre e casada. Os discursos a respeito da personagem buscam conduzi-la ao espaço do quarto, e quando a soberana de Ítaca rompe com o que dela se espera, é repreendida, como na cena em que Telêmaco, seu filho, evidencia quais as expectativas são apresentadas em relação à mulher nobre

Para o teu quarto recolhe-te e cuida dos próprios labores,
roca e tear, e às criadas solícitas ordens transmite
para que tudo executem, que aos homens importa a palavra,
mormente a mim, a quem cumpre assumir o comando da casa.
Cheia de espanto, Penélope aos seus aposentos retorna
Pois lhe calaram no peito as sensatas palavras do filho.
(HOMERO, Canto I, vv.356-364)

Penélope, ferida pela saudade do esposo havia ousado adentrar o espaço público no qual se deleitavam os pretendentes, e ainda havia dirigido a palavra ao bardo que cantava as aventuras de seu esposo, solicitando que este escolhesse outro tema de entretenimento dadas a tristeza e lembranças do amado que lhe causava. Telêmaco, criado na ausência da figura paterna, vale-se desta oportunidade para se mostrar adulto, o senhor da casa, o qual deve controlar a mulher nobre, seja sua mãe, irmã ou esposa. Em sua intervenção, o personagem deixa muito claro o que se espera de Penélope: recolher-se ao espaço do quarto e administrar as criadas, as quais devem estar em sua companhia para que nenhuma mácula recaia sobre sua reputação.

Deste modo, as palavras de Telêmaco estabelecem uma ruptura bastante evidente em relação a construção de atributos e papéis de gênero no contexto em que a obra *Odisseia* foi redigida: o uso da palavra no espaço público, a qual possibilita a notoriedade de quem a pronuncia, deve ser exercido pelos homens. A compreensão de gênero enquanto

organização social que remete às fronteiras ente homens e mulheres, nas quais os locais e atividades valorizadas são destinadas aos homens é fundamental para identificar de que modo tais perspectivas foram paulatinamente se cristalizando de tal forma que passou a ser naturalizado. Scott observa este ponto, evidenciando que

O núcleo da definição repousa numa conexão integral entre duas proposições: (1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (SCOTT, 1995, p. 86).

Assim, os versos que apresentam os ideais sobre o feminino também citam as tarefas às quais as mulheres deveriam se dedicar de modo privilegiado: a tecelagem. O filho afirma que os “lavors” aos quais a mãe deveria se dedicar com afínco: a produção têxtil, utilizando a roca e o tear. Este é um tópicó muito interessante para que possamos verificar não apenas as funções que mulher nobre possuía no interior da economia doméstica, mas no caso de Penélope, também é possível verificar de qual forma estas figuras femininas buscavam estratégias para impor seus desejos e lidar com as situações que lhes eram impostas. Em relação à esposa de Odisseu, ressalta-se o episódio em que, no intuito de evitar o novo matrimônio que dela é exigido, Penélope utiliza um engenhoso estratagema a partir do qual argumenta que antes de selecionar um novo esposo precisaria terminar uma mortalha para seu sogro. Contudo, a soberana de Ítaca produzia o tecido pela manhã e o desmanchava durante a noite, o que podemos saber pelo relato de um de seus pretendentes, Antínoo

Passa ela, então, a tecer uma tela mui grande, de dia:
à luz dos fâchos, porém, pela noite destece o trabalho.
Três anos isso; com dolo consegue embair os Aquivos.
Mas quando o quarto chegou, das sazões no decurso do estilo,
fez-nos saber a artimanha uma serva de tudo inteirada.
Dessa maneira a apanharmos, que o belo tecido esfazia,
tendo-se visto obrigada a acabar o trabalho, por força.
(HOMERO, Canto II, vv.104-110)

O texto homérico auxilia na compreensão das imposições feitas às mulheres nobres e suas táticas para encontrar lacunas e exercer um maior poder decisório sobre suas vidas. Penélope, apesar de ser apresentada como uma mulher chorosa e que sofre terrivelmente pela ausência do esposo, portanto frágil e obediente ao filho e marido, também sabe se valer da *métis* que é comumente associada a Odisseu, ou seja, as mulheres também são capazes de possuir astúcia e praticar o engodo, obtendo vantagens para si, o que talvez seja exatamente um fator de desestabilização de uma perspectiva que apresenta o feminino como submisso e quicá incapaz de raciocinar friamente. Assim sendo, as desigualdades de gênero que se colocam na obra homérica se referem ao estabelecimento de espaços e ações entre homens e mulheres, mas também revela que tais discursos eram contestados se não explicitamente, nas entrelinhas do cotidiano feminino. Todavia, não apenas as distinções entre homens e mulheres são apresentadas na obra homérica, mas também a referência de desigualdades entre as próprias mulheres, tema que será explorado com maior ênfase na ficção produzida por Margaret Atwood, tópico a ser explorado com maior detalhamento na seção a seguir.

ODISSEIA DE PENÉLOPE: REFLEXÕES SOBRE O FEMININO

O livro *A Odisseia de Penélope: O mito de Penélope e Odisseu* é uma releitura da *Odisseia* de Homero sob o ponto de vista de Penélope, esposa de Odisseu. Nesta obra, a autora, Margaret Atwood, dá voz às personagens femininas que são deixadas à margem da sociedade e, de certo modo, silenciadas na obra de Homero bem como na própria civilização grega antiga. Lançado em 2005 no Brasil, pela Editora Companhia das Letras, com a tradução de Celso Nogueira, o livro possui 160 páginas divididas em 29 capítulos, nos quais Margaret traz à tona discussões acerca de questões sociais como gênero e classe.

Margaret Eleanor Atwood é uma das mais relevantes autoras da atualidade. Com 83 anos, é uma escritora canadense, romancista, poetisa, contista, ensaísta e crítica literária internacionalmente reconhecida, que recebeu inúmeros prêmios literários importantes. Margaret foi agraciada com a Ordem do Canadá, a mais alta distinção em seu país. Além disso, um de seus livros de maior sucesso é *O conto da aia*, publicado em 1985,

que já vendeu milhões de cópias no mundo todo. Nesse livro, assim como na Odisseia de Penélope, Margaret aborda temas como a representatividade, o lugar e os discursos sobre o cotidiano das mulheres.

Atwood opta por explorar o dia a dia de Penélope enquanto esta aflige com a dúvida em relação à sobrevivência de Odisseu à perigosa travessia que este empreende no retorno à Ítaca, em um exercício imaginativo que destaca o tédio vivenciado pela personagem, em uma vida limitada ao território por vezes hostil da Ilha, procurando escapar do assédio dos pretendentes e enclausurada pelas saudades e pela falta de pessoas de sua plena confiança. Ao analisar a obra de Atwood, Lima, apresenta a sinopse da obra evidenciando que

O enredo da Odisseia de Penélope retoma o da Odisseia, preenchendo os espaços de dúvida sobre o que Penélope sabia e pretendia com as suas ações, além de complementar a narrativa com sua infância, juventude e vida além-túmulo no Reino dos Mortos. Na introdução e nas notas que acompanham a obra, Margaret Atwood aponta outras fontes de informação, incluindo os Hinos Homéricos e o compêndio de Robert Graves sobre a mitologia grega, além de sua curiosidade pessoal quanto ao destino dado as escravas. (LIMA, 2012, p.14)

A autora canadense decide salientar as restrições vivenciadas pela personagem em seu cotidiano, construindo a figura da esposa de Odisseu a partir de características contidas na própria obra original, como a capacidade astuciosa que espelha a do herói *polythropos*. Penélope, uma mulher de grande sensatez e inteligência, questiona os boatos que chegam até ela sobre as peripécias de Odisseu, como, por exemplo, em passagens nas quais as sereias não seriam mais do que prostitutas em uma taverna. Assim, a autora canadense de certo modo desconfigura a imagem do herói aqueu, revelando uma capacidade de dúvida e raciocínio lógico de Penélope que põe em xeque o kleos do herói. Freitas argumenta que

O caráter não reverencial da atitude de Penélope quanto ao passado dessacraliza a memória épica ao nos mostrar que a versão do que ocorreu de verdade pode variar de acordo com quem conta, para quem conta e com que

intenção. Assim, vemos como a natureza do assunto – bem como do tempo e do espaço – tratado por Atwood são muito diferentes daqueles que seriam típicos de uma epopeia. (p. 423).

Margaret Atwood demonstra que a perspectiva de gênero em suas diversas dimensões é, sem dúvida, uma questão complexa e que é atravessada por uma série de lugares sociais, como elementos de classe. Assim, a escritora enfatiza em sua ficção as relações entre Penélope com sua prima Helena, ambas mulheres nobres, mas também se preocupa em referir de forma enfática os contatos, proximidades e distanciamentos da soberana de Ítaca com suas criadas. A autora aborda as disputas entre Penélope e a frívola Helena, cuja lendária beleza seduz os homens que com ela se relacionam, despertando um misto de inveja e ódio na filha de Icário. De igual modo, Penélope possui uma relação dúbia com suas escravas, algumas das quais se aproxima e relata sentimentos de afeto e outras as quais teme ou desgosta. Atwood atenta para estas personagens pouco mencionadas na obra homérica, a qual apenas cita nominalmente duas escravas que desempenham um papel de maior relevância no enredo: Euricleia, escrava idosa que cuidou de Odisseu em sua infância, e Melanto, bela e considerada traidora de seus senhores. De fato, apesar da escassa referência a estas mulheres, o que por si demonstra a objetificação destas personagens e as diferenças existentes em relação ao tratamento de mulheres nobres e àquelas pertencentes às classes mais baixas da sociedade, Atwood encontra neste tópico um fator que promove a reflexão sobre a realidade das mulheres neste contexto da Antiguidade. O enforcamento coletivo de doze destas serviçais é uma inflexão de grande violência na narrativa, e aponta o quanto tais mulheres eram observadas como mercadorias ou objetos.

As servas eram mulheres que tinham a obrigação de servir à nobreza e acompanhar a senhora em suas atividades, a fim de garantir sua fidelidade. Elas eram objetificadas, tratadas como posse de seus senhores e, muitas vezes, consideradas descartáveis, tanto que seus corpos são punidos com a morte devido à infidelidade aos senhores. Sua alteridade é entendida como objeto e de identidade em falta, condição essa, que as deixava expostas a todo tipo de violência. No intuito de evidenciar tal situação, a escritora canadense utiliza criativas estratégias, como o uso de um Coro de Escravas, simulando a prática teatral

concebida pelos gregos. Este Coro denuncia a realidade destas mulheres, cujos corpos são utilizados, cuja vida é referida como quase animalesca, sendo possível identificar tal questão no trecho em que as escravas comparam seu nascimento ao de Telêmaco, príncipe de Ítaca.

Pois seu nascimento foi ansiado e festejado, e o nosso não.
 Sua mãe ofertou um príncipe. Nossas diversas mães
 Desovaram apenas, pariram, puseram ovo, expeliram,
 partejaram,
 Desembucharam, descansaram e despejaram,
 produziram sua ninhada.
 Éramos jovens animais, para sermos dispostas à vontade,
 Vendidas, afogadas no poço, trocadas, usadas,
 descartadas quando fenecidas. (ATWOOD, s/p)

Ao analisar esta passagem, Renaux afirma que

(...) o Coro das escravas vai aos poucos tecendo sua própria história, na qual a violência cometida contra elas já se iniciara no ventre materno, enquanto sua objetificação como brinquedos e servas de Telêmaco apenas confirma como sua futura vitimização por parte do filho de seu senhor estava já enraizada em sua infância. (p.149).

A autora canadense procurou observar as 12 escravas que serão enforcadas a mando de Odisseu ao final da trama, apresentando uma interessante interpretação sobre o destino destas mulheres. Essas servas teriam sido criadas por Penélope, tendo nascido no mesmo período que seu próprio filho. Elas formaram laços com Penélope e se tornaram cúmplices de seu esquema para adiar a decisão sobre o casamento, além de ajudar obtendo informações acerca dos planos dos pretendentes. Todas tiveram grande importância nos planos e na vida de Penélope. Entretanto, apenas o nome de Melanto, a de belas faces, é citado na narrativa, tal como ocorre na Odisseia. Esta personagem homérica é retrata na epopeia como uma mulher bela e atrevida, que desafia seus senhores e envolve-se com um dos pretendentes, além de destratar Odisseu enquanto este estava disfarçado de mendigo estrangeiro. Na epopeia, Penélope observa este procedimento e repreende a escrava com virulência quando esta destrata Odisseu ainda camuflado pelo disfarce:

Vira-se então, para a serva e, desta arte, a repreende indignada:
 “Desavergonhada cadela, esse teu poder indecente
 Não me escapou; empenhaste, com isto, tua própria cabeça.
 Bem o sabias, por teres de mim pessoalmente escutado,
 Que deseja falar no meu quarto com esse estrangeiro
 Sobre o meu caro consorte, por quem tanto tenho sofrido. (Canto vv. 90-95)

Atwood propõe um novo olhar sobre esta questão e em sua narrativa aventa a possibilidade de que Melanto agisse sob as ordens de Penélope, e, portanto, teria se envolvido com um dos pretendentes de modo intencional para espioná-los. Esta versão reforça esse olhar de objetificação das escravas, pois a própria Penélope, também uma mulher, considerava o corpo das escravas como algo a ser ofertado tal qual um objeto. As mulheres escravizadas deveriam estar, pois, à disposição de qualquer solicitação de seus senhores, e qualquer ação destas que estivesse fora do espectro de seus desejos poderia vir a ser considerado um ato de traição. Assim, tanto a obra do aedo Homero, quanto a releitura realizada por Atwood, permitem que a temática da diferenciação de gênero seja evidenciada, uma vez que os papéis masculinos, de exercício do poder e da palavra ficam claros por meio das referências aos personagens Odisseu e Telêmaco; todavia, temos distinções frente a própria categoria mulher, uma vez que no caso da Antiguidade, elementos relativos à camada social também possuem influência sobre as atribuições e os destinos das personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A morte brutal das escravas ao fim da narrativa homérica é questionada na obra *A Odisseia de Penelope*, incentivando a reflexão sobre as desigualdades de gênero tanto no contexto do registro original como, em certa medida, em suas continuidades até os dias atuais, ressaltando que a categoria mulher, por si só não dá conta de explicar a complexidade da realidade destas figuras femininas. De fato, a disposição nas diferentes camadas sociais acarretava distintas atribuições: enquanto as mulheres nobres tinham talvez suas liberdades cerceadas e havia a expectativa de que desempenhassem a organização e administração do *oikos*, as escravas tinham sua existência associada ao ato de servir a seus senhores, sendo seus corpos considerados descartáveis. Mulheres sem

nome e sem história, o enforcamento coletivo das escravas demonstra o ápice dessa violência contra os corpos femininos, comumente naturalizada ao longo dos séculos.

REFERÊNCIAS

ATWOOD, M. **A Odisséia de Penélope**: O mito de Penélope e Odisseu. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

FREITAS, Daniela Silva de. **A Odisseia Segundo Penélope**, por Margaret Atwood. Ilha do Desterro, v. 74, p. 419-434, 2021.

GABRECHT, Ana Penha; SILVA, Gilvan Ventura da. Homero e o Contexto de produção de a *Iliada* e a *Odisseia*. **Revista Ágora**. N.3, 2006, p.1-27.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

LIMA, Kelly. O Espaço de Penélope, movimentação e permanência em *A Odisseia de Penélope*, de Margaret Atwood. *Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social*, v. 11, p. 9-22, 2012.

RENAUX, Sigrid PMLS. Da *Odisséia* à *Odisséia de Penélope*: o Coro de escravas como porta-voz da alteridade, violência e redenção. **Revista Letras**, v. 77, 2009.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995

CAPÍTULO 4

CRÍTICA AO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fernanda Sartori
Edson Carpes Camargo*

INTRODUÇÃO

A educação emancipatória apresentada por Gramsci (SAVIANI, 2017) exibe a transformação da ideia de um homem abstrato, egoísta, participante de uma sociedade de classes e que tem por objetivo central ter cada vez mais capital para uma concepção de ser humano que é cidadão do Estado¹, uma pessoa com valores éticos e morais. Valores estes que dão suporte para a transformação de uma sociedade política, individualizada e hierárquica para uma sociedade civil que possui seres sociais responsáveis por suas ações sociais e que luta pelos seus direitos. No cenário político, social e econômico em que atualmente nos encontramos no Brasil, os ideais do utilitarismo, da concorrência como centralidade do comportamento social e do sujeito como capital humano têm sido cada vez mais evidentes. No entanto, essa lógica neoliberal tem se intensificado e se consolidado cada vez mais na educação, e a noção de uma pedagogia mais humana, emancipatória e dialógica tem se distanciado.

O “neoliberalismo escolar”, denominado por Laval (2019), exemplifica essa racionalidade como uma ameaça ao setor público escolar, já que há “a mercadização do ensino em todos os níveis, isto é, a concorrência generalizada não somente entre escolas privadas e escolas públicas, mas também entre escolas públicas” (LAVAL, 2019, p. 13). Diante desse contexto, ainda tivemos um fator estimulante para

¹ Neste estudo, entendemos o conceito de Estado como “uma ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em um determinado território” (DALLARI, 2011, p.104).

fortalecer essa lógica do capital. A pandemia do coronavírus chegou ao Brasil no início de 2020, e, desde então, foi se alastrando por todo o país e intensificando as crises e desigualdades. A qualidade e a oferta do ensino na escola pública ficaram ainda mais limitadas, os professores não foram amparados e muitos estudantes foram prejudicados, em especial pela falta de recursos assistenciais às famílias mais pobres.

Desse modo, pensando na invasão neoliberal que se adentra cada vez mais no campo escolar, destacamos a entrada dos livros didáticos para a Educação Infantil no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2022. Em um primeiro momento, apresentamos o conceito de neoliberalismo articulando-o com a educação, com a finalidade de encontrar pistas de uma educação escolar voltada ao mercado na perspectiva neoliberal. Na sequência, apresentamos o percurso do PNLD que foi analisado com o intuito de compreender como, com o passar do tempo, o programa desenvolveu-se e consolidou-se. Também mencionamos o trajeto metodológico do estudo e partimos para a análise de três obras constantes no programa a fim de investigar o conceito de infância presente nestas obras, problematizando como estes materiais didáticos se apresentam em relação à racionalidade neoliberal.

NEOLIBERALISMO E A EDUCAÇÃO

Para entendermos o que é o Neoliberalismo é necessário compreendermos a ideologia política que permeava no governo no período anterior. Conforme Dardot e Laval (2016), no século XVII, a Europa estava sob o comando de um governo de reis absolutistas que detinham o poder sobre a sociedade e sobre o mercado da época. O filósofo John Locke foi quem definiu as bases teóricas da economia política que tinha como corrente filosófica o liberalismo. As ideias defendidas por ele eram em prol de uma burguesia que estava ascendendo ao poder e que queria se ver liberta dos anseios dos reis absolutistas, a fim de expandir o seu mercado para as colônias. Essa nova lógica intensificou-se no século XVIII, quando houve a criação de um novo Estado - o Estado Burguês - que tinha práticas e instituições legitimadas por naturais, assim como corrobora Dardot e Laval (2016, p.33):

o ‘primeiro liberalismo’, aquele que toma corpo no século XVIII, caracteriza-se pela elaboração da questão dos *limites* do governo. O governo liberal é enquadrado por “leis”, mais ou menos conjugadas: leis naturais que fazem do homem o que ele é “naturalmente” e devem servir de marco para a ação pública; leis econômicas, igualmente “naturais”, que devem circunscrever e regular a decisão política. Contudo, por mais finas e flexíveis que sejam as doutrinas do direito natural e da dogmática do *laissez-faire*, as técnicas utilitaristas do governo liberal tentam orientar, estimular e combinar os interesses individuais para fazê-los servir ao bem geral.

O *laissez-faire* propagou-se durante todo o século XIX e no início do século XX, o que garantiu a liberdade da Burguesia e a sua dominação sobre o aparato do Estado, os meios de produção e todos os corpos subordinados. O auge do Liberalismo mundial decaiu após a quebra da bolsa de valores norte-americana, em 1929. No entanto, muito antes da Grande Depressão dos anos de 1930, as ideias conservadoras e os dogmas liberais enraizados nas práticas governamentais intensificaram “a tensão entre dois tipos de liberalismo, o dos reformistas sociais que defendem um ideal de bem comum, e o dos partidários da liberdade individual como fim absoluto [...]” (DARDOT & LAVAL, 2016, p. 37). O capitalismo histórico que se encontrava na doutrina liberal, passou a não atender, nem integrar o novo modelo de empresa e gestão científica que surgia. Segundo Dardot e Laval (2016), a crise dessa ideologia está estreitamente ligada a uma crise de “governamentalidade liberal”. Surge, nesse contexto político, na metade do século XX, o neoliberalismo, que, inclusive, cresce e se intensifica em períodos conturbados por meio de jogos e estratégias, tanto que não é inusitado que os momentos de caos tenham gerado grandes oportunidades de comercialização, como no atentado de 11 de setembro e na passagem do Furacão Katrina em Nova Orleans. Os dois últimos exemplos citados foram retirados do livro “A Doutrina do Choque”, de Naomi Klein (2018), que também elucida ainda mais a ideia de que as crises são os momentos certos para implementação das ideias neoliberais.

Para melhor compreensão, explanaremos o acontecido em 2005, na cidade de Nova Orleans - EUA: a passagem do furacão Katrina rompeu a represa que protegia o local, que, em seguida, foi inundado e

fez com que a população ficasse apavorada, assustada e desabrigada. Diante desse cenário de caos e das ideias direitistas apresentadas naquele momento, em especial pelo economista Milton Friedman, ao invés de utilizarem uma parte do dinheiro da restauração para reconstruir e melhorar o sistema escolar da época, o governo converteu as instituições públicas da cidade em escolas orientadas pelas unidades privadas, que estabeleciam suas próprias normas. Esta jogada é considerada por Klein (2008, p.12) como “ataques orquestrados à esfera pública, ocorridos no auge de acontecimentos catastróficos, e combinados ao fato de que os desastres são tratados como estimulantes oportunidades de mercado, de ‘capitalismo de desastre’”. Desta forma, pensamos que, para Friedman, garantir uma educação livre e administrada pelo governo não era lucro, apenas era vista como uma mediação não favorável para o mercado e sua concorrência.

Uma das principais características do Neoliberalismo é o concorrencialismo, que surge a partir de uma contraofensiva de Herbert Spencer, membro do grupo dos partidários da liberdade individual. Conforme Dardot e Laval (2016), as bases teóricas defendidas por Spencer sugeriam uma reformulação do utilitarismo, que tinha por finalidade ir contra o sentido do “utilitarismo empírico”. Este apresentava a ideia de um Estado com maior intervenção política e tinha como intuito o bem-estar do povo. O filósofo apresentou em um de seus argumentos a concepção de “sobrevivência dos mais aptos”, que é inspirada na obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin, fazendo relação com a ideia de “seleção natural” apresentada no livro. Dardot e Laval explicam claramente a interpretação errônea apresentada por Spencer (2016, p. 52):

[...] para Spencer, a teoria darwiniana parecia corroborar a teoria do *laissez-faire* da qual ele se fez arauto, como indica o paralelo entre a evolução econômica e a evolução das espécies em geral que ele estabelece em seu *Princípios de biologia*. Para ele, a primeira é apenas uma variedade da “luta pela vida”, que faz prevalecer as espécies mais bem adaptadas a seu meio. Esse paralelo conduzia diretamente a uma deformação profunda da teoria da seleção, na medida em que não era mais a herança seletiva das características mais adaptadas à sobrevivência da espécie que importava, mas a luta

direta entre raças e entre classes que era interpretada em termos biológicos.

A partir dessa ideia, o pensamento individualista marca uma virada na história do Liberalismo. Isto resultará na mudança do ponto de vista da divisão do trabalho social para o do modelo da “luta pela vida”, ou melhor, da concorrência como a “sobrevivência dos mais aptos”. No entanto, o “darwinismo social” foi deixado de lado e a crise dos dogmas do *laissez-faire*, no século XIX, seguiu intensa e em busca de um “novo liberalismo”.

O período seguinte é marcado pelo Keynesianismo que, ao contrário do liberalismo, é uma corrente filosófica favorável à intervenção do Estado máximo. Esse “novo liberalismo” de Keynes difundiu-se no final do século XIX e no início do século XX, que tinha o intuito de reformar o capitalismo por meio do investimento do governo na economia e no material humano, como mencionam Dardot e Laval (2016). A exemplo disso, destacam-se a fundação de muitas empresas estatais e a criação de cargos públicos. Essa grande reviravolta na lógica política e econômica da sociedade foi denominada por Karl Polanyi como a “grande transformação”. Neste período, segundo o filósofo, há uma dupla ação do Estado, que se contradizem. Para ele, a primeira forma de intervencionismo tinha como propósito a criação de mercados (movimento), já a segunda tinha por finalidade a proteção da sociedade (contramovimento), que resultava na limitação de mecanismos de mercado. Na opinião de Karl, essa época marcou a morte do liberalismo econômico, no entanto, sua interpretação impulsiva não se importou com uma terceira forma de intervenção que já vinha acontecendo simultaneamente, a do funcionamento do mercado. Conforme Dardot e Laval (2016, p.66) “essas intervenções destinadas a assegurar a autorregulação do mercado tentam fazer com o que o princípio de concorrência que deve regê-lo seja respeitado”. Teríamos aí a sobrevivência do *laissez-faire*, visto que uma de suas principais características, a da concorrência de mercado, esteve presente no período.

Seguidamente, apresenta-se como uma alternativa ao “novo liberalismo” o sistema normativo denominado “Neoliberalismo”, que defende a intervenção do Estado desde que este não prejudique o jogo

econômico das empresas. Aliás, o sistema apresenta uma ideia de sociedade centralizada na concorrência de mercado e/ou de capital humano, assim como Dardot e Laval afirmam (2016, p. 69):

a intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, rejeitando a segunda das duas proposições mencionadas antes, o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção do mercado centrada na concorrência, cuja fonte, como vimos, encontra-se no spencerismo da segunda metade do século XIX.

Infelizmente, esse sistema normativo não se deteve apenas na concepção de mercado, ele impregnou-se na sociedade, inclusive no sistema educacional. O setor da educação chama a atenção desse capitalismo para a mercadização do ensino escolar, tanto em escolas privadas quanto nas públicas. A concorrência presente entre as instituições fica cada vez mais evidente e a disputa entre as camadas sociais pela “melhor escola” se intensifica. Exemplos disso são os indicadores de avaliações externas e de percentual de aprovação dos estudantes em processos seletivos. Escolas são escolhidas em função da sua nota no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), da quantidade de alunos que são aprovados nos vestibulares, da nota média da instituição no Enem, dentre outros fatores.

As desigualdades sociais oriundas desse sistema provocam a exclusão dos sujeitos que não são “aptos”. Estes sujeitos são vistos pela racionalidade neoliberal como indivíduos incapacitados que precisam se esforçar mais para conseguirem o que querem, recaindo sobre o indivíduo a responsabilidade total de alcançar determinado cargo ou conhecimento, sem levar em consideração o contexto em que ele está inserido, as oportunidades que teve e as que pode vivenciar, apenas o quanto ele “engajou-se” para tal objetivo. É nesse contexto que nós encontramos, assim como denomina Christian Laval os “consumidores

de escola”. E como alimentamos esses consumidores? Implantando uma lógica neoliberal, na qual a escola é tida como uma empresa, o ensino como um capital, os alunos e as famílias como clientes e os professores como capitais humanos inseridos em um sistema escolar cada vez mais hierarquizado e meritocrático.

A HISTÓRIA DO PNLD - DA SUA IMPLEMENTAÇÃO ATÉ 1997

O interesse do governo por materiais didáticos, como o livro, surge ainda no governo Vargas e se intensifica ainda mais no período da ditadura militar. Além disto, foram instituídas diferentes formas de intervenção estatal sobre o livro didático brasileiro, inclusive durante o período de ditadura, em que se desenvolve o Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF), que posteriormente cede lugar para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (CASSIANO, 2007).

O PNLD é desenvolvido no ano de 1985, iniciando assim sua primeira fase. O documento parte de princípios como os da “aquisição e distribuição universal e gratuita de livros didáticos para os alunos da rede pública do então 1º grau (1ª a 8ª série, para alunos de 7 a 14 anos)” (CASSIANO, 2007, p. 20). Com o intuito de se desvincular do antigo governo ditatorial e a fim de instituir políticas educacionais que priorizem a redemocratização do país, o programa anterior, o PLIDEF, não é citado no decreto que origina o PNLD. Na verdade, considera-se isso como uma articulação política, em que se busca passar uma visão positiva da Nova República. O órgão responsável pela organização e aplicação do programa era a Fundação de Assistência ao Educando (FAE). Quando se pensa sobre quais documentos nortearam a modificação e produção dessa nova organização para o livro didático, destacamos a proposta “Educação para Todos: caminho para a mudança (31/05/1981)” e o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC,1993). É no documento “Educação para Todos” que encontramos os pilares das políticas públicas que regem os programas do livro didático no Brasil, em especial nos tópicos “baixa produtividade no ensino e inexistência de um adequado fluxo de recursos financeiros para a educação básica” (CASSIANO, 2007, p.23).

As preocupações do novo governo eram em relação às carências

nutricionais e ao atendimento educacional das camadas populares, assim como os grandes índices de repetência e evasão dentro o grupo. Desta forma, entendemos que as políticas públicas relacionadas ao livro didático apresentam um viés assistencialista. Além disso, um dos argumentos do Estado para a implementação do PNLD é a falta de currículos de boa qualidade nas escolas e a existência de práticas superficiais, fora de contexto e repetitivas. Em contrapartida, nos perguntamos, como os livros didáticos podem fornecer propostas pedagógicas não superficiais e atreladas ao contexto histórico, ético e regional da realidade dos educandos? Na época, não foram impressas variadas edições dos livros para as diferentes culturas de cada região e as atividades iguais desenvolvidas para todos os alunos apresentam um ponto de vista de uma educação técnica e sistematizada, logo, esse recurso didático também não diminuiria as carências na qualidade da educação.

Segundo a professora Célia Cristina Cassiano (2007, p. 25) “o PNLD, na sua implementação, também já sinalizava o atendimento às recomendações técnicas do Banco Mundial, dada a ênfase do atendimento ao Nordeste, por meio do projeto financiado pelo Banco”. No decorrer da leitura dos primeiros capítulos do estudo produzido pela referida professora, percebemos o quão frequente ela cita o *Banco Mundial*, que defendia o uso de recursos didáticos e a sua valorização, assim como auxiliava na manutenção das relações entre as agências de financiamento para a educação.

A partir disso, é importante refletirmos sobre qual é o interesse dessa instituição no uso dos livros didáticos e o que eles teriam de proveito sobre esse programa. Afirmamos isso devido às considerações de alguns autores em relação a intervenção dessa instituição nos programas dos países em desenvolvimento, em especial no assessoramento e nos financiamentos feitos no campo da educação. Assim como pontua Cassiano (2007, p. 38), a mediação se dá “com condicionantes que privilegiam leis do mercado, e que, a pretexto de gerarem o desenvolvimento dessas regiões, aprofundam suas mazelas, mantendo e/ou até aumentando os desníveis existentes”. Ademais, consideramos também problematizar o papel do professor no processo de compra e venda do livro, que, ainda no PLIDEF, cumpria uma função ‘passiva’. O docente apenas recebia um determinado conteúdo e não

havia consulta acerca da adequação e eficiência do recurso. No entanto, um dos pontos de mudança entre o antigo e novo programa era a autonomia do docente na escolha desse “produto escolar”, que, a partir do PNLD, passou a ser feita diretamente com o educador, ou pelo menos este foi o intuito.

Um dos grandes desafios apresentados na implementação desse programa foi a “falsa” distribuição dos livros para todos, visto que a quantidade correta não chegou para muitos dos alunos e, em muitos casos, não foi respeitada a escolha do professor. Problemas como estes só começaram a ser solucionados depois de 1995, ano que marca a 2ª fase do PNLD. A porcentagem de vendas e a quantidade de livros utilizados por estudante crescia cada vez mais e o interesse e a concorrência das editoras intensificava-se também. Instâncias como a Diretoria de Apoio Didático Pedagógico (DADP) e a FAE, juntamente aos dirigentes governamentais, tomavam decisões sobre o PNLD, a fim de desenvolver os propósitos do programa. No entanto, as escolhas eram motivadas por interesses que pouco valorizavam a concepção educacional, assim como corrobora Cassiano (2007, p.30):

[...] dependendo da procedência dos dirigentes do governo, os interesses defendidos variavam. No caso dos burocratas especialistas de carreira, estes defendiam interesses específicos de sua carreira funcional, por meio do monopólio dos processos burocráticos, que envolviam a aquisição e distribuição de livros a serem realizadas. Para o autor, esse monopólio constituía o poder em que este subgrupo atuava, e qualquer alteração que afetasse negativamente esses recursos encontraria resistência forte para sua implementação. Ao assumir o papel central de alocador de recursos, a FAE ganhou capacidade de influir no horizonte de atividades de uma parte considerável de atores da produção editorial do país.

