

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Recife

2023

BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos
Martins de Oliveira

Recife

2023

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

A283c

Aguiar, Bárbara Gomes Fernandes de.

“Conta pra mim”: a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do Ministério da Educação. / Bárbara Gomes Fernandes de Aguiar. – Recife, 2023.

89 f.: il.

Orientadora: Anna Luiza Martins de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

Inclui Referências.

1. Educação domiciliar. 2. Discurso. 3. Gêneros. 4. Sexualidades. 5. Famílias. I. Oliveira, Anna Luíza Martins de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-044)

BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 24/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Karina Miriam da Cruz Valença Alves (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco
[Participação por videoconferência]

*"Me levanto
Sobre o sacrifício
De um milhão de mulheres que vieram antes
E penso:
O que é que eu faço
Para tornar essa montanha mais alta
Para que as mulheres que vierem depois de mim
Possam ver além..."*
(Rupi Kaur).

Dedico esta música a todas as Aparecidas (mulheres) que por vezes precisam tornar-se “desaparecidas” quando necessitam chorar pelas dores de um sistema que tenta nos desaparecer.

Aparecida

(Almério)

Bem que apareceu com a voz da manhã

Ondas de todo vento bom

Como quando o sol entra pela cumeeira

Aparecida trás

Lenha pro fogão de lenha

Pra esquentar o café e o pão

Traços que são de sua natureza

Aparecida vai

Quando quer chover

Aparecida vem

Vasilhame encher

Aparecida vai

Olho d'água bom

Aparecida vem

No barreiro tem, no barreiro tem

Bem que Aparecida

Dá conta da casa, três filhos

E seu sorriso não nega

Que ela se dá inteira

Bem que ela já sabe

De quem já tem, cá se vem

O seu bem se anuncia

Pelo quício da porteira

Aparecida vai

Vai tanger o boi

Aparecida vem

Vem mexer o arroz

Aparecida vai

Debulhar feijão

Aparecida vem

No terreiro tem, no terreiro tem

Bem que é parecida

Com essas estrelas perdidas

*Por esses dias sozinha
Na constelação de uma feira
Desaparecida
Cicio da tarde
Segredos dessa mulher
Como quando o sol
Põe-se atrás da ribanceira
Aparecida vem
Quando se encontrar
Desaparecida
Quando quer chorar
Aparecida tem
Pra cada tom um olhar
Desaparecida como Aparecida
Como é parecida*

Compositores: Almerio Rodrigo Meneses Feitosa

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que encontrei em minha caminhada de luta por direito a vez e voz nos espaços religiosos, às companheiras do Coletivo Vozes Marias, às mulheres da Pastoral de Mulheres da PIBB, às vítimas da violência de gênero nos espaços religiosos que confiaram em meu trabalho, sobretudo as que estão (sobre) vivendo e (re) existindo nas trincheiras das igrejas evangélicas.

À minha querida amiga, companheira e pastora, Helivete Ribeiro, que me mostrou como a caminhada com o mestre nazareno pode ser leve. Que me ensinou a teologia da mesa, do compartilhar sem temer ao amanhã. Que me ensinou a honrar as mulheres e suas dores. Que me ensinou sobre o quão potente é ser mulher! Que me ajudou a compreender que Deus também é Deusa! Te amo minha Veveta, hoje e sempre te amarei.

À mainha, tia Lídia, tia Graça (minha Ama), mamis Emídia, Cris, Frida, às minhas avós Francisca e Benta, às mulheres pretas e indígenas que bravamente resistiram para que hoje eu pudesse ser a mulher que sou. Elas, que entre lágrimas e risos, dores e alegrias, confiança e medo, vieram antes de mim, (re) construindo discursos e narrativas por meio da resistência.

AGRADECIMENTOS

À Divina Ruah, útero gerador de vida, que soprou e sopra seu vento de paz, amor e renovo sobre minha vida diariamente.

Ao Jesus de Nazaré que caminha comigo lado a lado, dia a dia, me mostrando o verdadeiro sentido do evangelho que contempla, respeita e considera as subjetividades e maneiras de vivenciar a vida de todas as sujeitas.

Ao meu Deus, que reconheço como pai, mais também como uma mãe preta que me acolhe nos momentos onde as dúvidas, os medos e as dores querem me paralisar. Ela, minha Deusa mãe, que amorosamente me segura firme e me lembra que não estou só.

A meu painho, que sempre lutou para que nada me faltasse, foi difícil gestar e parir esta dissertação diante da sua morte, meu veinho! A saudade tem dia que é mais doída, aí me lembro que ela, a saudade, é o amor que fica.

À mainha, que sempre me encoraja para os desafios da caminhada e que dia a dia me surpreende com a sua capacidade de superação e resiliência.

À Bruno Moreira, por todo afeto, respeito e parceria na caminhada, você é a minha pessoa.

À Marco Aurélio, você é o irmão que a vida tão generosamente me trouxe.

À minha Frida, por tudo e por tanto...

À minha amiga e parceira da vida, Amanda Calixto, que de cara aceitou o meu convite para ser a ilustradora deste trabalho, muito obrigada nega!

Aos amigos e amigas do trabalho, Ana Júlia, Michele, Carla, Nahima, Juliana e de maneira muito especial, aos meus amores, Yale, Dani e Marcone, meu muito obrigada! Vocês sempre acreditaram em mim e sempre quando precisei, me lembraram que eu conseguiria, é muito bom sorrir e chorar com vocês.

Às amigas e amigos pela compreensão, apoio e presença constante, vocês são a materialidade do amor de Deus por mim! São vocês que me fazem continuar acreditando na humanidade, na família, no respeito, na confiança e na reciprocidade. Cada troca, cada visita, cada mensagem, cada saída, cada risada, cada lágrima, cada abraço foram e sempre serão essenciais em minha caminhada diária. Vocês, meus amigos e amigas, são a família que eu pude escolher e que me fazem saber que eu não ando só. Alguns e algumas de vocês: Aline, Tony, Valdenia Lopes, Rafael Ribeiro, Lívia, Lizandra, Sérgio, Karla Valeriano, Bob Botelho, Guilherme Carvalho, Valéria Vilhena, Valdenice Raimundo, Camila Rago, Erika Farias,

Cícero, Rafaela Cruz, Bruna, Andreana, Adriana Carla, Thyago Penalva, Amanda Calixto, Lídia Vidigal e mais tanto de vocês que estão sempre comigo na caminhada.

Ao Coletivo Vozes Marias e minhas companheiras de luta, espaço no qual me encontrei como mulher cristã feminista, inconformada com as violências de gênero existentes nos espaços religiosos.

Às minhas amoras e companheiras da Pastoral de Mulheres da Primeira Igreja Batista em Bultrins, eu amo vocês, eu amo o nosso grupo, eu amo a forma como ensinamos e aprendemos umas com as outras. Sei que permanecer de pé é fruto das constantes orações de vocês para com a minha vida...

À minha pastora Vana, mulher destemida que mete a cara comigo e abraça as minhas ideias para e em nossa comunidade de fé.

À Anna Luiza, minha orientadora, por vivenciar comigo as dificuldades que surgiram durante a feitura deste trabalho e por se preocupar em buscar soluções para que eu pudesse desenvolvê-lo.

Ao grupo de estudos Discurso e Subjetividades.

Às amigas, amigos e amigues do mestrado, por tantas trocas, ansiedades, preocupações, dores, risos, alegrias e esperança.

Aos professores e professoras da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial Prof. Gustavo Oliveira pelos ensinamentos e trocas sobre temas tão caros para nossa sociedade e Prof. Karina Valença, pelo afeto, respeito e tamanha empatia conosco diante de tantos medos e incertezas.

Aos meus professores e professoras da graduação em Serviço Social da UNICAP, pessoas que sempre acreditaram no meu potencial, me incentivaram a chegar até aqui e carinhosamente destaco a professora Sandra Karla e a professora e minha querida amiga, Valdenice Raimundo.

Ao Cosme, pela escuta, provocações e acolhimento quando o mestrado ainda era um sonho.

Não posso deixar de agradecer às mulheres que, antes de mim, já lutavam para que hoje eu pudesse ocupar o espaço acadêmico. A todas as mulheres que passaram, que estão e estarão em minha caminhada, vocês são a maior fonte de inspiração para minha luta na militância e na vida acadêmica.

Aos funcionários da secretaria do Curso de Pós-graduação em Educação da UFPE.

RESUMO

Desde o golpe parlamentar de 2016 e, especialmente, durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, o signifiante “educação” ganhou evidência em acirradas disputas discursivas, num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo colocou em risco políticas curriculares pautadas nos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Estratégias visando a instalação de pânico moral foram mobilizadas em torno de falácias como a do ensino de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas e universidades; da ameaça à “família tradicional brasileira”, aos “bons costumes” e à “segurança das crianças e dos adolescentes”. Diversos estudos têm constatado a contundente presença de um ativismo religioso, seguido por grupos laicos ou não necessariamente confessionais, que encontram nessas falácias um artifício retórico de mobilização política. Vislumbra-se aí ofensivas reacionárias, originalmente de matriz católica e de caráter transnacional, que assumiram a conformação de “guerras culturais”. Nesse contexto de obscurantismo bélico, o movimento em prol da educação domiciliar (*homeschooling*) ganhou força e passou a influenciar decisões do Ministério da Educação (MEC). Este estudo discute as lógicas sociais de produção de padrões de gênero, sexualidade e família mobilizadas no “Programa de Literacia Familiar: Conta Pra Mim”, ligado à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Parte do pressuposto que lógicas sociais são um sistema de regras ou gramática que sustenta determinadas práticas discursivas em espaços-tempos específicos. O *corpus* foi constituído por componentes do *kit* pedagógico oferecido pelo Programa e disponível no site do MEC. A pesquisa evidenciou que o “Conta pra mim” foi implementado num contexto de ausência de diálogo com as comunidades escolares, acadêmicas e a sociedade civil; pauta-se em representações limitadas da educação literária e aciona lógicas cisheteronormativas sobre família, sexualidade, gênero e relações entre as pessoas, configurando-se como violência simbólica e estratégia de esvaziamento do papel da escola. Sua implementação, entretanto, não se dá num contexto de resignação, evidenciando o caráter discursivo do social, a contingência difusa e múltipla do terreno político e o papel central de discursos opostos no processo de articulação e disputa de hegemonia no campo educacional.

Palavras-Chave: educação domiciliar; discurso; gêneros; sexualidades; famílias.

ABSTRACT

Since the 2016 parliamentary coup and, especially, during the administration of ex-president Jair Bolsonaro, the meaning of “education” has gained evidence in fierce discursive disputes, in a scenario of political and moral contradictions where the resurgence of neoliberalism and neoconservatism has put curricular policies at risk. based on human, sexual and reproductive rights. Strategies aimed at installing a moral panic were mobilized around fallacies such as teaching a supposed “gender ideology” in schools and universities; the threat to the “traditional Brazilian family”, to “good customs” and to the “safety of children and adolescents”. Several studies have confirmed the overwhelming presence of religious activism, followed by secular or non-confessional groups, who find in these fallacies a rhetorical device of political mobilization. Reactionary offensives can be seen there, originally of Catholic origin and of a transnational nature, which assumed the form of “cultural wars”. In this context of warlike obscurantism, the movement in favor of homeschooling gained strength and began to influence decisions by the Ministry of Education (MEC). This study discusses the social logics of production of standards of gender, sexuality and family mobilized in the “Family Literacy Program Tells Me”, linked to the National Literacy Policy (PNA). It starts from the assumption that social logics are a system of rules or grammar that sustains certain discursive practices in specific space-times. The corpus consisted of components of the pedagogical kit offered by the Program and available on the MEC website. The research showed that “Conta pra mim” was implemented in a context of lack of dialogue with school, academic and civil society communities; it is based on limited representations of literary education and triggers cisheteronormative logics about family, sexuality, gender and relationships between people, configuring itself as symbolic violence and a strategy of emptying the school's role. Its implementation, however, does not take place in a context of resignation, highlighting the discursive character of the social, the diffuse and multiple contingency of the political terrain and the central role of opposing discourses in the process of articulation and dispute for hegemony in the educational field.

Keywords: homeschooling; discourse; genders; sexualities; families.

LISTA DE SIGLAS

ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
COVID-19	Coronavírus vírus SARS-CoV-2.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	Escola sem partido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual.
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das nações Unidas pela Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Guia de literacia familiar	48
Figura 2 - Mascote “Tito” do programa Conta Pra Mim.....	50
Figura 3 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.	51
Figura 4 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.	52
Figura 5 - Imagem do Guia de Literacia Familiar do Programa Conta Pra Mim.....	53
Figura 6 – Ilustração de capa do Episódio 34 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim	54
Figura 7 - Ilustração de capa do Episódio 35 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim	54
Figura 8 - Ilustração das fábulas do Programa Conta Pra Mim	55
Figura 9 - Ilustração do Livro de Biografias do programa Conta Pra Mim	56
Figura 10 - Personagem apresentando estratégias de interação verbal com bebês – Vídeo 16 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.	58
Figura 11 - Cena de mãe e filha nomeando objetos de casa – Vídeo 33 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.	59
Figura 12 - Cena de mãe e filha nomeando e utilizando ingredientes para receitas culinárias – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	61
Figura 13 - Cena de mãe e filha cuidando e regando plantas – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	62
Figura 14 - Cena de pai e filho brincando de bola num gramado – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	63
Figura 15 - Interação pai e filho concertando um carro de brinquedo	64
Figura 16 - Ilustrações de contos de fada disponibilizados no Programa “Conta pra mim”...	66
Figura 17 - A reiteração da “família tradicional” nos contos de fada do Programa Conta pra mim.....	67

SUMÁRIO

1. PARA COMEÇO DE CONTAÇÃO.....	14
2.OS CAMINHOS DA PESQUISA, SUAS LIGAÇÕES ASSUMIDAMENTE POLÍTICAS E A CRÍTICA AO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR	21
2.1.Uma vida, uma pesquisa: atravessamentos de uma dissertação	23
2.2.A constituição do corpus	25
3.O CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO “CONTA PRA MIM”	28
3.1.A educação em disputa e a emergência de pânicos morais.....	34
4.Analisando um currículo que conta sobre padrões de gênero, sexualidade e família.	46
4.1.A cena enuciativa do “Conta pra mim”	47
4.2.Padrões de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no material audiovisual disponibilizado pelo Conta pra Mim.	57
5.PARA TÉRMINO DE CONTAÇÃO.....	69
REFERÊNCIAS	75

1. PARA COMEÇO DE CONTAÇÃO...



Fonte: CALIXTO, Amanda. O aprisionamento das subjetividades dos sujeitos e sujeitas em um país terrivelmente evangélico, 2022.

“Acho que o adolescente, que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo [sic], tem um contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa”, declarou à época. “São famílias desajustadas, algumas. Falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo um menino de 12, 13 anos optando por ser gay, nunca esteve com uma mulher de fato, com um homem de fato, e caminhar por aí. São questões de valores e princípios”, completou. (Fala de Milton Ribeiro, Ministro da Educação entre julho de 2020 e março de 2022, em matéria do G1, TV Globo em 31 de Janeiro de 2022).

Questionado sobre educação sexual nas escolas, Milton Ribeiro, ministro da educação entre julho de 2020 e março de 2022, disse que é um tema importante para evitar gravidez precoce, mas que não acha necessário debater questões de gênero e sexualidade em sala de aula. As declarações proferidas pelo mesmo, evidenciam a maneira pela qual um dos ministérios mais importantes do nosso país foi conduzido entre os anos de 2019 e 2022, período da gestão do presidente Jair Bolsonaro.

A educação ganhou evidência em disputas discursivas acirradas num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo colocou em risco políticas curriculares embasadas em perspectivas dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Nesse contexto e com o desafio de elaborar essa pesquisa de mestrado em educação, me vi desafiada a, num processo de esforço teórico, metodológico e político, mergulhar nesse projeto que nomeei de “Conta Pra Mim”: a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do Ministério da Educação (MEC).

Diante de todo cenário vivenciado, em meio a diversos sentimentos, dúvidas e anseios trazidos pelo medo e incertezas impostas num tempo de tanta dor como foi a pandemia da COVID-19, que nos impossibilitou o acesso a aulas presenciais, entendo como algo necessário a reflexão e a problematização de aspectos ligados a um programa de literacia familiar proposto pelo Ministério da Educação que se colocou como opção para substituição do espaço escolar na primeira infância, transferindo para a família o papel desempenhado pela escola em nossa sociedade.

Foi entre encontros e conversas de orientadora e orientanda, que decidimos investigar a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no então programa de literacia familiar do MEC. Pensar nos significantes gênero, sexualidade e família e nas (re) produções

de seus padrões nos tempos atuais, sobretudo na área da educação, nos convidou para refletir sobre a instabilidade e incerteza da ordem vigente, a maleabilidade e abertura do real ao vínculo social.