Na década de 1990, os interesses internacionais pelos países em desenvolvimento e as carências existentes, em especial no campo educacional, passaram a ser assessoradas por grandes organizações, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o

Banco Mundial, dentre outras integrantes da Organização das Nações Unidas (ONU). Logo, o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) foi apoiado no Brasil por esses órgãos, inclusive o lançamento desse plano aconteceu devido a um acordo estabelecido entre o MEC e a Unesco². Aliás, um fato interessante é que foi a Associação Brasileira dos Editores de livros (Abrelivros) quem *editou* e *patrocinou* essa publicação, que apresentava, como uma de suas instruções, priorizar o uso do livro didático como instrumento primordial no cotidiano das salas de aula. Diante disso, podemos pensar sobre os interesses escondidos pela Abrelivros em priorizar o uso dos livros didáticos que, de certa forma, não foram pensados apenas por um viés pedagógico (CASSIANO, 2007).

Com relação à organização do PNLD na sua segunda fase, com exceção dos livros de alfabetização, os materiais das disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências eram reutilizáveis com validade de três anos. Para melhor compreendermos, em um ano eram enviados os livros de 2ª a 4ª série, no seguinte dos de alunos de 5ª a 8ª série e no último eram feitas as reposições dos materiais, devido às matrículas de alunos novos (CASSIANO, 2007).

Os problemas da distribuição e da aquisição universal dos materiais didáticos só se solucionaram e solidificaram o PNLD, a partir de 1996, quando houve um aumento de recursos financeiros no programa, e quando o MEC distribuiu o “Guia de Livros Didáticos” para as escolas, que resultou da implementação do processo de avaliação das obras fornecidas, realizado pelas comissões criadas pelo Ministério da Educação. Essa avaliação norteou-se e teve como princípios os Parâmetros Curriculares Nacionais, que auxiliaram na difusão da reforma curricular estabelecida no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Além disso, a distribuição dos livros passou a ser função da

² Em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, um acordo foi realizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, nela estavam presentes 155 países que se reuniram junto à Organização das Nações Unidas (ONU) para promoverem a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. No combinado constava também que cada país deveria desenvolver um plano derivado da declaração, que respeitasse as deficiências específicas da realidade de cada país. No Brasil desenvolveu-se o Plano Decenal de Educação para todos (CASSIANO, 2007).

Empresa Brasileira de Correio e Telégrafos (ECT), que desenvolveu um planejamento certo para o fornecimento dos materiais antes do início das aulas e para o alcance de todos. Já no ano de 1997, o FAE passou a não existir mais e o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação (FNDE) ficou responsável pela execução do programa (CASSIANO, 2007). Por fim, gostaria de destacar uma citação do estudo desenvolvido pela professora Célia Cassiano, que apresenta uma reflexão sobre a avaliação oficial dos livros didáticos:

na medida em que a avaliação oficial dos livros didáticos vem instituída paralelamente aos PCNs, em 1996, o discurso oficial que repudia os livros anteriormente adotados e desqualifica o professor que está em sala de aula, está, ao mesmo tempo, legitimando os livros aprovados pela comissão de avaliação, que é formada por profissionais de reconhecida competência técnica (CASSIANO, 2007, p. 60).

Concordamos com o fato de que um comitê de avaliação dos livros didáticos é uma forma de entregar um conteúdo de maior qualidade às escolas, no entanto, o que queremos problematizar aqui é em relação aos saberes definidos por esse comitê. O que seria um profissional de reconhecida “competência técnica”? Quais seriam as concepções de educação que esses comitês apresentam? Quem são os profissionais com esse “poder” de escolha? Quais são os saberes que poderão ser trabalhados nas escolas? O que nós sabemos é que temos algumas inquietações e poucas respostas para elas, porém, na perspectiva que se desenvolve o histórico do PNLD, podemos afirmar que o programa apresenta interesses econômicos, políticos e de controle sobre a escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida neste estudo teve em sua metodologia uma abordagem qualitativa, visto que analisamos elementos sociais, históricos e comportamentais e sua relação com o objeto de estudo desta investigação, o livro didático. Segundo Minayo e Sanches (1993), a pesquisa qualitativa tem uma relação estreita com a realidade social dos

sujeitos, ela relaciona o contexto dos significados, das subjetividades e das intencionalidades com o mundo.

Quanto ao objetivo, o tipo de pesquisa se classifica como exploratória, uma vez que ela “tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). Desta forma, compreendemos que as análises realizadas proporcionaram uma melhor proximidade com a situação-problema do estudo e com as hipóteses levantadas.

O presente estudo teve como material de investigação os livros didáticos destinados para a pré-escola e que foram selecionados pelo Edital de Convocação Nº 02/2020 - CGPLI, este ficou responsável pelo processo de inscrição e avaliação do PNLD 2022 - Educação Infantil, sendo classificado como uma pesquisa documental.

Para a análise, consideramos o contexto, os autores, a autenticidade e confiabilidade, a natureza do texto, a intencionalidade e o conceito-chave infância. Conforme Cechinel *et al* (2016, p.4), compreendemos por contexto a seguinte conceituação: “analisar o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, na inserção contextual do autor e a quem estava destinado o documento, independente do momento em que ele foi produzido e de quem é o analista”, a fim de diminuir interpretações que tenham preceitos pessoais e equivocados. Ao abordar os autores, fizemos um reconhecimento de suas especificidades e particularidades, assim como compreendemos melhor as justificações que os levaram a desenvolver determinado trabalho e as opiniões que aparecem nas entrelinhas de sua publicação. Quando nos referimos à autenticidade e confiabilidade, elas se complementam com o elemento anterior, dado que conhecer o autor, suas produções, os teóricos que utiliza, os conceitos que apresenta e como eles dialogam no seu escrito são pontos importantíssimos, já que isso previne de estar com um texto que não tenha qualidade de informação (CECHINEL *et al.*, 2016).

A natureza do material adentrou também nas circunstâncias que ele se consolida, no sentido de que o contexto influenciou também na estrutura identitária de cada produção. Além disso, acerca dos conceitos-chave, verificamos que são “termos que podem ter variação de significação ao longo da história, e também, de acordo com a natureza do documento e interpretação e conhecimento do leitor” (CECHINEL,

2016, p.6). Portanto, a investigação do conceito infância dialogado nesta pesquisa, teve como intuito compreender a condição em que ele foi apresentado.

Por fim, foi posto que o estudo individual que realizamos nas obras escolhidas teve em sua metodologia uma análise documental, que aconteceu de maneira a produzir novas percepções sobre o próprio objeto de estudo. Assim como corroboram Lüdke e André *apud* Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 245):

[...] análise documental pode ser entendida como uma série de operações, que visa estudar e analisar um, ou vários documentos, buscando identificar informações factuais nos mesmos, para descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas com as quais podem estar relacionados, atendendo-se sempre às questões de interesse. Essa análise é constituída pelas etapas de escolha e recolha dos documentos e de posterior análise. São estabelecidos procedimentos metodológicos a serem seguidos na análise que são: A caracterização do documento, a codificação, os registros, a categorização e a análise crítica.

A análise crítica do documento, embasada nos referenciais teóricos e nos objetivos da pesquisa, fizemos a partir dos elementos que apareceram na apresentação da obra e na parte introdutória, desencadeando na produção de um conhecimento, de uma nova interpretação, que compreendi por meio dos fenômenos sociais e do ambiente de que fazem parte. Desta forma, partindo dos princípios metodológicos apresentados, no tópico a seguir exibiremos os dados achados na análise documental, bem como, as considerações e provocações feitas por meio deles.

ANÁLISE DOS DADOS

As três obras escolhidas para a produção e análise dos dados da pesquisa são: Desafios Educação Infantil (Editora Moderna), Iniciando o Aprender (Editora Joanelha) e Estação Criança (FTD), que, respectivamente, no decorrer do estudo serão nomeadas como obra A, obra B e obra C, conforme o quadro.

	TÍTULO (VOLUME)	AUTORES (AS)	EDITORA	Nº DE PÁG.
OBRA A	Desafios: Educação Infantil (Manual do professor) Volume II (crianças pequenas de 5 anos)	Janayna Avelar Motta; Luciane Rolim de Moura Vilain; Patrícia Gisele Trovino; Sandra Ap. Ferreira Marchi.	Moderna	226
OBRA B	Iniciando o Aprender (Manual do professor) Volume I (crianças pequenas de 4 anos)	Rose Sgrogia; Graciele Fabrício; Suelen Suckel Celestino; Inês Calixto; Isabel Azevedo; Juliana Rodrigues de Queiroz; Rita de Cássia Rodrigues.	Joaninha	175
OBRA C	Estação Criança: pré-escola II (Manual do professor) Volume único (crianças pequenas de 4 e 5 anos)	Arnaldo Bento Rodrigues; Júnia La Scala Teixeira; Margaret Presser; Raoni Vazquez La Scala Teixeira; Sorel Hernandez Lopes Da Silva.	FTD	242

Quadro 1: Lista de obras selecionadas para análise.

FONTE: Lista do Guia Digital PNLD, 2022.

Optamos por escolher estas editoras devido ao histórico editorial apresentado por cada uma, visto que as obras A e C fazem parte do PNLD desde sua primeira fase, já a obra B é a primeira vez que participa do programa.

Assim, apresentadas as informações introdutórias sobre cada volume, pensando no contexto em que os livros estão inseridos,

destacamos nesta pesquisa o período da Educação Infantil, ou seja, a primeira etapa da educação básica e que abrange crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo obrigatória a matrícula a partir dos 4 anos. Ademais, evidenciamos o PNLD, que é organizado e fomentado pelo Governo Federal. Também salientamos que o programa tem por finalidade avaliar e oferecer livros literários, pedagógicos e didáticos para as escolas da rede pública, com o objetivo de servir como um suporte gratuito às práticas educativas desenvolvidas nas instituições (PROGRAMA, 2021). Em 2022, houve a expansão do PNLD para a Educação Infantil. Nesse sentido as obras escolhidas foram selecionadas a partir do Edital de Convocação N° 02/2020 - CGPLI, que também se responsabilizou pela avaliação e inscrição dos livros no Guia do PNLD 2022.

Acerca dos autores das produções analisadas, a obra A traz maior número de autores com experiências voltadas para a Educação Infantil, desde a atuação docente nessa etapa até a formação profissional. Diferentemente, dentre os autores das obras B e C, apenas dois têm formação em Licenciatura em Pedagogia, os demais possuem apenas especialização em educação ou em cursos de outras licenciaturas. Entretanto, a atuação e vivência na pré-escola não foi encontrada em seus currículos, apenas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Com relação aos colaboradores da obra B, encontramos poucas informações sobre suas formações profissionais. Inclusive, nas pesquisas sobre algumas autoras, não foram encontrados dados na *web*. Além disso, nos três livros foram identificados professores que já haviam produzido livros didáticos para o Ensino Fundamental, em especial obras destinadas ao 1° e 2° ano, anteriormente às coleções estudadas. A partir dessas informações, achamos significativo refletir sobre quem debateu e produziu tais materiais, visto que mais uma vez o pedagogo, principal profissional e pesquisador da educação e que atua na etapa da Educação Infantil, não esteve como maioria na elaboração desses livros. Assim, problematizamos, como as propostas exibidas podem ser fiéis ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Educação Infantil, se a maioria dos autores teve experiências apenas no Ensino Fundamental. Como não ver tais obras como preparatórias para a próxima etapa, se em sua composição há um número maior de professores especialistas, atuantes apenas no Ensino Fundamental e Médio?

Outro ponto que intensifica a discussão sobre as intencionalidades das obras didáticas referidas é em relação à confiabilidade das propostas elaboradas e destinadas para a etapa da Educação Infantil, já que há indícios de que algumas das atividades são adaptações de exercícios presentes nos livros do 1º ano de outras coleções. Dessa maneira, evidenciamos a obra A, que exibiu a estruturação e modelo de atividades muito parecidas com a coleção “Itororó Português - 1º ano”³, a exemplo destacamos a página 61 da coleção Desafios e as páginas 52 e 53 da coleção do 1º ano citada anteriormente. De forma adaptada, as duas têm por objetivo explorar, identificar e traçar a letra cursiva, observando as diferenças entre ela e a letra de forma, além de características das letras maiúsculas e das minúsculas. Ademais, observamos que as editoras das obras A e C estão no mercado do livro didático desde a primeira fase do PNLD, assim como revelam-se desde essa época como líderes nas vendas de exemplares. Já a editora da obra B, pertencente ao grupo editorial Casa de Letras, entrou no mercado recentemente e é a primeira vez que um livro da editora é aceito no programa. Acerca de seu material, a editora já havia produzido livros de reforço escolar tanto para a pré-escola quanto para os anos iniciais.

No que diz respeito à natureza dos textos, as obras analisadas neste estudo seguem um padrão de escrita e estruturação conforme está solicitado no Guia do PNLD 2022. Os três volumes, a partir de suas características e organização, exibem os seguintes elementos: informações gerais sobre a obra e os(as) autores(as), apresentação e introdução sobre a coleção, objetivos, referenciais teóricos e Legislativos acerca da etapa da Educação Infantil, definição dos conceitos de numeracia e literacia, BNCC e a Política Nacional de Alfabetização, percurso avaliativo e apresentação das propostas comentadas. No decorrer da análise dos escritos, percebemos que as obras A e C demonstram contradições em seus posicionamentos, uma vez que, em

³ A coleção Itororó português 1º ano foi localizada durante a construção e análise dos dados da pesquisa, em especial na etapa de verificação da autenticidade e confiabilidade do texto. A obra foi encontrada no site da Editora Moderna como um dos modelos que já é ofertado no PNLD. No link a seguir, encontrei a obra digital (<https://pt.calameo.com/read/0028993276daaafdbeeab>).

sua parte introdutória, apresentam concepções de uma Educação Infantil que trabalha o desenvolvimento integral da criança e que respeita as especificidades dessa etapa, logo, valorizando e compreendendo o tempo e o processo de ensino-aprendizagem característicos desse período. Entretanto, no desenrolar dos textos, definem-se os seguintes tópicos: “Função preparatória da Educação Infantil” (obra A) e “A função preparatória da pré-escola para a futura alfabetização formal” (obra C). Já na obra B, esses ideais aparecem quando observadas as propostas destinadas às crianças e não como um tópico discutido no texto. Baseada nas análises desses dados e nas inquietações que dispuseram, a seguir faremos uma discussão sobre o conceito de infância e como ele delineou-se nas obras.

O CONCEITO DE INFÂNCIA(S) NAS OBRAS ANALISADAS

Historicamente, o conceito de infância e a ideia da existência dessa etapa surgiu a partir do século XVIII. No entanto, o olhar atribuído às crianças era de um ser biológico, bem como eram retratadas como “homens de tamanho reduzido”. Depois, começaram a ser vistas como sujeitos inacabados, que deveriam ser protegidos e “preenchidos” com conhecimentos. Contudo, o interesse maior por essa etapa se deu com a sociedade capitalista, que influenciou o papel social da criança e a relação desses sujeitos com os adultos, a sociedade e a cultura. Assim, o conceito de infância se constitui por meio das transformações sociais, como exemplificam os professores Souza, Sobrinho e Herran (2017, p. 117):

[...] a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. Ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

Ainda acerca do tema, corroboramos com a concepção apresentada por Santos, Verissimo e Cardoso (2021, p. 21): “a infância também é um estágio em si importante na vida e no desenvolvimento infantil, sendo direito e dever das crianças serem ativas e produtoras de cultura”. Ademais, a identificamos como a primeira etapa da vida,

relacionando-a ao termo cultural “geração”. Em vista disso, a infância faz parte do processo no qual as crianças se concebem enquanto sujeitos históricos, sociais e de especificidades próprias, que as diferenciam dos adultos. Inclusive, para tal estágio ser decorrido, são necessárias as relações e interações sociais entre seus pares e os adultos. A partir disso, compreendemos que infância é um conceito social e que é composto por sujeitos, que convivem com diferentes leituras de mundo, relações, acontecimentos, contextos sociais e que por isso, possuem distintas infâncias. Infância e infâncias possuem uma diferença: no singular o termo refere-se a etapa geracional estabelecida, no plural o conceito se dá às diferentes linguagens e experiências vividas por cada criança (SANTOS, VERRISSIMO & CARDOSO, 2021).

Fundamentados nas seguintes perspectivas é que pontuaremos os ideais de infância apresentados pelas obras didáticas. Apesar da intencionalidade das propostas elaboradas para o material didático da obra B exibirem atividades preparatórias para a alfabetização, a concepção de infância estabelecida por eles é de um tempo e espaço destinado para questionamentos, experimentações e de construção de conhecimento, que ocorrem por meio de processos interacionistas. Ademais, tais características baseiam-se nos ideais de uma educação integral, que valoriza o desenvolvimento completo do sujeito, conforme é explicado na página 18: “a educação integral valoriza a história e as vivências da criança, em todas as possibilidades de ação no espaço escolar e na interação com outros sujeitos, como outras crianças e educadores”. A principal diferença entre o material didático da obra B para as obras A e C é que a primeira, pelo menos, detém o pensamento das diferentes infâncias, contudo, a organização das atividades distancia-se dessa pluralidade.

Referente à perspectiva percebida nas obras A e C, a infância aparece como um tempo e espaço em que a criança brinca, cria, recria, supera desafios, socializa e é protagonista de seu desenvolvimento. A ideia de uma educação infantil utilitarista nessa fase está presente na estruturação de seus escritos, bem como utilizam-se, nos textos, as seguintes expressões: “instrumentalizar a criança”, “a criança começa a ser preparada”, “função preparatória da pré-escola”, dentre outras. A partir dessa tendência preparatória, em especial, nas obras A e C, é perceptível a intencionalidade de uma infância que cada vez mais se

caracteriza e define a criança por meio de um viés neoliberal. Por que tal afirmação? No decorrer do estudo, palavras como engajamento e expressões como superação de desafios e valorização do empenho da criança, manifestaram-se nos textos com duplo sentido, dado que é uma cultura em que esses conceitos são utilizados na escola para promover, de forma implícita, a lógica do mercado, já que essas são algumas das características indispensáveis para a empregabilidade dos trabalhadores. Para complementar tal reflexão, trazemos uma citação de Laval (2019, p. 29):

o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

Ademais, destacamos nesta análise a nossa preocupação em relação aos referenciais que estão sendo utilizados nos livros, posto que na obra C encontramos o médico Içami Tiba, que não é autor de literatura pedagógica. A escolha desse gênero literário, ao invés de referenciais pedagógicos qualificados e relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, demonstra a falta de rigorosidade e respeito às infâncias. Por isso, deixamos como sugestão de continuidade dessa pesquisa a seguinte questão: quais e quantos livros de cunho de autoajuda aparecem nos livros didáticos destinados para a Educação Infantil?

Por fim, podemos ver que as três obras mostraram concepções e escritas com intencionalidades parecidas. No entanto, em todas, o conceito de infância se perdeu no decorrer dos textos devido às contradições encontradas nas propostas e nos assuntos descritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente a Educação Infantil no Brasil consolidou-se a partir de interesses que perpassaram o mercado, a família, a mãe e por último a criança. Isso resultou em uma Educação Infantil com

concepções assistencialistas e/ou compensatórias. O olhar voltado diretamente à criança como um ser social e digno de direitos foi discutido a partir da década de 1980 por professores e técnicos da educação (MENDES, 2015). Não muito distante, o conceito de infância que retratamos na análise também se constituiu historicamente por meio das transformações sociais de cada época. Além disso, é importante observarmos o contexto no qual o PNLD se instituiu e os interesses governamentais e mercantis que operaram sobre ele, dado que são fatores que devem ser levados em consideração, especialmente quando questionamos a intencionalidade e a qualidade dos recursos didáticos analisados.

Desta maneira, partindo dos referenciais estudados e os articulando com a análise dos livros, retomamos aqui o problema de pesquisa deste estudo: como o neoliberalismo se apresenta nos livros didáticos para a educação infantil vinculados ao PNLD 2022? Constatamos que esse sistema se relaciona de forma subentendida, visto que, ao investigarmos o conceito de Infância e consequentemente problematizarmos o termo infâncias, nos atentamos ao que a obra compreende por criança. Isto posto, a partir da leitura das obras didáticas, o conceito defendido por elas é de um sujeito engajado, solucionador de problemas, protagonista de sua aprendizagem, que necessita de “habilidades fundamentais”. Estas têm por finalidade e justificativa preparar a criança para o futuro, tornando-a um adulto bem-sucedido. Entretanto, de maneira exacerbada, essa lógica tem interferido no planejamento do tempo, espaço e recursos para a escola, uma vez que “a pedagogia não diretiva” e “estruturada de modo flexível” tem sido utilizada para capacitar seus estudantes (LAVAL, 2019). Para complementar a ideia de que o ensino tem, cada vez mais, sido influenciado por um contexto neoliberal, apresentamos uma citação de LAVAL (2019, p.41):

[...] são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contextos de incerteza. A principal *competência*, a metacompetência, consistiria em ‘aprender a aprender’ para enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional.

Acreditamos que precisamos oferecer contextos educativos em que as crianças sejam partícipes ativas de sua aprendizagem e, conseqüentemente, valorizadas como seres produtores de cultura. Todavia, a crítica que fazemos nesta pesquisa é de como o modelo neoliberal ultrapassa os limites desses ideais e procura dar utilidade para tudo que a criança faz, de maneira a incluí-la na lógica da concorrência. A exemplo, destacamos os livros analisados nesta investigação, que apresentam um discurso “encantador” quando se refere à infância, porém, ao lermos com mais cuidado, percebemos as contradições e as intencionalidades influenciadas pela concepção de uma escola neoliberal. Por fim, deixamos as seguintes provocações: Que tipo de criança queremos? Que criança engajada e com habilidades é essa? Que criança estamos desenvolvendo culturalmente, socialmente e cognitivamente a partir desses livros? Talvez as inquietações aqui pontuadas possam subsidiar outras pesquisas que venham a tratar das questões da infância e do neoliberalismo e, que por hora, este estudo não conseguiu abranger.

REFERÊNCIAS

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O Mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007)**. 2007. Tese (Doutorado). Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2007.

CECHINEL, André. et. al. **Estudo/Análise Documental: uma revisão Teórica e Metodológica**. v.5, nº1. Criar Educação - PPGE - UNESC: Criciúma, Janeiro/Junho 2016.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 30º ed. Saraiva, 2011.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Trad. Mariana Echalar. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIN, Naomi. **A doutrina do choque**: a ascensão do capitalismo de desastre / Naomi Klein; tradução Vania Cury. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Disponível em:

<<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>>. Acesso em: ago. de 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MENDES, Sarah de Lima. **Tecendo a história das instituições do Brasil Infantil**. Saberes, Natal- RN, v.1, n.11, p. 94-100, Fev. 2015.

MINAYO, Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo- Qualitativo**: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

Obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Editora responsável Verônica Merlin Viana Rosa Bianco.

Desafios: Educação Infantil. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2020.

PROGRAMA Nacional do Livro Didático. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnlid>> Acesso em: 20 de dez. de 2021.

RODRIGUES, Arnaldo Bento *et al.* **Estação Criança**: pré-escola II: crianças pequenas de 4 a 5 anos: educação infantil: volume único. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Educação, Práxis e Emancipação Humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, nº 2, jul-2017 - ISSN 2526-1843.

SGROGLIA, Rose. **Iniciando o aprender volume I**: crianças pequenas de 4 anos. São Paulo: Joanelha, 2020.

CAPÍTULO 5

PROJETO CARTOGRAFIAS: AÇÕES POÉTICAS PEDAGÓGICAS

Andressa Argenta

Esta escrita, aberta em seus processos, é um dos desdobramentos da pesquisa de doutorado atravessada pelo cotidiano em suas multiplicidades. Desdobra-se em percursos e narrativas com a cidade, junto a ação docente na área de artes visuais da rede pública de ensino, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), com destaque para o Projeto Cartografias. Esta proposição, atravessada pela noção de imediação cultural, compõe-se de práticas nômades que ocorrem por atravessamentos estéticos e culturais, com experimentações poéticas pedagógicas, que levam em conta os elementos presentes na vida cotidiana, nas narrativas, na memória e na história presente na vida daqueles que a habitam. Como metodologia, utiliza-se a cartografia, pois, seus procedimentos são abertos e inventivos, criando fluxos entre o visível e o invisível, por entre as experimentações artísticas no contexto das cidades, que só podem surgir pelo que ocorre em seu entorno e/ou em sua imediação.

No ensino presencial temos contato com os discentes, podendo assim em todos os instantes estar compondo com as imediações, ações, conversas e debates. No ensino remoto este espaço tornou-se um vazio. Fomos atravessados e deslocados de nossos modos habituais de operar, em longos meses de quarentena, percebendo os deslocamentos por janelas. O sair de casa não acontecia. Nos deslocamos para algum lugar que melhor se conecte com a internet e tenha silêncio. Ajeita daqui e dali para o fundo ficar ok. Criamos um recorte, uma janela de comunicação. Câmeras e microfones, muitas das vezes mais fechadas do que abertas e um silêncio ensurdecedor, entre o atual e o virtual, revelam universos em suas multiplicidades.

Um convite foi feito aos estudantes: experimentar atuar como cartógrafo. Como propor experimentações, experiências, falar de

processos artísticos? Muitas das vezes existiu um monólogo, sem previsão de se quem estava do outro lado da tela estava ali de fato, e se fazia algum sentido qualquer coisa que trazia ou dizia. Com tantas questões, fui me propondo a experimentar.

Experimentar diversas versões de aulas, com exercícios, propostas que criassem estas tensões, com o pensamento, com a percepção, de estar presente, disponível, de criar, de escuta, elaborando experiências e conexões com/entre diversas áreas do conhecimento e seus desdobramentos com vida.

A errância como criação, onde nada se fixa, sempre nômade, exilada de qualquer territorialidade na impermanência de qualquer margem, sempre fora, constituindo a fala profética ou a palavra literária. Criação que se deixa levar pelo inesperado do instante, de algo que ainda não começou, ou *de um livro que ainda e sempre por vir*. Criação de algo, ainda por vir, na arte e seu ensino. (SCHMIDLIN, 2019, p.42)

O Projeto Cartografias surgiu dessas experimentações, primeiro de modo remoto tateando o entorno, e depois nas aulas presenciais, se deixando levar pelo inesperado do instante. A cidade como um campo de intensidades, foi atravessada por proposições, de acordo com os acontecimentos, compondo com o território, as chamei de proposições poéticas: Paisagem/desenho narrado; Narrativas de si - Escrita criativa; Percurso do IFRS até em casa; MIRADAS; Percurso de casa até o IFRS – cartografia; Modos incríveis de perder tempo; Expedição no campus; trocas de mapas; Composição/relato final/ressonâncias.

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último, aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também nesse sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (KASTRUP, 1999, p. 153)

Utilizei processos e propostas de artistas, com as

experimentações, escutas, trocas, entre devires e derivas, criamos zonas de imediações... Os discentes como aprendizes-cartógrafos, exercitam e experimentam o pensamento, a criação... a criar blocos sonoros, de expressão, de sensação.

Considerando a proposta de olharmos para o contexto, a depender da turma, estas experimentações se reorganizam, se compõem com as variações. O percurso do Projeto Cartografias se configurou de modos distintos, múltiplos, diversos, no exercício incessante de experimentar, co-criar, de fugir de formas definidas ou hábitos cristalizados. Ao final do trimestre/semestre, os discentes entregaram o Projeto cartografias com todos os movimentos/proposições juntos, criando um modo de composição e apresentação do projeto e seus percursos.

Conversar e traçar cartografias com a cidade pode propiciar “uma tapeçaria sonora visual e tátil que vislumbra a diversidade idiossincrática de seus habitantes, sua arquitetura, sua sinalização, seus códigos cotidianos” (CANTON, 2009, p.23), relacionar-se com isso tudo, é abraçar o caos, e se emocionar com o estranhamento impregnado na paisagem da cidade.

Não há, aos meus olhos, como separar os atravessamentos cotidianos, cidade, arte e ações educativas. Se justapõem em nossas derivas e devires e, com o olhar atento, teima em demorar-se. São pulsão para a pesquisa, as escritas, pensamentos e proposições. Das atenções e interações surgem camadas de narrativas para compor as proposições de imediações.

Desenho Narrado, ou desenho paisagem, é o exercício, ou como mesmo chamo, uma brincadeira, um desafio que faço nos primeiros encontros... Sem dar muitas explicações, dou pistas: com uma folha e um lápis/caneta, cada um vai desenhar o que eu narrar, ao seu modo... sem medo, sem vergonha, sem querer saber o que é... só faça...

Comece desenhando uma casa; pode ser de qualquer modo, afinal a casa é sua. Depois uma ou duas árvores; uma montanha; nuvens; pássaros; escolha uma estação – inverno – verão – primavera – outono – ou todas juntas, como está o dia/noite em sua paisagem? Tem sol? Está chovendo, nevando, como está o céu? Faça um rio/lagoa/cachoeira – algo que tenha água; por

fim, o que mais colocaria na sua paisagem?

Experimente...

Olhamos juntos para cada paisagem criada. O que se assemelha? O que difere? Por que isso acontece? Uma mistura de surpresa e risadas, ao perceberem as conexões e multiplicidades, algo já estava acontecendo. Um convite para exercitar o pensamento, abalar as crostas, no que gruda nas percepções, vividas e impostas. Um convite ao improviso cotidiano da experimentação.

Nos anos de 1960, Mário Pedrosa dizia que a “Arte é o exercício experimental da Liberdade”, Kátia Canton acredita que *essa é uma definição poderosa* -

sobretudo se considerarmos que o conceito de liberdade depende de um contexto para se definir. O que é considerado um ato ou pensamento de liberdade em determinado momento histórico pode não ser em outro, por isso, em se tratando de arte é necessário prestar atenção nos sinais dos tempos e em seus significados. (CANTON, 2009, p.11)

Kátia Canton questiona: E para que serve a arte? Segundo a autora, de início, podemos dizer que a arte “provoca, instiga, estimula nossos sentidos, condicionando, isto é, retirando-os de uma ordem pré-estabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e de organizar o mundo” (CANTON, 2009, p.12). Para expor essa ideia a autora traz um trecho da poesia de Manoel de Barros: *“Desaprender 8 horas por dia ensina os princípios. [...] As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul - que nem uma criança que você olha de ave”*. Desse modo, Canton (2009) afirma que a arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas as coisas, por esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, ao desafiar, ao criar novas possibilidades e a pedir esse olhar curioso livre dos pré-conceitos e mais repleto de atenções. Assim como os desenhos que desejam ser narrados e que foram realizados pelos discentes que olham de ave. Será que nos sentimos livres para criar tais possibilidades? Temos estes espaços em nossas instituições? E na vida? Será que nos propomos a disponibilizar e criar estes espaços para atenção e a improvisação?

Ao observar a desatenção entre os estudantes, a deficiência de espaços para a criação e, junto com o desejo desprender das obviedades, de provocar situações com gestos menores, para gerar fissuras, narrativas que possam ser trocadas e compartilhadas, trago diversos intercessores de nosso cotidiano com músicas, tempo, artistas, memórias, o que vemos, o que vemos, os acontecimentos, para a composição das aulas de artes. Importante destacar, não somente com os meus, mas com os dos discentes também, convidá-los a trazer seus próprios, os que gostam, os que lhes afetam, os que lhes compõem, para montar seus próprios repertórios.

Considerando tudo o que pode nos atravessar, tencionar os processos de percepção e criação, os intercessores são fundamentais, com eles criamos nossos acervos e repertórios. Nestas proposições com os discentes aparecem Jorge Macchi, Ligia Clark, Hélio Oiticica, Poro, Rosana Paulino, Marina Abramović, Sérgio Adriano H, Francis Alÿs, Cildo Meireles, Antoni Muntadas, Banksy, e tantos e tantos artistas, para provocar um olhar com as imediações, especificamente o menor, do território povoado pelos discentes. Diversos artistas propõem estender suas poéticas para as ruas, seja por meio de objetos escultóricos, estéticos, de intervenção urbana, performance, etc.

Essas obras muitas vezes nos pegam de surpresa e podemos ser provocados pela curiosidade de entender do que se trata, no entanto, muitas são as vezes que não as percebemos e associamos aos eventos do cotidiano. Muitos são os artistas que desenvolvem seus trabalhos artísticos nas frestas do cotidiano, em notas de dinheiro, em esquinas, panfletos, nas entrelinhas mais aberrantes, em palavras, de modos extraordinários. Provocam abalos com suas proposições, desvios de rotina, trazem o sujeito para o campo da experimentação.

O termo *menor* ao qual me refiro, é um conceito formulado por Deleuze e Guatarri, que corresponde à força gestual que abre a experiência para a sua potência de variação. O menor realiza isso a partir do meandro da própria experiência, ativando uma mudança de tonalidade. O menor é a contínua variação da experiência. O menor é descartado, esquecido, ignorado. Esta é a desvantagem do menor e também sua potência. Ele não precisa, para permanecer vivo, da plena solidez do que retém o estatuto da preexistência de uma estrutura dada, de uma métrica pré-determinada. Ele é extemporâneo, atemporal,

inventa ritmicamente o próprio pulsar (MANNING, 2016). O acontecimento e o gesto menor estão sempre em co-composição.

Experiência é um termo muito utilizado em nosso cotidiano, em diversas situações. Falamos de ter uma experiência ao experimentar algo... situações, comidas, atividades, com a possibilidade de gostar ou não. A experiência, então, está intimamente relacionada à prática. Ao pensar na disciplina de artes visuais, insinua-se a direta relação da arte com a prática do fazer, logo, com a experiência, tal qual o quarto na casa de sapatos com o jornal da cidade como fundo para a composição (imagem ao lado). No campo das artes e da filosofia, “experiência” e “experimentação” são noções nas quais muitos pesquisadores se debruçam tratando compreender a amplitude de seus significados. Para Jorge Larrosa Bondía.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida [...] A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes, treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar a forma esse tremor, então, somente então, se converte em canto e esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências, em outros tremores em outros cantos. (LARROSA, 2015, p.10).

A palavra canto é usada por Larrosa para se remeter aos cantos dos rapsodos, artistas que passavam de cidade em cidade recitando poemas na Grécia antiga. Esses poemas falavam de guerras e de notícias distantes, bem como da relação dos seres humanos entre si e com os deuses. Larrosa se utiliza da palavra/ação canto, mas podemos pensar em distintas ações. Não há como prever quando se é tocado por uma experiência, já que é algo que nos acontece individualmente e pode ou não acontecer ao outro, mesmo estando presente no mesmo momento e espaço. Desse modo, quando as artes são experimentadas e são apreendidas com seus procedimentos, processos, pensamentos e técnicas, estamos possibilitando que aconteçam experiências estéticas e estésicas. Estesia “é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com

objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos” (MARTINS, 2012, p.35). Assim, a experiência não se resume ao fazer, são outras camadas do corpo. Tenho o interesse de propor experimentações para que cada um possa se disponibilizar a experimentar movimentos, ações, trajetórias outras com a arte. Que atravessamentos podem ser provocados com a experiência da criação, do pensar, com a arte?

NARRATIVAS DE SI

Uma proposta para apresentar-se como desejasse, mas inclui algumas provocações: qual é sua relação com a arte? O que lhe afeta? Do que gosta, o que lhe move a pesquisar? (Aqui principalmente para o público de curso superior). Essa proposta surge no ensino remoto, em que as câmeras teimam em não se revelar, um ou outro se arriscam a abrir o microfone e trocar umas palavras. Como cartografar esse território?

A proposta é criar/experimentar um modo de escrita. A ideia é que seja uma escrita fluida, pode ser em itens, texto, descrições, narrativas, carta, conto, poesia, música, mapa mental, cartografia, etc; do modo que for confortável de escrever. (Pode ser no digital, no papel, em tecido, bordado, costurado, colado, montado, o suporte é aberto.) Gostaria que criassem um modo de se apresentar/ uma escrita de si, contando ou descrevendo a partir de elementos que lhes compõe: o que fazem; onde/com quem trabalham; o que gostam de escutar/fazer/olhar; o que gostam de pesquisar; conceitos ou noções; artistas e/ou autores que lhe movem; curiosidades sobre vocês; quais são seus desejos; o que lhes afeta... o que lhes move a pensar... Esse é um modo de apresentação/escrita de si, para vocês experimentarem um modo de escrita diferente, criar, de pensar quais são os fluxos que lhes atravessam. A proposição poética é experimental, de modo que não há certo e nem errado, e sim pensar em como poderia falar de si, das coisas que acredita ou não, dos desejos, dos de modo subjetivo ou não, mas que fale de você, de seus movimentos nos percursos do curso, da vida, de seus interesses, etc.

Esta proposta ao voltarmos para o ensino presencial se desdobra...

cria outras proposições...

Antes da pandemia qual o contato que tinha com arte? E com as artes visuais? - Durante este tempo de quarentena devido a Covid-19 aumentou seu consumo de arte ou setores do entretenimento? (ex: séries, músicas, filmes, literatura, exposições, games, etc.) - O que espera da disciplina de artes visuais e/ou o que tens curiosidade/interesse de conhecer? - Que obra indicaria para seus colegas e por quais motivos. Ex: Filme, série, álbum, HQ, música, artista visual, livro, site, página, etc. Obs: não vale dizer porque é legal, um argumento que mostre o porquê seria interessante o outro ter contato com sua indicação.”

Hélio Oiticica falava sobre “Deririum Ambulatório” (OITICICA, 2009), uma espécie de movimento criativo que ele desenvolvia em suas caminhadas pela cidade, principalmente no centro do Rio de Janeiro, passando pelo Mangue, entre a Central do Brasil e o Morro da Mangueira, que o levava aos mais variados vislumbres sobre as formas de novas obras. Nessas caminhadas criativas, ele sempre levava um bloco de fichas, que chamava Index Cards, onde anotava os detalhes para seus projetos. Como um explorador em um grande labirinto, Hélio se deslocava no espaço urbano, fosse de ônibus ou a pé, reconstruindo o mundo como um grande quebra-cabeça a ser esmiuçado e reinventado, como em seus *Núcleos*, em que retira a pintura da prisão bidimensional e a joga no espaço, como quem quer revelar a sua essência, enquanto cor, tempo, estrutura e obra diretamente conectada à vida.

ESCOLA DE CASA PARA O IF... DO IF PARA CASA...

Da casa até a escola, o que você vê? o que lhe afeta? dos deslocamentos atuais, em seus percursos, quais distâncias percorre? Quais caminhos que faz? Observa a paisagem mudar? Você sai de sua casa para ir a outro lugar sistematicamente? De que modo, que percursos

são esses? Quais paisagens fazem parte de seu cotidiano neste momento? Quais suas percepções? O que te atravessa?

A cidade parecia um ser vivo, monstro de corpo escaldante a arquejar e transpirar na noite abafada. Houve um momento em que o homem de gris confundiu as batidas do próprio coração com o rolar do tráfego, e foi então como se ele tivesse a cidade e a noite dentro do peito. (VERÍSSIMO, 154, p.03)

A cidade carrega consigo muitas definições. Pode ter características urbanas e rurais, envolve-se por suas paisagens sociais e afetivas; memórias, histórias, lendas e tradições. À medida que nos deslocamos de uma cidade a outra as conhecemos de modo mais íntimo, mais intenso, vamos percebendo suas distinções, características, modos costumeiros, etc. A cidade afeta, agencia acontecimentos e, deste modo, provoca abalos, experiências... Carregamos fragmentos da cidade, em alguma porção para nossas vidas, a vir a ser de qualquer modo. A cidade é composta por diversas camadas, é lugar de encontro, de passagem.

E é com a cidade que proponho pensar, desdobrar a pesquisa, criar percursos e narrativas, entendendo-a como um campo de forças, espaço de compartilhamento, de aprendizagem e ensino que, atravessadas pela noção de imediação, leva-se em conta os elementos presentes na vida cotidiana. A cidade é ser vivo, se confunde entre as batidas do coração e do tráfego, nas palavras de Veríssimo. A cidade nos compõe, componho-me de cidade.

Cidade: rede de lugares de existências, de densidades e de superfícies corpóreas. Lugares de movimento, de pressas, lentidões, pausas, asfixias e paralisias. Redes de encontros e territórios de desencontros. Lugares de vazios, desertos, sertões. Espaços do conhecimento, saberes e sabores. Territórios da razão. Lugares de afeto, de vivências, de experiências. Espaços de limites, de fronteiras e sobrevoos, de todas as espécies, que fazem ver o que do terreno é invisível. Lugares de perguntas e territórios de respostas. Territórios de fortes questões e de frágeis respostas provisórias. Lugares de derrotas sobre as quais não se fala: derrotas invisíveis. Lugares de expressão, de ação. Territórios de conquistas de poucos, quando muitos experimentam esquecimentos e

fracassos. Cidade para poucos e de muitos. Moderna cidade, metrópole, globalizada cidade feita de teoria do planejamento e de prática política excludente. Cidade, também, de práticas de todas as espécies que fazem a existência e o existir na cidade e nos lugares da cidade; nas cidades da cidade. Espaços de técnica e de arte. Territórios de saberes desqualificados que, por sua vez, fazem a vida que, também, ignora a ciência. Saberes de arte. Arte de viver e de sobreviver. Arte de dar vida aos corpos de todas as espécies. Corpos-paisagem, lugares cotidianos, territórios de possibilidades e significâncias. [...] A cidade é, também, feita dessas contradições e, em muitas circunstâncias, se expressa através delas. (HISSA *et al*, 2009, p. 86).

Cássio Hissa e Carla Wstane, quando escrevem *Cidades Incapazes*, propõem pensar em um verbete de definições breves para apenas um objeto: cidade. O verbete imaginado, de breves notas, também expressa contradições. “Na cidade — rede de lugares, espaços de vivências, de arte, técnicas ou de racionalidades conservadoras —, as experiências são mescladas, as impressões se fundem, as marcas deixadas se adentram pelos becos, ruelas e se perdem nos vazios das avenidas (HISSA, 2009, p.87)”. De acordo com os autores, nestes lugares “se materializam todas as formas de expressão humana e suas interferências: grafias e técnicas imprimem as estampas do tecido urbano”. Sendo assim, o espaço que agrega é o mesmo que exclui. Cássio Hissa também considera que a cidade

[...] é o lugar da criação, da fertilização. A cidade, o lugar da vida moderna, também, é o espaço da arte; o lugar da vida, contraditoriamente, é o lugar da exclusão, dos sonhos frustrados e da marginalidade. O espaço da arte é o da sua negação. Lugar do encontro, espaço inventado para a palavra, a cidade é a praça. (HISSA, 2008, p. 269).

Como expressa Brígida Campbell (2018, p.45) “são as várias cidades dentro da mesma cidade, com diferentes nuances, possibilidades e impossibilidades”, em que cotidianamente nos deparamos com as intensidades entre as inúmeras realidades sobrepostas. Ao atravessar a cidade, deparamo-nos com todos os tipos de estímulos, visuais, cheiros,

sons, sensações, mensagens, desse modo, Experimentamos as diferentes cidades da cidade enquanto nos deslocamos: a cidade da velocidade, a cidade vista a pé, a cidade vista da janela do ônibus, a cidade espetáculo, a cidade favela, à cidade bairro, a cidade empresa, a cidade fábrica... [...] (Ibidem, p. 45).

EXPEDIÇÕES NO CAMPUS

Um convite a desbravar o território.

As turmas em que trabalhei durante este período, ainda não conheciam muito bem ao campus, ou quase nada, devido ao longo tempo de aulas remotas e/ou híbridas. Como aprendizes-cartógrafos, com suas pranchetas na mão, aguardavam o momento da expedição.

Através do tão conhecido “desenho cego”, fizemos um exercício para cartografar, em encontro com o inesperado. A ideia era essa. Seguir seu próprio traço, se desafiar! Atentar-se aos detalhes, às fissuras, ao que acontece.

Pegue sua prancheta, lápis e papel. Escolha algum espaço da folha e faça um ponto e coloque o lápis sobre ele. Feche os olhos. Concentre-se. Vou dar a largada para começar... faça algum movimento pela folha... Já! Um, dois, três, quatro...

Parou!

Muitos risos...

O desafio é “seguir” o traço, andar pelo campus a desacomodar o caminho conhecido, sempre percorrido.

Experimentar novas possibilidades, desbravar o campus!

Em uma das turmas, a experiência foi tão incrível para os discentes que os mesmos propuseram um novo movimento: A troca de suas cartografias... o desafio seria ter uma experiência com o trajeto do outro e depois compartilhar os percursos e experiências...

Dar-se tempo... modos incríveis de perder tempo...

Muitos dos debates e experimentações foram em torno da proposição *Dar-se tempo*, atravessados por tantas tecnologias, redes sociais, acontecimentos, incertezas e caos cotidiano, desacomodar os pensamentos, atitudes, convidar para experimentar as proposições

poéticas.

Se você fosse criar uma lista de coisas incríveis para perder tempo, o que seria?

Crie a lista, escolha qual item (ou todos) para realizar. Compartilhe a experiência.

Se desejar, troque a lista do colega ou roube um item para você realizar.

Durante o isolamento social a experiência com a cidade mudou drasticamente. Justamente pelo não deslocamento, a cidade de velocidade parou, se não em sua totalidade, ao menos se deu longas pausas. A vista da cidade a pé, no ônibus, carro, trens e metrô se viu no vazio. O caos e o trânsito pulsando se silenciaram em casas, conectadas por sacadas, janelas, vistas distantes ou conexões a fios. Museus, escolas e demais instituições fechadas, artistas de rua em casa, mudaram o fluxo de atravessamentos e proposições das estesias presenciais, rompendo com certezas incertas. Os primeiros instantes, que pareciam ser uma pausa e silêncio, rapidamente foram atravessados pelo pensar em outros modos de estar juntos.

Permeado pelas rotinas entrecruzadas em várias camadas distintas, o sobrevoo com a arte. As provocações e encontros com a arte se deram em outros entremeios, desde a necessidade da pausa ao encontrar modos con+tato que estejam além dos quadradinhos de uma chamada virtual.

Olhar para a cidade pelas janelas, pelas frestas, com atenção para o não visto. Viver na casa antes nem tão habitada, a escuta de uma cidade em reclusão, as descobertas do cotidiano em outro espaço e tempo, andar pela cidade em diferentes velocidades. Tais situações pressupõem distintas miradas e sensações, podendo gerar abalos e, assim sendo, reitero as noções trazidas por Kátia Canton (2009) que afirma que a arte ensina a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas às coisas e aos objetos e que ela carece de olhares e atitudes curiosas, pois parece

esmiuçar o funcionamento e os processos de vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de pré-conceitos e repletos de atenção. Mas ao mesmo tempo que se nutre da subjetividade, há outra importante parcela de

compreensão da arte que é constituída de conhecimento objetivo envolvendo a história da arte e da vida, para que com esse material seja possível estabelecer um grande número de relações. Assim, a fim de contar essa história de modo potente, efetivo, a arte precisa ser repleta de verdade. Precisa conter o espírito do tempo, refletir visão, pensamento, sentimento de pessoas, tempos e espaços. (CANTON, 2009, p.13).

Ao retornarmos gradualmente no processo híbrido de ensino remoto para o ensino presencial, o encontro com o transitar pela cidade, o cotidiano da ida e vinda para a escola, de estar na escola, um corpo outro, situações outras. Tudo é novo, novamente. Os percursos com a arte e a cidade se compõe por esse olhar curioso, atento nas buscas e abalos de conhecimentos, imprevistos, curiosidades nas brechas, em ruas sem saídas, túneis ou multidões, a fim de estabelecer relações, desafios. Cidades contém segredos, arquiteturas desconhecidas/esquecidas, tapadas por prédios, fios, calçadas ou o que aparecer, agrupando muralhas de medianeiras. É passível de esquecermos de olhar o horizonte, ver o buraco ou o poste mesmo quando tropeçamos nos mesmos. Ironia ou não, as cidades e os acontecimentos se escondem na trama da multidão. E isso me interessa.

Trazer a cidade para pensar a imediação, de modo amplo, torna-se relevante para afirmar a heterogeneidade de situações estéticas, poéticas, políticas e culturais presentes na trama da cidade. Parto em busca de experimentá-la, criar, compor, traçar cartografias, esbarrar nos desvios, caminhar, buscar por imaginários urbanos, observá-la nos intervalos e me desafio a estar atenta. Estas experimentações, somadas às conversas com intercessores, percursos, proposições artísticas e pedagógicas deram movimentos à pesquisa, desterritorializando-os. “As criações são como linhas abstratas mutantes que se livraram da incumbência de representar um mundo, precisamente porque um mundo, precisamente porque elas agenciam um novo tipo de realidade que a história só pode recuperar ou recolocar nos sistemas pontuais.” (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 100).

Devir nunca é imitar. É recorrente a ideia da docência como uma repetição. De conteúdo, técnica, prática. Aqui, a repetição se dá pela diferença, com a diferença que....

A escola como ser vivo, com seus bolsões de ar, produz um

campo de intensidades. A noção de imediação cria zonas de variação contínua, não se imita, constitui-se como um bloco de devir... em bloco sonoro, é intermezzi. “Com efeito, não é o ponto que faz a linha, é a linha que arrasta o ponto desterritorializado, que o arrasta para sua influência no exterior, então a linha não vai entre um ponto a outro, mas entre pontos ela corre numa outra direção que os torna indiscerníveis.

O devir docente nômade move-se pelo bloco sonoro, criando as próprias coordenadas.

Encontro-me nas palavras de Peter Pel Pelbart (2012), a prática docente não se constitui na ação unitária e totalizante. Está em co-composição com o território. Se reorganiza organicamente com sua imediação. Fazer a travessia alastrando ações, liberar-se das crostas, das categorias do negativo, do limitante, da castração, da falta, dos “tem que” e afirmar ações e movimentos para uma vida não fascista. Liberar-se das crostas investindo no positivo, no múltiplo, no nômade. Estar atento e forte.

[...] Operar com a noção de uma educação melhor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no status quo; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação. (GALLO, 2017, p. 62).

Parafraseando Silvio Gallo (2017, p. 53-54), trata-se de tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação, a arte, o ensino de/com arte. Ou, em outras palavras, desterritorializar conceitos da obra de Deleuze e de Deleuze e Guattari, para reterritorializá-los no campo da educação, da arte... esse exercício é muito interessante e produtivo (em sentido deleuziano), na medida em que esses conceitos passam a ser “agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou o anúncio de novas verdades que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à

criação.”

REFERÊNCIAS

CAILLET, Elisabeth. **Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação**. in: COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a abordagem triangular, in BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs). Arte/Educação como mediação cultural e social – São Paulo: Ed UNESP, 2009, p 171-186.

CAMPBELL, Brígida. **Canteiro de obras, deriva sobre uma cidade habitada por práticas artísticas no espaço urbano**. Escola de Belas Artes UFMG. Belo Horizonte, 2008.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

CARRERI, Francisco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: GG Brasil, 2013.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 2005

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v.01. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v.04. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**, v.05. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2008. p. 259-281.

HISSA, Cássio E. e WSTANE Carla. **Cidades incapazes**. v.11, n. 21, 2009.

JACQUES, Paola Berenstein. **Corpografias urbanas**. 2003.

____, Paola Berenstein; ABREU, Estela dos Santos. **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

LARROSA, Jorge Bondia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MANCINI, Bianca Scliar C. **Noli Me Tangere**: da emergência do Som em movimento. V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança. Manaus: ANDA, 2018. p. 379-391.

MARTINS, Mirian celeste, PSCOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

____. **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

____, Mirian Celeste. Verbete: MEDIAÇÃO. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, p. 84-88. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf> Acesso em 20 fev. 2021.

____, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011

____; Estela Bonci. Daniel Momoli. **Formação de educadores**: modos de ver e provocar encontros com a arte e a mediação cultural. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

OITICICA, Hélio. Org. César Oiticica filho e Ingrid Vieira. Rio de Janeiro, 2009.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012/2015.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia. (orgs). **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano

comum- volume 2. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Paisagens urbanas**. São Paulo: Editora Marca D'água, 1996.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006/2007.

SCHMIDLIN, Elaine. **Paisagens**: educação e arte na impermanência da margem. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2019.

CAPÍTULO 6

DA CONSCIENTIZAÇÃO DA IMPORTÂNCIA DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS COMO FORMA DE PREVENÇÃO DO ABORTO INDUZIDO: ALGUMAS REFLEXÕES

*Mateus Borsatto
Onorato Jonas Fagherazzi*

INTRODUZINDO A QUESTÃO

A presente pesquisa objetiva tratar da problemática da prevenção do aborto, analisado no contexto da dignidade da pessoa humana. Para Sgreccia (2006), a pessoa humana, embora apenas um embrião ou um feto, não havendo ainda o uso da racionalidade, já é em potência um ser humano; sendo assim, não se deve abortar, pois esta prática fere a dignidade da pessoa humana. (ZILLES, 2012). Nosso objetivo é analisar a problemática ligada no contexto do possível cuidado com novas vidas humanas. As mesmas importam muito. Em razão das mesmas, esta pesquisa justifica-se pelos dados da própria Organização Mundial da Saúde (2022, p. 2): “Entre 4,7% e 13,2% de todas as mortes maternas são atribuídas a abortos inseguros, o que equivale entre 13.865 e 38.940 mortes causadas anualmente pela não realização de abortos seguros.” Mediante dados tão significativos, questionamos: não haveria forma alguma de se evitar essas milhares de mortes humanas? Esses dados nos motivaram a pesquisar possíveis formas de se prevenir aquela questão. Diante deste tema tão discutido no Congresso Nacional, em campanhas políticas, ou mesmo em debates de bioética, indagou-se: Até que ponto ele pode ser prevenido?

DA PROBLEMÁTICA DO ABORTO INDUZIDO

É natural que a problemática do aborto seja um assunto conflitante em nossa sociedade. Não há outra questão que diga tão diretamente respeito à própria preservação da espécie humana ao estar

diretamente envolto em questões de natalidade ou mesmo nas mortes maternas. Observa-se que, em primeiro lugar, uma grande dificuldade nas deliberações legais deste tema em questão, está em medir a proporção da esfera jurídica que a mãe possui em relação ao direito da criança que está sendo gerada; e, sendo assim, ainda não nasceu oficialmente. Em meio a esses fatores, vale destacar a questão do embrião humano ser ou não vida humana individualizada desde o primeiro momento da fecundação. (JUNGES, 1999). E que, na visão de Léo Pessini e Christian de Paul de Barchifontaine, o aborto seria:

A expulsão ou extração de toda ou qualquer parte da placenta ou das membranas, sem um feto identificável, ou de um recém-nascido vivo ou morto, que pese menos de quinhentas gramas. Na ausência do conhecimento do peso, uma estimativa da duração da gestação de menos de vinte semanas completas, contando desde o primeiro dia do último período menstrual normal, pode ser utilizada. (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2000, p. 312).

Em segundo lugar, que este assunto ou tema pode ser tratado sob diversos ângulos e perspectivas, tais como o lado histórico, o do direito civil e penal, o teológico-moral, o psicológico, o sociológico, o cultural, dentre outros. Em meio a esses fatores, vale destacar o enfoque filosófico educacional desta reflexão como uma forma de conscientizar cidadãos sobre a notória prevenção da gravidez indesejada, anulando a possibilidade do abortamento. Isso pois, a prática do abortamento tornou-se bem difundida em todas as camadas sociais e, em particular e com mais facilidade, entre as classes que são privilegiadas. Portanto, nem sempre há uma condenação mais precisa para aqueles que possuem mais condições financeiras. Como se sabe, há países na América Latina, em que essa prática livre é legalmente aceita, como no Uruguai e na Argentina. Mas, como é a posição juridicamente aceita no Brasil?

Na verdade, a mudança de mentalidade e dos costumes da época antiga somente ocorreu com o advento do cristianismo. O mesmo vetou o abortamento por considerá-lo contrário à soberania de Deus sobre a vida humana e sobre o processo generativo. Como os debates e questionamentos sobre o mesmo são constantes, criaram-se várias posições sobre o mesmo. Em resumo, as principais posições são:

A) A da Igreja Católica. Esta afirma claramente a “condenação” moral de qualquer tipo de interrupção da gravidez. Essa intervenção nunca é admitida, nem quando é necessária para salvar a vida da mãe, nem mesmo na gravidez como consequência de estupro, ou mesmo o feto apresentar graves deformações e malformações.

B) A posição do Movimento pela Vida. Esta se opõe ao aborto como a posição Católica, afirmando que o embrião é pessoa desde o momento da concepção. Logo, para eles, a intervenção na vida de um feto é um verdadeiro homicídio. No entanto, é favorável a algumas exceções, à proibição geral como, por exemplo, quando o mesmo se torna uma coisa necessária para salvar a vida da mãe.

C) A posição do Movimento Feminista. A posição da maioria dos Movimentos Feministas é pela defesa do direito das mulheres poderem decidir sobre práticas correlatas aos seus próprios corpos. Em sua maioria, defendem o direito ao término da gestação de forma legal e segura às mesmas.

A problemática divergente entre aqueles diferentes movimentos é de quando de fato se forma a vida: por exemplo, para alguns, a vida se forma no momento da concepção; porém, para outros, a vida se forma depois de um certo número de semanas em que o feto se encontra dentro do útero da mãe. Aqui, o aborto pode ser conceituado mais precisamente da seguinte maneira: é a expulsão ou a extração de toda e qualquer parte da placenta ou das membranas sem um feto definível. (PESSINI; BARCHIFONTAINE, 2000).

O que há de nascer, por ser um ente do meio social, deve haver os seus direitos de pessoa humana tais quais são garantidos e protegidos pelas pessoas adultas. A dignidade da pessoa humana é um princípio supremo que deve garantir a todos os entes da sociedade os mesmos direitos e garantias fundamentais de qualquer ser humano. No entanto, o grande problema em relação ao nascituro é aplicar tais direitos sem prejudicar os demais seres humanos do meio social, e ao mesmo tempo, não negar os direitos que ele possui no contexto do ordenamento jurídico. Podemos, contudo, salientar um questionamento: como pode a dignidade da pessoa humana garantir ao nascituro os direitos assegurados no ordenamento jurídico? Quando deve ser considerado, biologicamente, o início da vida de um ser humano? Para Sgreccia (2006), o embrião já é pessoa em potência para chegar a ser ato em sua totalidade;

ou seja, não podemos negar que, quando acontece a concepção, entre os gametas masculino e feminino não haja vida humana, pois se negarmos um estágio da vida de um ser humano o negamos como um todo, pois toda a pessoa está continuamente se desenvolvendo. De outro modo, no “aborto terapêutico” há um conflito entre a vida da mãe e a vida daquele que virá ao mundo: o que decidir neste tipo de caso? Como proceder tecnicamente da melhor maneira possível para tentar salvar tanto a vida da mãe como a vida do nascituro?

Toda pessoa tem direito de poder nascer e viver. Qual o direito daquele ser que ainda não consegue responder por si só? Não tem racionalidade suficiente para poder decidir o que é melhor para ela, quando outros tomam a decisão por si só. O feto não tem como defender sua dignidade e seu direito à vida. Talvez, para muitos destes questionamentos não tenhamos uma solução pronta e definida em um primeiro momento. Sem dúvida, esta problemática é muito complexa, mas precisa ser posta em discussão. Essa problemática merece um aprofundamento no campo filosófico, cultural, educacional e político - vejam o caso da China onde a política de um único filho, que deixou de existir recentemente, legalizava aquela questão. O Estado tinha o direito de realizar tal prática caso descobrisse nova gestação. Todavia, deve ficar claro que o problema é o de saber se o embrião é ou não pessoa desde o momento da concepção; e, portanto, em quais situações pode ser permitido ou não, com os possíveis problemas que o mesmo poderá vir acarretar. No entanto, não deixa de ser objeto de preocupação examinar e verificar como as divergências morais a respeito deste assunto não chegam a um consenso. Desta forma, pretendemos contribuir com este capítulo, apresentando formas que possam anteceder questões geradoras de grandes e posteriores dilemas bioéticos a serem evitados, a partir da prevenção da gravidez indesejada, em especial, por jovens casais, em geral, com foco ainda em fase escolar. Deste modo, prevenindo-se, diminuiria a possibilidade da necessidade do abortamento; e, a dignidade da pessoa humana estaria defendida desde a concepção, por não ser ela apenas um aglomerado de células, mas sim um ser vivo em potência.

No caso de risco de vida da mãe, o aborto terapêutico, praticado quando a vida da mãe corre perigo, é também reconhecido como necessário. Com os avanços da medicina, essa prática está se tornando cada vez mais rara. É indicado para portadoras de doenças renais e

vasculares, como a glomerulonefrite e a hipertensão; insuficiências respiratórias graves provocadas por tuberculose ou asma crônica; vários tipos de cardiopatias, diabetes, hemopatias como a leucemia e a doença de Hodgkin e alguns tipos de câncer, principalmente do colo do útero, cujo risco para a mulher que engravida é imediato. Tomemos como exemplo uma expectante cardiopata que necessita submeter-se a cirurgia cardiovascular inadiável e se encontra no primeiro trimestre da espera pelo bebê. Esse estágio representa, nesse caso, grande risco para as mulheres naquele estado; e, mesmo que não se queira abortar, ele será inevitável devido à própria cirurgia. Vejamos outro exemplo. Um feto que se desenvolveu nas trompas, a chamada gravidez ectópica ou tubária. Se o feto não for removido ocorrerá ruptura das trompas, hemorragia interna e morte da gestante em vários casos. Tratando-se de câncer de colo uterino existem duas possibilidades de tratamento, dependendo do estágio da doença: radioterapia intrauterina ou histerectomia radical, isto é, retirada do órgão canceroso. Ambos os tratamentos adotados implicam óbito fetal inevitável.

Classificadas ainda no campo do aborto indireto, temos as indicações de caráter psiquiátrico. A medida é recomendada em casos de graves psicoses e debilidade mental. Um último tipo é o caso do desenvolvimento embrionário resultante de estupro. Costuma-se igualmente classificá-lo nesta categoria uma vez que, como decorrência de forte abalo psíquico produzido pelo estupro, a gestante tem sua saúde mental abalada.

A indicação da interrupção do feto pode ser feita em bases legais. Este pode ocorrer nas seguintes indicações médicas: quando a continuação da gravidez pode ameaçar de maneira significativa a vida da mãe ou prejudicar seriamente a sua saúde; quando resultou de um estupro ou um incesto; quando poderá resultar em um nascimento de uma criança que tenha um grande defeito físico ou ser retardada mentalmente, ou sem cérebro. O Código Penal Brasileiro no seu artigo 128 explicita:

Art. 128 - Não se pune o aborto praticado por médico:
Aborto necessário: - se não há outro meio de salvar a vida da gestante; Aborto no caso de gravidez resultante de estupro; II - se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou,

quando incapaz, de seu representante legal. (BRASIL, 1940, art. 128).

Quando se trata de indicadores de caráter materno, podemos dizer que, na maioria das complicações médicas, o tratamento pode ser vantajosamente para a cura da doença, sem alterar e danificar a gestação. No entanto, há doenças que podem piorar a saúde daquelas mulheres; com mais frequência uma doença pode reduzir a função de um órgão da mãe, de maneira que não existam reservas deste órgão para fazer face às demandas gestacionais. Deve-se realizar minuciosa consulta em todos os casos referidos, para poder ajudar a avaliar a extensão e o risco de vida aí envolvido. Como possíveis causas que poderiam ocasionar tal abortamento, exemplificam-se consequências de casos de gravidez tubária ou câncer no útero, entre outros. Em risco à vida da mãe, tal procedimento indicado a ser realizado para salvar a vida da mulher, é o aborto indireto; isto é, a realização de ações que não matam diretamente o embrião ou o feto. Esta prática é o resultado indireto e secundário, ainda que previsível, mas não desejado, de um procedimento que, em si mesmo, não seria abortivo. Vale ressaltar que a ética natural considera o que é provocado como uma transgressão grave. Isso não se aplica ao espontâneo, consequência de um acidente involuntário; nem tampouco ao produzido por um efeito colateral, não pretendido, de um tratamento ou medicamento que buscava curar a mãe.

Sendo assim, é preciso proceder, a uma outra clarificação, para podermos entendê-lo, que ao contrário, se encaixaria na acepção propriamente terapêutica, como salienta Sgreccia (2006, p. 43):

É o caso que se verifica quando se remove um tumor do útero que, indiretamente, implique a morte do feto. Hoje, esta distinção não se usa e o problema nem sequer é colocado do ponto de vista ético, embora por vezes se utilize a expressão ‘aborto indireto’ para designar o aborto ‘terapêutico’, de que vamos falar, e que é uma questão completamente diferente, dos pontos de vista quer ético, quer médico.

Podemos perceber com distinção, que são a acepção e a extensão que pretendemos dar à denominada expressão “aborto terapêutico”, não apenas no contexto médico, mas também nas legislações mais atuais

sobre o assunto. É proposto como um único meio para salvar a vida da mãe, quando há pressuposições de que a gravidez representa com garantia e certeza científica a causa da morte da mãe. Sendo assim, esta hipótese nos coloca em duas situações. Primeiro: de que a prossecução da gestação implicaria a morte certa da mãe e da criança. Segundo: de o prosseguimento da mesma, implicar com a máxima certeza a morte da mãe, com esperança de se salvar a criança.

Há uma hipótese de a prossecução gestacional implicar, cada vez mais, um agravamento permanente na saúde da mãe. Os limites tornam-se nebulosos e as previsões difíceis, e quase de caráter impossíveis, especialmente se por “saúde” não se entende apenas como sendo uma dimensão orgânica, mas também é claro, a psicológica. Há também, um genérico interesse pela saúde, esta vista como um “estado de completo bem-estar físico-psicológico e emocional.” (SGRECCIA, 2006, p. 44).

Trata-se de hipóteses, as apresentadas acima, que acabam sendo reconduzidos para os casos de aborto eugênico (malformação ou doença do feto); ou de motivação contraceptiva (isto quando o filho não é desejado pelos pais), e de motivações de caráter socioeconômicas. Como salienta Sgreccia:

É preciso reconhecer que a progressiva extensão foi induzida, para lá das chamadas ‘indicações médicas’, por motivos muitas vezes políticos, para poder acolher sob a designação ‘terapêutica’ e sob este aspecto de ‘regulamentação’ do aborto toda a casuística da instância contraceptiva e da ‘liberalização’. (SGRECCIA, 2006, p. 44-45).