No decorrer dos últimos anos, brasileiras e brasileiros testemunharam muitas reviravoltas no contexto político, o que gerou na população sentimentos de instabilidade e incerteza no campo da política, da saúde pública, da educação, da economia e demais áreas da vida. Todo este contexto conflituoso e instável, levou as pessoas a não sentirem confiança, gerando descrédito e, em alguma medida, revolta. Aprofundou-se a falta de estrutura e planejamento do governo federal e sua incapacidade de solucionar, de maneira ética e equânime, os diversos problemas sociais e econômicos que afetaram diretamente a saúde, a educação, a segurança e o acesso a direitos sociais no Brasil.

As investidas do governo brasileiro em relação ao debate sobre gênero e sexualidades foi se aprofundado a partir da campanha presidencial de 2018, estabelecendo um cenário de disputa e embates hegemônicos entre grupos progressistas e conservadores, sobretudo nos anos dois mil, com forte impacto na dinâmica da vida em sociedade. Percebemos o investimento em narrativas de combate às diferenças que comprometeram acessos e direitos antes conquistados por grupos sociais historicamente subalternizados e excluídos pelo racismo, machismo, misoginia, homofobia, dentre outras violências que são estruturantes de nossa sociedade.

O Brasil sediou, nos últimos anos, variadas controvérsias em torno de temas caros aos direitos humanos, especialmente aqueles ligados à gênero e sexualidade. O significante “família tradicional brasileira” foi centralmente mobilizado nesse contexto de avanço do conservadorismo. Essas controvérsias se articularam em um cenário de fortalecimento do fundamentalismo religioso e tiveram como pontos de intersecção uma forte perspectiva moralista em relação ao gênero e à sexualidade, resultando na mobilização de um discurso pela “defesa de crianças e adolescentes”.

Carrara (2015) chama a atenção que vivenciamos um chão inconstante onde moralidades sexuais distintas se chocam e disputam espaços de poder. O foco em crianças, adolescentes e famílias, tornou-se, em alguma medida, um ponto estratégico que atravessou e produziu impactos nos espaços-tempos escolares. Tanto as políticas curriculares, quanto o cotidiano escolar, tem vivenciado e/ou sediado constantemente conflitos de opiniões e ideias, o que nos aponta para os diversos argumentos levantados e defendidos no meio de debates públicos que fizeram parte desse cenário político.

A reação conservadora tem elementos transnacionais, não apenas porque a Igreja Católica tem capitaneado a ofensiva contra a agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, mas também porque a insegurança decorrente da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção parecem abrir oportunidades para que, mais uma vez, se convoque “a família” contra o fantasma da subversão moral (LEITE, 2019).

É importante chamar a atenção, igualmente, para a estratégia de promoção do pânico moral¹, que, num passado recente, ficou bem evidenciada, por exemplo, no movimento político contra o Projeto Escola sem Homofobia², denominado pejorativamente por seus opositores de “kit gay”; e na eleição presidencial de 2018, através de forte ênfase no Projeto Escola sem Partido e da mobilização de falácias sobre uma suposta “ideologia de gênero” que seria ensinada nas escolas, caso se concretizasse a eleição de um governo de esquerda. Tais estratégias, foram novamente acionadas nas eleições presidenciais de 2022, porém, com menor impacto social devido à forte crise política, econômica, sanitária e educacional que se instalou no país durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Todo esse contexto colocou em risco a promoção e garantia dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. A perseguição moral aliou-se a um projeto de sociedade neoliberal. Nos deparamos com um contexto que não assegurou o que está previsto na Constituição de 1988 e que tentou desconstruir todas as conquistas nesse campo que se efetuaram a partir da década de 1990 e, principalmente, nos dez primeiros anos do novo milênio, onde pudemos vivenciar o enfrentamento de preconceitos, discriminações e desigualdades como responsabilidade do

1 Como propõe Rubin (1998), “o tipo mais importante e consequente de conflito sexual é o que Jeffrey Weeks chamou de ‘pânico moral’” (Weeks, 1981). Segundo a autora, “pânicos morais são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e, a partir disso, em mudança social. A histeria da escravidão branca dos anos 1880, as campanhas anti-homossexual dos anos 1950 e o pânico da pornografia infantil no final dos anos 1970 foram pânicos morais típicos. Devido à sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas. [...] Os pânicos morais raramente aliviam um problema real, já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos ‘vícios’ como crimes”.

2 O Projeto Escola sem Homofobia foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (Gale) e as organizações não governamentais Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O projeto realizou uma pesquisa intitulada “Estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em 11 capitais brasileiras”. O material educativo era composto por um caderno – “Escola sem Homofobia”; um conjunto de seis boletins – “BOLESHS” – Boletins Escola sem Homofobia, destinados aos estudantes, cada uma abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, da diversidade sexual e da homofobia; cinco audiovisuais: o vídeo Torpedo, que apresentava duas adolescentes que estudavam na mesma escola e que se envolviam afetivamente; o vídeo Encontrando Bianca, que se tornou um dos mais polêmicos, apresentava uma jovem travesti na escola; o vídeo Probabilidade, que apresenta um adolescente bissexual. Os outros dois, Medo de quê? e Boneca na mochila já eram vídeos antigos produzidos pela Ecos em parceria com outras instituições e não causaram muito impacto público.

Estado e o fortalecimento das pautas ligadas aos direitos das crianças, adolescentes, mulheres, população negra e população LGBTQIA+.

Entrou em curso uma política neoliberal associada a uma racionalidade neoconservadora. Nesse contexto de obscurantismo bélico (DUARTE, 2018; DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020), a bandeira pela educação domiciliar (*homeschooling*) ganhou força, inclusive no Congresso Nacional, com o apoio de um movimento aparelhado a partir das orientações da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), criada em 2010.

Para Cecchetti e Tedesco (2020), o ensino domiciliar está unido a valores religiosos fundamentalistas. Partidos políticos, instituições e lideranças religiosas de perspectiva neoconservadora que o apoiam, colocam em risco o direito público e fundamental à educação básica, conquistado depois de décadas de luta coletiva, em defesa de uma escola gratuita, igualitária, inclusiva, obrigatória e laica (CECCHETTI; TEDESCO, 2020).

O programa “Conta Pra Mim” fez parte das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ele surgiu e foi implementado em um contexto de ausência de diálogos com as comunidades escolares, acadêmica e a sociedade civil, violando, dessa forma, o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (MORTATTI, 2019a). É um programa de governo participante de uma agenda interna ancorada em ideias ultraconservadoras e neoliberais, que oferece uma representação limitada de educação literária (RAMALHETE, 2020a). O programa se coloca para além de um retrocesso na educação, por diminuir o sentido e o papel da alfabetização, configurando-se na vida e dinâmica educacional dos docentes e estudantes como uma violência simbólica (MACEDO, 2019).

O guia de literacia familiar (BRASIL, 2019b), já em sua parte inicial, tem uma nota do ex-ministro da Educação, Abraham Bragança de V. Weintraub, que ficou conhecido por reafirmar seu compromisso com a pauta neoliberal e neoconservadora. O mesmo ampara-se em argumentos da psicologia cognitiva, da economia e da pedagogia para sublinhar a valorização da primeira infância. Destaca-se, igualmente, a participação de Barbara H. Wasik, professora da Universidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos da América, reafirmando a importância de práticas de literacia familiar.

Diante de tudo que foi exposto, evidencia-se que o “Conta Pra mim” é uma política curricular de alfabetização ancorada nos movimentos transnacionais contra os direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Esse estudo tem como objetivo analisar a articulação de lógicas sociais de (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no referido programa proposto pelo MEC.

Algumas perguntas orientam nossa pesquisa: que sentidos sobre gênero, sexualidade e família são mobilizados no material didático proposto pelo programa? Como esses sentidos se articulam a demandas das agendas neoconservadoras e neoliberais vigentes no contexto contemporâneo? De que forma eles têm sido articulados (ou não) a temas clássicos do discurso pedagógico no país como alfabetização, educação literária, direito à educação básica e inclusão social? Quem são os idealizadores, especialistas e apoiadores envolvidos no processo de elaboração e desenvolvimento do programa?

Norteando-se pelos questionamentos acima propostos, os objetivos específicos são:

- 1) descrever o contexto político e social de produção do programa;
- 2) descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família com os discursos da ofensiva antigênero.

Glynos e Howarth (2007) propõem a designação da categoria de lógica, em suas dimensões sociais, políticas e fantasmáticas, como uma unidade explicativa mais promissora para a construção de modelos teóricos nas ciências sociais.

Em termos gerais, nossa concepção de uma lógica é projetada para capturar os propósitos, regras e pressupostos ontológicos que tornam uma prática ou regime possível, inteligível e vulnerável. Um entendimento da lógica de uma prática tem como objetivo, portanto, não somente descrever ou caracterizar essa prática, mas capturar as várias condições que a fazem “trabalhar” ou “funcionar”. Quando falamos de lógicas sociais, estamos primeiramente interessados em caracterizar o que é um regime ou prática social particular. Mas também queremos perguntar por que e como elas surgiram e continuam a ser mantidas. (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 64)

É através das lógicas sociais que veremos as práticas sociais. O que precisamos compreender é como elas passam a existir ou são alteradas. Serão as lógicas políticas que farão este enquadramento. De acordo com Glynos e Howarth (2018), as lógicas políticas:

[...] buscam capturar processos de mobilização coletiva, tais como a construção, defesa e naturalização de novas fronteiras. Mas, elas também incluem processos que buscam interromper ou romper esse processo de delineamento de fronteiras (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 64-65).

As lógicas políticas buscam enfatizar a forma que surge a prática, debatendo sobre a construção ou o rompimento de fronteiras, capturando os processos de mobilização. Ela pode carregar em si as lógicas de equivalências (nas relações antagonistas, onde as alterações são extintas para o fortalecimento de um ponto) e as lógicas de diferenças (invalidação das cadeias de equivalências, insurgindo os diferentes pontos de vista).

De acordo com Laclau (2003), as lógicas se caracterizam como abstrações reais, podendo ser vistas como sistemas de regras, ou ainda como gramática, que num dado contexto social, poderão estabelecer formas de relações viáveis entre os elementos do contexto. Desta forma, partimos do pressuposto que os sentidos sobre gênero e sexualidade mobilizados no “Programa Conta Pra mim” envolve diferentes demandas que se articulam na produção de significados.

Afirmamos também a relevância deste estudo tendo em vista o avanço dos movimentos neoconservadores e a intensificação das cruzadas antigênero nos últimos anos, que em muito comprometem a garantia de uma educação equânime, igualitária, que contribua no fortalecimento de processos e relações democráticas, diversas e plurais para todas as sujeitas e sujeitos que habitam os espaços-tempos escolares.

Evidenciamos as fissuras existentes em toda estrutura social, como sendo terreno fértil para interpelação da diferença e ressignificação do currículo. Adotamos a noção de currículo como espaço-tempo enunciativo de fronteira cultural, disputado pelas normatizações sociais, sobretudo as perpassadas pela cisheteronormatividade, que tentam constantemente fixar sentidos sobre gênero e sexualidade.

A dissertação foi construída em capítulo temáticos, separadas por ilustrações que foram elaboradas especialmente para este trabalho. Os capítulos dialogam entre si e fogem ao modelo tradicional de separação entre fundamentação teórica, metodologia e resultados. Os achados do estudo, de cunho predominantemente descritivo, vão, assim, permeando as discussões que surgem ao longo dos tópicos.

No próximo capítulo, acolho a necessidade de evidenciar as ligações não-neutras e assumidamente políticas de como este estudo me atravessa intensamente, nesta caminhada desafiadora e contraditória de ser mulher evangélica e feminista na academia. Também pontuo os caminhos da pesquisa e suas ancoragens teórico-metodológicas.

No capítulo 3, dou destaque ao contexto político e social de produção do Programa Conta Pra Mim. No capítulo 4, discorro sobre o material disponibilizado no Programa, sua cena enunciativa e como padrões de gênero, sexualidade e família comprometidos com a agenda neoconservadora são mobilizados e (re)produzidos através da proposta de literacia familiar. Finalizo a dissertação pontuando algumas sínteses e considerações finais sobre o estudo.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA, SUAS LIGAÇÕES ASSUMIDAMENTE POLÍTICAS E A CRÍTICA AO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR



Fonte: CALIXTO, Amanda. Descontruir para florir mentes e corações, 2022

...mas há agora uma nova geração “que sabe que a glorificação colonial e a demonização do feminismo já não são creíveis”. E isso é um bom sinal. (KILOMBA, 2019.)³

Estando numa experiência acadêmica como é a do mestrado, o momento de gestar uma pesquisa é algo que te provoca diversas e intensas inquietações. É a hora em que a pesquisadora se sente revirada, interrogada, questionada no ato de escrever e delinear os caminhos metodológicos a serem percorridos. Dentro desse contexto, buscamos seguir uma abordagem de pesquisa que consentisse explorar as perguntas e objeto de estudo proposto através de uma aproximação com a perspectiva pós-estruturalista.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensar que radicaliza a discussão sobre as estruturas sociais (PETERS, 2000). Contudo, cabe ressaltar que ele não poderá ser reduzido a uma escola ou a um grupo de pressupostos em função de sua pluralidade.

É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é decididamente interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes (PETERS, 2000, p.29).

As provocações teóricas sugeridas por Laclau e Mouffe (2015) se enquadram na perspectiva pós-estruturalista, enfatizando o caráter discursivo do social, a contingência difundida e múltipla do terreno político, o papel central do processo de articulação e das práticas hegemônicas. Por meio da Teoria do discurso, somos constantemente convidados/as, a debruçarmos nossos olhares para as condições de fixação de determinado discurso, a delinear as regras e práticas que o sustentam, investigando ao máximo como ele tem sido constituído, (re)articulado e indagado.

Deve ser ressaltado, em primeiro lugar, que a teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, dotada de uma taxonomia própria e de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou a mudança social. A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

³ Entrevista com a artista, escritora e teórica portuguesa Grada Kilomba, por ocasião do lançamento do seu livro em Portugal,

Ainda de acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a Teoria do Discurso é fortemente crítica em relação aos modelos positivistas clássicos de pesquisa que buscam “extrair” os dados da realidade e garantir sua validade através de uma metodologia reconhecida e supostamente neutra e universal.

É diante do contexto de recrudescimento de políticas neoconservadoras, onde a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade está sempre em disputa, que buscamos analisar a articulação de lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar “Conta Pra Mim” proposto pelo MEC. Essa análise, de cunho descritivo, será realizada através da exploração de documentos, manuais, vídeos e cartilhas disponibilizados no site do MEC.

2.1. Uma vida, uma pesquisa: atravessamentos de uma dissertação

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’ (PIZZIMENT, 2013).⁴

Foi a partir do meu processo de formação na graduação em Serviço Social, das especializações em Gestão da Política Nacional de Assistência Social e Gestão de Programas e Projetos Sociais, da formação em Educação Popular, da participação do Grupo de estudos em Raça e Gênero da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e, sobretudo, na caminhada como ativista feminista cristã, na luta pelos direitos das mulheres junto ao Coletivo Vozes Marias e à Pastoral de Mulheres da Primeira Igreja Batista de Bultrins, acolhendo e acompanhando mulheres evangélicas vítimas de violência doméstica e de violência de gênero dentro dos espaços evangélicos, que eclodiu em mim o desejo e a necessidade de estudar e pesquisar as questões relacionadas a gênero, sexualidade, família, religião e educação, por

⁴ Texto foi publicado na página de Facebook "Uma pitada de encanto" em 10/06/2013

perceber a intensificação do estigma que a sociedade, com ênfase nos grupos religiosos, tem compreendido sobre tais temas no âmbito educacional.

Quando me refiro ao âmbito educacional, expando meu olhar para educação formal e também a não formal, realizada cotidianamente por grupos, coletivos, movimentos sociais, lá nas trincheiras das comunidades, onde a pobreza, a desigualdade social, o domínio e o uso indevido da fé das mulheres e das famílias pelo fundamentalismo religioso tem determinado como se dá o olhar e o entendimento dessas pessoas em relação as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, homoafetividade, direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros.

[...] neste livro
eu estava fazendo as coisas
de outra maneira,
e o que me atrasava
tinha a ver com a revelação,
com o que significava revelar
coisas pessoais.
Na própria construção deste livro,
erguer a voz,
como apresentado no primeiro ensaio,
é a explicação para meu incômodo,
minha relutância.
Tem a ver com revelar o pessoal.
Tem a ver com escrita — com o que significa dizer as coisas no papel.
Tem a ver com punição — com todos aqueles anos da infância em diante, quando me machucaram
por eu dizer verdades,
por falar do ultrajante,
falar do meu jeito chocante,
indomável e sagaz,
ou com
“temos que ir tão fundo assim?”,
como às vezes
questionam os amigos.
(HOOKS, 2019, p. 24)

Decidir pelo debate e intensas reflexões a respeito das relações de gênero e sexualidade em uma sociedade como a nossa e, sobretudo no atual contexto pandêmico, político e religioso, significa para mim enquanto pesquisadora, compreender e acolher o fato de que eu não posso e não preciso assumir uma posição de neutralidade e desinteresse no meu processo de escrita, de análise e de construção, o que me leva a ser revirada em relação ao caminho acadêmico por mim percorrido. Tendo constante contato e imersão na teoria marxista durante minha trajetória acadêmica, entro no mestrado em educação e sou convidada a mergulhar em uma nova possibilidade e maneira de produzir por meio dos estudos pós-estruturalistas com ênfase na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015).

Reconhecendo com tranquilidade que na condição de pesquisadora sou parte amplamente interessada em analisar a (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do MEC. Me deparo na academia com a oportunidade de por meio da teoria do discurso, analisar algo tão próximo à minha caminhada enquanto acadêmica e militante feminista que resiste dentro dos espaços religiosos no enfrentamento as desigualdades e violências de gêneros neles perpetradas, sobretudo em relação às mulheres e pessoas LGBT+.

Parafraseando Grada Kilomba (2019, p. 1) quando falo em vocabulário ou linguagem tem a ver com o discurso e com as imagens, com o desenvolvimento de novos formatos que devolvem ao público uma perspectiva que não existia antes, que eu precisei “romper” (e foi um processo de muita dor). Com verdades que me foram impostas (através de negociações, medos e inseguranças na minha relação com o divino) ao longo da minha vida, no espaço da igreja, para entender que minhas inquietações eram e são legítimas, a ponto de tornar-me uma militante, mas também uma acadêmica, mulher, feminista, evangélica, que opta romper com uma “ordem” que esteve vigente em minha vida por muitos anos.

Duzu lambeu os dedos gordurosos de comida, aproveitando os últimos bagos de arroz que tinham ficado presos debaixo de suas unhas sujas. Um homem passou e olhou para a mendiga, com uma expressão de asco. Ela lhe devolveu um olhar de zombaria. O homem apressou o passo, temendo que ela se levantasse e viesse lhe atrapalhar o caminho. Duzu olhou no fundo da lata, encontrando apenas o espaço vazio. Insistiu ainda. Diversas vezes levou a mão lá dentro e retornou com um imaginário alimento que jogava prazerosamente à boca. Quando se fartou deste sonho, arrotou satisfeita, abandonando a lata na escadaria da igreja e caminhou até mais adiante, se afastando dos outros mendigos (EVARISTO, 2014, p.31).

Para esta produção, diante de um luto gerado pela pandemia (que foi perder meu pai para Covid-19), foi necessário silenciar, observar, cair, me arrastar e num esforço enorme me levantar diariamente, por entender a importância deste feito. Desde o momento em que as teorias de gênero e sexualidade na educação entraram em minha vida, passando a fazer parte dos meus caminhos político-pessoais, sem dúvidas se tornaram inerentes às escolhas não-neutras da temática de pesquisa de meu mestrado.

2.2. A constituição do corpus

Com base nas recomendações de Bauer e Aarts (2002), o *corpus* foi constituído por um conjunto de textos ligados ao objetivo do estudo e observando os critérios de relevância teórica e sincronicidade (historicidade dos dados). A pesquisa caracteriza-se como documental e parte

do princípio de que um documento “é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram” (LE GOFF, 1996) e que todo documento, por outro lado, também participa da construção da própria realidade social, uma vez que apresenta versões sobre seus aspectos e eventos (MAY, 2004). A pesquisa documental, ressalta Cellard (2012), entre outras coisas, deve se debruçar sobre o contexto social (circunstâncias políticas, econômicas e culturais) onde o documento foi elaborado; avaliar suas condições de produção, buscando conhecer quem o produziu, com que finalidade, para quem foi endereçado; analisar seu status ou relevância para o contexto; identificar as lógicas e conceitos-chaves mobilizados no texto.

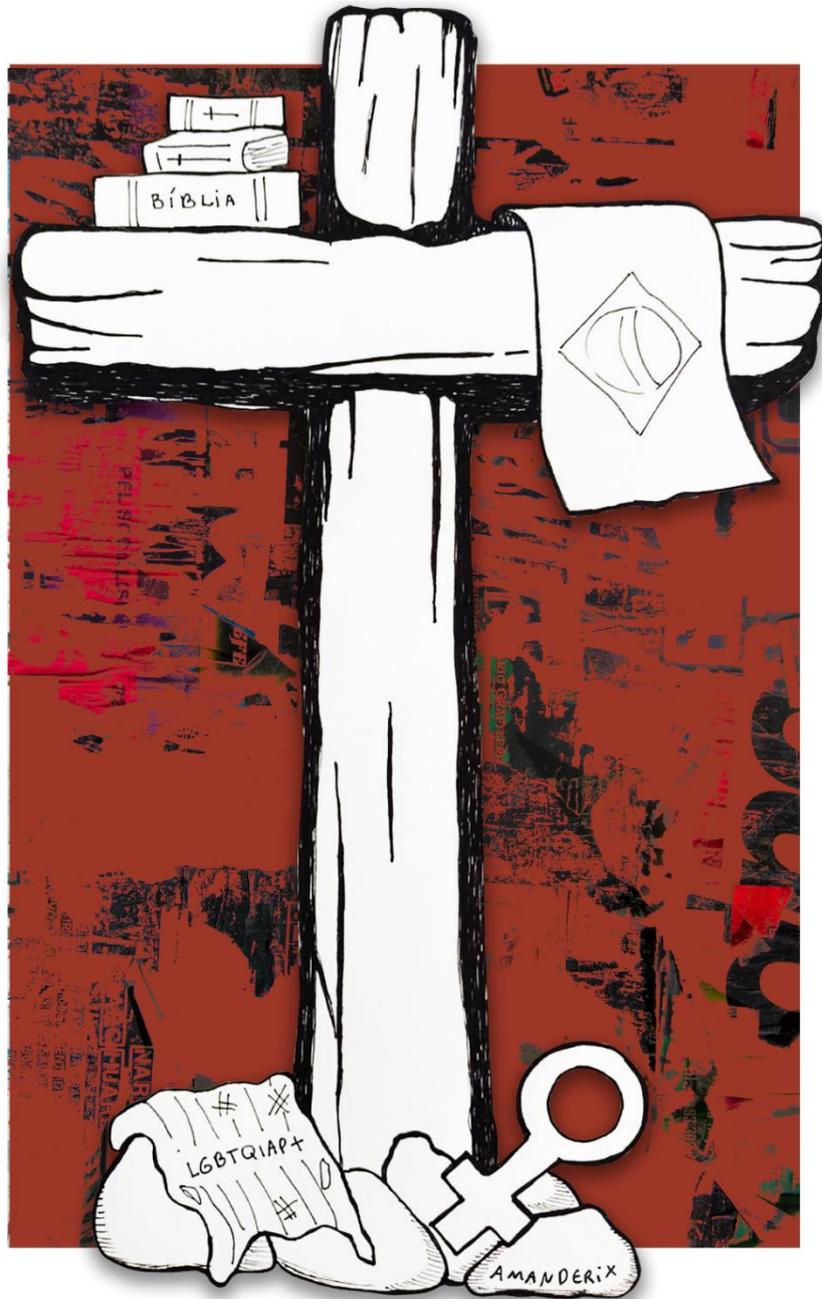
Importante salientar que concordo com Maingueneau (2015, p. 3) quando afirma que “os analistas do discurso não estudam obras, eles constituem corpora, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou aquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem”. Com isso, optamos por constituir um *corpus* composto por elementos que fazem parte do kit oferecido no Programa Conta Pra Mim: 1) o guia de literacia familiar do “Conta Pra Mim” (Figuras 1 e 2) disponível no site do próprio programa (BRASIL, 2019b), que tem o objetivo de ensinar as técnicas de literacia familiar e 2) a *playlist*, disponível no Youtube, com 40 vídeos (entre os quais, três foram selecionados) que tem o objetivo de mostrar como colocar em prática no dia a dia as atividades de literacia familiar. Nessa sequência de vídeos, os quatro primeiros episódios se dedicam à apresentação e defesa da literacia familiar. A partir do quinto episódio dá-se ênfase ao que o programa denomina de “facilitadores da alfabetização”.

Para a análise do *corpus*, estabeleci um diálogo introdutório com a Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e com algumas recomendações de Dominique Maingueneau (2015) sobre análise do discurso, especialmente suas reflexões sobre o interdiscurso. Laclau e Mouffe (2015) defendem que a realidade é construída de forma contingente e histórica a partir de relações de poder. Essa abertura do social impossibilita a constituição de uma sociedade totalmente harmonizada, mesmo que essa seja a intenção de qualquer proposta, seja ela de cunho reacionário ou emancipatório. As práticas hegemônicas sempre estarão presentes na tentativa de estabilizar a dinâmica da estrutura social ou costurar suas fissuras, mas nunca conseguirão estagná-la por completo, apenas fixar sentidos provisórios. O sujeito será sempre “marcado pela ausência e pelo anseio, subalternamente produzido e radicalmente desarticulado nos processos discursivos. No qual, os processos

conscientes e cognitivos são somente uma parte instável e contraditória das dinâmicas subjetivas” (OLIVEIRA, 2018b).

Por fim, ressalto que a escolha metodológica é também resultado do fato desta pesquisa estar orientada ao problema. De acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), estudos dirigidos ao problema buscam construir sua metodologia a partir das características da realidade contextual do problema a ser defrontado. O contexto dessa problemática se encontra na restrição da oferta de literatura infantil; na supressão do acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização, sobre educação literária e sobre literatura infantil; na negação do acesso à arte, na relativização do direito à educação básica, em prol de finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras. Estes aspectos serão discutidos mais detalhadamente nas próximas seções.

3. O CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO “CONTA PRA MIM”



Fonte: CALIXTO, Amanda. A religiosidade e o Altar de sacrifícios, 2022.

Conjugam a retidão moral com uma conduta amoral e não civilizada quase celebradora. Endossam a autoridade enquanto exibem desinibição social e agressão pública sem precedentes. Batem-se contra o relativismo, mas também contra a ciência e a razão, e rejeitam afirmações baseadas em fatos, argumento racional, credibilidade e responsabilidade. Desdenham dos políticos e da política enquanto manifestam uma feroz vontade de potência e ambição política. (BROWN, 2019, p. 10).

Como citei na introdução desse trabalho, o programa “Conta Pra Mim”, proposto pelo MEC, germina num terreno onde lógicas neoliberais e neoconservadoras são hegemônicas. Entre as últimas, destaca-se o recrudescimento de discursos patriarcais, com ênfase no controle dos corpos e das vidas de mulheres e crianças, evidenciando o quanto a religião de matriz cristã fundamentalista ganhou espaço no governo em questão e se constituiu meio para o fomento de violências e para o aumento de desigualdades sociais.

O ideal de mulher pura, virtuosa e fiel auxiliadora permeia o imaginário cristão conservador e contrapõe-se a representação da mulher autônoma e independente, que é tida como perigosa e pecadora. Antes mesmo da tradição cristã, o pensamento judaico já colonizava o imaginário social quanto ao caráter pouco confiável das mulheres (CABRAL, 1995; GUILLEBAUD, 1999; ZILLES, 2009).

A mulher parecia constituir uma realidade com necessidade de uma explicação complementar, uma vez que identificá-la como ser humano não seria suficiente e adequado para o androcentrismo. Os temas relacionados à violência e à desigualdade de gênero têm sido objeto de estudo e debate no meio acadêmico, bem como na agenda dos movimentos sociais. É fato que o século XX foi palco de grandiosas lutas para desvelar a herança histórica da opressão de gênero, sendo considerado um marco contra as mais variadas expressões de violência vividas por elas, no entanto, o discurso sexista e patriarcal ainda disputa hegemonia em diferentes contextos sociais e apresenta-se majoritário no seio de algumas religiões, atuando fortemente na constituição de estruturas sociais e na produção de subjetividades.

A pesquisa da teóloga alemã Uta Ranke-Heinemann (1988), por exemplo, nos auxilia a enxergar o quanto o discurso católico romano manipulou narrativas sobre o que é natural, normal e pecaminoso, apropriando-se do corpo da mulher para promover diferentes formas de misoginia e homofobia. A culpabilização da mulher pelo pecado do outro, especialmente dos homens, e como estes interdiscursos atravessam suas vidas e condições de existência desde a

idade média até a contemporaneidade é evidenciada através de análise de escritos históricos, como o de Clemente de Alexandria:

As mulheres devem estar completamente veladas, exceto quando estão em casa. Ao velarem o rosto estarão assegurando que não atrairão ninguém ao pecado. Pois essa é a vontade do Logos, a de que convém que elas se cubram com véu na oração (Paedagogus II, 79, 4) – (RANKE-HEINEMANN, 1999, p. 141).

Ranke Heinemann (1999), compartilha ainda que o mandamento para as mulheres cobrirem o rosto, refere-se a algo intimamente ligado à dimensão do sagrado. As Constituições Apostólicas, datadas do século II, “colocavam que as mulheres só podiam aceitar a Comunhão usando o véu”. Havia uma apreensão exasperada, para cobrir a cabeça e algumas partes vistas como erógenas, a exemplo do pescoço. Qualquer uma dessas partes, quando deparadas, convidavam pessoas, ou seja, os homens para o pecado. Era por meio desta configuração que a família e a Igreja Católica calavam as mulheres em todos os sentidos, escondendo-as e apartando-as dos olhares do público. “De acordo com a Igreja, a mais perfeita mulher é a menos falada, menos olhada e menos ouvida falar” (RANKE-HEINEMANN, 1999, p. 143).

O reconhecimento da autonomia dos indivíduos – em especial das indivíduos – na condução de sua vida afetiva e sexual permanece para o Catolicismo um tema proibido quando pensado fora do marco religioso. A civilização do controle e do medo instaurada pelo Cristianismo, associada à repressão do prazer e à suspeita sobre o sexo é inseparável da desvalorização simbólica e social das mulheres (ROSADO-NUNES, 2014, p. 144).

Na medida em que a família é identificada como a principal instituição social que organiza as relações sexuais entre os gêneros, o controle social é visto como atuando diretamente sobre o corpo das mulheres, cuja identidade principal é a de mãe e cuja sexualidade é socialmente aceita somente na reprodução de filhos legítimos. Rochefort (1978), por exemplo, ao analisar a construção social do fenômeno da frigidez feminina, argumenta que "a opressão se exerce diariamente sobre o aparelho sexual, que ela danifica."

O controle da/pela sexualidade é, nesta visão, "o método por excelência do controle cotidiano das mentes e corpos das mulheres nas culturas patriarcais" (BLEIER, 1994). Até os dias de hoje, é comum referir-se à mulher dando ênfase à sua biologia estranha – caracterizada pelo ciclo menstrual, capacidade de engravidar e parir outras vidas – em relação ao "ser humano perfeito" – o varão.

Daí a razão pela qual a inserção do debate sobre relações de gênero, causa tanta tensão, disputa e polêmica no meio religioso e, sobretudo entre os líderes religiosos que em suas

narrativas sentenciam o papel da mulher em nossa sociedade à figura da cuidadora, aquela que deve transitar apenas no espaço privado, cumprindo sua função reprodutiva.

as funções reprodutivas femininas aparecem no cerne da produção da desigualdade sexual. Chamo a atenção para este ponto porque ele nos mostra que, nessas linhas de pensamento, a “condição “compartilhada pelas mulheres – e da qual se deriva a identidade entre elas – está ancorada na biologia e na opressão por parte de uma cultura masculina. O corpo aparece, assim, como o centro de onde emana e para onde convergem opressão sexual e desigualdades. (PISCITELLI; 2001, p. 4).

Quando as mulheres aprendem através da religião que precisam ser obedientes e submissas, acabam de certa forma contribuindo para que haja a produção e reprodução das mais variadas formas de violência que as atacam, fazendo com que os discursos religiosos e as diversas interpretações dos textos sagrados coloquem-nas em uma condição subalterna, contribuindo para a manutenção da violência.

Não é por acaso que se tem um panorama religioso bastante diversificado. (...) vê-se o fenômeno do crescente surgimento de denominações religiosas que se voltam para essa temática com a finalidade de promover, através do poder sobrenatural, soluções para o tempo presente desses indivíduos e a possibilidade de resoluções de problemas que viram desde questões como o desemprego, a doença, os vícios até questões de relacionamentos, como o conjugal e/ou familiar (PINEZI, 2000, p. 6).