Em resumo, a interrupção voluntária da gravidez, quando se passaram noventa dias, segundo as leis, pode ser executada: Em primeiro lugar, quando o parto implica em um grave perigo para a vida da mãe. Em segundo lugar, quando há processos patológicos, entre os quais os relativos à anomalias ou malformações presentes no nascituro, que acarretam um perigo grave para a saúde física ou psíquica da gestante. O risco para a vida ou a saúde da mãe pode envolver um leque de situações diversas e há possibilidades de isso ocorrer em situações que pouco têm a ver com o estado de sua saúde. Ao mesmo tempo, corre-se o risco de se falar em “terapêutico” no caso “eugênico”; o qual, pode estar

associado a uma malformação ou doença presente no feto, ou muitas vezes, porque o filho que irá nascer não é desejado. Este, é praticado seguido de testes e diagnósticos sobre a saúde e o estado daquele que irá nascer. Cada vez mais se coloca em xeque a vida do nascituro por causa do “saber.” A menor anomalia ou suspeita sobre as características da criança que irá nascer acaba por induzir aos pais a uma possível reação de rejeição do nascituro.

É consenso que há muitas condições orgânicas que podem complicar a gravidez, ou perante as quais, essa acaba por contribuir para um agravamento da saúde materna. De qualquer maneira, essas condições poderão ser melhor controladas e compensadas por meio de uma competente assistência médica e hospitalar de forma efetiva. Sendo assim, os progressos e avanços da medicina e da assistência médica reduzem cada vez mais os riscos para a vida e a saúde da mãe. Há fatos, por fim, em que o agravamento da saúde da mãe é real, mas pode ser enfrentado e resolvido com métodos diversos da interrupção, como por exemplo, a diálise nas grávidas afetadas por grave insuficiência renal, a cirurgia em mulheres com afecções cardíacas, entre outros problemas.

Vale ressaltar que, nos casos colocados acima, a verdadeira terapia, aquela que elimina diretamente a doença sem ofender a vida do feto, seria a melhor alternativa. Deixando fora da discussão as “chamadas socioeconômicas”, que por mais reais que sejam, não podem confrontar-se com a vida do nascituro, seria necessário, antes de qualquer decisão, em sede médica e deontológica, a série das denominadas “indicações sanitárias”, para a Interrupção Voluntária da Gravidez, nas quais há a prática assistencial que funda a interrupção. Iluminadas pelos processos da ciência e da assistência médica, várias destas “indicações” perderam a força motivacional.

A tuberculose, as cardiopatias, as doenças vasculares, as doenças do aparelho hemopoiético (algumas formas de anemia), as doenças renais, as doenças hepáticas e pancreáticas, as doenças gastrointestinais, a coreia da gravidez, a *miastenia gravis*, os tumores (exceto os do aparelho genital) – todas estas doenças são indicadas como motivadoras das ‘indicações’. Mas um estudo aprofundado de cada uma delas, à luz de quanto dissemos acima, leva a concluir por uma forte redução dos casos em que, à falta de alternativas terapêuticas,

continua a existir um verdadeiro risco para a vida ou para a saúde da mãe. (SGRECCIA, 2006, p. 46).

Sendo assim, o ato capaz de subtrair a paciente ao perigo de morte de caráter iminente e como uma intervenção terapêutica insubstituível para atingir esta determinada finalidade, o aborto terapêutico perdeu realmente muito terreno através de inúmeros avanços científicos e tecnológicos. Cientes de que a maioria destas ações no mundo são os voluntários, e até em sua maioria clandestinos, questiona-se pela forma como se poderia prevenir a ocorrência dos mesmos.

DA IMPORTÂNCIA DOS MÉTODOS CONTRACEPTIVOS COMO FORMA DE PREVENÇÃO DO ABORTO INDUZIDO: ALGUMAS REFLEXÕES

É consenso que a principal causa do aborto direto é a gravidez indesejada. Além de ocasionar o fim da possibilidade de vida de um novo ser, ele é responsável por uma das principais causas de mortes femininas (OMS, 2012), principalmente ao ser praticado em condições não seguras. Dessa maneira, por meio de tal prática, a vida da mulher pode estar em risco, podendo a saúde mental ser abalada por meio de traumas emocionais dele decorrente. Como salienta Jeff MacMahan (2011, p. 333), toda vida em potência já nos interessa imensamente.

a questão relevante levantada pelo potencial de um indivíduo diz respeito à medida em que seria importante, tendo em vista o bem do próprio indivíduo, que ele viesse a realizar esse potencial – ou seja, que ele viesse a se tornar aquilo que é possível que ele se torne ou que ele viesse a obter aquilo que é possível que ele obtenha. No caso do aborto, portanto, a importância moral do potencial do feto é inteiramente capturada pela abordagem do interesse temporalizado. Seja qual for a razão para assegurarmos a realização do potencial do feto para tornar-se uma pessoa, ela estaria subsumida à razão que temos para respeitar o seu interesse temporalizado em continuar vivendo. O bem que há em tornar-se ou em ser uma pessoa é uma dimensão do bem que o futuro desse indivíduo poderia conter e em relação a cuja posse ele tem um interesse temporalizado

presente (...) no entanto, que o seu interesse temporalizado presente em possuir os bens de seu próprio futuro é relativamente fraco, dada a quase ausência de conexões psicológicas entre ele agora, como um feto, e ele próprio posteriormente, como uma pessoa. O que isso significa é que é relativamente pouco importante, visando ao bem do próprio feto agora, sabermos se o seu potencial será realizado ou não.

Observando tal problemática bioética da interrupção direta da gestação em qualquer momento, questiona-se como poder amenizar seus índices e riscos à vida da própria mãe. Para tanto, destaca-se a importância da conscientização dos métodos contraceptivos como grande forma de prevenção da mesma. Não havendo a mesma, são nulas as opções pelo aborto provocado.

Os meios para se prevenir a gravidez indesejada são os métodos contraceptivos. São eles que reduzem a demanda por práticas abortivas como método de controle da fertilidade. Por isso, não se pode ignorar a importância do ensino de tais meios e o acesso adequado aos mesmos como garantia dos direitos reprodutivos das mulheres. A “ampliação do acesso de mulheres e homens à informação e aos métodos contraceptivos é uma das ações imprescindíveis para que possamos garantir o exercício dos direitos reprodutivos no país”. (BRASIL, 2002, p. 5). Para tanto, “em 1996, um projeto de lei que regulamenta o planejamento familiar foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República”. (Ib., p. 16). Em outras palavras,

A Lei estabelece que as instâncias gestoras do Sistema Único de Saúde (SUS), em todos os seus níveis, estão obrigadas a garantir à mulher, ao homem ou ao casal, em toda a sua rede de serviços, assistência à concepção e contracepção como parte das demais ações que compõem a assistência integral à saúde. Uma questão fundamental desta Lei é a inserção das práticas da laqueadura de trompas e da vasectomia dentro das alternativas de anticoncepção, definindo critérios para sua utilização e punições para os profissionais de saúde que as realizarem de maneira inadequada e/ou insegura. (Ib., p. 16).

Essa lei foi muito importante para democratizar o acesso aos meios de anticoncepção a partir dos serviços públicos de saúde (SUS), ou mesmo, regulamentar tais práticas nas redes privadas de saúde. “Neste sentido, o Planejamento Familiar deve ser tratado dentro do contexto dos direitos reprodutivos, tendo, portanto, como principal objetivo garantir às mulheres e aos homens um direito básico de cidadania.” (Ib., p. 16).

É direito do próprio casal ter ou não ter filhos/as. Para tal, na década de 60 têm-se os primeiros registros de métodos contraceptivos por meio do uso da pílula ou a laqueadura de trompas. Essas iniciativas pioneiras eram restritas ao sistema de saúde privado. As práticas federais e públicas datam como gênese a partir de 1984:

É importante salientar que o planejamento familiar, com conhecimento dos métodos e livre escolha, é uma das ações da Política de Assistência Integral à Saúde da Mulher preconizada pelo Ministério da Saúde, desde 1984. Portanto, dentro dos princípios que regem esta política, os serviços devem garantir o acesso aos meios para evitar ou propiciar a gravidez, o acompanhamento clínico ginecológico e ações educativas para que as escolhas sejam conscientes. (BRASIL, 2002, p. 16).

A partir de então, a ciência tem conquistado grandes avanços. Apesar disso, práticas abortivas voluntárias ainda existem por falta de planejamento. Cientes da importância dos métodos de prevenção à gravidez indesejada, destacam-se os principais métodos: preservativos masculino e feminino, Dispositivo Intrauterino (DIU), pílulas contraceptivas orais, pílula anticoncepcional de emergência (ou pílula do dia seguinte); diafragma; anticoncepcional injetável mensal ou trimestral, tabelinha, adesivo anticoncepcional, chip anticoncepcional entre outros tais como a vasectomia e a laqueadura – sendo este último, um meio não reversível. Mas, são eles por si sós completamente seguros? Observe que, conforme Brasil (2002, p. 18), confiando apenas num método provisório, o mesmo pode ter uma pequena margem de erro:

TAXA DE FALHA DE ANTICONCEPCIONAIS
(Número de gravidez por cada 100 mulheres no primeiro ano de uso)

MÉTODO	TAXA DE FALHA
Métodos de Abstinência Periódica e Natural	
Ogino Knaus	9 a 20
Billings	3 a 20
LAM*	0,5 a 2
Colar**	0,6 a 12
Métodos de Barreira	
Preservativo masculino	3 a 14
Preservativo feminino***	1,6 a 21
Diafragma****	2,1 a 20
Espermaticidas	6 a 26
DIU	
Tcu 380 A	0,6 a 0,8
Multiloac Cu 375*****	1,4
LING-20	0,1
Métodos Hormonais	
Pílulas combinadas	0,1 a 6-8
Pílula Progestagênio puro (durante a lactação)	0,5 a 1
Injetáveis trimestrais	0,3
Injetáveis mensais combinados*****	0,1 a 0,6
Métodos Definitivos	
Ligadura tubária	0,5
Vasectomia	0,1 a 0,15

Por fim, cabe destacar que, independentemente de qual seja o método anticoncepcional que se queira promover, é importante que eles

sejam disponibilizados gratuitamente em todos os serviços de saúde, destacando-se informações sobre os mesmos. Mas, não é unicamente através dos métodos contraceptivos que estaremos tendo as condições de possibilidade de se resolver a problemática do aborto induzido. Outras ações como a do ensino (da educação formal), ou mesmo a diminuição da violência sexual, são muito relevantes para se enfrentar tais dilemas e garantir o maior bem-estar saudável às mulheres.

CONCLUSÃO

Após se ter exposto a importância da conscientização dos métodos contraceptivos como forma de planejamento familiar ou mesmo uma das maneiras para se prevenir a gravidez indesejada entre adolescentes, são muito eficazes, ainda mais quando combinados. O emprego de apenas um método contraceptivo pode resultar em falha. Mas, constatou-se haver várias alternativas. O importante é dar capilaridade aos mesmos e sua socialização. A educação, voltada para esta conscientização, cumpre esse papel. Isso pois, é de extrema importância que os pais tenham consciência de que gerar uma criança, quer seja acidentalmente ou não, mesmo que não chegue ao aborto, terá consequências sobre a pessoa humana que está sendo gerada e envolve todos, direta ou indiretamente.

Conclui-se também que a prática interruptiva afeta a saúde tanto física quanto mental; e, por vezes, da figura do pai participante. Os métodos utilizados para a mesma são, no mínimo, de caráter brutal. A mulher acaba por ser submetida a uma experiência totalmente desagradável, que lhe traz traumas psicológicos, e na maioria das vezes, inclusive o físico.

A futura criança em potencial, quando é privada do direito de nascer, incorre num dos maiores delitos à vida humana. O maior preceito moral é a defesa da vida humana acima de toda e qualquer circunstância. Há muitos avanços que cientificamente já se tiveram para se prevenir qualquer gestação indesejada, sem a necessidade de posteriores práticas bioeticamente discursivas. (SGRECCIA, 1996). Isso pois, como o óvulo e o espermatozóide são células vivas, e quando unidas formam o zigoto, o impedimento de sua sobrevivência é um ato de destruição de algo que contém vida em potencialidade desde o início.

O nascituro deve ser protegido em todo ordenamento sócio jurídico; e, é de responsabilidade da pessoa humana garantir que esta vida tenha todas as condições necessárias para se desenvolver. Várias são as proteções ao direito do nascituro, que por sua vez, estão positivadas no ordenamento jurídico; dessa maneira, cabe a tal princípio proteger e garantir uma vida digna em questão.

Vale recordar que a pessoa humana é também corporeidade, fragilidade e limite; e por isso, passível de cometer muitos atos falhos. Apesar disso, deve-se sempre refletir sobre as suas atitudes, pois mesmo tendo seus atos falhos, possui racionalidade e deve saber usá-la. Sendo assim, todo ser humano é chamado a cuidar da vida em diferentes estágios e a poder planejá-la para que possa ser desejada, nutrida e amada. Assim sendo, aqui foram trazidas importantes reflexões e práticas apresentadas que podem contribuir para uma melhor qualidade de vida em prol de um bem comum, destacando igualmente o zelo pela saúde feminina e seu nascituro.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Área Técnica de Saúde da Mulher. **Assistência em Planejamento Familiar**: Manual Técnico. 4. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2002

BRASIL. **Código Penal**, 1940. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em: 27 de março de 2023.

JUNGES, José Roque. **Bioética**: perspectivas e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1999.

McMAHAN, Jeff. **A ética no ato de matar problemas às margens da vida**. Trad. Jônadas Techio. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Diretriz sobre cuidados no aborto**: resumo, 2022. Acesso em: 10 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.who.int/pt/publications/i/item/9789240045163>

PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

SGRECCIA, Elio. **Manual de bioética: Fundamentos e Ética** Biomédica. São Paulo: Loyola, 1996.

SGRECCIA, Elio. Aborto: **O ponto de vista da bioética**. 4. ed. Trad. Mário Matos. Milão: Principia, 2006.

ZILLES, Urbano. **Pessoa e dignidade humana**. Curitiba: Editora Crv, 2012.

CAPÍTULO 7

ENSINO MÉDIO PESQUISA: INVESTIGAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NO IFRS CAMPUS BENTO GONÇALVES

Robert Reiziger de Mello Rodrigues
Letícia Schneider Ferreira

INTRODUÇÃO

Este texto pretende divulgar a análise de duas lives – transmissões ao vivo realizadas por intermédio da internet – promovidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS Campus Bento Gonçalves (NEPGS BG). As lives apresentaram os resultados de pesquisas realizadas em 2020 e 2021 por estudantes do Ensino Médio Integrado.

As lives ocorreram nos dias 06 de abril de 2021 e 11 de maio de 2022. Salienta-se, portanto, que tanto a realização das pesquisas quanto a divulgação dos resultados através das transmissões virtuais ocorreram enquanto a pandemia de Covid-19 estava em curso no Brasil, ou seja, a transmissão virtual foi o melhor meio de divulgar os resultados à comunidade. Os vídeos das transmissões estão disponíveis no canal oficial do Campus Bento Gonçalves no Youtube e, atualmente, somam cerca de 400 visualizações.

Através deste texto, pretende-se verificar quais foram as questões mais abordadas pelos pesquisadores e avaliar qual foi a sua contribuição para os estudos de gênero, evidenciando a importância da prática de pesquisa científica no ambiente escolar. A seguir, serão apresentados os resultados.

Em relação à organização, este texto está dividido em cinco partes. Na segunda, apresenta-se brevemente os procedimentos metodológicos, que serão seguidos pelos resultados encontrados pela pesquisa. Na quarta parte, serão arroladas as considerações finais, finalizando com as referências.

METODOLOGIA

Todos os anos, o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do IFRS Campus Bento Gonçalves, através dos docentes que o integram, desenvolve diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Esses projetos, muitas vezes, são contemplados com bolsas de Fomento Interno do IFRS ou de Fomento Externo. Além disso, há uma disciplina que se dedica exclusivamente à pesquisa no Ensino Médio, nomeada por Metodologia Científica. Para a efetivação das atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão, há ampla participação de discentes, desde o Ensino Médio ao Ensino Superior. Neste artigo, dar-se-á destaque às pesquisas empreendidas por estudantes do Ensino Médio, realizadas nos anos de 2020 e 2021, e apresentadas em lives virtuais nos anos de 2021 e 2022.



Figura 1 - Imagem de divulgação da primeira live
Fonte: Comunicação IFRS (2021).



Figura 2 - Imagem de divulgação da primeira live
Fonte: Comunicação IFRS (2022).

A primeira live, intitulada “Jovens Cientistas: pesquisando sobre gênero e sexualidade”, ocorreu no dia 6 de abril de 2021. Por se tratar de uma atividade que ocorreu no meio virtual, houve intensa divulgação nas redes sociais através de imagens.

Destaca-se que as lives, além de oportunizarem a divulgação do conhecimento científico, também concederam certificação aos participantes, tanto àqueles que apresentaram seus trabalhos, quanto àqueles que assistiram às apresentações. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos por cada pesquisa.

RESULTADOS

O ambiente escolar é um espaço de produção de conhecimento e que tem a responsabilidade de incentivar os discentes a compreender todo o processo de construção do saber. Para tanto, orientar os estudantes na realização de pesquisas científicas rigorosas metodologicamente é um passo fundamental para combater posturas negacionistas ou vinculadas à desinformação, aguçando a curiosidade e o senso crítico. Assim sendo, a proposta de realização de pesquisas científicas por estudantes de ensino médio possibilita romper com uma perspectiva de escola enquanto espaço de transmissão de determinados saberes, tornando-a um local privilegiado de criatividade e experimentação. Portillo e Almeida debatem sobre essa interação entre ensino e pesquisa em sala de aula, afirmando que:

Hoje, como uma metodologia que não faz uso de receita própria para o docente seguir, o ensino com pesquisa aponta caminhos para inovar o processo pedagógico. O docente dentro desta perspectiva, passa a utilizar um tempo maior para trabalhos coletivos, individuais e atividades criativas. Neste caso, o conhecimento é sempre provisório e relativo, um processo que se refaz a cada momento e o pensamento divergente passa a ser mais valorizado. (PORTILLO, ALMEIDA, 2008, p. 428).

A prática da pesquisa desde o período escolar possibilita desconstruir uma série de desinformações muitas vezes veiculadas sobre temas fundamentais para o exercício da cidadania plena, como as

reflexões sobre direitos humanos e questões de gênero. É possível avaliar que há uma verdadeira demonização destes elementos (MISKOLCI, PEREIRA, 2018), em especial sobre os estudos de gênero, os quais vêm sendo constantemente atacados. O principal ataque apresenta esses estudos como sendo sustentados por uma suposta ideologia, a “ideologia de gênero”, falácia não reconhecida por especialistas na área (MISKOLCI, CAMPANA, 2017; REIS, EGGERT, 2008). Ao contrário disso, os especialistas defendem que o gênero é, na verdade, uma categoria analítica que permite observar que determinadas situações hierárquicas não ocorrem naturalmente; ao contrário disso, se dão em decorrência da cultura de determinada sociedade.

Na perspectiva dos estudos de gênero e sexualidade, diversos discentes do Ensino Médio Integrado a cursos técnicos do IFRS Campus Bento Gonçalves vem desenvolvendo estudos sobre tais temáticas. Muitas destas pesquisas, inclusive, são subsidiadas por editais de Fomento Interno do IFRS, de Fomento Externo, ou mesmo integram as atividades da disciplina Metodologia de Pesquisa, presente na grade curricular do curso de Ensino Médio Integrado ao Meio Ambiente. Deste modo, a seguir, serão apresentados os resultados da investigação sobre os principais temas que foram alvo de pesquisas científicas por parte de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Bento Gonçalves, analisando as que versaram sobre os temas de gênero e sexualidade.

A primeira pesquisa apresentada foi “A presença da vanitas na arte: morte e efemeridade nas pinturas de artistas do período barroco”. Em latim, “vanitas” relaciona-se a “ vaidades”. Logo, no âmbito artístico, as pinturas vanitas são obras que tem como temática a vaidade. Entretanto, expressam simultaneamente ideias acerca da transitoriedade da vida, da morte, da passagem do tempo e da perspectiva religiosa. Aqui, cabe destacar o caráter interdisciplinar do tema, visto que abarca Arte, História, além de questões filosóficas e sociológicas. O objetivo geral desta pesquisa foi efetuar uma comparação entre os elementos que caracterizam uma obra vanitas a partir de quatro pinturas de artistas barrocos (dois homens e duas mulheres), considerando, principalmente, questões de gênero. Os resultados apontam que muitas pinturas apresentam caveiras humanas, ampulhetas, flores e frutos putrefatos, além de instrumentos musicais e livros. As mulheres costumavam

representar as vanitas por meio da natureza-morta, pelo fato de que elas tinham dificuldades em obter pessoas que servissem de modelos. Já os homens católicos desfrutavam do que era considerado o mais alto escalão da arte na época: figura humana com temas bíblicos. Dessa forma, observa-se que a religião e o gênero, enquanto elementos relativos à cultura, alteram o modo que o artista representa a morte e o efêmero em suas pinturas.

A segunda pesquisa apresentada foi “Mulheres em Transe na Terra do Sol: o feminino nos filmes de Glauber Rocha”. Nessa pesquisa, buscou-se analisar a representação do feminino em dois filmes vinculados ao Cinema Novo, movimento brasileiro surgido no Brasil no fim da década de 1950. As obras desse movimento eram anti-industriais, modernas e autênticas, de forma que revolucionaram o modo de pensar e fazer cinema, renovando linguagens e narrativas, tendo como um de seus fundadores e principais representantes o cineasta anti-imperialista Glauber Rocha. Os filmes analisados foram “Deus e Diabo na Terra do Sol” (1964) e “Terra em Transe” (1967). Através da pesquisa, notou-se que as mulheres subvertem o padrão de que a feminilidade se relaciona à fragilidade. Pelo contrário, são as mulheres que levam racionalidade aos homens sonhadores. Mesmo sendo um símbolo de força, as mulheres enfrentam uma série de dificuldades da época que se perpetuam até os dias atuais, como a desigualdade social e o autoritarismo. Sendo assim, os filmes permitem observar as transformações de ações e discursos sobre as mulheres e seus papéis sociais.

A terceira pesquisa apresentada foi “Olhares femininos sobre tempos sombrios: as ditaduras do cone sul nas obras de escritoras latino-americanas”. Objetivou-se analisar duas obras literárias ficcionais que têm, como pano de fundo, os governos ditatoriais brasileiro e chileno: *Azul Corvo* (2010), de Adriana Lisboa, e *De amor e de sombra* (1984), de Isabel Allende. Através de uma leitura atenta, percebe-se que as autoras não se intimidam ao apresentar os retratos da extrema violência ocorrida nos períodos de ditadura. Elas abordam, inclusive, episódios de tortura e assassinatos, elementos sensíveis, mas de extrema importância, uma vez que muitos indivíduos, ainda hoje, defendem essa forma de governo, constituído pela repressão e censura, mostrando desconhecimento ou desconsideração pelos impactos negativos destes momentos autoritários.

A quarta pesquisa apresentada foi “Relação entre transtornos alimentares e orientação sexual de estudantes do ensino médio”. Aqui, se pressupõe que a heteronormatividade, ou seja, a concepção de que a heterossexualidade é a orientação sexual “padrão” e “mais correta”, pode exercer uma pressão social sobre os indivíduos. Essa pressão social afeta os sujeitos psicologicamente, de forma que uma das mazelas seja a depressão e, em consequência dela, a falta de apetite, também conhecida como transtorno alimentar. A pesquisa destaca que há prevalência de distorção da imagem e risco de desenvolvimento de transtornos alimentares em sujeitos pertencentes à comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros e outras formas de performances de gênero e de sexualidade). Diante da importância do tema para a saúde desses sujeitos, é necessário que haja intervenção de psicólogos, nutricionistas e demais profissionais com o intuito de auxiliá-los em uma melhor aceitação do próprio corpo.

A quinta pesquisa apresentada foi “As representações de Helena de Tróia na arte: análises sobre o feminino na pintura”. Nas obras “Íliada” e “Odisséia”, de Homero, Helena de Tróia é apresentada como uma figura feminina relevante por sua beleza e por suas conexões com o divino. Dessa forma, essa pesquisa visou verificar como Helena, que representa o feminino, é retratada na arte. Verificou-se que a figura feminina de Helena é abordada de formas variadas. Alguns artistas a pintaram de forma frágil, algumas vezes lacrimosa, enquanto outros a retrataram como uma mulher autoconfiante, ciente de que sua beleza física pode ser útil em situações de perigo para a sua integridade. As pinturas analisadas associam a figura feminina a aspectos como beleza física, vaidade, dissimulação e fragilidade, sustentando discursos que se perpetuam até os dias de hoje, em que o feminino é visto como um ser frágil e limitado, revelando questões de gênero ainda atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de pesquisas referentes à temática de gênero e sexualidade no espaço escolar, realizada por estudantes do ensino médio, vem se mostrando como um recurso fundamental para a formação discente: além de ter contato com todas as etapas da produção de uma investigação científica rigorosa, os jovens aprendem a avaliar as fontes

utilizadas, identificando as que são, de fato, confiáveis. Deste modo, desde cedo, os alunos e as alunas podem desmistificar um tópico que vem sendo alvo constante de ataques em diferentes veículos de comunicação e redes sociais, possibilitando que o conhecimento sobre as questões de gênero possa ser estudado e difundido com o devido rigor científico.

O período pandêmico não impediu que pesquisas de grande relevância fossem realizadas e, também, que a escola cumprisse seu papel de divulgar a produção que é realizada no interior do âmbito acadêmico, muitas destas com investimentos de fomento da própria instituição ou de agências externas. Assim, apesar da necessidade de manter o distanciamento físico devido à pandemia de Covid-19, foi possível levar as informações referentes aos resultados obtidos por meio das lives referidas no presente artigo, a qual puderam atingir um público considerável.

Por fim, a profusão de pesquisas relativas a gênero e sexualidade demonstra que os discentes identificam a importância deste debate. Os estudos referentes ao gênero e à sexualidade realizados por estudantes do IFRS BG demonstram que diferentes linhas de pesquisa podem ser aventadas e que pesquisar sobre tal assunto auxilia a promover um conhecimento de qualidade e um ambiente mais empático e de respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo.

Sociedade e Estado, v. 32, p. 725-748, 2017.

<https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MISKOLCI, Richard; PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Quem tem medo de Judith Butler? A cruzada moral contra os direitos humanos no Brasil. **Cadernos Pagu**, 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cpa/a/kVfpkxv4mhp5X6GZpJhLtd/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Avaliando a aprendizagem e o ensino com pesquisa no

Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, p. 469-488, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QJbqsvvdJZv7T3HNcFCr8fF/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2022.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 09-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/htcmPttvFjg4sb8rY7T8CzPD/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAPÍTULO 8

AS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O PERFIL DAS ACADÊMICAS DOS CURSOS SUPERIORES DE PEDAGOGIA E TECNOLOGIA EM VITICULTURA E ENOLOGIA DO IFRS CAMPUS BENTO GONÇALVES E SEUS DESAFIOS PARA INGRESSO E PERMANÊNCIA

Maíra Chanara Ticz
Janine Bendorovicz Trevisan

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos as mulheres viveram na sombra da sociedade, fechadas dentro de casa, cuidando dos filhos, vistas como objeto de reprodução e tolerando diversos tipos de submissão. No final do século XIX e início do século XX, as mulheres já se articulavam na luta pela igualdade de gênero, dando início a movimentos que ficaram conhecidos como feministas.

Os movimentos feministas que se organizaram no Brasil e por todo o mundo constituem a base para reivindicações dos direitos das mulheres nas sociedades em cada contexto histórico, já que estes estavam ligados a lutas democráticas, especialmente no mundo ocidental. Rosemberg (2016), Silva (2016) e Piscitelli (2009) nos auxiliam a compreender de que forma isso ocorreu, dividindo-se em três principais ondas do feminismo.

A primeira onda é conhecida principalmente pela conquista do sufrágio feminino, pela luta ao direito ao voto para as mulheres de maior poder aquisitivo. Somente em 1932, as mulheres brasileiras adquiriram o direito de votar e serem votadas, mas em muitos países isso aconteceu ainda depois, como no caso da Suíça, em que as mulheres conquistaram esse direito somente em 1971.

No Brasil, a segunda onda estava ligada ao momento histórico no país (ditadura militar) e eram representadas pelos mais diversos

grupos de mulheres, das quais também reivindicavam a garantia de direito ao acesso às instituições públicas de ensino básico e superior. Concomitantemente observa-se uma movimentação contra o patriarcado, ou seja, a revolução dos costumes, pelo espaço da mulher no mercado de trabalho e a luta pelos direitos reprodutivos.

Já a terceira onda é marcada pela busca do espaço e visibilidade para as mulheres enquanto políticas públicas voltadas a elas. Desta forma diversos grupos, os quais antes não tinham seus direitos reivindicados, tomaram a cena, como as mulheres negras, indígenas e periféricas, trazendo à tona o conceito da Interseccionalidade, o qual problematizava as diferenças entre as lutas e conquistas entre distintos grupos de mulheres.

Tais movimentos feministas ocorreram em diversas partes do mundo, e os levando em conta, Piscitelli (2009) destaca que uma das pautas destas reivindicações era o direito à educação, que no Brasil, se deu a partir da segunda onda do feminismo.

Mesmo após esse direito ter sido garantido por lei em 1879 no Brasil, parte das mulheres ainda encontram dificuldades de ingresso e permanência nas instituições de ensino, especialmente no ensino superior, foco desta pesquisa.

O objetivo da pesquisa que resultou neste artigo consistiu em investigar e compreender, considerando os cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia e Tecnologia em Viticultura e Enologia do IFRS - Campus Bento Gonçalves, se as mulheres ingressantes enfrentaram e/ ou enfrentam dificuldades para o ingresso e permanência nos já referidos cursos. Para tanto, objetivou-se identificar seus perfis socioeconômicos e apurar o percentual dessas acadêmicas que se formaram ou estão se formando em cada um dos cursos, no período entre os anos de 2015 a 2022.

Dados do IBGE (2021) demonstram que as mulheres são maioria no ensino superior em relação aos homens, principalmente as mais jovens, que são 19,4% na faixa etária de até 24 anos para 15,1% dos homens. Nesse aspecto, algumas hipóteses podem ser levantadas: Seria pelo fato de que se faz necessária uma maior formação para ocupar o mesmo cargo que os homens? Porventura, as mulheres têm a necessidade de serem melhores e se destacar no que fazem para que possam de fato ter reconhecimento?

Para tentar responder tais questionamentos e o próprio problema da pesquisa, este artigo estrutura-se no sentido de compreender o percurso das mulheres na história e na sociedade atual. Desta forma, inicialmente apresenta-se o contexto histórico e atual das mulheres, em seguida são introduzidos os conceitos norteadores que servem como embasamento teórico para o estudo e sua relação com os dados coletados, após é retratada a forma na qual foi delineado o rumo da pesquisa desde o princípio, formando assim o percurso metodológico. Posteriormente, o objeto da pesquisa, ou seja, o campus Bento Gonçalves e os cursos investigados são apresentados juntamente com alguns dados da pesquisa relacionando-se entre si, por fim o estudo é concluído com reflexões dos dados coletados.

CONTEXTO HISTÓRICO

Segundo Louro (2004), no Brasil de 1827, a partir da promulgação da Lei Geral da Educação, surgiram as primeiras escolas das quais era possível a participação de um grupo seletivo de meninas, denominadas como Escola das Primeiras Letras. Mesmo com a grade curricular sendo semelhante em alguns aspectos para ambos os sexos, como aprender a ler, escrever e fazer cálculos, existiam distinções, pois as meninas aprendiam a bordar e costurar, e os meninos estudavam a matemática mais avançada, como a geometria. Além disso, as aulas aconteciam em salas e prédios separados.

Louro (2004) salienta que essa etapa da educação era denominada de pedagogia, e era a única da qual a participação das mulheres era possível. Desta forma, essa educação tinha como objetivo formar as crianças, em mulheres ou homens perante a sociedade.

Neste contexto histórico era primordial que as mulheres soubessem bordar, costurar, cozinhar, cuidar dos filhos, do marido e ser a primeira educadora de seus filhos. Assim, o intuito da instituição educacional para as mulheres era de instrução, para que fossem capazes de administrar o lar e os filhos.

Ainda segundo Louro (2004), no início do século XX, com a criação das escolas normais para a formação de professores, atingiu-se significativamente um maior número de mulheres com este nível de instrução do que homens. Compreende-se este fato devido ao processo

de industrialização e urbanização e, conseqüentemente o número de vagas de trabalho para os homens, o que deu início a feminização do magistério, mas com exclusividade de professoras ministrando aulas somente para as meninas.

Ainda segundo as concepções de Louro (2004), com o passar dos anos, o magistério passou a ser visto como vocação pela sociedade, e à mulher, atribuído o instinto natural de cuidar das crianças pequenas. Deste modo, para os homens ficavam todas as outras profissões e espaços na sociedade. Assim, o ensino dos meninos também passou a ser dever das professoras, mas é preciso ressaltar que as mulheres recebiam menos que os homens pois o magistério não continha tanta relevância e o sustento da família era dever dele (do homem).

O curso normal oferecido às mulheres não previa acesso ao ensino superior, somente para os cursistas do ginásio, onde a adesão das mulheres era pequena.

Segundo Rosemberg (2012), foi somente a partir de 1879, com a lei Leôncio de Carvalho, que as mulheres passaram a ter direito de ingresso ao ensino superior. A primeira mulher a se graduar no Brasil, na Faculdade de Medicina na Bahia, foi Rita Lobato, em 1887 e foi somente em 1926 que a primeira mulher negra - Maria Rita de Andrade - formou-se bacharel em Direito, também na Bahia.