A igreja é um lugar de formação e influência sobre indivíduos. A imagem de Deus, geralmente, é masculinizada, a linguagem e modelos bíblicos usados na maioria das igrejas cristãs também.

É notória, por exemplo, a identificação do homem com Adão – o homem é a norma por ter sido criado primeiro; ou com Sansão – o homem não é nada quando perde os músculos; ou com Salomão – o homem deve ser esperto, inteligente e mulherengo. Ou então a identificação das mulheres com Eva – mulheres são sempre tentadoras e culpadas! ou com Maria, mãe de Jesus – boa mulher é aquela que sempre diz ‘sim senhor’ (SCHULTZ, 2006, p. 44).

De acordo com Busin (2011), “a família é, para diversas tradições religiosas, um *locus* privilegiado de transmissão e/ou socialização de valores e princípios religiosos”. Estimular e fortalecer as mulheres a romperem e desentobrirem essas memórias como protagonistas de suas vidas, deixando para trás esse apagamento que a sociedade lhes atribuiu, é romper um paradigma abundantemente cruel. Tais aspectos fazem parte da história e ainda determinam a dinâmica da vida em sociedade. É nesse constante processo de construção social do indivíduo que se estabelece a importância da educação:

A educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem). Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. (GOHN, 2011).

Sabemos que a Constituição Federal de 1988 prevê para nós, enquanto sociedade, que estejamos plenamente assegurados quanto ao acesso dos direitos sociais, onde o Estado deve exercer seu papel de provedor e garantidor deles. Todavia, as relações sociais, políticas, econômicas e religiosas se dão num campo de práticas hegemônicas, onde os sentidos são sempre disputados e parcialmente fixados. As desigualdades e opressões, portanto, não se desfazem por completo, mesmo que esse seja o horizonte de todas as lutas historicamente travadas pelos diferentes agentes e movimentos sociais.

Os movimentos feministas são seguimentos de destaque nessa caminhada têm atuado evidenciando como a interdependência entre marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, entre outros, atuam constituindo opressões, desigualdades, mas, também, estratégias para o enfrentamento de mazelas sociais e formas inusitadas de agenciamento que desvelam complexos processos de significação da vida e da sociedade (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2002). Apesar das conquistas no campo dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos protagonizadas por esses movimentos, como bem destaca Sônia Correia (2018), desde a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, no ano de 1995, que organizações religiosas conservadoras ligadas à igreja evangélica e à igreja católica tem investido fortemente contra essas conquistas e contra estudos, pesquisas e ações no campo de gênero e sexualidade.

Assim, é crucial chamar a atenção para o fato de que toda essa ofensiva conservadora que constatamos em nosso país atualmente se trata de um fenômeno transnacional, ainda que com características específicas do contexto nacional. Para Biroli (2018):

“o questionamento dos ideários fundados em noções de direitos humanos e sociais que informaram as lutas recentes pela reconfiguração de direitos ultrapassam o Brasil e mesmo a América Latina. A reação conservadora tem elementos transnacionais, não apenas porque a Igreja Católica tem capitaneado a ofensiva contra a agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, mas também porque a insegurança decorrente da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção parece abrir oportunidades para que, mais uma vez, se convoque “a família” contra o fantasma da subversão moral.” (BIROLI, 2018, p.87.)

Nas cruzadas em “defesa da família tradicional brasileira”, as temáticas, mobilizações e articulações que dão apoio a essa ofensiva são bastante parecidos em diferentes partes do

mundo, onde toda uma narrativa é construída e defendida por um viés e lógica estritamente moralizador. Não podemos deixar escapar o fato de que este movimento neoconservador está em constante articulação com lógicas neoliberais, com o interesse de implementar um projeto de Estado mínimo, de enfraquecimento do sistema de saúde, dos direitos da classe trabalhadora, das políticas públicas, do ensino público de qualidade, com o desmonte das universidades públicas e dos institutos federais e de todos os direitos sociais antes conquistados por meio das mobilizações populares e do importante trabalho e atuação dos movimentos sociais. O enfrentamento a esse caos, conseqüentemente, passa também, pela garantia ao pleno acesso à educação.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...). É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p.41)

A potência da educação escolar na formação dos sujeitos e da sociedade faz com que a mesma seja altamente disputada. Os vínculos existentes entre educação e política sempre existiram, mas, sobretudo a partir das reformas educacionais dos anos de 1990 – influenciadas pela agenda de organismos internacionais como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das nações Unidas pela Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) – evidencia-se uma metanarrativa que atribui à educação o papel de solucionar os diferentes dilemas sociais e econômicos enfrentados pelos países chamados E-9 – aqueles que possuíam os piores índices educacionais mundiais e entre os quais o Brasil se encontrava. Caberia a tais nações o desenvolvimento de um currículo e de políticas educacionais com foco na universalização da educação escolar; na democratização das oportunidades e na adequação às mudanças sociais, culturais e econômicas globais (LIBÂNEO, 2012; SANTOS, 2010; SILVA; ABREU, 2008; DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Criou-se, portanto, um vínculo ambíguo entre democracia e mercado, norteado por uma política econômica de inspiração liberal, permeado por desigualdades e incertezas econômicas, onde de um lado assume-se a necessidade e urgência quanto à superação da pobreza e, do outro

lado, há concentração e detenção desigual dos meios de produção e má distribuição das riquezas. Tudo isto diante de um momento de constituição democrática permeado por improbabilidades econômicas e pelas implicações tão capciosas quanto esmagadoras da “globalização”. Estudos nessa área (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; LIBÂNEO, 2012) mostram, inclusive, que em vez de proporcionar a justiça e igualdade social tão almejada, na prática, tais políticas fortaleceram um projeto educacional excludente, que visa atingir metas de aumento nos índices de escolaridade, diminuição da evasão escolar, crescimento na matrícula escolar de grupos historicamente excluídos (LGBTQIA+⁵, negros e negras, meninas e mulheres, população_campesina, quilombola, adultos e idosos etc.), transferindo as responsabilidades do Estado para a sociedade civil e o empresariado.

Um processo denso e bastante complexo, trouxe à tona diversas demandas manobrando as questões relacionadas ao reconhecimento das identidades e da linguagem do direito. É claro para nós a percepção da instabilidade e incerteza da ordem vigente, de que nada é estático e de que a realidade está sempre se movimentando. De que as crises permeiam toda estrutura social, apontando para uma realidade que sempre está em disputa, cujo desfecho é imprevisível e onde as certezas terão mais formas de desejos ou projetos do que de sedimentação.

3.1. A educação em disputa e a emergência de pânicos morais

A educação é uma das áreas mais importantes de uma sociedade, não por acaso, diante de conflitos políticos/ideológicos, ela passa a ser um campo de disputa. O Brasil vem passando, nos últimos anos, por um período de recrudescimento de políticas neoconservadoras, tendo como protagonistas grupos políticos e religiosos conservadores que se organizam e fazem uso de algumas estratégias e ferramentas como a propagação de *fake news*, que promovem o ataque agressivo aos estudos científicos sobre gênero e sexualidade, assim como, às políticas curriculares e práticas pedagógicas que visam o enfrentamento da homofobia e a equidade entre gêneros na escola. O que passaram a chamar, de forma falaciosa, de “ideologia de gênero”, provocando um contexto de pânico moral⁶ no país, em torno da ameaça à família tradicional

⁵ Uma sigla jamais dará conta ou conseguirá contemplar todas as possibilidades de identificação das identidades de gênero, por isso o surgimento e inclusão do símbolo + junto a sigla indicando que as identidades são fluidas e estão sempre se modificando.

⁶ De acordo com Duque (2009), o conceito de pânico moral foi criado na década de 1960 por Stanley Cohen, para caracterizar o modo como mídia, opinião pública e agentes de controle social reagem a quebra de padrões normativos.

brasileira, aos bons costumes, à segurança das crianças e dos adolescentes e da defesa de uma “educação” que garanta a manutenção de lógicas cisheteronormativas em todas as áreas da sociedade.

“É preciso falar sobre gênero e sexualidade. Num Brasil exposto a uma variedade de discursos que querem evitar que se debata gênero e sexualidade nas escolas, que querem tratar o tema hermeticamente, encerrando-o dentro dos muros da academia; num país imerso em supostas ameaças à estabilidade da família e da moralidade brasileira em razão do avanço de pautas feministas e das minorias sexuais, é preciso desmistificar o discurso que propaga alardes. O discurso responsável por sobressaltar multidões, alertando sobre o perigo desses assuntos (como se eles, de per se, ao serem postos sobre a mesa tomassem a forma de fantasmas inescusáveis com os quais não se pode competir) é nada mais que uma proposta para alijar essas discussões da prática cotidiana. Não se trata de reconsiderar argumentos ou estabelecer diálogos e refutações verossímeis; trata-se de uma tática mais grosseira: deve-se desqualificar a qualquer custo porque tudo isto compõe o imaginário do pecaminoso e da desordem moral, tratando-se, portanto, de uma guerra discursiva em disputa. A intenção é que essas questões deixem de ser pautas importantes e passem a ser lidas meramente como escândalo” (CUNHA, 2020).

A junção de grupos neoconservadores da sociedade civil, se coloca também como uma relevante barreira ou não abertura ao debate e diálogo sobre gênero. Ao fomentar discursos que buscam contribuir para o processo de legitimação da existência de uma “ideologia de gênero” ensinada nas escolas, acaba-se recorrendo ao pânico moral com o objetivo de receber aderência civil a tais pautas. Para Miskolci (2007), o pânico moral gera a identificação coletiva contra algum fenômeno considerado ameaçador à sociedade, ou à ordem social idealizada.

“Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se à formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então, a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende” (COHEN, 1972).

Em relação a então falácia da “ideologia de gênero”, as repercussões em torno da temática colocaram-se como agenda prioritária de ataques e perseguições dos grupos de direita e extrema direita, contra movimentos sociais, ativistas, instituições que pesquisam o tema, professoras e professores que desenvolvem ações e projetos sobre gênero e sexualidade na escola.

Vários/as estudiosos/as (ALMEIDA, 2017; MACEDO, 2017a; FACCHINI; SIVORI, 2017; JUNQUEIRA, 2018), sobretudo nos últimos anos, têm constatado a contundente presença

de um ativismo religioso, seguido por diversos grupos laicos ou não necessariamente confessionais, que encontram na então falácia da “ideologia de gênero” um artifício retórico para promover novas estratégias de mobilização política e influência na arena pública.

De acordo com Sara Garbagnoli (2014), vislumbra-se aí uma ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica e que se desdobra em bases transnacionais. Onde de fato, em dezenas de países, intensos embates em torno de controvérsias morais conquistaram o centro do debate público e assumiram a conformação de “guerras culturais” (HUNTER, 1991).

Em diferentes circunstâncias, no curso de batalhas por hegemonia, processos de reorganização do discurso político por parte de tais cruzados morais parecem conduzir, inclusive, a uma reconfiguração dos cenários de disputa discursiva (JUNQUEIRA, 2018).

É importante perceber que, na atualidade, alguns pânico morais⁷ cumprem o papel de marcarem a criação e perpetuação de diversas formas de violência e discriminação como a homofobia, lesbofobia, gordofobia, xenofobia, intolerância religiosa, como também foram determinantes pela forma na qual os movimentos sociais reagiram e reagem a essas inúmeras tentativas de apagamento e deslegitimação social, política e econômica das mulheres, dos gays, lésbicas, bissexuais, pessoas não binárias, pessoas transexuais, dentre outras identidades.

Debruçar-se sobre tais temáticas, requer de nós a capacidade de perceber, refletir e registrar um caminho que demonstra quais pautas da ala neoconservadora vêm determinando as reproduções de diversas violências e retrocessos na educação, sobretudo pelo governo do então presidente Bolsonaro e seus apoiadores. Um exemplo é o da ex-ministra da “Mulher, Família e Direitos Humanos”, Damares Alves, que no mês de janeiro de 2020, conseguiu causar grande polêmica por meio do lançamento de um projeto de abstinência sexual para adolescentes, fortalecendo a agenda moralista vigente.

Usando o argumento de apresentar o projeto como uma forma de prevenir a gravidez precoce, tal lógica, contribui para que se mantenha perpetuada a não-autonomia das mulheres sobre os seus próprios corpos, comprometendo o importante papel exercido pela escola quanto à educação sexual.

⁷ Um exemplo de estudo clássico de pânico moral foi o empreendido por Stuart Hall e seu grupo na década de 1970 quando se disseminou o temor de perda de controle das autoridades policiais sobre os assaltos no Reino Unido. O livro desenvolveu uma explicação convincente sobre como determinados grupos políticos tentaram distrair a atenção pública durante uma crise econômica séria utilizando-se do pânico a respeito da criminalidade. Cf. Hall et al., 1978.

Reduz-se, assim, todas as possibilidades de arranjos familiares a modelos embasados numa perspectiva monogâmica, com ênfase na virgindade pré-marital, nas vivências sexuais numa perspectiva reprodutiva e numa única possibilidade de casamento, que seria aquele entre pessoas de gêneros diferentes, deslegitimando assim, qualquer outra possibilidade.

Os pânicos morais são fenômenos antigos, mas se sucedem com enorme rapidez na sociedade contemporânea, na qual a moralidade não é mais redutível a um conjunto de regras simples pronunciado por líderes religiosos ou políticos. Vivemos em um período em que é preciso debater e renegociar a toda hora os limites morais da coletividade. Nos momentos de renegociar esses limites, aumenta a preocupação com certo tipo de comportamento, ao que se segue maior hostilidade com relação a ele até se chegar a um consenso sobre um grupo ou categoria social. O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais (MISKOLCI, 2007, p.101-128).

É preciso, ainda, chamar a atenção para as manobras realizadas pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro que, desde o seu início, se apropriou de argumentos ancorados pela justificativa de uma necessidade de redução de gastos, que culminou na extinção e fundição de ministérios, de maneira que houve uma reformulação da estrutura ministerial do nosso país, que deixou de priorizar grupos “subalternizados”, marcados por uma lógica antipluralista.

Nesse período, criou-se o Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, que já no seu início, foi marcado por uma polêmica de forte repercussão nacional, na qual podemos eleger como algo danoso às pautas da população LGBTQIA+, quando alterou as diretrizes de direitos humanos, que servem de base orientativa às políticas públicas desse ministério, de cujo texto já não mais constavam as demandas das pessoas LGBTQIA+, colocando-se claramente como uma política de um governo que menospreza a importância e os direitos dessa população e, como se não bastasse, tivemos também a extinção da secretaria que por meio de suas ações e atividades, contemplava e investia de forma direta nas demandas trazidas por essas pessoas.

Houve uma sequência de mudanças e de notícias em tom reacionário, que colocou o Brasil na mira internacional, pelas declarações de cunho discriminatório da então ministra. Entre elas, destaca-se a campanha desenvolvida⁸, por meio de vídeos e declarações onde

⁸ Veja as declarações nos links a seguir:

<https://veja.abril.com.br/brasil/damares-deve-lancar-campanha-de-abstinencia-sexual-em-fevereiro/>
<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/08/damares-alves-tenta-impor-doutrina-em-campanha-por-abstinencia-sexual#:~:text=Lan%C3%A7ada%20essa%20semana%20pela%20ministra.de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20gravidez%20precoce>
<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/damares-alves-e-a-falacia-da-abstinencia-sexual/>
<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-06/a-mentira-da-preservacao-sexual-da-ministra-damares.html>

afirmava que uma nova era se iniciava no Brasil, em que meninos vestiam azul e meninas vestiam rosa.

Quando nasci veio um anjo safado, o chato de um querubim e decretou que eu estava predestinado, a ser errado assim já de saída a minha estrada entortou, mas vou até o fim. (CHICO BUARQUE).⁹

Na educação não foi diferente, forças conservadoras e fundamentalistas realizaram um forte e crescente movimento de perseguição a quaisquer iniciativas que buscassem garantir no espaço escolar um ambiente seguro, acolhedor e plural, onde as relações de gênero e sexualidade fossem pautadas por diretrizes e políticas de valorização e respeito às diferenças. Ao contrário disto, temos presenciado uma forte polarização das discussões de gênero no âmbito educacional, pautada em perspectiva cisheteronormativa, branca, cristã e elitizada, resultando numa forte ênfase no modelo nuclear de família, nomeada de “família tradicional”.

Foram essas bases neoconservadoras, fortemente machistas, misóginas, patriarcais e heteronormativas que orientaram as produções discursivas dos diferentes ministérios do governo passado, especialmente, do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

A generofobia tem como alvo principal a formação escolar. Como exemplos borbulhantes nesses tempos hodiernos, temos as votações em Câmaras Municipais Brasil afora retirando termos como gênero dos PMEs. Em algumas cidades, por mais que pareça absurdo, termos como “gênero literário” e “gênero alimentício” foram repelidos de planos, livros e manuais pedagógicos, o que mostra o quanto é necessário se falar sobre gênero – visto tantas pessoas não terem nem ideia do que se trata. Em outras cidades, termos como diversidade, negritude e religiões de matriz africana e afro-brasileira foram rechaçados, o que demonstra como a rejeição do que é entendido em âmbitos reacionários como indesejável ultrapassa as questões de gênero e sexualidade (MARANHÃO FILHO; FRANCO, 2019, p. 302).

Me refiro a um tipo de mecanismo de controle social que define e elege seus objetivos e valores num intenso movimento de influência e manutenção de relações assimétricas de poder em espaços como o da política, da educação e da religião, provocando um redirecionamento das possibilidades e sobretudo dos limites morais da nossa sociedade, disputando narrativas e projetos societários. De acordo com Oliveira e Oliveira (2018), este embate atravessa e se desenrola em diversos contextos sociais, mas, tem, se realizado de forma contundente na educação. Não diz respeito apenas a diferença de opinião ou valores, há métodos e estratégias

⁹ Música Até o fim de Chico Buarque, 1978

de controle social, de vigilância de corpos e narrativas que, inclusive, contribui para que o nosso país esteja em primeiro lugar no rank dos que mais matam pessoas trans no mundo¹⁰ e em o 5º lugar entre as nações mais perigosas para a vida das mulheres¹¹.

Esse contexto bélico, entretanto, é um fenômeno recente no Brasil, que passa a dar sinais mais evidentes a partir de 2007 com a visita do Papa Benedito XVI e toma forma de ofensiva de 2013 em diante, com o ataque ao Plano Nacional de Educação por parte de lideranças religiosas e políticas conservadoras (CORREIA, 2018). Até então, o que se vivenciava no país era um tempo de fortes investimentos do MEC em políticas inclusivas.

3.1. Avanços e retrocessos nas políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil

Desde os anos de 1970, houve um avanço na atuação e nos debates provocados pelos movimentos sociais como o movimento feminista, LGBTQIA+ e o movimento negro unificado, que apontava para a importância dos papéis sociais por eles desempenhados em nossa sociedade, para combate e enfrentamento à homofobia, racismo e violência contra as mulheres.

Ainda no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, tivemos a criação de secretarias relevantes para a conquista de direitos de populações subalternizadas como, por exemplo, a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça, em 2002; o GT interministerial para política de valorização da população negra; e a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, criada em 1997.

Com o passar dos anos, foram criadas mais algumas secretarias, agora já no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que mantiveram status de ministério entre 2003 e 2015.

10 O Brasil se mantém na liderança do vergonhoso ranking de países que mais matam pessoas trans no mundo. Em 2020, foram 175 travestis e mulheres transexuais assassinadas. A alta é de 41% em relação ao ano anterior, quando foram registrados 124 homicídios.... - Veja mais em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/29/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-175-foram-assassinadas-em-2020.htm?cmpid=copiaecola>.

11 Um estudo realizado pela Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) apontou que a taxa de homicídios contra mulheres no Brasil aumentou 8,8% entre 2003 e 2013. A pesquisa recebeu o nome de Mapa da Violência 2015 – Homicídios de Mulheres. Segundo os dados, o Brasil é o quinto país mais violento para mulheres em um ranking de 83 nações que usa dados da OMS (Organização Mundial de Saúde). Durante o período, em média, 11 mulheres foram assassinadas no Brasil todos os dias, sendo que mais da metade (55%) eram negras.

Ao longo dos mandatos de Lula, deu-se também o aumento das formas de participação da sociedade civil, com a chamada de conferências de políticas públicas, que foram base para a preparação de planos nacionais de políticas para as mulheres, para a igualdade racial e para a população LGBTQIA+.

Ao olhar para o movimento feminista latino-americano, Alvarez (2014) assinala um movimento de reconfiguração desse campo, na medida em que ativistas, discursos e práticas feministas começam a se articular verticalmente em direção aos partidos, governos, universidades e órgãos de cooperação internacional, tendo o gênero como categoria a ser transversalizada ou *mainstreamed*. Contudo, o uso de tal categoria conviveu com um intenso processo interno de diferenciação e diversificação: as “outras” do feminismo do primeiro momento se configuram como “outros feminismos”, dado o significativo alargamento do campo mobilizado por mulheres negras, lésbicas, sindicalistas, do campo, entre outras (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 6).

Por outro lado, o fundamentalismo religioso foi se tornando uma força política no Brasil a partir da década de 1990, com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (ORO, 2003; MACHADO, 2006). Por diversas vezes é falado na “bancada evangélica”, mas é preciso ter cuidado, pois essa expressão acaba ignorando as diferenças entre as variadas denominações protestantes existentes e ainda deixa passar a importante atuação do setor mais conservador da Igreja Católica.

É por meio do fundamentalismo que vivenciamos a consequência de um reducionismo quanto a uma única verdade revelada e posta que invalida qualquer probabilidade e ou possibilidade de diálogo e respeito à diferença. Estamos acessando diariamente processos políticos que têm promovido o esvaziamento, a diminuição e o retrocesso de direitos conquistados paulatinamente desde o período de redemocratização. Cresceu, aos poucos, uma onda conservadora que determinou a condição atual do nosso país.

Em meio a esse cenário entendemos a urgência em discutirmos e evidenciarmos os sentidos que envolvem os significantes gênero, sexualidade e família nas políticas curriculares do governo passado. Na atualidade, emerge fortemente a construção de narrativas em torno de políticas que visam estabelecer e garantir a (re)produção de uma lógica heteronormativa em torno do gênero, da sexualidade e da subjetividade das crianças e adolescentes nos espaços escolares.

O termo 'gênero' faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (SCOTT, 1995, p. 85).

A noção de gênero, introduzida pelos estudos acadêmicos e pelos movimentos sociais contemporâneos, visou, sobretudo, banir discursos discriminatórios que ainda

permeiam a sociedade. Igualmente, o conhecimento de gênero e o seu emprego pelos movimentos nas sociedades teve a função de desnaturalizar processos sociais de legitimação da subordinação e da dominação. Nessa lógica, a produção do termo na literatura feminista serve como ferramenta dentro do terreno da necessidade do combate às desigualdades. Logo, gênero deve ser entendido como uma linguagem; tendo em mente que essa simplificação do campo social é uma ação proposital que trará ganhos para a análise. (OLIVEIRA FILHO, 2019, p.13).

A produção desta narrativa se dá num contexto permeado por disputas de sentidos e embates hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015). É importante aqui registarmos um pouco do caminho feito pela educação nos últimos anos no que diz respeito às perspectivas alcançadas e ameaçadas no âmbito dos estudos de gênero, sexualidade, família e educação em nosso país, que evidenciará as questões relacionadas às conquistas, mas, também, aos retrocessos no campo dos direitos no Brasil; especialmente de mulheres e grupos LGBTQIA+.

Durante quase um século, predominou uma visão biológica e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A identidade homossexual essencializara e reduzira um grande espectro de vivências a uma categoria social patologizada e criminalizada. Ao mesmo tempo, um movimento social crescentemente organizado passou a demandar reconhecimento e aceitação, mas ainda enredado nos termos que o depreciavam. Tratava-se de um discurso de réplica e, portanto, com alcance limitado. (MISKOLCI, 2007, p.106)

Presenciamos, especialmente na primeira década do século XXI, o surgimento e avanço de uma perspectiva pedagógica oficial que ia de encontro a lógicas heteronormativas convencionalmente presentes no sistema educacional brasileiro. Contudo, vale registrar que temos uma longa história de avanços e retrocessos nessa área.

Foi em meados dos anos de 1960, que registramos experiências com discussões sobre orientação sexual nas salas de aula de algumas escolas públicas, que ao se intensificarem, logo foram proibidas pela então Comissão Nacional de Moral e Civismo, que anulou o projeto de lei de 1968, que determinava a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares (ALTMANN, 2001).

No âmbito das produções acadêmicas, desde o final da década de 1970, foi possível, sobretudo na esfera internacional, o desenvolvimento no campo acadêmico¹² de estudos que discutissem as questões relacionadas à sexualidade, gênero, educação. A partir da década de 1990, os estudos de gênero se multiplicaram, assim como suas publicações. Destaca-se o pioneirismo da Profa. Guacira Louro e do seu grupo de pesquisa que lançam textos sobre

¹² Algumas produções poderão ser encontrada no site da ANPED: <https://www.anped.org.br/>; No Núcleo de Estudos de Gênero Pagu: <https://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>.

educação, gênero e sexualidade (LOURO, 1997), pedagogias da sexualidade (LOURO, 2001), políticas de gênero e saúde (MEYER et al., 2006) e teoria *queer* (LOURO, 2001, 2004). As produções se ampliam em outras regiões do país e estudos sobre narrativas de sexualidade na escola (NOVENA, 2004; RIBEIRO, SOUZA; SOUZA, 2004; OLIVEIRA, 2001), homofobia entre professores (TAVARES, 2006), políticas curriculares de gênero e sexualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009) vão aparecendo. Mais recentemente, têm destaque as produções sobre as crises e disputas em torno de gênero e sexualidade (MIGUEL, 2016; MISKOLCI, 2007; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018a).

Já no início dos anos 2000, apontava-se para um avanço no campo educacional relacionado as reflexões, ações e posicionamentos referentes às discussões de gênero, sexualidade e família, tal avanço distanciava-se da lógica tradicionalmente defendida, evidenciando, assim, que estava em curso o estabelecimento de um discurso pedagógico contrário ao posicionamento tradicional.

Podemos considerar um marco, no âmbito educacional o programa “Brasil sem Homofobia”, implementado a partir de 2004, através de parcerias entre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Saúde, o MEC e representações diversas da Sociedade Civil Organizada. Tratava-se de um programa de combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, norteados pelos seguintes princípios:

- A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.
- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro incluía o recorte de orientação sexual e o segmento LGBT em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Com isso, os órgãos oficiais de educação conjuntamente com as organizações não governamentais, elaboraram e implantaram políticas educacionais que visavam o reconhecimento da diversidade sexual existente em nossa sociedade e, conseqüentemente, nos espaços educacionais. Era um momento de novos desafios, sobretudo para os profissionais da

educação que eram convidadas e convidados a repensarem sobre os discursos referentes à sexualidade já naturalizados no campo educacional. Observou-se a emergência do debate das temáticas de gênero e sexualidade, mesmo que ainda de forma embrionária, através de formações continuadas para educadoras e educadores e atividades com estudantes, como rodas de diálogo, debates sobre filmes e peças teatrais etc. (OLIVEIRA, 2009). Paulatinamente, o tema foi sendo incluído em currículos de cursos de formação docente, mesmo que ainda na forma de componentes curriculares eletivos. Mas, sobretudo a partir dos anos de 2018, com o forte investimento da campanha para eleição presidencial de Jair Bolsonaro na ofensiva antigênero, as tentativas de retrocessos nessas políticas tomam forma preocupante.

O pano de fundo [...] é o confronto crescente entre os movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e pessoas LGBTQIA e os movimentos e discursos conservadores – sobretudo de matriz religiosa evangélica e católica – que têm se fortalecido na última década e que assumiram a luta contra as reivindicações dos movimentos feministas e LGBTQIA como um dos principais focos de atuação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.17).

Muitas foram as investidas em impedir os estudos e debates sobre gênero, sexualidade e orientação sexual no âmbito educacional. Para Oliveira e Oliveira (2018) tal movimento consistiu, ao mesmo tempo, numa reação contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres, quanto contra o reconhecimento de que a pluralidade sexual e de gênero requer respeito e garantia de direitos.

Como citamos anteriormente, o embate começou durante a discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), entre 2010 e 2014. Havia um desacordo sobre a conservação ou remoção da referência à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” nas diretrizes do PNE. Houve uma grande mobilização de deputados federais e senadores, que acabou repercutindo na esfera estadual e municipal, e fez com que várias assembleias legislativas e câmaras municipais retirassem a referência às desigualdades de gênero e orientação sexual de seus planos de educação. No campo das ações políticas, Leite (2016) considera que a mobilização parlamentar e civil que barrou a utilização do material “Escola sem homofobia” em meados de 2011, foi a primeira grande consequência dessa disputa. Que também fez com que, em 2016, se retirasse todas as referências a gênero e orientação sexual da proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

O que se presenciou no Brasil, a partir desse período, foi a convergência de grupos políticos de direita e religiosos neoconservadores em torno da cruzada antigênero. Inclusive,

em 2018, a filósofa feminista Judith Butler, ao visitar o Brasil, foi alvo de um violento ataque desses grupos. Vale ressaltar que, de acordo com Junqueira (2018), a “teoria/ideologia de gênero” é um sintagma inventado, definido e abrigado em uma retórica elaborada pelo Vaticano e por setores ultraconservadores religiosos sob sua influência.

Um artefato discursivo que, enquanto significante vazio (Laclau, 2011), pode atuar como um ponto nodal (Laclau & Mouffe, 2010) capaz de atrair e aglutinar diversos interesses e demandas, articular atores dispersos e, entre inúmeros significados ou cadeias de significados, incorporar e ajustar diferentes sentidos, estabelecendo, mesmo que provisoriamente, uma significação que proporciona uma identidade comum aos envolvidos e uma aparente coerência ao vozerio cacofônico (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

Em 2018, todo esse movimento neoconservador levou um candidato, representante da cruzada antigênero, a ganhar a eleição presidencial no Brasil, culminando na sua posse no início de 2019. Nessa ocasião, o mesmo anunciou através do seu discurso presidencial no congresso, que um dos objetivos do seu governo seria combater o que chamou, falaciosamente, de “ideologia de gênero”. O Movimento Escola Sem Partido (ESP) teve papel central para essa eleição.

De acordo com Macedo (2017a), o ESP surgiu em 2004 se autodenominando como uma iniciativa de pais e estudantes preocupados com o suposto alto grau de contaminação político-ideológica na educação brasileira. Enquanto movimento, ele desempenhou o papel de incentivar famílias a observarem e verificarem o que chamou de “posição ideológica das escolas e das/dos docentes”, defendendo a política da mordça com o objetivo de controlar os discursos e debates sobre gênero nos espaços-tempos escolares.

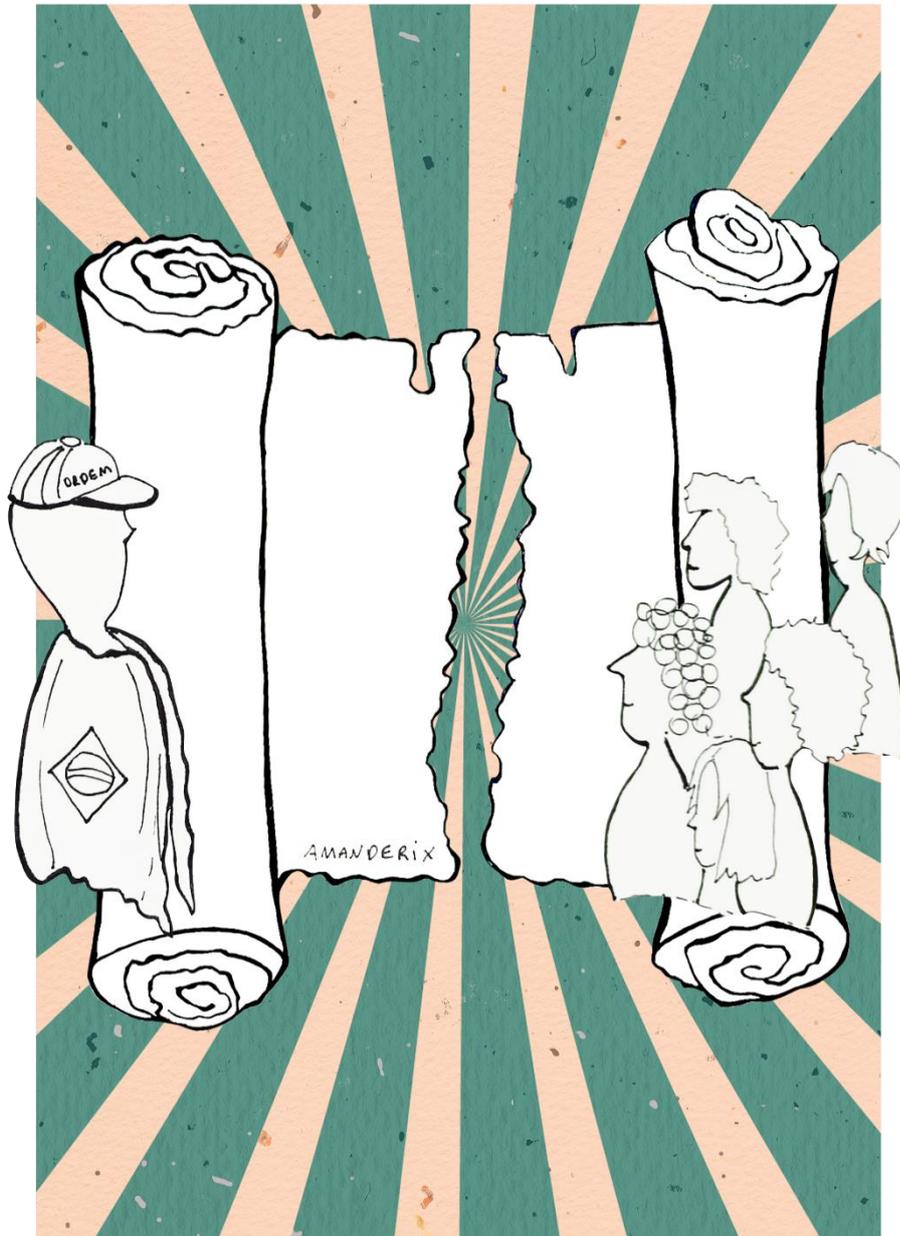
Alguns dos embates centrais durante a campanha eleitoral de 2018 se desenvolveram em torno da educação. O movimento Escola sem Partido, as críticas às políticas de gênero, à obra e à pessoa de Paulo Freire, e a proliferação de fake news referentes às políticas de gênero e sexualidade na educação e ao que se privilegia no currículo foram alguns dos momentos de uma articulação discursiva que levou Bolsonaro à presidência da República. Mesmo após a eleição, é em torno das políticas educacionais e dos embates com as universidades públicas que vem se dando grande parte dos movimentos políticos antagônicos constituintes do social (GONZALEZ; CRUZ COSTA, 2018).