Lentamente o acesso delas ao ensino superior foi se consolidando, e como já citado anteriormente, nos dias atuais se faz maioria (19,5% com ensino superior completo para mulheres com mais de 24 anos, IBGE 2021) nesta modalidade de ensino, mas nem sempre foi desta forma. Como destaca Rosemberg (2012), entre 1872 a 1950 o índice de analfabetismo das mulheres era superior ao dos homens (88,5% para elas e 80,2% para eles, em 1872).

Um novo cenário para esta realidade só foi retomado a partir de 1991, onde elas começaram a ser minoria no que se trata do analfabetismo com 25% para elas e 25,8% para eles. Fato importante a ser analisado é que o número de pessoas analfabetas vem diminuindo significativamente. No ano de 2009 era de 10,7% de mulheres e 11,6% de homens.

Rosemberg (2012) destaca que em 1990 o país sofreu um intenso processo de reformas educacionais voltadas às mulheres, com grande influência de organizações internacionais. Neste contexto, a educação

deveria ser “instrumento fundamental para a redução das desigualdades nacionais e internacionais” (p.346), com o intuito de gerar ganhos relevantes na qualidade do ensino e garantia de acesso, mas sem aumentar as despesas do governo.

A partir do século XXI pode-se perceber efetivamente novas ações voltadas às mulheres. No ano de 2003 com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva:

duas iniciativas procuraram aproximar as questões de gênero educacional, no âmbito da administração federal: a criação da Secretaria de Promoção de Políticas para Mulheres (SPM) que estabeleceu, concertação com movimentos feministas e mulheres, Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres durante duas conferências nacionais (em 2004 e em 2007); a criação, no Ministério da Educação (MEC), dá então denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), que tinha por objetivo induzir, nas diversas instâncias do Ministério, políticas de identidades via "valorização de diversidade brasileira". Os objetivos elencados nos dois Planos Nacionais eram ambiciosos incluiu não apenas objetivos específicos ao sistema educacional, como "garantir matrícula" ou "eliminar conteúdos sexistas e democráticos", mas também se referiam a um combate ao *sexismo* (atitude discriminatórias fundadas no sexo) "na cultura e na comunicação", adotando, portanto, um sentido amplo de educação. (ROSEMBERG, 2012, p.346 a 347).

Deste modo, é imprescindível destacar que, mesmo com o passar dos anos, as mulheres continuam buscando conquistar seu espaço tanto no ambiente acadêmico como na sociedade, pois ainda carece, do poder público, além de iniciativas, investimentos e mais políticas públicas voltadas a este grupo.

O CONTEXTO ATUAL DAS MULHERES NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A pesquisa Estatísticas de Gênero: indicadores sociais, realizada pelo IBGE (2021), apresenta dados relevantes sobre a escolarização das mulheres, em relação aos homens, indicando maior nível de instrução

das mulheres, inclusive no ensino superior. De acordo com esse levantamento, em 2019, 19,4% das mulheres e 15,1% dos homens, na faixa etária com mais de 24 anos já estavam formadas no nível superior: “a única faixa etária com maior número de homens com ensino superior é de 65 anos ou mais, reflexo da restrição do acesso à educação em décadas passadas”. (IBGE, 2021, sem paginação).

Nesta perspectiva as mulheres mais jovens têm maior adesão ao ensino superior, e são maioria em cursos ligados ao “cuidado e educação, e minoria em cursos ligados a ciências exatas” (IBGE, 2022 sem paginação). Já em cargos de docência no ensino superior, elas são minoria - 43,2% em 2019.

Estes dados se entrelaçam com o contexto histórico da educação das mulheres e para as mulheres, e embasa teoricamente a pesquisa sobre as acadêmicas dos cursos pesquisados do IFRS.

CONCEITOS NORTEADORES

A seguir são apresentados três conceitos, os quais serviram como embasamento teórico desta pesquisa. Assim como o próprio contexto histórico, os conceitos nos auxiliam a refletir sobre os dados apresentados, sobre as mulheres e seu perfil nos cursos superiores do IFRS.

Gênero

Várias correntes feministas surgiram em todo o mundo no século XX, e ganharam seus destaques em seus países em diferentes momentos históricos, junto a elas algumas mulheres abordavam o conceito sobre o gênero. Mesmo pertencendo a correntes de pensamentos diferentes, a ideia de gênero se conciliava entre feministas, historiadoras e demais pensadoras relevantes.

Simone de Beauvoir, filósofa francesa e uma das mais influentes pensadoras ligadas ao tema do feminismo e à corrente filosófico-literária do existencialismo, em seu ensaio *O Segundo Sexo* (1949) defende que o “destino anatômico”, ou seja, o órgão genital biológico, não define o gênero do sujeito, o gênero define as suas construções sociais.

Deste modo se constitui a identidade de gênero, a partir de

influências da sociedade, da cultura e da educação do adulto no sujeito em formação.

Portanto, a partir de reflexões sobre o gênero e a sociedade, é plausível perceber a segmentação das sociedades através de construções de gênero, desde o nascimento da criança, que já têm seu destino pré-definido pelos pais, desde os brinquedos que vai receber até a roupa que vai usar e o modo como deve se comportar. Assim as mulheres vão se adaptando ao modelo tradicional patriarcal, aprendendo a cozinhar, cuidar da casa, casar e ter filhos.

Neste pensamento, relacionamos a ideia de Beauvoir (1967) sobre O segundo sexo de que "Ninguém nasce mulher, torna-se mulher". O segundo sexo seria o feminino, ou seja, a mulher já era considerada como sendo o sexo frágil somente pelo fato de ter nascido do sexo feminino, e a ela só eram destinadas as atividades que não cabiam aos homens. Nesta obra, Beauvoir faz uma reflexão sobre a libertação da mulher sob o olhar patriarcal da sociedade, da mulher sob ela mesma, sem a sombra do homem, e destaca que o primeiro passo para sua emancipação é a busca por sua independência financeira.

Tal independência financeira não se dá somente através do trabalho, mas também pelas oportunidades que favorecem a mulher, seja na igualdade pela busca de melhor qualidade de vida, bem como na educação, não como forma de instrução, mas como forma de libertação das ideologias que a sociedade a impõem. Dentre as mulheres pesquisadas, 95,2% trabalham de forma remunerada, sendo que 55% possuem uma carga semanal de trabalho de, pelo menos, 40 horas. Considerando o trabalho remunerado, segundo o IBGE:

As mulheres trabalham, em média, três horas por semana a mais do que os homens, combinando trabalhos remunerados, afazeres domésticos e cuidados de pessoas. Mesmo assim, e ainda contando com um nível educacional mais alto, elas ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. [...] vários fatores contribuem para as diferenças entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Por exemplo, em 2016, as mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, 73% a mais do que os homens (10,5 horas). Essa diferença chegava a 80% no Nordeste (19 contra 10,5). Isso explica, em

parte, a proporção de mulheres ocupadas em trabalhos por tempo parcial, de até 30 horas semanais, ser o dobro da de homens (28,2% das mulheres ocupadas, contra 14,1% dos homens). (IBGE,2019, sem paginação).

Portanto é possível perceber que ao longo do tempo histórico, existindo semelhança nas definições feministas citadas, ambas defendem que o gênero advém do contexto e das relações sociais para a constituição do sujeito ao gênero.

Patriarcado

A antropóloga Adriana Piscitelli refere-se ao patriarcado como “um sistema social no qual a diferença sexual serve como base da opressão e da subordinação pelo homem” (PISCITELLI, 2009, p.132), ou seja do poder do homem (paterno) sobre sua mulher e seus filhos, sobre as mulheres no sentido sexual e reprodutivo, e neste contexto a mulher era pertencente e obediente ao homem.

Ao fazer uso deste conceito deve ser observada sua aplicação para que não se torne um termo genérico, como foi usado ao longo dos anos como todo tipo de poder do homem, sendo que a base do estudo deste conceito não é só do domínio do homem, mas sim das formas nas quais o autoritarismo atravessa as mulheres e mais tarde seus direitos. Piscitelli (2009) destaca que modelo da tradicional família patriarcal não é exclusivo, mas é encontrado constantemente nas mais diversas civilizações e tempos históricos, mas quando se trata deste modelo sempre se baseia no poder do patriarca como absoluto tanto na família tanto quanto nas sociedades que se tornaram patriarcais, tendo em vista a submissão da mulher não só em casa, mas também na sociedade.

Ainda segundo a autora, após consolidado o direito a elas de trabalhar fora do âmbito familiar, restou para as mulheres os trabalhos pesados, com jornadas extensas, e pouca remuneração.

Deste modo o patriarcado se tornou ponto de partida de alguns movimentos feministas em diferentes contextos históricos:

Considerando que as mulheres eram oprimidas enquanto mulheres e que suas experiências eram forma de sua opressão, chegou-se à conclusão de que a

opressão feminina devia ser mapeada no espaço que as mulheres viviam, isto é, nas suas vidas cotidianas, no lar, nas relações amorosas, no âmbito familiar. A famosa proposição ‘o pessoal é político’ foi implementada para mapear um sistema de dominação atuante no nível de relação mais íntima de cada homem e de cada mulher. Esses relacionamentos eram considerados, sobretudo, políticos, na medida em que ‘político’ é essencialmente definido como o que envolve uma relação de poder. (PISCITELLI,2009, p.134).

Desta forma o papel da mulher na sociedade se tornou naturalizado, dentro de casa, cuidando da família, demonstrando-se afetuosa, hábil com os afazeres domésticos e se expondo o mínimo possível fora de casa, sendo reprimida pela sociedade composta majoritariamente por homens. Assim é possível compreender como o patriarcado atravessa a vida das mulheres em contextos históricos diferentes e como, ainda nos dias atuais, é possível perceber que tal conceito se faz presente.

As mulheres realmente conquistaram alguns direitos que antes eram somente dos homens, como apontam os dados dessa pesquisa. Atualmente 95,2% das acadêmicas dos cursos investigados trabalham fora sendo que 55% delas trabalham 40 horas semanais ou mais. Mas os cuidados com a casa e a família ainda são, em sua maioria, exclusivos das mulheres. Dentre as acadêmicas pesquisadas, 40% dizem realizar todos os afazeres domésticos ou a maioria deles sozinha, além de que 54% delas também têm filhos. Além disso, 31,4% das acadêmicas revelam que possuem sobrecarga das tarefas da faculdade e trabalhos domésticos. Ou seja, as mulheres ainda precisam dar conta de uma grande carga de tarefas, e demonstrar para a sociedade que são capazes de ser donas de casa, mães, esposas, trabalhar fora, e ainda procurar por qualificação, para que assim se destaquem perante a sociedade e possam de fato alcançar a tão sonhada equiparação salarial com os homens.

Interseccionalidade

O intuito dessa pesquisa consiste em compreender a história das mulheres no decorrer dos contextos históricos e verificar quem são elas e quais são os seus desafios, considerando os cursos pesquisados. Para

tanto, é preciso relacionar todas as mulheres, apresentando dados sobre renda, cor, idade, para uma melhor compreensão da luta das mulheres considerando seu lugar na sociedade.

Por isso se faz necessário ressaltar que a luta das mulheres brancas não é a mesma das mulheres pretas, pardas, indígenas e periféricas. Deste modo será possível compreender como o conceito de interseccionalidade foi e continua sendo indispensável para interpretar a história das mulheres.

O conceito se faz necessário para compreender quais as desigualdades ou dificuldades que diferentes grupos de mulheres enfrentam perante a mesma sociedade. Exemplo disso foi demonstrado com dados da pesquisa, de que 64,3% das acadêmicas pesquisadas têm renda familiar mensal de até dois salários-mínimos (R\$ 2.424,00).

O termo interseccionalidade foi criado pela professora, jurista e afro-americana Kimberlé W. Crenshaw (1989), a partir das reivindicações de grupos feministas formado por mulheres negras que lutavam por seus direitos enquanto minoria, pois não se encaixavam nos grupos feministas tradicionalmente branco. Enquanto as mulheres brancas avançavam com suas reivindicações pelos seus direitos perante a sociedade, as mulheres negras eram as empregadas das mulheres brancas, e também não faziam parte de grupo antirracistas pois estes eram constituídos somente por homens. Deste modo se fazia necessário movimentos pensados nas mulheres negras, indígenas, do campo, periféricas, já que a maior parte do movimento feminista visto até então se baseava no modelo Europeu da mulher branca.

Levando em conta os dados encontrados nesta pesquisa, é possível verificar que as mulheres que têm acesso ao ensino superior em idade tardia (ou seja, com mais de 25 anos) são o total de 64,4%. Isso significa que não ingressaram logo após a conclusão do ensino médio. Os motivos para isso são variados, desde ter que trabalhar, cuidar dos filhos, falta de apoio da família ou parceiro. As mulheres com mais de 45 anos somam menos de 6% das alunas investigadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha para o tema desta pesquisa se inicia a partir das inquietações da autora sobre o tema, pela sua própria trajetória de vida.

Foi mãe durante a adolescência e abandonou o ensino médio com 16 anos, começou a trabalhar, e não conseguiu conciliar os estudos com a maternidade e o trabalho, somente após o nascimento da sua segunda filha e com o apoio do marido, finalizou o ensino médio na modalidade EJA, em 2015.

No ano de 2018 ingressou no curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR¹, do qual considerou desistir por diversas vezes e motivos, entre eles a dificuldade de conciliar os estudos com a rotina de casa e trabalho, a demanda de atividades da faculdade, falta de tempo para estudar entre outras. Durante os anos de estudo observou suas colegas evadindo por estes e outros motivos relacionados. Desta forma percebeu no momento da conclusão do curso a oportunidade de investigar se seus anseios eram os mesmos das colegas dos diversos cursos da instituição. Por questões metodológicas, a investigação acabou se restringindo a somente dois cursos. Após a escolha do tema se iniciou a construção do referencial teórico, que foi construído a partir da revisão bibliográfica para o entendimento dos conceitos norteadores da pesquisa.

Em seguida decidiu-se o modo da coleta dos dados, o qual foi realizado de duas formas. A primeira foi através de um questionário *online* via *Google Forms*, com respostas de múltipla escolha, enviado após contato prévio aos coordenadores de cada curso, os quais tiveram a missão de repassar o questionário às suas alunas. Somente 23,8% das acadêmicas do curso de Viticultura e Enologia responderam ao questionário, mesmo depois da insistência para participação, através do envio de e-mails.

A segunda forma da coleta de dados, foi através de contato com a Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CRA) do campus, que disponibilizou, dentro do período solicitado (2015 - 2022) dados sobre a quantidade de homens e mulheres ingressantes e formandos em cada um dos cursos, além do perfil sociocultural destas acadêmicas. Os dados fornecidos traziam informações sobre autodeclaração de cor, renda per capita, idade, naturalidade e cidade de moradia.

Vale ressaltar que os dados dessa pesquisa são apresentados de duas formas: aqueles obtidos a partir dos documentos institucionais trazem um panorama de todas as alunas ingressantes, nos dois cursos

¹ Programa de Formação de Professores da Educação Básica ofertado pelo Ministério da Educação.

investigados, durante o período de 2015 a 2022.

Já o questionário *online* traz uma outra perspectiva, pelo olhar das acadêmicas que, no ano de 2022, frequentavam os cursos pesquisados e procura compreender além do perfil sociocultural, se enfrentaram ou enfrentam dificuldades de ingresso e permanência no curso.

A organização destes dados foi feita minuciosamente observando cada uma das estudantes, e as separando em grupos, para posteriormente realizar a construção de planilhas e gráficos. A partir desse recurso foi possível apropriar as porcentagens e tabelas apresentadas na pesquisa.

A escolha pelo período de 2015 a 2022 se deu porque, devido ao período da pandemia do COVID 19 que se iniciou no ano de 2019 até 2022, a maioria das instituições de ensino permaneceram fechadas. E no IFRS, somente no ano de 2021 aconteceram atividades em forma de Atividades Pedagógicas não presenciais acarretando em prejuízo no que se refere ao ingresso de novos estudantes no Campus. Por exemplo, no ano de 2020 não tiveram ingressantes no curso de pedagogia. Assim foi possível ter um maior panorama antes da pandemia e no ano de 2022 das estudantes pesquisadas.

No que diz respeito à escolha dos cursos, o curso de Pedagogia foi incluído pelo fato de ser a partir deste que este estudo foi desenvolvido, e também por ser um dos que as mulheres se fazem maioria. Este fato pode ser compreendido devido ao percurso histórico que se impõe sobre as mulheres, na medida em que a sociedade patriarcal coloca como dever da mulher educar as crianças, dentro de casa e na escola.

O curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia foi escolhido por se tratar de um curso mais tradicional, por ser o mais antigo da instituição - IFRS Campus Bento Gonçalves, além de ter sido o primeiro curso de Graduação da instituição após sua consolidação como Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

A INSTITUIÇÃO INVESTIGADA - O CAMPUS BENTO GONÇALVES DO IFRS

O Campus Bento Gonçalves faz parte do grupo de 17 campi que constituem o IFRS, e que oferece educação pública, gratuita e de

qualidade. Ele se localiza na área central da cidade, onde são ofertadas as seguintes modalidades de ensino: o ensino médio integrado ao ensino técnico com os cursos de Administração, Agropecuária, Meio Ambiente, Informática para Internet e Viticultura e Enologia; o ensino técnico subsequente ao ensino médio, com os cursos de Hospedagem e Administração; E os seguintes cursos superiores: Bacharelado em Agronomia, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Tecnologia em Alimentos, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Horticultura, Tecnologia em Logística, Tecnologia em Viticultura e Enologia.

Além disso, oferece ou já ofereceu cursos de pós-graduação de Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia, Especialização em Ensino de Matemática para a Educação Básica e Especialização em Viticultura.

Uma característica da cidade de Bento Gonçalves, é a crescente chegada de famílias de diversas cidades, estados e até mesmo de outros países, em busca de melhores oportunidades de emprego, estudo e de vida, em virtude de a cidade ser reconhecida pela força de sua economia e como um importante polo industrial e turístico do sul do Brasil.

Conseqüentemente, o campus também recebe alunos de outras regiões do estado, de fora dele e também de outros países. Isso pode ser verificado através dos dados coletados na pesquisa em que se percebe uma quantidade significativa de mulheres vindas de outras cidades e estados, ou seja, das 320 estudantes do curso de Pedagogia, 154 não são naturais da cidade de Bento Gonçalves, até a data de sua matrícula 200 delas moravam na cidade sede do Campus, e das 113 acadêmicas de Viticultura e Enologia, 28 são naturais da cidade sede do Campus e 52 moravam na cidade até a data da sua matrícula.

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

O curso de Licenciatura em Pedagogia teve sua primeira turma no campus no ano de 2010 na modalidade PARFOR, “Licenciatura pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR/CAPES), via Plataforma Freire”. Este modelo tem a finalidade de “licenciar professores para atuar prioritariamente na Educação Infantil e nos anos

iniciais do Ensino Fundamental” (PPC-Pedagogia,2018, p.7). Baseando-se nos anseios da comunidade, e de cursos ofertados na linha de Licenciaturas previstos pelos IFRS, em 2015 foi lançada a primeira turma de Licenciatura em Pedagogia Regular, seguindo no mesmo sentido que os cursos de licenciatura já ofertados pela instituição.

O curso tem carga horária de 3410 horas, divididos em 8 semestres ou 4 anos, e tendo tempo limite de conclusão de 8 anos ou 16 semestres. As aulas são ministradas no turno da noite para a turma regular, e nas quintas, sextas e sábados manhã e tarde para a turma do PARFOR.

Destinado a formar profissionais licenciados para atuar na educação infantil, séries iniciais, gestão escolar, EJA, e demais atividades pedagógicas.

As mulheres são maioria ou seja 65,6% em cursos ligados à educação ,88.3% bem-estar e saúde 73,2% (IBGE 2019), em relação ao ingresso no curso de Pedagogia do IFRS nos anos de 2015 a 2022 elas são em torno de 84% e os homens 11,6%, ou seja, 320 estudantes mulheres e 42 homens. No que se refere a conclusão, na Pedagogia as mulheres somam 95,9% das concluintes para 4,1% de homens, isto é, se formaram 71 mulheres e 3 homens. Fato que confirma que elas são maioria em cursos ligados à educação.

Considerando a renda familiar per capita das alunas investigadas no curso de Pedagogia, apresenta-se uma tabela demonstrando esta renda baseada no salário mínimo (SM) e o percentual de estudantes que recebia essa renda até a data de sua matrícula.

Tabela 1: Renda familiar per capita de ingressantes no curso de Pedagogia do IFRS - Campus Bento Gonçalves, no período de 2015 – 2022

Mais de 0,5 SM e menos de 1,5 SM	Mais de 1,5 SM e menos de 2,5 SM	Mais de 2,5 SM e menos de 3,5 SM	Mais de 3,5 SM
52,3%	28,8%	12,4	6,5%

Fonte: Autoria própria, a partir de dados fornecidos pela CRA

No que diz respeito à idade das acadêmicas, aquelas com mais

de 25 anos são maioria totalizando 52,1% no total dos 8 anos pesquisados, ou seja, esta maioria ou não ingressou no ensino superior logo após a conclusão do ensino médio, ou não finalizou o ensino médio na idade escolar prevista, 54% das acadêmicas expuseram alguma dificuldade quanto ao ingresso nos cursos, então podemos relacionar a demora em acessar o ensino superior a alguns dados como: 31,4% sobrecarga das tarefas da casa e trabalho fora de casa de forma remunerada, 17,6% destacam dificuldades financeiras, 15,7% relatam estar fora da escola a algum tempo, 11,8% afirmam que mora em outras cidades e o deslocamento era uma dificuldade.

Desta forma é possível compreender que as acadêmicas mesmo com dificuldades para ingresso nos cursos persistem estudando para terem uma formação no ensino superior.

No que trata da autodeclaração da cor, as mulheres brancas são maioria em todos os anos, somando 77%, pretas ou pardas somam 22%, somente no ano de 2017 o curso recebeu uma estudante indígena e, no ano de 2022, duas amarelas.

Neste sentido podemos relacionar estes grupos de mulheres com o conceito da interseccionalidade, mulheres com renda baixa e idade tardia de ingresso ao ensino superior são grupos de mulheres que constantemente buscam por melhores oportunidades ou por melhores condições de vida e veem no ensino superior a chance de conquistá-las. Com relação às mulheres negras, ainda são minoria nos cursos de ensino superior em relação às brancas, mesmo que a lei garanta o ingresso através de políticas públicas como a lei de cotas.

Mas é importante refletir a situação de vida que é oferecida para essas mulheres desde pequenas, se lhes foi oferecida alguma perspectiva de vida enquanto criança, se lhes foi assegurado os direitos fundamentais nesta fase, para um desenvolvimento sadio e com possibilidades de estudar.

Desta forma se refletirmos que as mulheres brancas encontram dificuldades de permanência no ensino superior como demonstra a pesquisa, estas mulheres pretas estão em uma desvantagem histórica ainda maior em relação às brancas, pois seu processo de reivindicação pelos seus direitos foi tardio.

Com base nestes dados é possível vislumbrar um perfil das mulheres deste curso: maioria de ingressantes e concluintes mulheres,

com renda familiar per capita entre meio salário-mínimo e um salário e meio, maioria de mulheres brancas, mas com uma significativa participação de negras e pardas.

Tais dados nos levam a refletir sobre o contexto histórico da educação para as mulheres. Por se tratar de um curso majoritariamente feminino, o patriarcado e o conceito de gênero atravessam de diversas formas este curso.

Pelo fato de que o magistério foi, por muitos anos, conduzido como vocação para as mulheres, marcas da sociedade patriarcal da qual restringia o acesso delas em outros espaços da sociedade, e designava a elas o cuidado da casa dos filhos como prioridade, lhes ofereciam trabalhos com baixa remuneração como o próprio magistério. As mulheres vêm conquistando cada vez mais espaços da sociedade, contudo marcas da sociedade patriarcal são visíveis nos dias atuais, e discursos ultrapassados como este ainda são presentes.

CURSO DE TECNOLOGIA EM VITICULTURA E ENOLOGIA

Em 27 de março de 1960, a Escola de Viticultura e Enologia iniciou suas atividades na cidade de Bento Gonçalves. No ano de 1964, com a transferência de responsabilidade da instituição, do Ministério da Agricultura para o Ministério da Educação e Cultura, a escola passou a chamar-se Colégio de Viticultura e Enologia.

Em 1985 “transformou-se em Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubistchek, visando ampliar a abrangência do ensino profissional agrícola e contemplando o ensino agrícola baseado no sistema Fazenda-Escola. (PPC-Tecnologia em Viticultura e Enologia,2018, p.07). No ano de 1994 iniciou sua atividade o Curso superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia na instituição, assim:

Em 29 de dezembro de 2008, através da Lei 11.892, foi criado o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual se estruturou a partir da união de três autarquias federais: o CEFET-BG, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Logo após, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais do Rio Grande do Sul e de Rio Grande (UFRGS e FURG) aderiram ao IFRS, ficando o Instituto composto de 12 campi (Bento Gonçalves,

Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Sertão). Com a premissa de expansão da Rede Federal, a partir de 2012, o IFRS passou a contar com quatro novos Câmpus, que estão em implantação nas cidades de Alvorada, Rolante, Vacaria, Veranópolis e Viamão. Atualmente, o IFRS é composto por 17 (dezesete) Câmpus, distribuídos em várias regiões do Estado, sendo que a reitoria está localizada na cidade de Bento Gonçalves. (PPC-Tecnologia em Viticultura e Enologia, 2018, p.8).

De acordo com a análise realizada a partir dos documentos institucionais é possível destacar algumas características das alunas do curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia:

No curso de Viticultura e Enologia ingressaram, no período investigado, 113 mulheres e 141 homens. Entre eles se formaram 56 mulheres e 58 homens, ou seja, elas somam 44,5% de ingressantes para 55,5% dos homens, e de formandas somam 49,1% e os homens 50,9%. Considerando o número de ingressantes e concluintes deste curso (homens e mulheres), elas se formam mais do que os homens. Esse dado relaciona-se com dados do IBGE (2021) onde as mulheres somam somente 36,7% em cursos ligados à agricultura e suas tecnologias.

Considerando a renda *per capita* das alunas investigadas no curso de Viticultura e Enologia, apresenta-se uma tabela demonstrando esta renda baseada no salário-mínimo (SM) e o percentual de estudantes que recebia essa renda até a data de sua matrícula, somando os 8 anos pesquisados.

Tabela 2: Renda per capita das ingressantes no curso de Viticultura e Enologia do Campus Bento Gonçalves do IFRS, no período de 2015 a 2022

Mais de 0,5 SM e menos de 1,5 SM	Mais de 1,5 SM e menos de 2,5 SM	Mais de 2,5 SM e menos de 3,5 SM	Mais de 3,5 SM
28,1%	41,6%	13,5%	16,9%

Fonte: Autoria própria, a partir dos dados disponibilizados pela CRA.

No que diz respeito a autodeclaração de cor, 88,7% são brancas, pretas e pardas somam 14,3% sendo que deste percentual somente uma acadêmica é negra, durante o período pesquisado.

Referente a idade média das mulheres deste curso, ele se constitui por acadêmicas de 18 a 24 anos em sua maioria somando 60,1%, e com mais de 25 anos somaram 39,9%.

A partir dos dados coletados é possível identificar o curso composto majoritariamente por homens, com ingressantes mulheres com idade de até 24 anos. Isso nos permite comprovar a hipótese de que elas ingressaram antes no ensino superior, logo após o ensino médio. A maioria das estudantes têm renda *per capita* entre 1 salário-mínimo e meio até dois salários-mínimos e meio demonstrando ter maior renda em relação a Pedagogia e são majoritariamente brancas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e apresentados foi possível organizar um perfil de mulheres ingressantes, formandas e que atuam no ano de 2022 nos cursos estudados. Na turma de pedagogia, em um panorama geral dos 8 anos, este curso é formado majoritariamente por mulheres, de classe média baixa, que tiveram que enfrentar alguns obstáculos antes de conseguir chegar até o ensino superior, e enfrentam dificuldades de permanência para ocupar este espaço, como elas próprias confirmaram.

No que diz respeito ao curso de Tecnologia em Viticultura e Enologia o panorama se faz de um curso aparentemente de mulheres mais privilegiadas, com maior renda mensal média: onde 46,1% têm renda *per capita* entre 1,5 e 2,5 salários-mínimos. São, em sua maioria, ingressantes logo após ensino médio, majoritariamente brancas. Estas mulheres têm enfrentamentos diferentes dos da turma da Pedagogia. Enquanto os desafios das alunas da Pedagogia quanto à permanência são, em sua maioria, ligados à falta de rede de apoio, as dificuldades das acadêmicas de Viticultura e Enologia caracterizam-se pela “concorrência” de um curso formado na sua maioria por homens. Mesmo assim, em uma visão geral, elas são mais perseverantes e se formam mais do que eles.

Deste modo, em ambos os cursos as dificuldades referentes a permanência são similares, 69,2% relatam algum tipo de dificuldade. Entre as mais citadas² estão a falta de tempo para se dedicar aos estudos (23%), não conseguir conciliar trabalho e estudos (16,2%), a grande carga de atividades para desenvolver referente aos componentes curriculares (16,2%), a distância que tem para se locomover até o campus por não morar na cidade sede do Campus³ (13,5%) e não ter com quem deixar os filhos para frequentar as aulas (5,4%). Esses são alguns dos obstáculos que elas enfrentam constantemente para frequentar as aulas.

Assim, pode-se afirmar que as mulheres lutam diariamente para ocupar seus espaços, mas será que ambos, (homens e mulheres) têm as mesmas condições na sociedade? Se dados do IBGE (2016) indicam que elas trabalham três horas a mais semanalmente do que os homens, por se envolverem mais com afazeres domésticos e cuidado com familiares, este é um dos fatores que comprova que não, homens e mulheres não têm as mesmas condições na sociedade.

Então também é possível afirmar que 55% das acadêmicas do IFRS trabalham mais de 40 horas semanais somente em trabalho remunerado, fator do qual elas demonstram uma de suas angústias em relação à permanência no curso superior. Levantando a hipótese de como uma aluna de baixa renda com filhos pequenos e com pouco apoio da família, consegue prosseguir com os estudos? Parece provável que não, talvez este seja um fator no que diz respeito à evasão delas no ensino superior. Tais questionamentos também são relevantes para a compreensão da evasão das acadêmicas, que não é o foco desta pesquisa, mas é um tema importante para um estudo posterior.

No que diz respeito à interseccionalidade, se dividirmos as mulheres em seus grupos prioritários, na pesquisa é possível perceber a presença de muitas poucas mulheres negras, mesmo com as políticas

² Estes percentuais se apresentam desta forma, pelo fato de que no questionário online a questão sobre dificuldades sobre sua permanência eram questões de múltipla escolha, na qual poderiam escolher mais de uma opção.

³ No que diz respeito a distância que as acadêmicas têm que enfrentar para requentar as aulas, se dá pelo fato de morarem em outras cidades, das quais aparecem com mais frequência: Garibaldi, Farroupilha, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Veranópolis, Salvador do Sul, São Pedro da Serra, Nova Bassano, Monte Belo do Sul, Pinto Bandeira, Monte Belo do Sul e Nova Prata.

públicas como a Lei de Cotas que garante seu acesso no ensino superior.

Mulheres negras, pobres, periféricas, com mais de 45 anos atualmente ainda não ocupam os mesmos espaços que meninas brancas de classe média. Esta pesquisa trouxe, singelamente, dados sobre estas mulheres, pois não é este o foco, mas se faz necessário para a sociedade compreender que existe um longo caminho para que a igualdade aconteça, até mesmo dentro do próprio gênero.

Compreendendo os dados aqui encontrados, percebemos que é fundamental o apoio a estas estudantes, como acontece com o auxílio estudantil oferecido no IFRS a pessoas com baixa renda e núcleos de apoio da instituição. No entanto, representa não ser o suficiente para garantir a permanência delas na instituição.

Por isso, o desenvolvimento desta pesquisa também se faz relevante para a comunidade acadêmica, pelo fato de compreender o contexto e enfrentamentos das estudantes dos cursos superiores do IFRS campus Bento Gonçalves e a partir de então tomar medidas que garantam a permanência das mulheres na instituição.

A maioria destas mulheres tem uma dupla ou tripla jornada diária, pois 95,2% trabalham de forma remunerada, 54,8% tem filhos e 40% realiza a maioria dos afazeres domésticos sozinha, levando em conta que 57,5% delas já considerou desistir do curso por conta destes e de outros fatores. A luta pela igualdade de gênero ainda é presente nesses cotidianos, mas para que cada vez mais as mulheres continuem ocupando espaços como o do ensino superior, tanto políticas públicas voltadas a elas e investimento nesta área precisam efetivamente acontecer.

Formou-se um falso padrão de mulher perfeita, mostrado diariamente pelas mídias (principalmente pelas redes sociais) de que conseguimos dar conta da casa, da família, trabalhar de forma remunerada, estudar e ainda tem tempo para lazer. Somos pressionadas diariamente a seguir tal padrão para sermos bem-vistas. Neste sentido, a sociedade deve se conscientizar em suspender o mais rápido possível discursos, de que as mulheres são fortes em conseguir sustentar tais jornadas diárias cansativas.