O movimento buscou, ainda, defender uma suposta “neutralidade” na educação, porém, o que se pode perceber em sua própria agenda, foi a reafirmação de ideologias com total e forte ligação com os setores mais conservadores da sociedade e projetos políticos associados à direita brasileira. A ênfase nos significantes “preservação dos bons costumes” e “defesa da família tradicional” foram destaques do movimento. Um cenário permeado de contradições, onde a tal

“neutralidade” colocada esvai-se quando percebemos o quão é frequente as articulações e alianças com os moralistas religiosos e com esferas ultraliberais no campo da economia.

Tudo isso resultou no aprofundamento das forças e articulações neoliberais e neoconservadoras no Brasil, culminando a partir desse período na forte tendência e adesão de grupos políticos de direita e religiosos neoconservadores em torno da cruzada antigênero que, de muitas formas buscaram sedimentar as investidas em impedir os estudo e debates sobre gênero, sexualidade e orientação sexual no âmbito educacional.

4. Analisando um currículo que conta sobre padrões de gênero, sexualidade e família.



“Qual conhecimento tem feito parte das agendas e currículos oficiais? E qual conhecimento não faz parte de tais currículos? A quem pertence este conhecimento? Quem é reconhecido/a como alguém que tem conhecimento? E quem, não é? Quem pode ensinar conhecimento? Quem pode produzir conhecimento? Quem pode performá-lo? E quem não pode? O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar” e, portanto, “reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal”. (ARTEVERSA, 2019)

Esse capítulo busca destacar os discursos de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no Programa de Literácia Familiar conta pra mim. Compreendendo que os discursos são disputados e emergem em meio à articulações e deslocamentos, tomamos o Programa como uma política curricular (LOPES, 2004; LOPES; DIAS; ABREU, 2011) e adotamos a noção de currículo como espaço-tempo enunciativo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). Essa perspectiva nos convoca a articular tal compreensão com aspectos inerentes ao contexto político, econômico, social e religiosos que vivenciamos, pois, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), é impossível ter acesso à realidade que não seja sempre já mediada pelo sentido, constituída simbolicamente, em permanente relação com o particular e contextual.

Iniciamos comentando a cena enunciativa do “Conta pra Mim” e apresentando uma visão geral do Guia de Literácia Familiar. Em seguida, enfocamos os aspectos referentes aos padrões de gênero, sexualidade e família sublinhados pelo Programa.

4.1. A cena enunciativa do “Conta pra mim”

De acordo com Maingueneau (2015), o uso da língua é uma forma de produzir sentidos sobre a realidade social. O autor ratifica que é necessário interpretar o estatuto histórico dos discursos (MAINGUENEAU, 2008) e prestar atenção à cena enunciativa em que ele é organizado, seu lugar institucional, rito, comunidade que produz e promove sua circulação.

O Programa “Conta pra Mim”, foi instituído através da Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Ele faz parte de uma série de ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto nº. 9765. De acordo com essa Portaria, o Programa deve “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020. p.1) e tem, como categoria central, o conceito de Literacia Familiar, definido na PNA como [...] conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a

escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (BRASIL, 2019c, p. 51). A capa do Guia já apresenta alguns elementos relevantes (ver figura 1) sobre a cena enunciativa.

A capa do Guia já apresenta alguns elementos relevantes (ver figura 1) sobre a cena:

Figura 1 - Imagem do Guia de literacia familiar



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Chama a atenção de imediato o uso do termo “literacia”, no lugar de “literatura”. É fato que o governo vigente no Brasil entre os anos de 2019 e 2022, desde a sua campanha eleitoral e composição ministerial, deixou claro sua aversão à arte, música e literatura, extinguindo inclusive o Ministério da Cultura. O termo “literacia” é definido pelo próprio programa como:

[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. É interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever! [...] Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! As práticas de

Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência (BRASIL, 2019c, p. 13)

A literatura – arte de produzir e expor textos através da linguagem, criatividade, imaginação, experiência estética – distancia-se muito do objetivo do programa. Como ressaltam os estudos sobre o tema (RAMALHETE, 2020a; SANTOS; ASSOLINI, 2022; SOUZA, 2021; SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021), o “Conta pra mim” excluiu qualquer referência a conhecimentos produzidos anteriormente no país sobre letramento e educação literária e resgatou uma perspectiva de literatura infantil fortemente criticada e combatida por especialistas (ZILBERMAN, 2008; SOARES, 2020) que se reduz a trabalhar aspectos didáticos e focar majoritariamente estratégias pedagógicas moralizantes, excluindo reflexões antropológicas, sociológicas e políticas sobre o tema. A matiz fortemente moralizadora do programa também se evidencia na seguinte parte do guia: “Análise o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, confira se o conteúdo é adequado aos valores da sua família” (BRASIL, 2019b, p.49). Vale salientar que o supervisor técnico do programa foi o então secretário de alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paula Nadalin, que era discípulo de Olavo de Carvalho, um dos principais representantes do neoconservadorismo e da extrema direita no Brasil (MARTINS; NEVES; AMARO, 2020).

Durante a apresentação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em agosto de 2019, foi lançado uma espécie de manual da PNA, onde Nadalin enfatiza que o mesmo se baseia em experiências exitosas de outros países e em “evidências científicas da ciência cognitiva da leitura”. Tal abordagem, segundo Silva, Souza e Signorelli (2021), fundamenta-se em visão biologizante, que interpreta a alfabetização como um sistema de decodificação/codificação. Essa perspectiva, de cunho tecnicista e acrítica, não leva em consideração a diversidade de fatores de ordem cultural, histórica, política e econômica que estão imbrincados no processo de alfabetização. Portanto, não se compromete com a educação como processo democrático, laico e socialmente referenciado, dando pistas de sua ancoragem em lógicas neoliberais em prol do esvaziamento do sentido da escola pública, da desvalorização do trabalho docente e do deslocamento das responsabilidades do Estado para família e para iniciativa privada. A ênfase na responsabilidade da família sobre o processo de alfabetização é evidente em todo o Programa que tem os seguintes objetivos:

- Art.6º I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;

- IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e em sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

As cores das ilustrações do projeto também chamam a atenção pela sua apatia. São sempre claras, sobressaindo o verde acinzentado. O mascote do Programa (Figura 2), também merece atenção. Todos os materiais são ilustrados com a imagem de “Tito”, um urso de pelo claro, animal típico do hemisfério norte, vestido com um casaco e capuz.

Figura 2 - Mascote “Tito” do programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Não se faz referência à fauna brasileira, à diversidade étnico-racial do país ou a qualquer outro elemento que represente a heterogeneidade de sua cultura. A subserviência a modelos estadunidenses e europeus de literacia familiar é evidenciada em várias partes dos materiais disponibilizados, desde a citação direta das consultoras do Programa – Dra. Barbara Hanna Wasik (Universidade da Carolina do Norte) e Dra. Pascale Angel de Abreu (Universidade de Luxemburgo) –, passando pelas imagens, referências bibliográficas e exemplos de experiências consideradas “bem-sucedidas”. O guia do Programa é formado por nove capítulos: literacia familiar; interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contatos com a escrita; atividades diversas; motivação; evidências científicas; referências e textos institucionais. Os três textos institucionais – assinados por Weintraub, Nadalim e Wasik – sublinham a

importância da literacia familiar como ferramenta de desenvolvimento, fazendo alusão a experiências que ocorreram em países desenvolvidos e com índices de desigualdade social muito diferentes dos encontrados no Brasil.

Figura 3 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.

Nota do Ministro

Benjamin Franklin certa vez disse que o investimento no conhecimento sempre paga o melhor retorno. Mais de um século depois, James Heckman, prêmio Nobel de Economia, afirmou que os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais.

As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos.

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. Cientes disso,

“ É IMPERATIVO MUDAR A MANEIRA COMO CONSIDERAMOS A EDUCAÇÃO. DEVERÍAMOS INVESTIR NO ALICERCE DA PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA, DESDE O NASCIMENTO ATÉ AOS CINCO ANOS DE IDADE. ”
James Heckman

Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Figura 4 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

A falta de consideração com a realidade social da maior parte da população brasileira, que vive em condições precárias de moradia, saúde, alimentação e sem acesso a recursos tecnológicos como internet e computador é uma violência anunciada já nas primeiras páginas do Guia de Literacia Familiar, todo constituído por material virtual. Além disso, vários estudos (RAMALHETE, 2021; SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021; SANTOS; ASSOLINI, 2022) têm denunciado a ausência de diálogo com especialistas da academia e da educação básica durante a formulação do programa; o não reconhecimento e consideração do amplo conhecimento sobre letramento, formação de leitores e literatura infantil produzidos no Brasil e o descarte de políticas públicas de alfabetização exitosas que já haviam sido implementadas no país.

O interdiscurso, portanto, vai revelando como se dá o jogo enunciativo no Programa “Conta pra Mim”. Para Maingueneau (2008), os discursos “não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso”. As formações discursivas trabalham como

costuras de interdiscursos. Ao enfatizar a necessidade de analisar a heterogeneidade e os jogos de enunciação a abordagem proposta pelo autor assume os discursos como intrinsecamente constituídos e atravessados pela figura do que ele chama de “outro” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 181).

Ao entrar em contato com os vídeos, percebemos que a partir do 10º episódio, é possível acessar as práticas da literacia familiar. A primeira prática consiste na “interação verbal” (10º ao 17º episódio), definida como o conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças. Tais práticas, segundo o programa, orientam os pais a como identificar, criar e aproveitar oportunidades no dia a dia para iniciar conversas que estimulem o desenvolvimento linguístico de seus filhos. Do 18º ao 29º episódio, apresenta-se a prática da “leitura dialogada”, que consiste em incentivar adultos e crianças, a praticarem a leitura em voz alta e interagirem por meio de perguntas e respostas.

Figura 5 - Imagem do Guia de Literacia Familiar do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Os 30º e 31º episódios trazem a “narração de histórias” ou o “contar histórias em voz alta”, como uma forma de proporcionar um momento especial entre familiares e seus filhos com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral. Nos episódios 32º, 33º e 34º (ver figura 7 e 8) é trabalhado a questão do contato com a escrita, buscando mostrar como familiarizar as crianças com diversos tipos de materiais escritos e, também, incentivá-las a exercitarem a escrita. Recomenda-se que iniciem fazendo desenhos, passando pelas grafias inventadas, pelas letras, pelas palavras, até chegar na formulação de frases.

Figura 6 – Ilustração de capa do Episódio 34 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Figura 7 - Ilustração de capa do Episódio 35 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Por fim, nos 35º e 36º episódios, encontram-se questões relacionadas a atividades como jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos e praticar esportes com o objetivo, de acordo com o guia, de “favorecer o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade”. Nos 37º, 38º e 39º episódios são trabalhadas questões de motivação, apresentando como protagonistas principais as figuras do pai e da mãe. Justifica-se essa centralidade afirmando-se que ambos são

as pessoas mais importantes na vida dos filhos. Diz-se, inclusive, que tudo o que os pais [sic] falam e fazem tem um peso enorme sobre as crianças, tanto para o bem quanto para o mal. Segundo o material, para que a criança desenvolva e aprimore as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, ela deve ser uma criança motivada e confiante. É importante salientar que, o modelo de família representado nas imagens e citado no texto orientador é sempre o de família nuclear cisheterossexual.

Por último, no 40º episódio, a literacia familiar é apresentada em dez passos, semelhante a um manual de boa conduta: 1. Trate seu filho com muito amor e carinho; 2. Converse com seu filho; 3. Valorize e respeite o que seu filho tem a dizer; 4. Leia em voz alta para seu filho; 5. Conte histórias para seu filho; 6. Dê livros de presente para seu filho; 7. Leia e escreva diante de seu filho; 8. Participe da vida escolar de seu filho; 9. Elogie e encoraje seu filho; 10. Tenha altas expectativas em relação a seu filho.

Em estudo crítico sobre esses dez passos, Santos e Assolini (2022) destacam caráter instrumental, individualista-restritivo e cognitivista do Programa. A aquisição da leitura e da escrita é tratada como um produto resultante de práticas de valorização da criança. A meta é formar bons estudantes, ou seja, a alfabetização tem como objetivo exclusivamente a educação formal. O nível de escolaridade e letramento da família não é levado em consideração, o discurso autoritário predomina ditando o que pais e mães devem fazer para obter o sucesso das crianças no Programa. Parece que as estratégias de controle da família e das crianças tomam todo o espaço do programa, que se caracteriza mais como uma política doutrinadora que visa privar a população, desde a mais tenra idade, de ter acesso à arte e, conseqüentemente, de experimentar a imaginação, a fantasia, a criatividade, a experiência estética, o desenvolvimento de uma leitura crítica e politizada sobre a sociedade.

Figura 8 - Ilustração das fábulas do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Para além dos itens anteriormente descritos, o kit oferecido pelo Programa contém ainda uma série de dez histórias infantis e contos de fadas narrados para que “os pais ouçam muitas vezes com seus filhos”, disponibilizados nas plataformas Spotify, Deezer e Soundcloud. Oferece também oito cantigas populares e vinte vídeos em que o cantor e compositor Toquinho (Figura 8) canta e narra fábulas escritas por Monteiro Lobato. Toquinho, na época, ficou em evidência por apoiar a eleição do presidente Jair Bolsonaro e foi considerado pela mídia como o garoto propagando do Programa Conta pra Mim. A coleção inclui, também, livros de ficção com contos de fada, fábulas e contos; livros de poesia com poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; livros somente com imagens; livros para bebês, com imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações; livros informativos e livros de biografias (Figura 9). Todos os livros estão disponíveis na versão digital, para colorir e para impressão.

Figura 9 - Ilustração do Livro de Biografias do programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Considerando que parte do *corpus* foi formado por material audiovisual, também dialogamos com algumas orientações de Diana Rose (2002) sobre a importância da descrição da imagem em movimento e de saber selecionar o que é mais relevante para ser discutido, visto a impossibilidade de analisar tudo que está presente na tela. Desta forma, tanto as decisões sobre o que descrever, quanto sobre o que transcrever foram dirigidas pelo problema de pesquisa.

Dedico a próxima seção à descrição e análise de algumas histórias e vídeos do “Conta pra Mim” onde ficam mais evidentes a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família pelo Programa de Literacia Familiar.

4.2. Padrões de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no material audiovisual disponibilizado pelo Conta pra Mim.

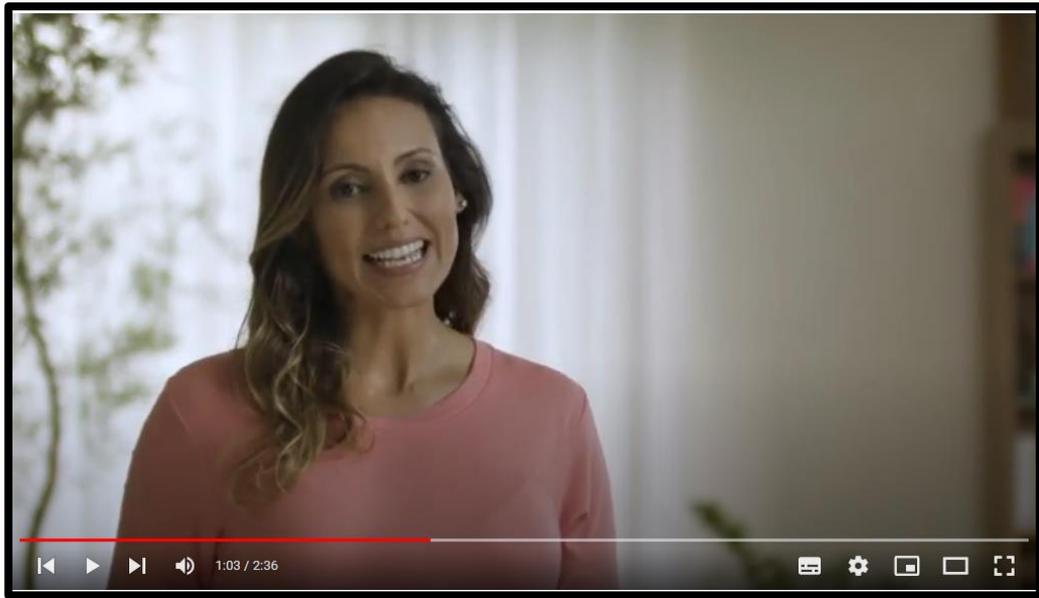
O material audiovisual, como destaca Ellsworth (1997), apresenta grande possibilidade de ingresso no dia-a-dia social e seus discursos desempenham forte influência sobre os sujeitos. Nesse sentido, as práticas discursivas também se dão por meio de imagens, pela maneira pela qual elas são endereçadas e permitem acessar posições de sujeito com as quais pretende-se gerar identificação.

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24)

Como dissemos anteriormente, o “Conta pra Mim” disponibilizou, através do site Youtube, uma *playlists* de 40 vídeos divididos em episódios, com o objetivo de ensinar a pais e mães como colocar em prática no dia a dia as atividades de Literacia Familiar. Cada vídeo contém em média de dois a três minutos e as orientações são fornecidas por pessoas representando famílias. Todos os vídeos iniciam com a narrativa de apresentação do Programa, enfatizando que o mesmo foi pensado e feito para as famílias brasileiras, sobretudo aquelas que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

Nessa seção, selecionamos trechos de alguns desses vídeos com o intuito de descrever e gerar breves discussões sobre os padrões de gênero, sexualidade e família que são (re)produzidos pelo Programa. O primeiro extrato que gostaríamos de destacar, encontra-se no vídeo 16.

Figura 10 - Personagem apresentando estratégias de interação verbal com bebês – Vídeo 16 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

Uma mulher branca, de cabelos loiros, usando uma blusa rosa, em uma espécie de sala, onde no fundo é possível ver duas plantas e uma estante com vários livros. A câmera desfalca um pouco a imagem de fundo, aproxima a imagem e foca na mulher. A todo instante ela gesticula com as mãos ao mesmo tempo que fala. Ela começa desejando boas-vindas aos espectadores e em seguida ensina estratégias de interação verbal com bebês. Ela fala da capacidade de comunicação dos bebês através de gestos, expressões faciais e vocalizações. Ressalta a capacidade que os bebês têm de entender muitas coisas das quais falamos para eles e muito mais do que se possa imaginar. Em seguida orienta que os pais devem sentar-se no chão para falar com os bebês e olhar nos olhos dele, estabelecendo contato visual enquanto fala, assim o bebê compreenderá que a fala lhe diz respeito e que tem um objetivo. Em seguida, a mulher recomenda que seja usada a fala materna com o bebê, aquela fala meiga que alonga as vogais e que “naturalmente” as pessoas usam com bebês.

Chama atenção no vídeo descrito acima a ênfase no processo de comunicação com os bebês feito por meio da utilização de “fala materna e meiga”, atribuindo-se características como sensibilidade e doçura à figura da mulher e ao papel materno. Apesar de estudos consolidados no campo educacional destacarem que já há muito tempo que os corpos, as relações de gênero e as sexualidades são processos dinâmicos, significados pela cultura, atravessados por processos históricos, sociais, afetivos, conscientes e inconscientes, o Programa parece insistir em trabalhar com uma perspectiva estereotipada, biologizante, normalizadora e binária sobre masculinidade e feminilidade. No vídeo 33, observamos práticas discursivas semelhantes.

Figura 11 - Cena de mãe e filha nomeando objetos de casa – Vídeo 33 do Programa de Literacia Familiar: Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

De início, uma mulher branca, loira, usando blusa cor de rosa, em uma espécie de sala, onde no fundo é possível ver uma planta do lado direito e uma estante com vários livros do lado esquerdo, cumprimenta os expectadores e em seguida apresenta estratégias de contato com a escrita. Ela menciona o uso dos alfabetos magnéticos e indica a utilização de adesivos de papel para nomear os objetos existentes na casa. Neste momento entra a imagem de uma mulher negra, desempenhando o papel de mãe e interagindo com uma criança do gênero feminino, que desempenha o papel de filha. Ambas aparecem sentadas em cadeiras ao redor de uma mesa de madeira, em um cômodo que aparenta ser a sala de uma casa, com uma janela ao fundo, cortinas brancas. Sobre a mesa estão os seguintes objetos: xícara, vaso, garrafa de água e regador de plantas. A mãe estabelece um diálogo com a criança onde ambas identificam os nomes dos objetos que estão em cima da mesa e os nomeias com adesivos de papel.

Transcrição:

Mãe: filha vamos colocar os nomes dos objetos?

[A Filha acena com a cabeça em sinal afirmativo]

Mãe: Sim? Então vamos começar aqui, xícara...

Filha: xícara...

Mãe: xícara... isso muito bem, a xícara! Agora...

Filha: vaso

Mãe: vaso! Qual é o vaso? Cadê o vaso?

Filha: ali... azul...blue

Mãe: O vaso azul, olha, o vaso, vaso, certo? Agora...

Filha: é

Mãe: Que mais?

Filha: regador

Mãe: isso... regador... onde é que tá o regador? Ó...

Filha: aqui...

Mãe: aqui o regador ó... regador, coloca aí pra mamãe...

O vídeo citado tem como objetivo orientar e conduzir os pais sobre o contato da criança com a escrita. Durante toda a cena compartilhada e protagonizada por mãe e filha, no diálogo entre as duas, a mãe nomeia para a filha objetos frequentemente atribuídos ao gênero feminino e ou ao universo feminino, como xícara, vaso de flor e regador, reforçando indiretamente a representação do espaço doméstico como o lugar da mulher. Também salta aos olhos a forma utilitarista de trabalhar a escrita. A “mãe” pergunta a mesma coisa várias vezes, levando a criança a repetir palavras e reduzindo o processo de alfabetização à relação grafema-fonema. Igualmente, cria-se a ilusão de um contexto lúdico, de brincadeira, que na verdade, revela-se monótono, onde a criança é inserida em atividade mecânica, acrítica, desprovida de qualquer recurso que ative sua capacidade de criar.

O vídeo 10 tem como objetivo orientar a família sobre a interação verbal. Diferente do vídeo anterior protagonizado pela figura materna, este traz quatro cenas: duas entre mães e filhas e duas entre pais e filhos. A separação das cenas por gênero já é um elemento de destaque, mas as brincadeiras e objetos que são utilizados também nos diz sobre posições de sujeito que se pretende ensinar.

Figura 12 - Cena de mãe e filha nomeando e utilizando ingredientes para receitas culinárias – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

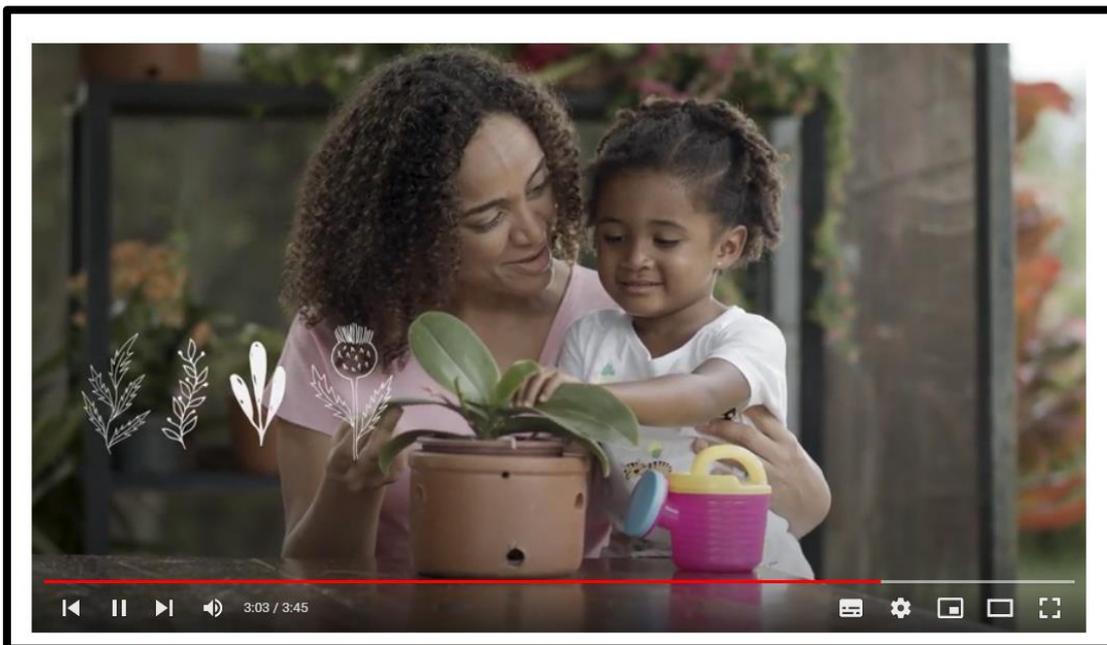
Descrição

Uma mulher branca, de cabelos loiros, usando blusa de cor azul e calça jeans também na cor azul, em uma de sala, está sentada em uma poltrona. No fundo é possível ver uma planta por traz da poltrona, uma espécie de biombo de madeira do lado esquerdo e alguns livros no canto direito por traz da poltrona. Inicialmente, a câmera aproxima a imagem da mulher e desfalca o fundo, em seguida acontece o movimento contrário, a imagem da mulher aparece mais distante e um pouco desfalcada juntamente com o fundo da imagem, a todo instante ela gesticula com as mãos, ao mesmo tempo que fala. Ela começa desejando boas-vindas aos expectadores e, em seguida, apresenta as estratégias de interação verbal no contexto de literacia familiar. Conceitua interação verbal e menciona as práticas de interação verbal recomendando algumas estratégias a serem feitas pelas famílias com as crianças com o objetivo de indicar e possibilitar os pais a aproveitarem, identificarem e criarem oportunidades no dia a dia para iniciarem conversas que estimulem o desenvolvimento linguísticos de seus filhos. Neste momento, surge a imagem de outra mulher branca, desempenhando o papel de mãe e de uma criança branca, do sexo feminino, desempenhando o papel de filha, ambas aparecem em pé, por traz de uma mesa, na mesa existe alguns ingredientes como: ovos, açúcar, leite e, também, alguns utensílios de cozinha. Ao fundo existe uma pia com um balcão e acima uma cortina com estampa de corujas. A mãe estabelece um diálogo com a menina ao mesmo tempo que vão realizando uma receita culinária.

Mais uma vez, como em outros vídeos do Programa, o “universo feminino” ou o que se refere às mulheres, sejam elas crianças ou adultas, se restringe ao contexto privado e sempre ligado aos afazeres domésticos, seja dentro de uma casa e/ou dentro da dinâmica familiar. O vídeo segue, a apresentadora continua sua fala sobre como aumentar a qualidade dos diálogos

com as crianças e, em seguida, surge um novo quadro, agora com uma mulher negra e uma criança negra, desempenhando o papel de mãe e filha. Ambas aparecem juntas, ao que parece sentadas por traz de uma mesa, a filha sobre o colo da mãe. Na mesa existe um vaso com uma planta e a câmera aproxima a imagem de mãe e filha, desfocando o fundo e destacando a menina realizando um movimento de acariciar e regar a planta juntamente com a sua mãe.

Figura 13 - Cena de mãe e filha cuidando e regando plantas – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Transcrição:

Apresentadora: aumentar a qualidade do diálogo significa introduzir palavras novas, oferecer explicações uteis, transmitir informações importantes e modelar a fala da criança para ensiná-la a se expressar com mais desenvoltura e clareza.

Mãe: [acaricia a planta sorrindo para filha]

Filha: acaricia a planta sorrindo para mãe e rega a planta em seguida...

Mãe: ajuda a filha a regar a planta...

Por traz dessa cena, é possível, mais uma vez, perceber alguns aspectos bastante presentes nos materiais do programa em questão, que sempre reduz os momentos compartilhados entre mães e filhas ao contexto doméstico e permeado por afazeres domésticos,

dando a entender que são atribuições exclusivas das mulheres. Em seguida, o vídeo segue com a imagem da apresentadora trazendo mais informações sobre a interação verbal.

Figura 14 - Cena de pai e filho brincando de bola num gramado – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

A apresentadora ressalta que ao lado da leitura dialogada, a interação verbal é uma das mais importantes práticas de literacia familiar e que as estratégias de interação verbal incentivam pais e filhos a descobrirem-se por meio da fala. Nesse momento, a cena transmitida é de um homem e um menino branco, exercendo papel de pai e filho. Eles aparecem juntos, num contexto externo, público, jogando bola sobre um gramado.

Transcrição:

Pai: segura aí que você vai cair, olha que você cai, você cai, você cai cara... E aí vamos jogar uma bola?

Filho: vamos...

Pai: êba então vamos, olha que você cai hein, vamos ver, chuta...com pé, com pé agora... ê ê ê... cara.

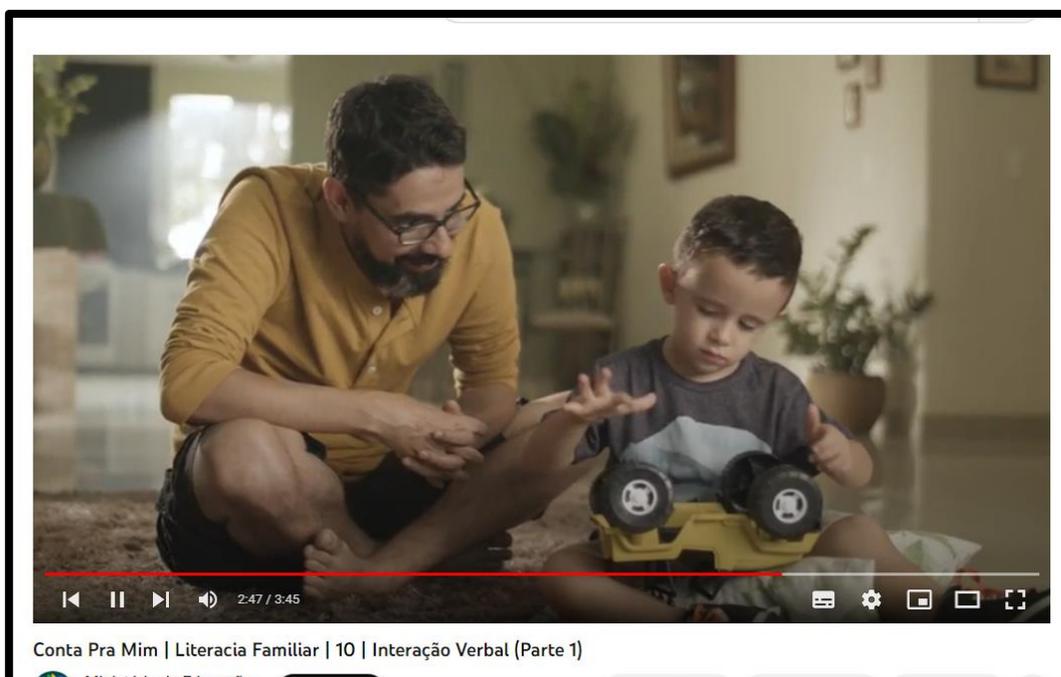
O vídeo protagonizado por personagens masculinos, aponta para o fato de que os espaços que lhes são ofertados são públicos, externos, fugindo de todo e qualquer contexto

doméstico presente nos outros vídeos protagonizados por mulheres. As funções desempenhadas por meninos sempre envolvem força, atividades corporais, motricidade, agitação.