Não podemos deixar de mencionar que sim, temos conquistado cada dia mais nosso espaço através de reivindicações e principalmente através de lideranças e movimentos feministas que buscam assegurar nossos direitos. Porém devemos nos unir enquanto grupo social, para

continuarmos sendo maioria no ensino superior, mas sem distinção de curso e sem imposição da sociedade, pois quanto mais informação e conhecimento tivermos saberemos reivindicar os nossos direitos e os direitos de todas as mulheres.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial Ltda, 2019. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=LSqsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=%0A9+interseccionalidade&ots=nqXZqeW_&sig=NIuoje8ix3kEi0GVaF5feXtEFAQ#v=onepage&q&f=false, acesso em 08 de nov. de 2022 às 17:36.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior. **Revista Brasileira de Ciência Política**, p. 39-64, 2015.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960b.

BELLAGAMBA, L. R. O que é interseccionalidade e por que importa saber seu significado? 2022. Disponível em <<https://blogs.iadb.org/brasil/pt-br/o-que-e-interseccionalidade-e-por-que-importa-sabe?r-seu-significado>>, acesso em 07 de Nov. de 2022 às 15:08.

CANAL, Denise Cristina; CAMARGO, Edson Carpes. **Quando o patriarcado atravessa os muros da escola: um estudo sobre a cultura patriarcal e educação**. Bento Gonçalves, RS, 2016. 17 f. TCC (Graduação em Licenciatura em

Pedagogia/PARFOR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, 2016.

GONÇALVES, Josiane Peres; TERNOVOE, Janaina Dos Santos. Desafios Vivenciados por Mulheres Universitárias de Mato Grosso do Sul, que são Mães, Profissionais e Donas de Casa. **Revista Latino-Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 116-142, 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil>>, acesso em 10 de Jun. de 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto Pedagógico do curso superior de Licenciatura em Pedagogia, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Projeto Pedagógico do curso superior de Tecnologia em viticultura e Enologia, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 37-56.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997.

MOTTA, Débora. Pesquisa analisa a trajetória de inserção das mulheres no ensino superior. **FAPERJ** Disponível em <<https://siteantigo.faperj.br/?id=2748.2.6>> acesso em 15 de jun. 2022.

PERET, Eduardo. **Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem**. Editoria: Estatísticas. 2018. Disponível em <genciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-home>. Acesso em 10 de out. 2022.

PISCITELLI, Adriana. et al. Gênero: a história de um conceito. In: **Diferenças, igualdade**. Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres Educadas e a Educação de Mulheres. In: PINSK, Carla Bassanezi. **Nova história das mulheres no Brasil**. Editora Contexto, 2012.

SILVA et al. **Sociologia em movimento**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2016.

SCOTT, Joan.” Gênero: uma categoria útil de análise histórica!.
Educação e Realidade, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. p. 71-99.

TORRES, C. **Quarta onda do feminismo**: entenda as características do movimento feminista no século 21, disponível em <<https://www.politize.com.br/quarta-onda-do-feminismo>, >, acesso em 10 de ago. de 2022.

CAPÍTULO 9

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E AVALIAÇÃO: DESAFIOS PARA EXCELÊNCIA EM PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Ana Lúcia Paula da Conceição

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, pensar a construção de conhecimento é entrar na lógica do mercado e da competitividade, visto que as avaliações de desempenho e qualidade potencializam o ranqueamento dos produtos e serviços ofertados. Sendo assim, busco nesta escrita problematizar e refletir sobre a educação e o produtivismo acadêmico como elemento regulatório que visa manter ou elevar os conceitos dos Programas de Pós-graduação. Elenco também a importância de produzir pesquisas de qualidade mantendo o cuidado para a não generalização da baixa qualidade nas produções acadêmicas, especialmente, na área da educação. Para tanto, tomarei como base os escritos de Ball (2010), Kuhlmann Jr (2014, 2015), Vosgerau (2017) e Fávero (2012). Entendo ainda, a necessidade de um olhar crítico e criterioso nas avaliações dos programas e das produções, mas também é fundamental elencar a capacidade de muitos/as pesquisadores/as que, apesar do baixo investimento em pesquisa no Brasil, ainda assim produzem conhecimentos qualificados e obtêm respeito e reconhecimento em diversos países.

As pesquisas, especialmente em Educação (Ciências Humanas), vêm nos últimos tempos sofrendo ataques das mais diversas ordens. Neste cenário, de enfrentamento a discursos que minimizam a importância das nossas pesquisas é necessário analisar que precisamos melhorar percursos investigativos, mas também, necessitamos reivindicar maiores investimentos em prol da qualificação da pesquisa, envolvendo a área de Ciências Humanas, para assim de modo interdisciplinar oportunizar a integração através de projetos e programas, visando a qualificação da formação na grande área de humanas.

Kuhlmann Jr (2014) cita um artigo de Borsoi para elucidar que os entraves na produção de pesquisa são os mais variados e que “a pesquisa para os docentes de uma universidade pública é uma atividade compensadora que proporciona uma realização pessoal” (BORSOI *apud* KUHLMANN Jr, 2015, p. 843). Produzir novos conhecimentos nos espaços educativos não deveria tornar-se sinônimo de quantidade, especialmente nos cursos de pós-graduação.

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E AVALIAÇÃO: DESAFIOS PARA EXCELÊNCIA EM PESQUISA NA EDUCAÇÃO

Não há como negar que entre as problemáticas que envolvem as pesquisas em educação, no Brasil, se encontra o produtivismo acadêmico de baixa qualidade, mas está entre os critérios de avaliação dos Programas de Pós Graduação a quantidade de pesquisa seja individual ou institucional visando o ranqueamento dos Programas, mas é visto que quando se prioriza a quantidade a baixa qualidade sendo velada e é essa que acaba não contribuindo de forma efetiva no avanço do conhecimento, assim compreendido por Alcadiyani (*apud* KUHLMANN Jr, 2014, p. 19):

Chamamos de produtivismo uma ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa ‘enlatada’, com pouco conteúdo.

As exigências de produção acadêmica muitas vezes impõem a professores/as, mestrandos/as, doutorandos/as, um ritmo que nega a oportunidade de formação qualificada, aprofundada, uma vez que as pesquisas estão mais voltadas para formação de pesquisadores e estimula o individualismo. Esse fenômeno que tomou conta dos programas de pós-graduação no Brasil, fomenta a produção de pesquisas que, muitas vezes pela baixa qualidade, acabam servindo para encharcar quantitativamente os currículos, mas que colaboram muito pouco com a produção de conhecimentos relevantes na área da educação. Conforme Fávero (2009, p. 316) o modelo de avaliação implantado em 1998 “provocou uma corrida para publicação e uma inflação e multiplicação dos periódicos, também em linguagem virtual”. Essa corrida para

produção tendo em vista a avaliação, acabou por também ampliar o número de periódicos, uma vez que a comercialização do conhecimento acabou por atrair investimentos que visam lucros financeiros. Os financiamentos e os discursos de investir em conhecimento potencializam fomentos de pesquisas e a busca por pesquisadores/as. Conforme Kuhlmann Jr (2014, p. 4)

É inegável que o alto custo das assinaturas estabelecido pelas editoras comerciais das revistas científicas interfere profundamente nos processos de produção e de acesso ao conhecimento. A venda de pacotes para governos drena recursos públicos vultosos. Isso é passível de ser analisado e criticado, mas é preciso também que se elaborem e reforcem alternativas políticas no sentido da democratização do conhecimento, como o movimento editorial relacionado ao acesso aberto.

Desse modo, produzir é “criar algo, fabricar alguma coisa”, mas no contexto da pós-graduação, faz-se necessário produzir outras práticas e possibilidades para a formação de pesquisadores/as que realmente dialoguem no contexto da academia, sem esquecer da produção de conhecimento e seu produto se aproxime da educação básica e, dessa forma, contribua para a qualificação e o aprimoramento dos saberes dos/as educadores/as, trazendo a universidade para o enfrentamento das demandas sociais que atingem a educação básica. Neste sentido, Teixeira (*apud* VOSGERAU, 2017, p. 236)

[...] defendeu uma visão integrada do ensino e da pesquisa, com a valorização da extensão ou irradiação do saber científico, a partir da universidade, para a sociedade. Até os dias atuais, essa visão democrática é referência para as propostas que visam transpor o isolamento da universidade em relação às problemáticas sociais, assim como integrá-la e engajá-la para o fortalecimento da educação, em uma perspectiva de articulação entre escola básica e universidade.

Problematizar as pesquisas nos programas de pós-graduação pelo viés da qualidade é potencializar o processo educativo em todos os contextos e, assim, produzir conhecimento que se aproxime do campo

educacional tendo como propósito a melhoria da educação em todos os níveis da educação básica, superior e na própria pós-graduação. Acreditar na formação em nível de pós-graduação para além da avaliação dos programas de pós-graduação, traz para o debate a qualificação dos pesquisadores/as que, através de pesquisas qualificadas, podem produzir saberes e diálogos com toda comunidade. Se pensarmos nos programas de Pós-graduação em Educação que agregam profissionais das mais diversas áreas de conhecimento, torna-se fundamental a qualidade e pertinência do conhecimento produzido.

Conforme Fávero (2009), o crescimento sem planejamento do número de programas de pós-graduação em Educação nas últimas décadas desencadeou uma corrida pela excelência dos programas. Entretanto, esta forma de avaliação precariza o processo de produção, uma vez que fomenta a quantidade e não a qualidade do que é produzido. É por estes descaminhos que o predomínio da avaliação de valorização do que era produzido dentro dos PPGs sem considerar seus processos foi se constituindo uma hierarquização dos programas, o que Fávero (2009) menciona como “penalização dos penalizados”.

PRODUTIVISMO ACADÊMICO E A PERFORMATIVIDADE

Pensar a produtividade acadêmica pelo viés da performatividade, implica analisar os processos que emergem de maneira regulatória e os significados implicados na formação de mestres/as e doutores/as que visam a produção de pesquisadores em detrimento da formação de professores, visto que são as pesquisas que geram o reconhecimento e colocam em evidência os programas e os pós-graduandos. Todavia, nos cabe pensar se o produtivíssimo, em altas proporções, permite uma avaliação consistente das pesquisas desenvolvidas, elencando seu impacto em relação aos meios de construir propostas que permitam seu aproveitamento no contexto social, político, cultural do país. Podemos considerar que a quantidade de pesquisas não garante a qualidade do conhecimento produzido tendo em vista a relevância no contexto educativo e social?

Refletir sobre a produção intelectual no espaço da universidade, enquanto cultura de regulação, é também significar o processo de produção de conhecimento científico sem negar a importância dos

intelectuais que habitam as universidades, tendo, é claro, uma visão crítica sobre como operam as relações entre produção científica, a individualidade e a competição. Assim, Ball (2010, p. 38) nos remete a pensar sobre o conceito de performatividade enquanto “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação”.

Nesse sentido, a tecnologia performativa se nutre do julgamento e da comparação para elencar quem mais produz, sendo isto sinônimo de notoriedade no ambiente acadêmico. Produzir, por essa lógica, exige do pesquisador produção de resultados. Essa avaliação de resultados institucionais e individuais dos pesquisadores, além de hierarquizar coloca em evidência as potencialidades que estão sempre sendo reorientadas para que as performances e consistências das produções acadêmicas alcancem a qualidade esperada no produto final. A performance individual ou organizacional se relaciona com os aspectos avaliativos e na racionalização das pesquisas, operando nas condutas individuais visando alcançar a qualidade. Eleger a performance acadêmica como estratégia que busca resultados de satisfação e qualidade é investir de maneira eficiente no campo da produtividade, da eficácia e da visibilidade acadêmica? A lógica de ação está centrada na busca pela melhor performance para atingir os melhores resultados em termos de avaliação, mas também de produzir sujeitos que buscam de maneira desenfreada o reconhecimento individual e institucional.

Performances – de sujeitos individuais ou organizações – servem como medidas de produtividade ou resultados, como formas de apresentação da qualidade ou momentos de promoção ou inspeção. Elas significam, encapsulando ou representando um valor, a qualidade ou a valia de um indivíduo ou de uma organização dentro de um campo de julgamento. (BALL, 2010, p. 38).

Aqui, adentramos os aspectos que invadem de maneira silenciosa os espaços educativos tendo em vista a eficácia, a eficiência e a competitividade, colocando em jogo a capacidade de produzir em quantidade na tentativa de manter-se no topo enquanto instituição, mas também enquanto indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção científica e a performance não devem ser consideradas negativas se estiverem elencados o processo de produzir com qualidade. Por outro lado, podem se tornar nocivas no campo educativo quando são utilizadas para promover o individualismo e disputas, negando, deste modo, a democratização do conhecimento produzido no ambiente acadêmico.

Portanto, podemos concluir que a produção de conhecimento científico em educação não pode ser analisada somente pelo olhar do produtivismo sem consistência ou de baixa qualidade, mas pelo viés da potencialidade de atingir, por meio dos intelectuais que produzem conhecimento no contexto acadêmico, o retorno dos investimentos em pesquisa num processo dialógico com a sociedade para que assim possamos produzir uma performance acadêmica não individualista, mas que opere na coletividade.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010.
- FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 311-327, 2009.
- KUHLMANN JR, Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015.
- KUHLMANN JR, Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 16-32, 2014.
- VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

CAPÍTULO 10

ATRAVESSAMENTOS DO NEOLIBERALISMO NA POLÍTICA NACIONAL DA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE)

*Andriele Rodrigues Barbosa
Edson Carpes Camargo*

INTRODUÇÃO

O neoliberalismo como racionalidade apresentada por Pierre Dardot e Christian Laval (2016), é efetuado através da administração do Estado, o qual opera nas instituições e na própria conduta humana. Assim, sua principal característica é a “generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (DARDOT, LAVAL 2016, p. 17), sendo a racionalidade uma problemática política e social. Nessa perspectiva, serão analisadas algumas características do neoliberalismo, presente no nosso cotidiano, como, a lógica da concorrência, o sujeito como capital humano e o modelo de empresa, inserida nas palavras e nas normativas que regem comportamento individual e coletivo, inclusive no campo educacional.

No Brasil, o neoliberalismo se apresenta em contrapartida ao Estado de bem-estar social constante na Constituição Federal de 1988, em que “carrega uma orientação para a proteção, o cuidado e a atenção às pessoas” (SAFATLE *et al*, 2022, p.224).

O neoliberalismo escolar, denominado por Laval (2019), expressa essa racionalidade que adentra nas escolas públicas, “cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral” (LAVAL, 2019, p. 37). Diante dessa condição, são notáveis as mudanças ocorridas na educação, visto que a escola é um lugar propício a moldar um tipo de sociedade.

Desse modo será possível analisar o documento que regulamenta o PNAE, de maneira minuciosa, a fim de investigar conceitos-chaves que se relacionam com o neoliberalismo tomando

como referência os estudos de Dardot e Laval (2016, 2019).

NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO

As transformações são constantes o tempo todo no cenário econômico, o que acaba refletindo em todos os âmbitos da vida social e individual, principalmente no setor educacional, exigindo da escola que se adeque a era da modernização, o que explicita o atravessamento neoliberal orientado sob a lógica do mercado.

Para entender como o neoliberalismo se constitui hoje é preciso fazer uma breve análise do seu histórico, suas principais características e as influências externas e internas.

Conforme Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo parte do liberalismo clássico do século XVII, que tinha como forma de governo absoluta do monarca, ou seja, “a Europa estava sob o comando de reis absolutistas que detinham o poder sobre a sociedade e o mercado da época” (SARTORI, 2021). Assim, o “primeiro liberalismo” se intensificou no século XVIII, tendo como principais ideais John Locke e Adam Smith. Em um contexto de revoluções burguesas, cuja principal característica era a liberdade individual e a livre iniciativa, o indivíduo tinha que buscar os seus interesses para seu próprio benefício e da sociedade ao seu redor. Sendo assim, “o liberalismo clássico não adequou foi precisamente o fenômeno da empresa, sua organização, suas formas jurídicas, a concentração de seus recursos, as novas formas de competição” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 40).

Com a crise do liberalismo, em 1938, ocorre o Colóquio de Walter Lippmann, onde nascem duas correntes do neoliberalismo, o ordoliberalismo e a austro-americana que orientam a nova performance do capitalismo.

O ordoliberalismo alemão se impôs após a 2ª Guerra Mundial, sendo representado por Walter Eucken e Wilhelm Röpke, destacando-se como uma política “ordenadora” a qual remete a uma organização em defesa da economia e a necessidade de intervenção do estado. Assim, “o termo “ordoliberalismo” resulta da ênfase em comum desses teóricos na ordem constitucional e procedural que se encontra na base de uma sociedade e de uma economia de mercado.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 106)

A austro-americano estava em defesa do sujeito empreendedor, e tinha como principais autores os economistas Friederich Rayek e Ludwig Von Mises. Tais autores acreditavam na competitividade como impulso e eram contra a intervenção do Estado na economia, colocando o mercado como um processo subjetivo. “O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo.” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 140)

Dessa forma se tem o conceito “Estado mínimo”, onde o Estado intervém o mínimo possível na economia do país, em nome da liberdade econômica, do sujeito empresarial e da livre concorrência. Von Mises critica os ordoliberalis e é contra a intervenção do Estado, defendendo o princípio do *Laissez-faire*¹, centrado na concorrência e meritocracia, destacando que “a interferência do Estado pode destruir a economia de mercado e arruinar a prosperidade, alterando a informação transmitida pelo mercado” (DARDOT e LAVAL, 2016, p.137). Já Haiek, seguindo a mesma perspectiva de Von Mises, defendia que o Estado deveria garantir a livre concorrência, “a função do governo seria, assim, aquela da proteção das liberdades individuais, isto é, garantir que os indivíduos pudessem agir unicamente motivados por seus interesses próprios.” (SAFATLE, *et al.* 2022, p.83)

Conforme Dardot e Laval (2016), o mercado age como princípio de governo que orienta o Estado, os homens, as instituições, as relações sociais até as relações individuais dos sujeitos. Assim o neoliberalismo não é mais um sistema que orienta o mundo, mas como uma nova racionalidade, que está inserido no modo como os sujeitos vão se relacionar uns com os outros, tendo como principais características a generalização da concorrência como norma de conduta e a empresa como subjetivação. Por conseguinte, "Spencer vai deslocar, assim, o centro de gravidade do pensamento liberal, passando do modelo da divisão do trabalho para o da concorrência com necessidade vital." (DARDOT e LAVAL, 2016, p.53)

Com o avanço de ideias neoliberais em todos os setores, inclusive no campo da educação, vai se moldando uma sociedade voltada à mercantilização, sob controle total de grupos hegemônicos. Nessa

¹ Laissez-faire é uma expressão em francês que significa “deixe fazer”. Ela é utilizada para identificar um modelo político e econômico de não-intervenção estatal.

perspectiva, segundo Laval (2019), órgãos internacionais como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e o Banco Mundial coagem os sistemas educacionais de vários países a seguirem a uma ordem neoliberal, submetendo a escola a uma lógica de mercado, orientada por reformas na educação voltadas à competitividade prevalente na economia globalizada. E estamos utilizando aqui o termo “coagir” porque entendemos que, se os sistemas educacionais não aderirem à lógica proposta, estarão fora dos padrões definidos pelo mercado.

Um exemplo visível da prática neoliberal na escola é a inserção de livros didáticos, que se torna mais relevante do que o programa voltado a alimentação escolar, sendo este um aliado tão importante na aprendizagem dos alunos, mas que não traz resultados de interesse econômicos, sendo os livros didáticos muitas vezes, resultados de grandes editoras que querem a produção em larga escala.

Conforme Laval (2019), o neoliberalismo se apresenta nas escolas como uma razão econômica, voltada a uma formação fundamental e profissionalizante, ou seja, o “capital humano” se torna um recurso eficiente. Por conseguinte, Laval pondera que “essa formação não somente vai determinar o nível de eficácia econômica e o dinamismo da inovação como vai fornecer um mercado muito promissor às empresas”. (LAVAL, 2019, p. 30).

Assim, a escola se torna um lugar que prepara os educandos para o mercado do trabalho, perdendo, assim, sua autonomia, e passando a preparar os alunos para um “cenário de incertezas crescentes”, transformando-os em trabalhadores flexíveis que entendam a lógica do mercado e que aplicam seus saberes em diferentes áreas.

Nessa perspectiva, Laval (2019, p.41) define “a principal competência, a metacompetência, consistiria em aprender a aprender para enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional” o que dialoga com o cenário neoliberal que a escola reproduz através das pressões de forças econômicas e políticas, onde as empresas exigem que a escola seja formadora de sujeitos maleáveis, eficientes e competitivos.

Conforme Laval (2019) as atividades da escola não podem se basear na valorização do capital, onde todo sujeito racional pode aderir, sendo o saber algo útil aos interesses econômicos privados. A instituição

escolar é um cenário que serve de exploração ao viés mercantil, apontando para uma falsa autonomia, desde os documentos que norteiam até as políticas públicas, o que faz com que a sociedade tenha uma falsa liberdade.

Segundo Han (2019), o neoliberalismo se torna eficiente na forma de introduzir dominação sobre o sujeito, através da psicopolítica, como uma técnica de dominação que incide na subjetividade e na norma de existência, agora o homem é um ser livre, que não precisa de um explorador, ele mesmo se explora, é auto explorado. Assim, o sujeito é inconsciente dessa submissão e explora a si mesmo, implicando em produções de sofrimentos como “doenças psíquicas, como depressão ou burnout são expressões de uma profunda crise de liberdade: são sintomas patológicos de que hoje ela se transforma muitas vezes em coerção.” (HAN, 2019, p.10).

HISTÓRICO DO PNAE NO BRASIL

O Programa Nacional da Alimentação Escolar passou por mudanças relevantes em sua estrutura, perpassando uma verticalidade no decorrer das últimas décadas, com um olhar voltado ao contexto em que a política se encontra em cada período.

Conforme Melo (2021), o programa tem sua origem no início da década de 1940, quando o governo de Getúlio Vargas instalou a Comissão Nacional de Alimentação (CNA), cuja função era estudar o estado nutricional dos brasileiros, ou seja, os indicadores de peso, altura, idade e massa corporal. A campanha educativa também foi um período marcado pelo desenvolvimento da indústria de alimentos desidratados, que com o fim da 2ª guerra mundial foram adicionados como uma nova opção para os alunos, visto que eram as refeições dos soldados, e com o fim da guerra este tipo de alimento acabou necessitando de outro campo de ação.

Na década de 1950, o programa incluiu produtos agroindustrializados, estabelecendo assim os preços do mercado interno, com a possibilidade da exportação dos Estados Unidos. Em 1955, o governo brasileiro, Café Filho, criou a Campanha da Merenda Escolar (CME), considerada marco da origem do Programa Nacional da Alimentação Escolar (PNAE), cujo objetivo era centralizar e naturalizar

a aquisição e distribuição de alimentos. (MELO, 2021)

A partir de 1965 a Conselho Nacional da Merenda Escolar (CNME) passou a ser chamada de Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Foi lançado o programa de Almoço Escolar, cujo objetivo era alterar a ideia de “merenda” para servir verdadeiras refeições aos estudantes. (MELO, 2021)

Em 1972 o ditador Emílio Médici criou o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN), com a tarefa de formular o Plano Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN). Nesse mesmo ano, foi marcado como o fim do II PRONAN, o governo federal passou a adotar pela primeira vez a nomenclatura de Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), com previsão de fornecimento de uma refeição diária durante o período letivo (180 dias/ano)² a todos os alunos matriculados na rede pública e filantrópica de ensino fundamental. (MELO, 2021).

Em 1985 acaba a ditadura e começa a ser construída a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a alimentação como direito do estudante e dever do Estado. (MELO, 2021)

A compra de alimentos básicos e *in natura* passa a ser regionalizada através de convênios, enquanto as aquisições de produtos industrializados mantinham-se centralizadas pela União. (MELO, 2021)

Conforme Melo (2021), em 1991 surgiram denúncias de desvio de recursos que resultaram na abertura da CPI da fome. Em 1993 foi criado o Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a FAE foi extinta e suas funções foram incorporadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que até hoje cumpre a função de administrar e normatizar o PNAE.

Em 2009 foi um marco muito importante para o PNAE, pois foi publicada a Lei nº 11.947, que dentre algumas mudanças, incluiu os alunos do ensino médio e do EJA, e destinou pelo menos 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para aquisição de alimentos da agricultura familiar. (MELO, 2021)

² Neste período a legislação educacional era regida pela LDB 5692/71 que previa no seu 11º art, que o ano e o semestre letivos, independente do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. (BRASIL, 1971, p. 8).

Ao incluir a agricultura familiar, o grupo dos fornecedores se expandiu, e o processo de execução do programa tornou-se mais complexo. Aos poucos, o percentual de compra da agricultura familiar foi aumentando. Em 2010 foi menos de 5%, mas em 2016 já era de 25%, considerando todo o território nacional. (SCHWARTZMAN F *et al.* 2017)

O Brasil foi o país das regiões da América Latina e Caribe e da África a aprovar uma lei de alimentação escolar e a institucionalizar as compras diretas da agricultura familiar para as escolas, assumindo um importante papel como referência de programa de alimentação escolar para os países dessa região. (SCHWARTZMAN F *et al.* 2017, p.2)

Alguns desafios na execução do programa estão pautados na terceirização, os cortes orçamentários e a falta de reajuste do valor *per capita*.

PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo está pautado na pesquisa qualitativa e tem seu percurso teórico metodológico traçado a partir da pesquisa documental, assim como os estudos de Santos (2020) e Sartori (2021). Segundo Godoy (1995, p.21) “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecimento entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” Assim, a autora ressalta a possibilidade de se pesquisar um fenômeno a partir do contexto em que está inserido, considerando os diferentes caminhos.

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa oferece três diferentes possibilidades de se realizar uma pesquisa, dentre elas, a pesquisa documental que segundo Godoy (1995, p.21) “representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas.” Sendo assim, os documentos são fontes de informações que vêm se constituindo no decorrer do tempo, ajustando os conceitos à contemporaneidade.

Quanto aos objetivos, este estudo se caracteriza como exploratório, uma vez que “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias” (GIL, 2008, p. 27). Sendo assim, compreendo que as análises que serão realizadas vão

problematizar algumas questões levantadas neste estudo.

Para que se desenhasse esse caminho metodológico, optamos por analisar a Política Pública da Alimentação Escolar e suas alterações. Para tanto, seguiremos o roteiro da Pesquisa Documental: o contexto de produção do documento, os autores, a autenticidade, a confiabilidade, a natureza do texto, a intencionalidade e três conceitos-chave, sendo eles: suplementar, distribuição de alimentos e a influência externa, na busca por relacionar estes conceitos como um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil.

Segundo Cechinel *et al* (2016, p 4) o contexto é importante, porque busca “analisar o contexto histórico e social em que foi elaborado o documento, na inserção contextual do autor e a quem estava destinado o documento, independente do momento em que ele foi produzido e de quem é o analista”, assim, se busca delimitar interpretações pessoais e identificar as circunstâncias em que esse documento foi feito. Nessa perspectiva, ao tratar-se de autores é possível destacar a identidade de quem escreve um texto e suas especificidades, permitindo-nos avaliar melhor sua credibilidade e compreender melhor sua linha de pensamento. Quando nos referimos a autenticidade e confiabilidade, estamos falando da possibilidade de procedência do documento, sendo possível conhecer o autor e seus principais conceitos, trazendo qualidade na informação (CECHINEL *et al*, 2016).

A natureza do texto também é importante para avaliar a natureza do documento, e compreender os termos utilizados no decorrer da leitura, assim, “termos podem ter variação de significação ao longo da história, e também, de acordo com a natureza do documento e interpretação e conhecimento do leitor” (CECHINEL, 2016, p. 6). Portanto os três conceitos chaves abordados nesta pesquisa, serão pensados de forma a compreender a condição na qual eles são apresentados.

Por fim, realizaremos a análise documental de forma crítica, pautados nos referenciais teóricos de Christian Laval, Pierre Dardot e Byung-Chul Han. Assim, a análise documental é definida conforme Lüdke e André (1986, p. 38) como “uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Então, trata-se de uma análise crítica do documento do

PNAE, o qual revela dados importantes para a pesquisa, apoiado em autores que tratam a temática de maneira significativa, trazendo resultados que podem servir para outros estudos.

O CONTEXTO EM QUE O DOCUMENTO É PRODUZIDO

A lei 11.947 foi sancionada em 16 de junho de 2009, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, advinda da medida provisória nº 455 de 2008. O congresso nacional decretou e o vice-presidente da República, José Alencar Gomes da Silva no exercício do cargo de presidente da República sancionou a referida lei, juntamente com o ministro da Educação Fernando Haddad (PT) e o ministro de Planejamento, Paulo Bernardo Silva (PT).

Assim, para se tornar lei, foi formada uma comissão que participou do projeto de lei, formada por deputados federais e senadores de partidos distintos, sendo 4 do PT (Partido dos Trabalhadores), 6 do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), 4 do PPS (Partido Popular Socialista), 1 PSC (Partido Social Cristão), 2 do PC do B (Partido Comunista do Brasil), 1 do PSOL (Partido Socialismo e Liberdade), 3 do DEM (Democratas), 1 do PSB (Partido Socialista Brasileiro) e 1 do PR (Partido Republicano). (BRASIL, 2009)

Conforme Schwartzman *et al.* (2017), a lei 11.947/09 teve influência do programa de governo “fome zero” criado em 2003 pelo governo federal brasileiro, que tinha como principal objetivo o enfrentamento à fome e a miséria de brasileiros em situação vulnerável. Além de ser uma medida estrutural, o programa “fome zero” é também “uma política de apoio à agricultura familiar, o direito à Previdência Social, o direito à Complementação de renda, a ampliação da merenda escolar e o apoio a programas criados por governos estaduais, municipais e pela sociedade civil organizada.” (Câmara dos Deputados, 2022)

Nessa perspectiva, o PNAE se destaca por ser o programa mais importante do Brasil, devido ao seu alcance e enorme demanda de alimentos, atuando como uma política pública intersetorial que está no combate à fome. Conforme dados apresentados pelo OAE (Observatório da Alimentação Escolar) em conjunto com a Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa e Financiamento da Educação), no ano de 2021 foram atendidos mais de 41 milhões de alunos com o

programa.

Ainda segundo Schwartzman *et al.* (2017), a identificação dos atores envolvidos na elaboração da lei nº 11.947 se deu através de perguntas semiestruturadas com apoio do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), a fim de levantar informações relativas ao desenvolvimento da estruturação da lei “com foco nos elementos relacionados à compra direta e, levantar informações sobre a origem e contexto da iniciativa, objetivos, público-alvo, ações implementadas e resultados e efeitos esperados.” (SCHWARTZMAN F *et al.* 2017, p.3) . Outros atores que também fizeram parte da entrevista e também participaram da elaboração da lei, estavam vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, à Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) e ao Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA).

A lei 11.947 tem relevância nacional e caráter intersetorial, em parceria com os três níveis de governo, formulada no nível federal e implementada nos níveis estaduais e municipais. A lei dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e possui muitos atores sociais, como gestores públicos, professores, diretores de escola, pais de alunos, sociedade civil organizada, nutricionista, manipuladores de alimentos, agricultores familiares e conselheiros de alimentação escolar.

O PNAE é gerenciado pelo FNDE, sendo essa autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), tendo como principal função captar recursos financeiros advindos do “salário educação³” e repassá-los aos estados e municípios, para que os mesmos possam fazer a compra da alimentação escolar.

ANALISANDO UM POUCO MAIS DO DOCUMENTO

Ao pensarmos sobre a autenticidade, a confiabilidade, a natureza do texto e a intencionalidade, é importante ressaltar que a lei nº 11.947

³ O Salário-Educação é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica pública, conforme previsto no § 5º do art. 212 da Constituição Federal de 1988. (BRASIL, 2006).

foi criada para garantir a segurança alimentar e nutricional aos alunos de escola pública, vinculado à Agricultura Familiar, estipulando a compra de no mínimo 30% de produtos provenientes diretamente de agricultores familiares, o que estimula a economia local e aumenta a renda dos produtores rurais. Assim, também garante que os alunos tenham oferta de alimentos frescos, variados e condizente com a cultura e hábitos alimentares de sua região. Percebe-se com essa ação o quanto a alimentação ganha papel de destaque social com o avanço dessa política pública.

Nessa perspectiva, de acordo com Schwartzman *et al.* (2017), a ideia de vincular a agricultura familiar à política pública se deu através da reivindicação de alguns grupos que buscavam participar de decisões nas políticas públicas, dentre eles o Movimento dos Sem-terra (MST), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e o Conselho Nacional de Segurança Alimentar (CONSEA), pela compra de produtos da agricultura familiar.

Os agricultores familiares encontravam dificuldades em vender seus produtos para o mercado institucional por causa da burocracia, então foi incluído na política pública da Alimentação Escolar para facilitar a venda desses produtos, que se dão através da chamada pública, fortalecendo, assim, os circuitos locais entre produção e comercialização local.

Para fazer parte da chamada pública, os agricultores precisam ter acesso à Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP), onde constam “informações que darão segurança jurídica para as transações de financiamento” (BRASIL, 2019). O DAP é feito junto ao Sindicato Rural (SR), e está em processo substituição pelo Cadastro Nacional da Agricultura Familiar (CAF).

Não podemos deixar de marcar, contudo, que o valor *per capita* da alimentação escolar não tem reajuste desde 2017, o que implica em uma alimentação insuficiente para cumprir a finalidade do programa, assim como foram as notícias divulgadas na mídia, em que crianças eram carimbadas para não repetir a alimentação, “no Centro Educacional 3 de Planaltina, no Distrito Federal, circularam nas redes sociais imagens de crianças com marca de carimbo na mão para não repetirem a merenda, em prejuízo de outros alunos”. (TOMAZELA, 2022).

Ainda assim, segundo uma reportagem divulgada no site

Redação Notícias (2022) o governo Jair Bolsonaro (PL) vetou no ano de 2022 o reajuste aprovado pelo Congresso Nacional, como desculpa de não afetar outros programas sociais e não estourar o teto de gastos. Com isso, o Governo federal minimiza suas responsabilidades enquanto chefe de Estado e a comunidade escolar se responsabiliza pela aquisição e manutenção da qualidade dos alimentos nas escolas.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E O PNAE

Conforme o FNDE (2006) a intenção do PNAE nas políticas públicas, é de auxiliar na manutenção e desenvolvimento da educação, e destina-se a um público específico. Dessa forma, o PNAE é uma política pública de caráter suplementar, pois tem como objetivo enviar um valor que complemente a compra de alimentação escolar, assim, segundo Nero *et al* (2022) o PNAE “surgiu com o intuito de combater no país, os altos índices de desnutrição e doenças associadas a comorbidades alimentares pelos estudantes”. (NERO *et al*, 2022, p. 2).

Sendo a alimentação escolar um direito dos alunos da educação pública, é dever do Estado garantir esse direito, conforme está disposto no VII do art. 208 da CF/1988 em que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII: atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 102)

Portanto, a função do Estado é dar possibilidades através de programas sociais para que crianças e adolescentes em idade escolar tenham direito à educação básica. Assim, os atores políticos devem identificar problemas que dificultam o acesso e permanência na escola, formular alternativas e implementar políticas públicas através do Ministério da Educação, que auxiliem na garantia dos direitos dos educandos. É nessa perspectiva, que o PNAE entra como um projeto que auxilia na oferta de alimentos nutritivos e saudáveis aos estudantes da escola pública.

Segundo o Ministério Público (2022) “o PNAE tem caráter suplementar, ou seja, a União apenas complementa os recursos destinados para a alimentação escolar, pois a responsabilidade primária pelo serviço é do ente federativo incumbido por cada rede de ensino

(MP, 2022, p.3). Então, que nem aqui no município de Bento Gonçalves, o próprio município é responsável por gerir a alimentação escolar nas escolas municipais, sendo que a União manda um valor suplementar anualmente, através do PDDE⁴, que é destinado na aquisição de materiais de consumo, dentre eles a cobertura de despesas de custeio, que poderá ser a de complementar o valor da alimentação escolar.

É nesse sentido que o PNAE se articula com o neoliberalismo, quando o Estado opera na lógica neoliberal, descentralizando suas funções e colocando-as à cargo dos estados e municípios, caracterizando-se em uma nova razão de governar.

Segundo Safatle *et al* (2022) “o neoliberalismo depende da produção de sujeitos que entendem como naturais as formas de precarização social que, no nacional-desenvolvimentismo, seriam rupturas do pacto social” (SAFATLE, *et al.* 2022, p.266).

Sendo assim, o Estado age de modo racional, fazendo com que as pessoas se sintam responsáveis por atribuições que não são de sua competência, como por exemplo, quando os pais fornecem leite especial à escola de seu filho que é intolerante à lactose, porque o município não tem recursos suficientes para a compra deste produto.

Isso acontece, porque o governo federal dá autonomia aos entes federados para administrar o valor enviado para compra da alimentação escolar, o que acaba fazendo com que os estados e municípios não tenham condições para adquirir os gêneros alimentícios, conforme previsto na Lei 11.947/2009, pois o valor não é suficiente para tal demanda. Atualmente o valor *per capita* é estável, variando de R \$0,36 a R \$1,07 por aluno matriculado, comparado a alta inflação dos últimos tempos. Relacionado a isso, o jornal Folha de São Paulo publicou uma reportagem com o seguinte título: "Governo Federal ignora inflação e repassa menos de R\$ 1,00 para alimentação de aluno", o que reflete essa

⁴ O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que oferecem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei. (BRASIL, 2009, p. 5).

realidade nas escolas públicas brasileiras.

Imagina o que se consegue colocar em um prato de comida com apenas R\$ 0,53, especialmente considerando a alta de preços dos alimentos nos últimos meses. Pois é esse o valor do repasse do governo federal para cada aluno da pré-escola, justamente o que está na primeira infância, fase crucial do desenvolvimento. (MATOS, 2022)

Ainda, com o aumento do preço da alimentos, também se tem um aumento da fome no Brasil, como está colocado na reportagem do Jornal A Folha de São Paulo, “com o aumento da fome no país, cresce o número de crianças e jovens que têm no prato de comida servido nas escolas a sua única refeição do dia” (MATOS, 2022)

Com esses exemplos citados através de notícias divulgadas nas mídias, quanto à insegurança alimentar, percebe-se um aumento da desigualdade social e da dificuldade em se obter o poder de compra por parte da população brasileira. Sendo a alimentação um direito previsto na Constituição Federal de 1988 para garantir o bem-estar social da população, é perceptível que as ações do Estado estão sendo minimizadas em questões voltadas à alimentação, principalmente nas instituições escolares.

Nesse sentido, é responsabilidade do Governo Federal aumentar a fiscalização do controle de qualidade dos alimentos ofertados nas escolas e buscar alternativas para o ajustamento financeiro, que esteja de acordo com as necessidades nutricionais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o PNAE, é importante destacar quanto o programa foi historicamente se modificando em sua estrutura, até chegar aos dias atuais. Assim, foi possível identificar que em alguns períodos o programa teve mudanças relevantes, como em 2009, em que teve seu avanço mais significativo, como a extensão para toda a rede pública e a garantia de no mínimo 30% da compra direta de produtos da agricultura familiar local. Também foi possível perceber que nos últimos anos o programa estagnou em questões financeiras, não havendo aumentos relevantes *per capita*, o que pode interferir no desempenho escolar por parte de estudantes em situações vulneráveis.

O programa é adequado, mas a forma em que é gerida é

permeada pelo neoliberalismo, que se firmou a partir de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso em que ações educacionais começaram a se tornar uma racionalidade política voltada aos interesses econômicos.

Foi possível perceber através das leituras o quanto o neoliberalismo está adentrado nas escolas, em diferentes esferas, fazendo com que nos conformemos com a educação ofertada nas escolas públicas. Nessa perspectiva, o aluno é tido como capital humano, como um investimento, preparado para o mercado de trabalho, onde “a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, p. 29, 2019)

No documento analisado, o neoliberalismo se apresenta no PNAE, em especial, quando se identifica o conceito de suplemento. A perspectiva aqui adotada, entende o neoliberalismo como uma racionalidade, que não está explícita no documento, mas que propõe ações neoliberais de um Estado mínimo que se desresponsabiliza pelas garantias mínimas de sua população.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possibilite outros percursos formativos que buscam compreender como essa lógica do neoliberalismo atravessa o campo educacional e as políticas públicas, tomando outros documentos para análise e que não foram o foco deste estudo, como os Parâmetros Nacionais para a Educação Infantil e o Plano Nacional da Educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Rádio Câmara. Câmara dos Deputados. **Especial Programa Fome Zero (08' 41")**. Texto de Geórgia Moraes. Brasília. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/267330-especial--programa-fome-zero----08--41> Acesso em: 20/09/2022

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 14/07/2021

BRASIL. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na

Escola aos alunos da educação básica. Brasília, 16 de junho de 2009; 188ª da Independência e 121ª da República.

BRASIL. Medida Provisória nº 455, de 11 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do programa direto na escola aos alunos da educação básica. **Diário do Senado Federal**. Brasília, DF, 11/02/2009. pgs. 1401-1484

BRASIL. Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento. **Declaração de Aptidão ao Pronaf (DAP)**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/dap>. Acesso em 20/09/2022

BRASIL. **Resolução/FNDE/CD/nº 32 de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Diário Oficial da União 2006;10 1go. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3106-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-10-de-agosto-de-2006#:~:text=O%20PNAE%20tem%20como%20objetivo,desenvolvimento%2C%20aprendizagem%20e%20rendimento%20escolar>. Acesso em 23/10/2022.

CECHINEL, André. et. al. **Estudo/ Análise Documental: Uma revisão histórica e metodológica**. v. 5, nº 1. Criar educação - PPGE-UNESC: Criciúma, Janeiro/Junho de 2016.

CONGRESSO NACIONAL. Câmara dos deputados. **Alimentação escolar: financiamento por meio de programas suplementares e incompatibilidade com a utilização de recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE)**. Brasília, Abril/ 2017.

Disponível em: https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/33479/alimentacao_%20escolar_%20sena.pdf?sequence=1 Acesso em: 04/10/2022.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FINEDUCA. **Em defesa de reajustes nos valores per capita do PNAE**. Brasil, novembro de 2021. Disponível em: https://alimentacaoescolar.org.br/media/acervo/documentos/Em_defesa_de_reajustes_nos_valores_per_capita_do_PNAE_-_FACTSHEET.pdf Acesso em: 17/11/2022.

FREIRE, Alyson Thiago Fernandes. Michel Foucault e o problema da racionalidade. **Inter-legere**. Natal, v. 2, n. 24, jan/abr, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Shimidt. Pesquisa qualitativa: Tipo Fundamentais. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v, 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOVERNO BOLSONARO NÃO REAJUSTA VALOR DA MERENDA ESCOLAR E CRIANÇAS DIVIDEM OVO. **Redação Notícias**. 16/09/2022. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/governo-bolsonaro-nao-reajusta-valor-da-merenda-escolar-e-criancas-dividem-ate-ovo-182532588.html> Acesso em 18/11/2022.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução de Maurício Liesen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. -1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MATOS, Laura. Governo Federal ignora inflação e repassa menos de R \$1 para alimentação de aluno. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 09 de junho de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/06/governo-federal-ignora-inflacao-e-repassa-menos-de-r-1-para-alimentacao-de-aluno.shtml> Acesso em: 12/10/2022.

MELO, Mylena. **Da política ao prato: entenda a história da merenda escolar.** O joio e o trigo. 2021. Disponível em: <https://ojoioeotrigo.com.br/2021/02/da-politica-ao-prato-entenda-a-historia-da-merenda-escolar/> Acesso em: 07/07/2022.

NERO, Dario da Silva Monte; GARCIA, Rosineide Pereira Muraback; JUNIOR, Alexandre Americo Almassy. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) a partir de sua gestão de descentralização.** Scielo Brasil, 14/03/2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pfb3x4Dy3kCzLYHHFYCCB9d/a/bstract/?lang=pt> Acesso em: 04/10/2022.

POLÍTICAS Públicas. Disponível em: <https://escola.mpu.mp.br/conteudos-educacionais/cursos/aperfeicoamento/direito-a-educacao-e-politicas-publicas/politicas-publicas-de-educacao-revisado.pdf> Acesso em: 16/10/2022.

RÁDIO Câmara. **Especial Programa Fome Zero.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/radio/programas/267330-especial---programa-fome-zero-----08--41> Acesso em: 19/09/2022.

SAFATLE, Vladimir; JUNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (Orgs) **NEOLIBERALISMO como gestão de sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SANTOS, Grazielle Silveira dos. **O neoliberalismo e seus atravessamentos na educação:** uma análise a partir das regulamentações da educação infantil. Bento Gonçalves, RS, 2020. 23 f. TCC (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, 2022. Disponível em: http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/00007e/00007e9c.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

SARTORI, Fernanda. **Crítica ao neoliberalismo:** uma análise dos livros didáticos para a educação infantil. Bento Gonçalves, RS, 2021. 25 f. TCC (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, 2022. Disponível em:

http://pergamum.ifrs.edu.br/pergamumweb_ifrs/vinculos/00007e/00007e9a.pdf.

SCHWARTZMAN, Flavia; MORA, Claudia Andrea Rodriguez; BOGUS, Cláudia Maria VILLAR, Betzabeth Slater. Antecedentes e elementos da vinculação do programa de alimentação escolar do Brasil com a agricultura familiar. 2017. **Caderno de Saúde Pública**.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csp/a/VZhjckwkxmQDmmyqs7dp3kS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12/09/2022.

TOMAZELA, José Maria. Merenda escolar sem reajuste desde 2017 compromete qualidade e quantidade de alimentos oferecidos às crianças. **Gaúcha ZH**. 16/09/2022. Disponível em:

<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/09/merenda-escolar-sem-reajuste-desde-2017-compromete-qualidade-e-quantidade-de-alimentos-oferecidos-as-criancas-cl84wydsi006h01gc8l27j8mo.html> Acesso em: 17/11/2022.

CAPÍTULO 11

CORPOS QUE DESAPARECEM: A DITADURA MILITAR ARGENTINA NA ESCRITA GÓTICA DE MARIANA ENRÍQUEZ

Amália Cardona Leites
Letícia Schneider Ferreira

O diálogo entre História e Literatura mostra-se um exercício fundamental para que episódios que influenciaram a realidade atual não sejam esquecidos e que um número maior de indivíduos possa ter acesso à reflexão crítica sobre acontecimentos do passado, em especial dos eventos recentes e sensíveis. A produção de obras literárias que convidem o leitor a observar situações traumáticas, muitas vezes omitidas no presente, possibilita a prática de uma memória referente a eventos que marcaram determinadas sociedades, no intuito de que situações de violência e autoritarismo não voltassem a ocorrer. Ferreira reflete sobre a questão da memória e sua importância, explicitando que

A noção de memória remete tanto aos mecanismos de acumulação, vinculando-se às formas de conservação, atualização e reconhecimento de uma lembrança, quanto aos processos de compartilhamento de representações sociais. Vinculada ao universo de interações e significações de um sujeito em seu mundo, é essa reinterpretação constante do passado, sua reconfiguração e formas de ação no presente. (FERREIRA, 2011, p.102).

Desta forma, é possível observar que o exercício de memória não está associado apenas a uma questão particular, mas sim coletiva uma vez que extrapola a dimensão individual no momento em que abarca elementos que influenciam o devir histórico e atinge o âmbito social (HALBWACHS, 2004). Assim sendo, os diferentes Estados teriam o

papel central na constituição de políticas de memórias que permitissem um maior acesso e conhecimento dos cidadãos sobre sua história, ultrapassando o olhar de um exercício celebrativo, mas, ao contrário, possibilitando um momento de conscientização inclusive sobre elementos inglórios da trajetória nacional, como é o caso das experiências de ditaduras civil-militares na região do Conesul. Bauer define o termo “políticas de memória”, associando-os a estes eventos ocorridos entre as décadas de 1960-1980.

Políticas de memória é o conjunto de ações dos Estados para garantir processos individuais e coletivos de reparação – entendidos para além de indenizações pecuniárias –, que estabeleçam quais são os parâmetros éticos e morais que sustentam os regimes democráticos e, desta forma, se combata todas as violações aos Direitos Humanos, cometidas no passado e as que ainda permanecem no presente. Seu objetivo retroativo, ou seja, direcionada à ditadura civil-militar, é reconhecer o terrorismo de Estado e as suas consequências para coletividade, permitindo que distintas memórias sobre o passado traumático ganhem espaço público e legitimidade, fazendo com que setores da sociedade possam elaborar seus lutos. (BAUER, 2014, p.154).

O ato de lembrar ou esquecer determinados eventos da história, o questionamento sobre a interpretação destes ao longo do tempo e seus significados sociais estão relacionados a práticas de seleção que integram o ofício do historiador, sendo tal exercício permeado por opções relativas às trajetórias políticas e sociais dos sujeitos envolvidos no ato de lembrar. Em muitos aspectos, o ato de memória relativo a fatos recentes e traumáticos para determinadas sociedades, mesmo ignorado pelas instituições oficiais, se mantém nas relações sociais, em espaços de sombra e nos redutos privados, junto àqueles que estiveram mais próximos aos acontecimentos e, portanto, por eles foram mais duramente atingidos. Pollack refere esta manutenção da lembrança dos fatos históricos sensíveis como um ato de resistência ao esquecimento que muitas vezes se procura impor pelo silenciamento. Segundo o autor

O longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil

impotente opção ao excesso de discursos oficiais. Ao mesmo tempo, ela transmite cuidadosamente as lembranças dissidentes nas redes familiares e de amizades, esperando a hora da verdade e da redistribuição das cartas políticas e ideológicas. (POLLAK, 1989, p.5).

O ato de lembrar e trazer à luz eventos indesejáveis, que expõem situações de violência e profunda violação aos direitos humanos, como o uso da tortura como política de Estado, o assassinato e desaparecimento de cidadãos como ocorreu com frequência em diversos países no Conesul é, sem dúvida um ato político de enfrentamento do que se convencionou definir como “terrorismo de estado”, conceito que procura delinear as experiências vivenciadas por diferentes países latino-americanos a partir da metade do século XX, sobre o qual Vasquez argumenta que

La complejidad del asunto del terrorismo de Estado es de tal tenor que es necesario comprender que no existe un tipo penal que se denomine terrorismo de Estado, pero es bien conocido que proliferan medidas gubernamentales en las que reiterada y sistemáticamente se efectúan disposiciones represivas, criminales, en general medidas de tipo autoritario que son dirigidas contra los conciudadanos que son considerados enemigos del Estado. El ciudadano así calificado es una “verdadera fuente de peligro” y amerita por tanto su “eliminación” en virtud de la seguridad colectiva. (VASQUEZ, 2010, p.131).

Neste período, uma série de golpes de caráter civil-militar foram implementados em países como Paraguai, Brasil, Chile, Uruguai e Argentina, em um contexto influenciado pela Guerra Fria, a qual, após a Segunda Guerra Mundial, impôs a disputa político-ideológica e econômica entre as duas potências que emergiram do conflito: a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA). Em tal conjuntura, passou-se a observar com maior ênfase o alinhamento dos países da América Latina e a fomentar o que se constituiu como Doutrina de Segurança Nacional (DNS), concepção que orientou a implantação de governos autoritários nos países da América Latina sob um ideário fortemente anticomunista, o qual exaltava

o perigo de um suposto “inimigo interno”, de difícil identificação uma vez que este integrava a própria sociedade, distinguindo-se somente por suas ideias consideradas “subversivas”. No intuito de disseminar a ênfase sobre a necessidade de “segurança nacional”, que confundia o exercício do aparato estatal com a proteção da nação contra um possível ataque externo nascido no interior do próprio território nacional, os Estados Unidos valeram-se do treinamento de membros do Exército Brasileiro em espaços específicos, como a Escola Superior de Guerra, local onde questões como a perspectiva de uma “guerra total” contra a “subversão” (avaliada como qualquer forma de contestação à ordem vigente) foi amplamente difundida, além da apresentação de formas de combate a qualquer modo de oposição (MENDES, 2013). Em relação à DNS, Padrós afirma que

A DSN, ao ser incorporada como fundamento teórico da proteção da sociedade nacional a partir de um Estado que precisava esconder sua essência antidemocrática, configurou um “estado de guerra permanente” contra o suposto e difuso “inimigo interno”. Embora os defensores da doutrina proclamassem agir em defesa da democracia, consideravam, no fundo, que esse regime era fonte geradora de desordens por permitir manifestações dos setores desconformes com a ordem vigente, a qual devia ser protegida através de todos os meios disponíveis. (PADRÓS, 2007, p.2).

A ideologia da segurança nacional pautou, em grande medida, as ações de terror aplicadas pelo Estado contra sua população, valendo-se de atos de violação dos direitos humanos, como a tortura e a eliminação de seus oponentes. É essencial ressaltar, no entanto, que os efeitos deletérios de uma prática usual de mecanismo repressivo de tais dimensões expandem-se por todo o tecido social, uma vez que incentiva o individualismo em uma constante postura de autovigilância e autopreservação que remete muitas vezes a escolhas pela delação ou mesmo pela adoção de indiferença pelo destino do outro. De igual modo, a Doutrina de Segurança Nacional e a perseguição a toda forma de contestação deita raízes a partir de uma predisposição social para tais formas de exercício do poder. Assim, a violência como prática inata ao funcionamento do tecido social já se encontra no cotidiano destes grupos

ao longo do tempo, em especial no caso de territórios que sofreram a brutalidade dos processos de colonização do século XVI e XVII.

Esta reflexão mostra-se interessante para uma melhor compreensão sobre os motivos pelos quais é possível averiguar a adesão ou conivência de diversos segmentos da sociedade civil às práticas de violência perpetradas pelos agentes das ditaduras civil-militares nos países latino-americanos, os quais se formam em meio a uma violência cotidiana, que se coloca muitas vezes de modo banalizado. A prática do terrorismo como método coercitivo não é estranha ao imaginário das sociedades latino-americanas, e por seu estreito contato com sua realidade permite a disseminação do medo de sofrer uma violência factível, dado que comum. Bauer explicita que

Para o entendimento do terror como forma de dominação política é necessário pensá-lo como uma variante da violência de classes ou de grupos em que a força coercitiva, punitiva ou exemplar do poder de Estado, se orienta de maneira fundamental e sistemática a provocar o medo como forma de dissuasão, recorrendo aos meios mais variados e eficazes de ação psicológica, coletiva ou individual. (BAUER, 2007, p.10).

O processo de “banalização do mal” (ARENDDT, 1999) em que discursos de violência perpassam a sociedade e as práticas de autoritarismo são aceitas como um instrumento legítimo, em que as justificativas para ações terroristas são sempre atribuídas a outrem ou à necessidade de cumprir ordens, as quais não deveriam ser discutidas, possibilita a construção de uma visão que identifica que algumas vidas se mostram descartáveis. Deste modo, alguns corpos que, por seus posicionamentos políticos não se adequam ao processo de imposição do autoritarismo, passam a ser classificados como corpos que “pesam” e que, deveriam ser descartados. Em relação a esta temática e a questão de corpos que se tornam descartáveis, Butler afirma que

(...) a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos humano, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm limitar o “humano” com seu exterior constitutivo e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente

possibilidade de sua perturbação e rearticulação. (BUTLER, 2000, p.161).

A desumanização de determinados corpos permite a elaboração de discursos que respaldam a eliminação de segmentos específicos da sociedade, possibilitando não apenas que as ações de violência sejam legitimadas, mas que aqueles que a cometem estejam imunes de responsabilização sobre seus atos. Assim, a partir desta visão, algumas vidas não seriam dignas de vivenciar o luto, o que pode ser exemplificado por meio da prática do assassinato e desaparecimento dos corpos de presos políticos. A eliminação física do opositor político mostrou-se um dos pilares da política de terrorismo de Estado, pois promovia o pânico entre os cidadãos, uma vez que disseminava a confusão e possibilitava inclusive a culpabilização das próprias vítimas, as quais eram atribuídas ações como a fuga ou ainda se aventava a possibilidade de estar em algum esconderijo. A prática de tal ação criminosa impediu que os familiares destas vítimas, as quais se viram sem o direito à proteção do Estado por meio do acesso ao aparelho de justiça deste, pudessem contatar seu paradeiro, seja para vivenciar o sofrimento por aquela morte como para enterrar o corpo de seu ente próximo. A culpabilização das vítimas é também uma forma de eximir os agentes repressivos da culpa, ampliando a perspectiva da impunidade. Segundo Fustioni

Com o discurso de desaparecimento, o governo militar nega sua culpa e responsabilidade pelo sumiço daqueles que foram ocultados; daqueles que, por terem sido mortos em torturas ou perseguições, tornaram-se desaparecidos. Assim, o desaparecimento foi um instrumento de desculpabilização, uma maneira que o governo militar encontrou para não reconhecer seus crimes, uma queima de arquivo vivo. Tal procedimento foi sustentado pelo discurso oficial de que os desaparecidos sumiram por vontade própria; por não haver um corpo que comprovasse efetivamente a morte, as autoridades ficavam desobrigadas da responsabilidade, afinal, como se costuma dizer, 'se não há corpo, não há crime'. Criou-se, assim, um campo para a impunidade. (FUSTIONI, 2019, s/p).

De fato, o desaparecimento mostra-se a ponta de um processo

de desumanização marcado pelo próprio sequestro do opositor político e da negação a este e sua família de seu paradeiro, ou mesmo, muitas vezes, das acusações listadas contra estes indivíduos. A falta de orientação se mostrava inerente ao processo de violação de direitos, pois o sequestrado não sabia onde se encontrava nem sequer poderia buscar apoio para se defender. Padrós salienta este “não-lugar” para onde muitos presos políticos eram levados e o desaparecimento que os tornava “não-ser”, argumentando que

No momento do sequestro, iniciava-se um duro suplício. As vítimas perdiam seus direitos básicos e eram privadas de qualquer comunicação com o mundo exterior. Eram confinadas em locais desconhecidos, num clima de incerteza total quanto ao destino imediato. No esquema do ‘inimigo interno’, o detido-desaparecido nem como bandido foi considerado, pois não possuía nem o direito de conhecer sua sentença. Negaram-lhe a condição humana. (PADRÓS, 2007, p. 124).

O ponto crucial que deve ser ressaltado em relação ao processo do desaparecimento é a sua longa duração no imaginário destas sociedades, uma vez que suas consequências atingem a todos os membros do tecido social, mesmo que de forma indireta. A aceitação da violação da vida e do ato de ignorar o respeito básico ao direito à manutenção da integridade psíquica e física de determinadas pessoas abre a possibilidade de que de acordo com a conjuntura político-social de um território específico, outros grupos venham a ser desumanizados e sofram as mesmas arbitrariedades, tornando a perspectiva da insegurança algo constante. Padrós acrescenta a importância desta estratégia repressiva como um aviso à população do que poderia se abater sobre aqueles que desafiassem o poder estabelecido, o qual poderia se valer de medidas ilegais e não sofrer punições cabíveis. Segundo o autor

(...) como metodologia repressiva, o desaparecimento gerou desdobramentos sobre todo o corpo social. Após atingir as vítimas diretas, agrediu as pessoas mais próximas a elas ao manter a expectativa de volta do ausente. Depois, confundiu a sociedade como um todo, desinformando, semeando possibilidades diversionistas, sonhando documentação – consequentemente,

gerando incerteza sobre o que realmente aconteceu. (PADRÓS, 2007, p. 127).

A brutalidade dos regimes ditatoriais na América Latina é identificável nas diferentes experiências dos países do Conesul; entretanto, o presente artigo irá se concentrar na representação de alguns elementos da representação desta violência perpetrada pelo Estado a partir do caso argentino, observável por meio da literatura e, especificamente no caso deste estudo, na obra de Mariana Enriquez. A situação política da Argentina ao longo do século XX foi marcada por uma constante sucessão de ditaduras militares, o que pode ser observado pelo fato de que entre 1930 e 1976 ocorreram seis golpes liderados por estes atores (CAPELATO, 2006). A violência entranhada no tecido social argentino apresentava-se sob a forma de grupos paramilitares como a Triple A, a qual assassinava militantes de esquerda e de outros grupos que tensionavam a situação de desigualdade social e constantes crises sociais.

A vitória de Juan Domingos Perón, presidente vinculado a uma série de conquistas trabalhistas nas décadas de 1940/1950, nas eleições de 1973 não manteve por muito tempo a frágil democracia argentina e seu falecimento em 1974 levou ao poder a vice-presidente, sua esposa Maria Estela Peron, a qual não possuía respaldo político. Em uma situação crescente de crise político-econômica instalou-se o golpe civil-militar por meio de uma Junta Militar, sendo indicado como presidente o General Jorge Rafael Videla, o qual teve amplo apoio de setores da elite, da Igreja e das classes médias. Implantava-se, assim, um Estado Terrorista que se valeu amplamente de táticas de extermínio contra cidadãos do país. Capelato expõe que

Assim se instalou o chamado Estado Terrorista, responsável por uma violência extrema que levou a sociedade Argentina a uma desintegração resultante de uma prática rotineira de tortura e assassinato de pessoas. A existência de campos clandestinos de detenção e extermínio e o número elevado de desaparecidos, estimados em trinta mil pelas organizações de direitos humanos, confere um caráter de excepcionalidade a essa ditadura argentina. (CAPELATO, 2006, p.66).

O terrorismo de Estado promovido pelo governo civil-militar na Argentina valeu-se de métodos de desaparecimento dos corpos como, por exemplo, os vôos da morte, em que os corpos dos presos políticos, muitas vezes ainda vivos, mas dopados por meio medicamentoso, eram lançados ao mar ou ao Rio da Prata, sendo que muitos destes cadáveres acabavam por serem encontrados nas praias. Desta forma, é possível verificar que as experiências de desumanização e brutalidade na Argentina foram significativas, e tal situação difundiu-se para a sociedade como um todo, sendo fundamental refletir sobre a necessidade de um resgate de um olhar humanizador e crítico a qualquer violação de direitos humanos.

Talvez o passo inicial seja confrontar a sua própria história e tornar acessível as situações de extrema violência enfrentadas pela sociedade argentina durante o período civil-militar. Contudo, não basta o ato de repassar determinadas informações, sustentadas por números e estatísticas, por mais contundentes que estes possam ser: é fundamental que haja um esforço no sentido de sensibilização das pessoas para estes fatos do passado, mas que ainda se colocam tão presentes. A História, ciência fundamental, porém muitas vezes árida, pode se utilizar de diferentes recursos para atingir um maior número de pessoas e disseminar informações relevantes, que contribuem de fato para um maior conhecimento sobre determinados eventos. A Literatura mostra-se uma ferramenta de evidente potencial para abordar temas sensíveis e discutir sobre tópicos dolorosos e complexos e os diálogos entre tal área do saber com as temáticas históricas apresenta-se muito profícuo.

História e Literatura apresentam-se como áreas do conhecimento muitas vezes entremeadas, a ponto de suas delimitações tornarem-se nebulosas e pouco distintas: ambas são narrativas elaboradas em determinados contextos e dirigidas a grupos diversos, buscando atender a uma série de exigências, inclusive mercadológicas, e que apresentam um recorte específico de fatos a serem expostos por meio da obra. Tanto os escritos históricos quanto os de caráter literário realizam uma seleção dos eventos a serem expostos, interpretando-os e ressignificando-os a partir do lugar de fala de seu/sua autor/a, ou seja, partindo-se do espaço sócio-cultural em que se insere o/a escritor/a. A História aproxima-se da literatura no sentido em que as fontes históricas, em sua materialidade, não necessariamente apresentam dados prontos

em sua materialidade: cabe ao/a historiador/a examiná-los, contextualizá-los e problematizá-los, constituindo uma narrativa coerente a partir destas informações. Muitas vezes fragmentárias, as fontes podem apresentar lacunas que devem ser preenchidas pelo historiador da forma com a qual, pela análise da conjuntura e dos elementos estruturais de cada período e sociedade, acredita ser a mais adequada. Deste modo, apesar de muitas vezes mostrar-se plena da aridez vinculada a um determinado jargão vinculado a uma área de conhecimento científico, a História ainda reserva espaços para o imaginário e para a suposição fundamentada. De fato, tanto as formas de escrita quanto a própria recepção dos textos são atividades que abarcam a pluralidade de conhecimentos e sentidos. Chartier explicita que

A relação entre literatura e história pode ser entendida de duas maneiras. A primeira enfatiza o requisito de uma aproximação plenamente histórica dos textos. Para semelhante perspectiva é necessário compreender que nossa relação contemporânea com as obras e os gêneros não pode ser considerada nem como invariante nem como universal. Devemos romper com a atitude espontânea que supõe que todos os textos, todas as obras, todos os gêneros, foram compostos, publicados, lidos e recebidos segundo os critérios que caracterizam nossa própria relação com o escrito. Trata-se, portanto, de identificar histórica e morfologicamente as diferentes modalidades da inscrição e da transmissão dos discursos e, assim, de reconhecer a pluralidade das operações e dos atores implicados tanto na produção e publicação de qualquer texto, como nos efeitos produzidos pelas formas materiais dos discursos sobre a construção de seu sentido. (CHARTIER, 1993, p.197).

Desta forma, é inegável que haja laços entre a Literatura e a História, uma vez que ambas buscam prover uma determinada narrativa de inteligibilidade e atrair o leitor por meio da produção de significados relativos a um determinado tema. Os tópicos abordados tanto pela História quanto pela literatura ocorrem dentro de uma temporalidade específica, mesmo que no caso da última não necessariamente o período abarcado precise ser identificável. A História, sem dúvida, tem muito a aprender com as narrativas literárias no sentido de apresentar os

conteúdos históricos de uma forma mais interessante ao grande público, no intuito de que este possa acessá-los de modo mais amplo e com maior aprofundamento teórico e afetivo. Os produtores da disciplina histórica, por vezes, no afã de consolidar a área como um saber estritamente científico, fundado na análise de fontes fidedignas, pautam-se por uma escrita hermética e pouco fluida, a qual dificulta a compreensão de grande parte do público ao qual se dirige. Assim, é fundamental que historiadores/as tenham a compreensão que o necessário rigor científico do ato de produzir história não remete obrigatoriamente a uma narrativa árida, sendo fundamental que o conhecimento construído pelo autor/a possa difundir-se e de fato se mostrar benéfico à sociedade.

Talvez os pontos de distanciamento entre História e Literatura sejam exatamente os compromissos destas áreas do saber com a perspectiva de “verdade” as quais ambas estão vinculadas: enquanto aqueles que buscam informações nas obras de História possuem a expectativa de que esta apresente situações verídicas sobre fatos do passado, a Literatura, todavia, encontra uma maior liberdade para encadear a trama da obra. As obras literárias que se valem de fatos históricos não precisam comprovar a veracidade dos dados, bastando, muitas vezes, que haja elementos de verossimilhança com os acontecimentos. A História, enquanto área pautada pelo método científico, necessita que haja um reconhecimento de seus pares em relação aos dados apresentados, demonstrando por meio de referências e citações o percurso de sua argumentação sobre os eventos do passado. Sandra Pesavento reflete sobre esta questão, apontando o caráter em grande medida desafiador da História já que convida a todos a comprovarem nos textos arrolados nas referências, a trajetória interpretativa do/a pesquisador/a. Segundo Pesavento

(...) leitores de História, em princípio, buscam saber como foi, ou mais ainda, a verdade do que foi. Mesmo porque, consagradamente, pesa sobre o historiador o papel de desempenhar a fala autorizada sobre o passado. Mas, mesmo detendo esta autoridade da fala, o historiador se vale dos recursos da linguagem, do esforço retórico do convencimento, das evidências de pesquisa. Estas evidências são a exibição de referências bibliográficas, citações, indicações de fontes e notas de rodapé para mesmo provocar o leitor, como

já foi antes assinalado: se não acreditar ou não estiver convencido, refaça meu caminho e comprove por si mesmo (...) (PESAVENTO, 2003, p. 38).

Assim sendo, apesar das diferenças existentes entre as áreas citadas, a Literatura pode ser um meio de grande relevância para a disseminação dos conteúdos históricos e para despertar o interesse sobre eventos extremamente importantes da história de cada país. Além do exposto, as obras literárias podem se mostrar uma ferramenta para a abordagem de temas sensíveis, como é o caso das situações experienciadas durante a ditadura civil-militar na Argentina, demonstrando o quanto práticas criminosas, como os desaparecimento, continuaram a se imiscuir na realidade social e influenciar no imaginário, tópico a ser observado por meio da análise do conto *Teia de Aranha*, de Mariana Enríquez.

LITERATURA E HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O CONTO *TEIA DE ARANHA*

Surgida no século XVIII na Inglaterra, a literatura gótica clássica consiste de obras que provocam o medo e o terror e que se vinculam fortemente ao espaço da narrativa, com predomínio de cenários bastante isolados como castelos, casarões, florestas e ruínas. Por outro lado, desde a década de 70 tem se tentado caracterizar um “gótico feminino”, uma expressão da subjetividade feminina que transpareceria nas narrativas através de elementos como a presença de protagonistas femininas, o encarceramento e ameaça de violência doméstica e o estranhamento e angústia produzidos pela relação com o próprio corpo. A literatura gótica produzida na América Latina, por sua vez, também tem adquirido características e abordado temáticas que a diferenciam do gótico europeu. Neste cruzamento de influências é que situamos a escritora argentina Mariana Enríquez, que forma parte do grupo de escritores surgido na metade da década de 2000 na Argentina e que compõe o que se identifica como a “nova narrativa argentina”.

Nascida na década de 70 e tendo crescido no ambiente pós-ditadura, Enríquez inscreve-se em uma tradição moderna de terror, transformando em ficção os traumas antigos de sua sociedade. Ainda que

frequentemente identificada como escritora de literatura gótica, Mariana resiste a este rótulo, afirmando que o que existem são escritoras que, como ela, mostram a influência "de uma infância e de uma adolescência vividas com Spielberg, Stephen King, David Bowie, e que não se importa com o fato de que temas relacionados ao oculto tenham tido um estigma negativo no passado." (COLOMBO, 2021, s/p)

Em sua primeira obra publicada no Brasil, a antologia de contos *As coisas que perdemos no fogo* (2017), destacam-se as personagens femininas, com seus universos e desafios particulares. Uma atmosfera de paralisia sufoca o leitor, em narrativas que se passam em espaços e relações íntimos, apresentando situações de tensão que permeiam casamentos e assombram casas. Porém o que poderia ser atribuído somente a uma influência de escritoras góticas que lhe antecederam possui uma especificidade: nos contos de Enríquez, a percepção de horror está intrinsecamente relacionada ao ambiente político e social em que a autora cresceu:

Para as pessoas da minha geração, que cresceram no clima mórbido da pós-ditadura lendo notícias explícitas sobre torturas, sequestros e crianças apropriadas, o que dá medo não é a tumba, mas a falta dela, os corpos não identificados jogados em valas comuns. Um cemitério onde há mortos com nomes e datas é um lugar que me tranquiliza (...). Narrativamente, o fenômeno de um corpo desaparecer é de uma sofisticação literal do horror, porque criam-se fantasmas sociais. A ditadura argentina é sinistra. (ENRÍQUEZ apud SANCHEZ, 2017, s/p.).

Partindo dessa compreensão, o que propomos aqui é realizar uma análise do conto *Teia de Aranha*, presente na antologia mencionada, para compreendermos as relações estabelecidas entre história e ficção em uma narrativa na qual os elementos sobrenaturais apontam para fatos históricos do passado recente da Argentina - neste caso, a ditadura militar.

Narrado em primeira pessoa por uma mulher, o conto é ambientado na província de Corrientes, nordeste argentino. Localizada na fronteira com Paraguai e Brasil, na região da Mata Atlântica, Corrientes tem um clima extremamente quente e úmido, sobretudo no

verão. As inúmeras referências ao calor que perpassam toda a narrativa, aliás, são em parte responsáveis pela construção da atmosfera asfíxiante do conto.

A protagonista, que mora em Buenos Aires, decide visitar a família próxima - seus tios e primas - em Corrientes para apresentar o marido, Juan Martín. Este casamento, desde o princípio da narrativa, é justificado como sendo fruto do sentimento de abandono após a morte de sua mãe, quando ela tinha dezessete anos. O marido é apresentado como arrogante, um homem que a irrita e a aborrece: “Juan Martín não era violento, nem sequer ciumento. Mas me causava repulsa. Quantos anos eu ia passar assim, nauseada quando o escutava falar, dolorida quando fazíamos sexo, silenciosa quando ele confessava seus planos de ter um filho e reformar a casa?” (ENRÍQUEZ, 2017, p.91). Ao mesmo tempo em que percebe os defeitos do marido, entretanto, ela se culpa por seu próprio imobilismo diante da situação.

Mas a incômoda figura de Juan é contrabalançada pelo aparecimento de sua prima Natalia, a quem a protagonista dedicava um grande afeto. Natalia tinha uma loja onde, além de vender artesanatos, lia a sorte nas cartas de tarô, fazia remédios caseiros e poções e comunicava-se com espíritos, e é descrita como uma belíssima mulher. Os três, a convite de Natália, decidem ir à Assunção, para comprarem as rendas paraguaias (ñanduti) que Natalia revende. No mercado público, em meio ao caos de vendedores e caixas, eles chegam até o local que vendia as rendas. Encontram-se com uma mulher mais velha e uma mais jovem, que tece no tear, e o ambiente muda radicalmente:

Era o único lugar daquele mercado interminável e ruidoso que tinha certa tranquilidade. As pessoas paravam e perguntavam os preços e a senhora respondia em voz baixa, mas a escutavam, apesar dos rádios, do chamamé, e até de um homem que tocava harpa para os poucos turistas que naquela manhã de calor haviam se aventurado a comprar barato em Assunção. (Ibid, p. 97).

Após a compra das rendas, Natalia aborda a protagonista e declara-lhe que, a despeito dos erros que se cometem, o importante é corrigi-los. Acrescenta ainda que a única coisa que não tem conserto é a morte. Para compreendermos o pouco de fortuito que existe neste

diálogo, ocorrido logo após o encontro com as rendeiras paraguaias, é preciso elencar certos aspectos semióticos que se fazem presentes desde o título do conto até seu desenlace.

O título *Teia de Aranha* faz referência a uma espécie de renda indígena muito popular no Paraguai, a *ñandutí*. A palavra ñandutí significa teia de aranha em guarani, e existem diversas lendas indígenas a respeito do surgimento desta técnica de tecer. Segundo Josefina Plá, os elementos constantes são um casal de apaixonados, um tigre e uma aranha. O caçador apaixonado morre ao sair para caçar o tigre e seus restos são cobertos por uma fina teia de aranha, que a noiva (ou, em algumas versões, a mãe) tenta obsessivamente reproduzir em forma de renda (PLÁ, 1980, p. 624).

Também os mapuches possuem mitos que envolvem a relação entre a aranha, o ato de tecer e a construção do feminino. Conforme análise de Rosso (ROSSO, 2017), para os mapuches as aranhas apresentam-se como guias e mentoras de mulheres que estão com alguma dificuldade. Em um destes mitos, *Lalén Kuze (aranha velha)*, em sua forma de aranha, ensina uma jovem esposa a tecer para atender a uma ordem de seu marido, e em outro ela aparece na forma de uma mulher que compartilha o conhecimento do tecer e transmite força e energia criadora para todas as mulheres da comunidade.

No mito guarani, a mulher aprende a tecer após a morte do amado, em uma tentativa de cultivar sua memória. Porém nos mitos mapuches, a aranha associa-se ao feminino ancestral, e sua capacidade de ensinar a tecer aponta para o desenvolvimento de cada mulher no sentido de criar, dar vida e ter forças. A teia de uma aranha pode servir como rede de captura das presas, ninho para reprodução e mesmo refúgio, ou seja, é instrumento tanto de vida quanto de morte. Precisa ser resistente, porém ao mesmo tempo elástica e adaptável ao ambiente para que não se rompa. No mesmo sentido, muitas vezes o espaço doméstico (onde habitam as aranhas domésticas) pode ser para a mulher o espaço da ambiguidade, um refúgio e uma prisão, tal como a protagonista do conto, que tem total clareza sobre sua condição, porém demonstra um imobilismo tão asfíxiante quanto o calor de Corrientes.

A figura de Natalia, neste caso, pode ser associada à de Lalén Kuze, a aranha velha que traz sabedoria e força para as mais jovens através de seu conhecimento: identificada como *bruxa* pela prima, ela tem

um perfil de mulher forte, é decidida, independente e vive sua sexualidade de maneira livre. E sua descrição física, com a pele morena e longos cabelos negros, aponta para a ancestralidade ameríndia tão comum na região de Corrientes. Natalia é o contraponto total da protagonista, de pele clara e cabelos loiros e que se apresenta desde o início como frágil, passiva e sem voz. Mas apesar das diferenças, fortes laços de afeto unem ambas as mulheres, e Natalia constitui-se como uma referência para a prima:

Olhamo-nos nos olhos. Eu sempre acreditava nela. Uma vez tinha me dito para não entrar no quarto da minha avó porque ela estava ali, fumando. Minha avó, nossa avó, morrera havia dez anos. Levei a sério, não entrei, mas senti no ar o cheiro penetrante dos havanas que ela fumava, embora não houvesse fumaça. (ENRIQUEZ, 2017, p. 93).

Após as compras no mercado, no trajeto de retorno para casa, o carro estraga no meio da escuridão e do silêncio absolutos da estrada deserta. Estranhamente, um caminhão chega levantando poeira, “como se fosse trazido por uma tempestade de areia” (Ibid, p. 103), e Natalia embarca para ir atrás de ajuda. Juan Martín e a protagonista discutem, e ela reflete sobre o quanto seria fácil matá-lo ali mesmo: “eu podia buscar uma chave de fenda no porta-malas e cravá-la no pescoço dele. Ele não queria me matar, só queria me tratar mal e me perturbar para que eu odiasse minha vida e não me restasse nem vontade de mudá-la” (ENRIQUEZ, 2017, p. 104).

Os poderes místicos de Natalia, os desejos inconfessos da protagonista, o episódio do problema do carro na estrada e seu desenlace (o desaparecimento de Juan), constroem a atmosfera gótica que ensombrece todo o conto e que adquire contornos particulares devido à presença de certa cosmogonia indígena, ou no mínimo, pagã. Nesta lógica, lembramos Julio Cortázar (CORTÁZAR, 1975), um dos maiores escritores argentinos, que analisou a popularidade do gênero gótico na região do Rio da Prata e encontrou como um dos fatores responsáveis por este sucesso o *polimorfismo cultural* da região.

Guaranis e mapuches são duas das diversas etnias originárias que até hoje habitam diferentes regiões da Argentina. Nunca puderam ser

totalmente destruídos pelo colonizador, e mesmo que tenham se integrado aos centros urbanos, sua cultura e seus mitos permanecem e resistem, em diferentes níveis. Assim, ao mito de origem das rendas típicas das indígenas guaranis juntamos o mito mapuche da teia de aranha e de *Lalén Kuze* para compreendermos o papel desempenhado por Natália, a bruxa correntina. Por outro lado, a violência doméstica e a opressão de uma personagem feminina por uma masculina têm sido materiais bastante presentes nas narrativas góticas de autoria feminina ao longo da história. Quando estão reunidos todos estes elementos, temos uma configuração do modo gótico único, no qual o sincretismo de culturas e cultos populares é profundamente representativo das sociedades latino-americanas, como já havia observado Cortázar.

“AS COISAS DEMORAVAM MAIS PARA TERMINAR ALI, NA BEIRA DO RIO”

Após ter o carro rebocado, os três personagens dirigem-se a um hotel para passar a noite em Clorinda, pequena cidade da província de Misiones ao lado do rio Paraguai, na fronteira. Lá, Juan Martín grita, afirma saber que a esposa quer abandoná-lo, mas que isso não aconteceria de forma fácil. Novamente ela fantasia com sua morte: “Tomei uma ducha fria e pensei que, numa dessas, quando eu sáísse ele teria caído no sono e o cigarro incendiaria os lençóis e ele morreria queimado ali, no hotel de Clorinda” (ENRÍQUEZ, 2017, p.106).

Reunidos para jantar no restaurante do hotel, ouvem do caminhoneiro que havia dado carona a Natalia uma história de fantasmas: Certa tarde, passando sobre o arroio Yazá, na cidade de Campo Viera, província de Misiones, uma mulher lhe havia atravessado a ponte correndo e ele não havia sido capaz de desviar. Ao parar e descer do caminhão, não encontra ninguém, nem marcas de sangue ou amassados no caminhão. Ele vai até a polícia, que não se importa com o relato. E quando conta a história em Campo Viera, os militares atestam que a ponte havia sido construída por eles, e que haviam usado pessoas mortas por eles nos alicerces.

O louro disse que em Campo Viera tinham lhe contado um montão de outras coisas sobre a ponte e o arroio.

Toda aquela região é estranha, disse, vêm-se luzes e automóveis que nunca chegam, como se desaparecessem por algum caminho, mas não há caminhos transitáveis, é tudo selva. (ENRÍQUEZ, 2017, p. 108).

A este relato segue-se outro, sobre uma família que havia parado para comer e deixado a avó dentro de um trailer. O veículo fora roubado com a idosa dentro, e mesmo após ter sido encontrado o trailer, a avó nunca mais tinha sido vista. Um dos habitantes locais, presente na conversa, comenta: “Por estas bandas você pode se livrar de qualquer um, não te pegam de jeito nenhum” (Ibid, p.109). Juan Martín irrita-se com a temática da conversa e decide subir de volta para o quarto. A protagonista pede outro quarto no hotel para não ter que dormir com ele, e na manhã seguinte, quando o carro é devolvido em condições de retorno à estrada e ela vai chamá-lo para a viagem de regresso, descobre que ele não está no quarto. A cama nem mesmo havia sido desarrumada e todas suas coisas haviam desaparecido também, apesar da recepcionista garantir que Juan Martín havia levado a chave do quarto. O conto acaba com ambas voltando para Corrientes enquanto no horizonte uma tempestade se anuncia.

O desaparecimento de Juan Martín remete diretamente ao desaparecimento dos corpos de milhares de pessoas ao longo dos anos de terrorismo de Estado que foi perpetrado pela ditadura militar Argentina. Esta estratégia, um dos pilares de sua política, era muito eficiente para gerar a confusão entre a sociedade, pois em inúmeros casos ficavam em aberto as possibilidades de que a pessoa houvesse fugido ou estivesse escondida. Sabe-se que muitas vezes os destinos dos corpos eram cemitérios clandestinos ou o fundo do mar, através dos “vãos da morte”, e neste conto temos ainda uma outra indicação: a utilização de corpos assassinados como alicerce para uma construção - neste caso, a ponte sobre o arroio Yazá, no meio da selva missioneira, lá onde “as coisas demoram mais para terminar”. Não sabemos se este tipo de prática realmente ocorreu, porém não importa: a ficção cumpre seu papel ao revisitar a história e possui liberdade para recriá-la. Uma de suas funções, afinal, é não estar restrita ao ato de *documentar*, mas sim explorar as possibilidades de *sensibilizar* a pessoa que lê. Neste sentido, a cena que descreve o surgimento de uma mulher sobre a ponte, seu atropelamento

e a falta de rastros mobiliza o leitor por, entre outros fatores, deslizar entre a referência histórica e o conto de fantasmas.

Mencionamos anteriormente que os presos políticos eram levados para “não-lugares” e que seu desaparecimento os tornava “não-seres”, arrancados de sua humanidade. No conto *Teia de Aranha* encontramos ainda uma “não-reação” ao fato, ilustrada pela fala de Natalia quando a protagonista declara que elas deviam chamar a polícia para informar o desaparecimento de Juan:

(...) ela voltou a prender o cabelo num rabo de cavalo, como tinha feito no mercado, e respondeu que não. Não seja boba. Se ele foi embora, foi e pronto, disse. Pôs-se de pé e foi até o quarto buscar a carteira e as sacolas com as compras.
- Que cara de abobalhada, menina (ENRÍQUEZ, 2017, p. 111).

A naturalidade com que Natalia trata o assunto levanta suspeitas sobre seu grau de envolvimento com o ocorrido. Apesar de ter passado a noite com o caminhoneiro, lembremos que ela era identificada como bruxa, e havia alertado a prima de que seu problema com Juan Martín podia sim ser “solucionado”. A vulnerabilidade da protagonista frente ao marido é, desde o princípio, equilibrada pela força e determinação da prima, e é graças ao forte vínculo de afeto entre as duas mulheres que a harmonia se mantém mesmo após o desaparecimento de Juan Martín. Esta condição está ilustrada na descrição da última cena, quando elas param em um posto de gasolina para comprar cigarros e refrigerante e despedem-se de um dos caminhoneiros que haviam conhecido em Clorinda: “Nós o cumprimentamos, sorridentes, e saímos para a estrada; no horizonte, do lado do rio, já se viam as nuvens negras da tempestade” (Ibid, p. 111). Mais um dia iria começar e, como Natalia lhe dissera no mercado, para tudo havia solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste conto de Mariana Enríquez, a atmosfera de mistério, a presença do sobrenatural e o final inexplicado vinculam a narrativa à tradição gótica clássica. Porém é fundamental acrescentarmos que, nesta

literatura, a morte não é apenas um elemento a mais para que se caracterize o gótico. A morte e a violência estão atravessadas pelo discurso histórico do passado recente da Argentina e nos apontam também para as questões da violência de gênero. Nesta perspectiva concordamos com Adriana Goicochea, quando ela observa que

(...) la crueldad se transforma en violencia, y se describen las leyes de un mundo que genera las condiciones de vulnerabilidad de la mujer y esto lo constituye en un relato de terror. Por otro lado, ese terror es político porque “Los procesos de interiorización, discriminación y fragilización operan como naturalizaciones... están invisibilizados (...) Por lo tanto, interpela al lector al presentar la violencia en su acontecer simbólico como violencia político-social que impacta sobre la vida cotidiana. (GOICOCHEA, 2018, p.12).

As ditaduras civil-militares implementadas durante as décadas de 1960-1970 deixaram marcas profundas nas sociedades latino-americanas, disseminando concepções autoritárias e banalizando a violência, questões ainda presentes de modo concreto, bem como no imaginário popular. A construção de um processo realmente democrático perpassa a visitação dos elementos sensíveis da história, no intuito de que tais atrocidades não fiquem impunes e que por meio da conscientização tais eventos não tornem a ocorrer. Deste modo, a aliança entre História e Literatura pode se mostrar significativa para a reflexão sobre temas da História recente dos países do Conesul, e uma ferramenta potente para o conhecimento sobre temáticas fundamentais para a obtenção de uma sociedade mais harmônica e justa.

REFERÊNCIAS

BAUER, Caroline Silveira. O departamento de ordem política e social do Rio Grande do Sul (DOPS/RS): terrorismo de estado e ação de polícia política durante a ditadura civil-militar brasileira. **Revista Ágora**, Vitória, n.5, 2007, p.1-31 Disponível em <<https://periodicos.ufes.br/agora/article/view/1908>> . Acesso em 02 de maio de 2021

____. Quanta verdade o Brasil suportará? Uma análise das políticas de memória e de reparação implementadas no Brasil em relação à ditadura civil-militar. **Dimensões**, Vitória, n. 32, 2014. p. 148-169. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/8371>> Acesso em 02 de maio de 2021.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-166.

CAPELATO, Maria Helena. Memória da Ditadura Militar Argentina: um desafio para a História. **Clio: Revista de Pesquisa Histórica**. n.24, 2006, p.61-81.

CHARTIER, Roger. Literatura e História. **Topoi**, Rio de Janeiro, n° 1, 1993, p. 197- 216.

COLOMBO, Sylvia. Mariana Enríquez investiga chagas espirituais e familiares em novo livro. **Diário de Cuiabá**, Cuiabá, 2021. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/ilustrado/mariana-enriquez-investiga-chagas-espirituais-e-familiares-em-novo-livro/575820>>. Acesso em 02/05/2021.

CORTÁZAR, Julio. Notas sobre el gótico en el Rio de la Plata. **Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien**, Toulouse, n°25, 1975, p. 145-151. Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/carav_0008-0152_1975_num_25_1_1993>. Acesso em 15 de abril de 2021.

FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. Políticas da memória e políticas do esquecimento. **Aurora. Revista de Arte, Mídia e Política**. São Paulo, n.10, 2011. p. 102-118.

FUSTINONI, Chiara Ferreira; CANIATO, Angela. O luto dos familiares de desaparecidos na Ditadura Militar e os movimentos de testemunho. **Psicologia USP**, São Paulo, v.30, 2019, p.1-9. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/cS4JHgWVpWcpTVSyq3rNvFk/?lang=pt>> . Acesso em 01 de maio de 2021,

GOICOCHEA, Adriana. Las huellas de una generación y el modo

gótico en las obras de Mariana Enríquez. **Revista Lindes - Estudios Sociales del Arte y la Cultura**. Buenos Aires, n.15, p. 1-13 jun 2018.

Disponível em:

<http://revistalindes.com.ar/contenido/numero15/nro15_art_GOICOCHEA.pdf>. Acesso em 02 de fevereiro de 2021.

HALBWACHS, Maurice. **La memoria colectiva**. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

MENDES, Ricardo Antonio Souza. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional—algumas considerações sobre a Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.5, n. 10, jul/dez 2013. p.6-38. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.5965/2175180305102013006>> Acesso em 01 de maio de 2021,

PADRÓS, Enrique Serra. Terrorismo de estado e luta de classes: repressão e poder na América Latina sob a doutrina de segurança nacional. **XXIV Simpósio Nacional de História - ANPUH**, São Leopoldo, 2007. p.1-7. Disponível em: <<http://www.eeh2014.anpuh-brs.org.br/resources/anais/anpuhnacional/S.24/ANPUH.S24.0755.pdf>>. Acesso em 02 de maio de 2021,

____. A política de desaparecimento como modalidade repressiva das ditaduras de segurança nacional. **Tempos históricos**, Marechal Cândido Rondon, v. 10, 2007. p.105-130. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/view/1229/1016>> Acesso em 02 de maio de 2021,

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **História da Educação – ASPHE**, FaE, UFPEL. Pelotas. n.14, set/2003. p.31-45. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30220/pdf>> . Acesso em 03 de maio de 2021,

PLÁ, Josefina. Prosapia y Magia del Ñandutí. **Anuario de Estudios Atlánticos**, Las Palmas de Gran Canaria, v. 1, n. 26, 1980. p.615-632.

Disponível em:

<<http://anuariosatlanticos.casadecolon.com/index.php/aea/article/view/406>>. Acesso em 15 de maio de 2021,

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3 , 1989, p.3-15.

ROSSO, Pedro Mege. La cofradía de las arañas: Mitos y ritos herméticos de las maestras textileras mapuches. **Aisthesis Revista Chilena de Investigaciones Estéticas**. Santiago, n. 62, 2017.p.151-171.

SANCHEZ, Mariana. Mariana Enríquez: O terror e as esquinas de Buenos Aires. **Suplemento Pernambuco**, Recife, Seção Perfil, 2017. Disponível em:

<http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/70-perfil/1945-mariana-enriquez-o-terror-e-as-esquinas-de-buenos-aires.html?fb_comment_id=1700487033319496_1775474435820755>

Acesso em 04 de abril de 2021.

VASQUEZ, Henry Torres. El concepto de terrorismo de Estado. **Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales**, Bogotá, n.33, 2010, p. 129-147.

Quem somos

Amália Cardona Leites

amalia.leites@ifc.edu.br

Doutora em Letras, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e respectivas literaturas, pela Universidade da Região da Campanha (2006) e Mestrado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria (2013). Atualmente é professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica na área de Língua Portuguesa e Espanhola, no Instituto Federal Catarinense, no Câmpus Ibirama, e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no mesmo Câmpus. Tem experiência na Educação Básica em escolas privadas e escolas públicas municipais e estaduais, com o ensino de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa para estrangeiros. É membro do grupo de pesquisa Processos Educativos e Observatório social: culturas, linguagens e subjetividades, do Instituto Federal Catarinense.

Ana Carolina Piacentini

anacarolinapiacentini@gmail.com

Estudante do Curso Técnico em Administração integrado ao Ensino Médio do IFRS - Campus Bento Gonçalves, apaixonada por livros e esportes de aventura. Foi bolsista de iniciação científica de pesquisa e de ensino do IFRS Bento Gonçalves nos anos de 2022 e 2023.

Ana Lúcia Paula da Conceição

ana.conceicao@bento.ifrs.edu.br

Apaixonada pelos livros, encantada com a Vida sou mulher/mãe/parceira/professora no IFRS - campus Bento Gonçalves. Graduada em Biologia e Pedagogia, especialista em Biologia Humana e Mestra em Educação nas Ciências pela UNIJUI, Doutora em Educação pela Unisinos, participo dos grupos de pesquisas GEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores e GIPED – Grupo Interinstitucional em Pedagogias, Docências e Diferenças. Pesquisa/estudo temas que movimentam meus pensamentos: as docência, os estudos de gênero, os estudos da sexualidade e formação de professores/as.

Andressa Argenta

andressa.argenta@bento.ifrs.edu.br

Artista Visual, professora e pesquisadora. Docente da área de Artes Visuais do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves, é Doutora e Mestre em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais - Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do Grupo de Pesquisa Compor (UDESC) e C A D E: Diálogos e Estudos em Arte e Cultura na Educação Profissional (IFRS); Integra o Projeto Armazém e Coletivo Compor, NIEPECH-IFRS/BG e

NEPGS-IFRS/BG. Atualmente é coordenadora do Núcleo de Arte e Cultura do IFRS-BG e do Espaço Estético/Galeria de Arte do IFRS-BG. Desenvolve pesquisas com atravessamentos com a arte, educação e a cidade, com ênfase no Ensino da/ com Arte, Ações e Curadorias Educativas, I/Mediação Cultural, Formação de professores, Gravura Contemporânea, Livro de Artista e Intervenções Artísticas e Urbanas.

Andriele Rodrigues Barbosa

andrielebarbosa829@gmail.com

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves. Educadora Infantil. Tem interesse por temáticas que pesquisem os atravessamentos neoliberais na educação das infâncias e os transtornos psicológicos infantis.

Bianca Elizabeth Suthoff Lunkes

Bianca.lunkes13@gmail.com

Estudante do 3º ano do Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio do IFRS-BG. Desde o início da sua trajetória no Instituto, realiza pesquisas na área das Ciências Humanas, da qual muito se interessa. Já participou de inúmeros eventos científicos nacionais e internacionais, e se diz uma apaixonada pela Iniciação Científica.

Edson Carpes Camargo

edson.camargo@bento.ifrs.edu.br

Doutor em Educação pela UNISINOS com Mestrado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ. Licenciado em Pedagogia pela URCAMP. Docente do IFRS - Instituto Federal Rio Grande do Sul, trabalhando no Campus Bento Gonçalves nos cursos de Formação de Professores. Coordenador de Área do PIBID/Pedagogia do IFRS/Campus Bento Gonçalves desde 2020. Líder do GEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores e integrante do CLIQUE - Grupo de Pesquisa em Linguagens, Currículo e Cotidiano de bebês e crianças pequenas. Pesquisa/estudo temas relacionados às temáticas da Formação de Professores e Professoras para a Educação Infantil e os estudos da infância.

Fernanda Sartori

fernandasartori6@gmail.com

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves. Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Bento Gonçalves. Em 2022 fui participante do programa da Residência Pedagógica do OBECI (Observatório da Cultura Infantil). Atualmente meus estudos em Educação possuem ênfase em temáticas voltadas para a etapa da Educação Infantil e para a classe alfabetizadora. Hoje participo de um grupo de estudo denominado GT - Alfabetização, o qual tem o intuito de aprimorar conhecimentos acerca do processo de alfabetização, bem como atualizar o Projeto Político Pedagógico da escola na qual atuo.

Graziele Silveira dos Santosgraziele.silveira23@hotmail.com

Licenciada em Pedagogia pelo IFRS – Campus Bento Gonçalves. Professora na Educação Infantil. Integra o GEFOR - Grupo de Estudos e Pesquisa Formação de Professores. Tem interesse em pesquisas relacionadas às temáticas da Formação de professores e os Estudos em Educação Infantil.

Janine Bendorovicz Trevisanjanine.trevisan@bento.ifrs.edu.br

Doutora em Ciências Sociais (PUCRS). Mestre em Letra (PUCRS). Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais (UFRGS). Professora no IFRS - Campus Bento Gonçalves. Integro o Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas - linha de pesquisa Sociologia da Religião. Tem interesse em pesquisas relacionadas às temáticas de Sociologia da religião, gênero e sexualidade, metodologia de pesquisa. Atualmente, participa do NEPGS – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade; Niepech – Núcleo de Integração do Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas; NAC – Núcleo de Arte e Cultura, todos do IFRS – Campus Bento Gonçalves.

Letícia Schneider Ferreiraleticia.ferreira@bento.ifrs.edu.br

Doutora em História. Docente de História. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade do Campus Bento Gonçalves do IFRS (NEPGS BG) e Lidera o Grupo de Pesquisa em Educação, Experiências Docentes e Direitos Humanos. Tem interesse em pesquisas relacionadas às temáticas de História e Gênero, Ensino de História, História e Cinema, História e Arte, História e Literatura.

Maíra Chanara Ticzmayticz@gmail.com

Licenciada em Pedagogia. Mãe de duas adoráveis meninas e apaixonada pela Educação Infantil, atuou por 7 anos em escolas municipais com crianças de Berçário. Aos 30 anos conquistou sua primeira formação, em Licenciatura em Pedagogia pelo IFRS - Campus Bento Gonçalves/RS, instituição que lhe possibilitou ampliar seu olhar sobre a relevância da Educação em todas as suas dimensões para a sociedade.

Mateus Borsattoborsattomateus4@gmail.com

Bacharel em Filosofia 2014, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Licenciado em Pedagogia pelo IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves. Pós-graduado pelo curso Lato Sensu em Educação: Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense, Campus Pelotas. Pós-graduando no curso Lato Sensu Especialização em docência para a educação profissional e tecnológica - docente EPT, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia Sul-riograndense, Campus Passo Fundo. Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul na linha de Pesquisa, História, Filosofia e Educação. Monitor de Educação de alunos inclusos em escola da rede Municipal do Município de Guaporé-RS. Participa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Tenho interesse por temáticas que pesquise História e Filosofia da Educação.

Onorato Jonas Fagherazzi

onorato.fagherazzi@bento.ifrs.edu.br

Doutor em Educação em Ciências. Mestre em Filosofia. Licenciado em Filosofia. Professor do IFRS. Participa do Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas. Tem interesse em pesquisas relacionadas às temáticas de Ética e a cultura do Voluntariado. Participa do Projeto de Extensão e também de estudos do Compaixão.

Robert Reiziger de Melo Rodrigues

robertreiziger2009@gmail.com

Graduado em Letras pelo IFRS - Campus Bento Gonçalves. Atua como professor de Anos Finais do Ensino Fundamental e de Ensino Médio nas disciplinas de português, inglês e literatura. Além disso, desenvolve projetos de incentivo à leitura no município de Bento Gonçalves, onde reside. Tem interesse em pesquisas relacionadas às temáticas de gênero, sexualidade e participação política.



Esta obra foi composta na fonte Garamond, formato 14,8 X 21cm.
A impressão do miolo se fez sobre papel Off-set 90g e capa em Supremo 300g.
Tiragem de 100 exemplares, no ano de 2023.

Para compor a capa, um fragmento de história, de vestígios entre as camadas de acontecimentos, da fricção do tempo. As paredes e muros, mesmo com sua concrelude, trazem o detalhe, as camadas que compõem o cotidiano. Esta fotografia faz parte da Série Deslocamentos, composta de experimentações com paisagens vividas, da memória, paisagens deslocadas, paisagens /des/reterritorializando-se.

Humanides: reflexões e ações, é vestígio, espaço de troca, de compartilhamento, de registro das diversas ações e pesquisas criadas no cotidiano de nosso campus nas mais diversas áreas atravessadas pelo nosso fazer educação!

Andressa Argenta