Por fim, o vídeo segue com a imagem da apresentadora trazendo mais informações sobre a interação verbal. Ela diz que as orientações apresentadas nesses vídeos são de caráter geral, podendo ser utilizada com crianças e em alguns casos com adolescentes. Ela orienta que as famílias observem os filhos [sic], siga a atenção da criança e perceba quando estão atentos a algo e aproveite para estabelecer uma conversa com eles [sic].

Na sequência, a cena mostrada é protagonizada por figuras masculinas, pai e filho, sentados no chão, na sala de uma casa, longe da cozinha, distante dos cuidados com as plantas, onde o filho está brincando, segurando e mexendo em um dos seus brinquedos, um carro. Prontamente, o pai que está ao seu lado o observando, estabelece uma conversa e pergunta se o filho está concertando o seu carrinho.

Figura 15 - Interação pai e filho concertando um carro de brinquedo



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Transcrição:

Pai: filho você está concertando seu carrinho? Qual o defeito dele?

[A criança com a mão direita levanta a roda e mostra ao pai]

Pai: é a roda? Han... quer ajuda?

[A criança faz movimentos com as mãos segurando as rodas para cima e para baixo e o pai sorri]

Mais uma vez é possível observar no material do programa o que ele designa para o “masculino” (liberdade, aventura, espaço público) e o que ele designa para o “feminino” (obrigações domésticas, compromisso com a preparação da alimentação, cuidado com as plantas e o espaço privado ausente de liberdade para se brincar daquilo que desejar). São muitas as contradições, uma vez que ao mesmo tempo que o material tenta mostrar a importância de diálogos cotidianos e classifica uma série de exemplos de como essa interação pode acontecer, essa mesma classificação pode ser vista como hipocrisia, tendo em vista que em uma sociedade e em um Estado neoliberal, caracterizado por um mundo de trabalho injusto com os trabalhadores, diminuição de direitos, jornadas fatigantes, desvalorização e precarização da classe trabalhadora, para além das desigualdades de gênero no espaço público e no espaço privado, raríssimas famílias têm a real condição de dedicar-se ao ensino e prática de leitura diária com seus filhos.

Ao assistirmos os outros vídeos oferecidos pelo programa, bem como os demais materiais, identificamos que outros padrões também podem ser observados, como as roupas usadas pelas meninas, sempre combinada por vestidos e laços, incorporado a um comportamento sempre passivo, onde por outro lado, os meninos aparecem mais livres e espontâneos, reforçando a ideia de que aos meninos/homens é reservado o espaço público e as meninas/mulheres é fadado o espaço privado. Como ressalta Ramalhete (2020b):

[...] o Programa “Conta pra Mim” externa um aspecto nocivo, censório, precário de leitura, de alfabetização, de literatura infantil; apregoa uma concepção de criança como um ser que precisa ser constantemente controlado; usa o texto para finalidades utilitaristas, imediatistas, que não contribuem com transformação da sociedade, mas com a sua reprodução; despreza a importância do contato da criança com o universo da fabulação proporcionado também pela literatura infantil; priva, enfim, as crianças do acesso à arte, do acesso a sua própria cultura (RAMALHETE, 2020b, p. 160)

Ao analisarmos os padrões de família mobilizado no programa percebemos, também, que ele segue fazendo oposição ao debate sobre diversidade de gêneros, sexualidades e arranjos familiares. A “família tradicional brasileira”, significante caro aos movimentos neoconservadores é evocada constantemente nos vídeos e nos livros disponibilizados, através da clássica cena da família nuclear cisheterossexual.

Estudos sobre os contos de fada disponibilizados pelo programa (LUIZ; OLIVEIRA, 2022; VASCONCELOS; CALDEIRA, 2022; RAMALHETE, 2020b) revelam que as obras são versões simplificadas de contos tradicionais da literatura infantil, com ilustrações sem graça e narrativas empobrecidas que negligenciam os estudos sobre a diferença, sobre feminismos, sobre gênero e sexualidades. A prescrição do que é tipicamente feminino e masculino; e a centralidade no modelo nuclear, patriarcal, monogâmico e cisheterossexual de famílias é uma marca presente na maioria das histórias, demonstrando o compromisso do Programa de Literacia Familiar com grupos reacionários e com uma agenda neoliberal e conservadora de sociedade.

Luiz e Oliveira (2022) analisaram quinze contos de fadas do Programa e verificaram a reiteração da heteronormatividade e da ideia de completude com o casamento heterossexual através das ilustrações e versões adaptadas das histórias. A figura 16, retirada do estudo dessas pesquisadoras, mostra de forma sintética alguns de seus achados sobre esse tema.

Figura 16 - Ilustrações de contos de fada disponibilizados no Programa “Conta pra mim”.



Fonte: Luiz e Oliveira (2022).

As autoras também perceberam que os contos de fadas adaptados para o Programa atuam como um currículo cultural que reafirma a naturalidade da família cisheteronormativa e interdita qualquer referência a arranjos familiares que fujam desse padrão. O discurso pró-família tradicional – aquela que se dá por enlace matrimonial, envolvendo um homem, uma mulher e sua prole – é o único veiculado no material (ver figura 17).

Figura 17- A reiteração da “família tradicional” nos contos de fada do Programa Conta pra mim.



Fonte: Luiz e Oliveira (2022).

Vale salientar, ainda, que as versões adaptadas para o programa, como bem ressalta Ramalhete (2020b) são em sua maioria atravessadas por lógicas patriarcais que reforçam não somente a ideia de realização feminina através do casamento com um homem, como, igualmente, de que a obediência paterna e a reverência divina são pré-requisitos para que essa união seja bem-sucedida.

Em todo o material, as meninas protagonizam as cenas brincando de boneca, cozinhando com as mães, regando as plantas e ajudando nas tarefas domésticas, e, em relação aos meninos, eles são constantemente representados em cenas de jogo de futebol, brincando com dinossauros e carrinhos. E ainda sobre os papéis atribuído aos pais, é evidente a distinção de papéis também em relação a eles, sendo a mãe sempre posta em cena na cozinha, enquanto o pai brinca com o filho no jardim e conserta o caminhãozinho do filho, estando este filho sempre em companhia do pai, desta forma, contando para todos e todas nós sobre as (re) produções dos padrões de gênero, sexualidade e família do Programa de Literacia Familiar Conta pra Mim.

Por fim, nesta construção voltada para o corpus acima estabelecido e estudado, buscou-se em alguma medida analisar a articulação de lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar “Conta Pra Mim” proposto pelo

MEC, descrever o contexto político e social de produção do programa e descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família e os discursos da ofensiva antigênero, onde constatamos que a narrativa posta ao decorrer do guia de literacia familiar e dos vídeos do “Programa Conta pra Mim”, e principalmente nos vídeos 10,11,12,13,14,15,21,22,28 e 33, é possível observar que existe um movimento de trazerem crianças exercendo papéis de gênero conforme desenhados, padronizados e determinados socialmente.

5. PARA TÉRMINO DE CONTAÇÃO....



Fonte: CALIXTO, Amanda. O desmonte da dignidade individual e coletiva, 2022

À medida que a vida cotidiana é mercantilizada de um lado e "familiarizada" de outro pela racionalidade neoliberal, estes processos gêmeos contestam os princípios de igualdade, secularismo, pluralismo e inclusão, junto com a determinação democrática de um bem comum (BROWN, 2019, p.133).

Iniciamos este trabalho pontuando que, atualmente, a educação tem ganhado evidência em disputas discursivas acirradas num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo coloca em risco políticas educacionais e currículos escolares embasados em perspectivas dos direitos humanos e sexuais e reprodutivos. Uma das áreas mais importantes de uma sociedade é a educação, não por acaso, diante de conflitos políticos/ideológicos, ela passa a ser um campo de disputa.

Esta pesquisa foi desenvolvida em capítulos temáticos, cada ilustração foi pensada, criada e separada especialmente para este trabalho, com o objetivo de através delas também, as ilustrações. Todos os capítulos buscam dialogar entre si e desviam ao modelo tradicional de separação entre fundamentação teórica, metodologia e resultados. As descobertas do estudo, majoritariamente descritiva, permeiam as discussões que aparecem ao longo dos tópicos trabalhado.

Destacamos sobre as questões que envolvem o papel da religião e o aprofundamento das desigualdades e violências, no contexto político atual, especialmente, na vida das mulheres, da população LGBTQIA+, expondo-nos os reflexos do patriarcado, tendo em vista a real necessidade de refletirmos sobre tais temáticas, bem como a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade, procurando compreender as (re) produções dos padrões de família, sexualidade e gênero na atualidade brasileira, permeada pelo avanço dos movimentos ultraconservadores e a intensificação das cruzadas antigênero que numa medida muito considerável, põe em risco o acesso a uma educação equânime e igualitária.

Foi possível observar que o Brasil vem passando, nos últimos anos, por um período de recrudescimento de políticas neoconservadoras, tendo como protagonistas grupos políticos e religiosos conservadores que se organizam e fazem uso de algumas estratégias e ferramentas como a propagação de fake news, que promovem o ataque agressivo aos estudos científicos sobre gênero e sexualidade, assim como, às políticas curriculares e práticas pedagógicas que visam o enfrentamento da homofobia e a equidade entre gêneros na escola.

Uma grande ofensiva antigênero se estabeleceu no Brasil e impactou diretamente os estudos de gênero e sexualidade, o que passaram a chamar, de forma falaciosa, de “ideologia de gênero”, visando provocar um contexto de pânico moral no país, em torno da ameaça à família tradicional brasileira, aos bons costumes, à segurança das crianças e dos adolescentes e da defesa de uma “educação” que garanta a manutenção de lógicas cisheteronormativas em todas as áreas da sociedade, contribuindo diretamente para uma intensa disputa que atravessa as políticas curriculares e educacionais.

A produção desta narrativa, se dá num contexto discursivo, permeado por disputas de sentidos e embates hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015), atravessados por dimensões sociais, políticas, públicas e privadas, questionando os sujeitos no campo individual e também coletivo.

No decorrer deste trabalho, acolho a necessidade de evidenciar as ligações não-neutras e decididamente políticas de como esta pesquisa me atravessa fortemente, nesta caminhada desafiadora e contraditória de ser mulher evangélica e feminista na academia.

Busco fundamentar minha produção na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) como ferramenta teórico-metodológica capaz de traduzir os aspectos investigados pelas teorias educacionais, analisando a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no então programa de literacia familiar do MEC. Me comprometo a pensar nos significantes gênero, sexualidade e família e as (re) produções de seus padrões nos tempos atuais, sobretudo na área da educação, nos convidando para refletirmos sobre a instabilidade e incerteza da ordem vigente, a maleabilidade e abertura do real ao vínculo social.

Esse estudo tem como objetivo analisar a articulação de lógicas sociais de (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no referido programa proposto pelo MEC e os objetivos específicos são:

- 1) descrever o contexto político e social de produção do programa;
- 2) descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família e os discursos da ofensiva antigênero.

Para a análise do corpus estabeleceremos um diálogo entre a Teoria a Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e recomendações de Dominique Maingueneau (2015) sobre análise do discurso, especialmente suas reflexões sobre o interdiscurso.

Analisando e levando em conta os aspectos por nós vivenciados na atual conjuntura, fortemente marcada pela intensificação da questão social e o aprofundamento das diversas desigualdades, pelas precarizações impostas à classe trabalhadora, pelos riscos e retrocessos

impetrados a nossa democracia (TAFFAREL;NEVES, 2019) esta pesquisa, logo, questiona e analisa de que forma os sentidos de gênero, sexualidade e família têm sido articulados ou não à literatura infantil, a alfabetização, a educação literária ao direito à uma educação básica inclusiva no Conta pra Mim, sendo ele um braço da PNA.

Em seguida, apresento o cenário de produção do “Conta Pra Mim” e sua cena enunciativa, dando destaque ao contexto político e social de produção do Programa Conta pra Mim, reconhecendo importância em registrar que o Programa Federal “Conta pra mim”, dispõe de uma série de vídeos que cumprem o papel de guia para as famílias e domina “direções e dicas básicas e diretas” (BRASIL, 2020) para que seja desenvolvido o que o Ministério da Educação chama de “literacia” familiar.

Uma grande polarização em torno das discussões de gênero, e aqui destacamos o processo de escrita final da BNCC, nos provocou a em alguma investigar e analisar os sentidos sobre gênero, sexualidade e família perpassados em todo o programa e ao que ele se propões, entendendo que estando regulado em uma única perspectiva, heteronormativa, elitizada e branca, o Conta pra Mim mais colabora para a polarização do debate e estudos de gênero e o discurso de proteção da “família tradicional” do que para a desconstrução destas questões.

Ao discorrer sobre o material disponibilizado pelo então programa, sua cena enunciativa e como padrões de gênero, sexualidade e família comprometidos com a agenda neoconservadora são mobilizados e (re)produzidos através da proposta de literacia familiar, levaram-me a observar na análise de alguns vídeos e documentos do Conta Pra Mim (BRASIL, 2019b; BRASIL, 2020), que é revelado sobre e para a alfabetização como a perspectiva oficial do então governo federal dos últimos quatro anos que buscou negar a oferta de literatura infantil e eliminar o acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização em nosso país, tanto sobre educação literária, como sobre literatura infantil, bem como a negação do acesso à arte e a relativização do direito à educação básica.

É visível o quanto a política neoliberal possui como forte característica uma espécie de um tipo de racionalidade que conduz as mais variadas e brutas configurações de pensamento e de sociabilidade, colocando-se como um e tornando-se um solo fértil para a disseminação de uma doutrinação beligerante. Diante dessa realidade de “obscurantismo beligerante”, nos cabe ressaltar, o quanto a justificação pela educação em casa tem recebido apoio e espaço no Congresso Nacional.

Muitas questões são colocadas em risco diante deste cenário, marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), nos deparamos com um aumento considerável de um movimento que tem por objetivo institucionalizar um direito, especificamente nua posição contrária a todos os avanços aqui citados, visando garantir a formação de ambiente doméstico que contribua para que haja um anulamento, uma substituição e uma recusa à escola (PICOLI et al, 2020).

Cabe ressaltar que, o que entra em jogo nessa perspectiva da educação domiciliar é a ausência da necessidade de crianças e adolescentes precisarem frequentar a escola, uma vez que aos seus pais é dado a responsabilidade de estabelecerem todo o processo educativo, e aqui registramos a diversidade existente na formação ou não formação desses país em alguma área de saber.

Murphy (2014), nos coloca alguns pontos importantes de serem observados em nossa análise relacionada às articulações interdiscursivas entre as lógicas do programa Conta pra Mim e outras lógicas mobilizadas por movimentos neoconservadores e neoliberais na educação, levando-nos a identificarmos os objetivos ideológicos, políticos e econômicos por parte dos seus idealizadores, defensores e apoiadores.

Tais pontos conforme Murphy(2014) seria: o financiamento da educação como uma responsabilidade da família e não do Estado, os pais assumem o papel na execução de tarefas e serviços que no ambiente escolar seriam executados por profissionais qualificados e contratados pelo Estado, e, além do mais, toda a dinâmica e organização do processo educativo é improvisada pela família, limitando as crianças ao ambiente doméstico e privando-os do acesso e compartilhamento da sala de aula, laboratórios, oficinas e bibliotecas, e da convivência diária com crianças da mesma idade, e do contato com os professores e professoras.

Nesse sentido, Moreira (2017) explica que:

A educação domiciliar é uma modalidade de ensino que não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, por basear-se no princípio da soberania educacional da família, ou seja, seu fundamento é a liberdade de cada família determinar como será realizada a educação de seus filhos. (MOREIRA, 2017, p. 61).

Ainda sobre as articulações interdiscursivas entre as lógicas do Programa Conta pra Mim e outras lógicas mobilizadas por movimentos neoconservadores e neoliberais na educação e de quem são os idealizadores, especialistas e apoiadores dos setores público e privado envolvidos no processo de elaborações e desenvolvimento do então Programa Conta pra Mim, toda a dinâmica apresentada por seus promovedores apontam para objetivos estabelecido com finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras, de um Estado mínimo, objetivos esses que

não contribuem para que ocorram e se fortaleçam processos de transformação da sociedade, guiados por uma perspectiva de igualdade e justiça social.

Em nossa análise é possível observar no material do programa o que ele indica para o “masculino” (liberdade, aventura, espaço público) e o que ele determina para o “feminino” (obrigações domésticas, compromisso com a preparação da alimentação, cuidado com as plantas e o espaço privado ausente de liberdade para se brincar daquilo que desejar).

Ao assistirmos os outros vídeos oferecidos pelo programa, bem como os demais materiais, identificamos que outros padrões também podem ser notados, a começar pelas roupas que são utilizadas pelas meninas, sempre com o cuidado de se combinar vestidos e laços, ambos com cores que são remetidas ao “feminino”, colocado a uma conduta sempre apática, onde por outro lado, os meninos se mostram sempre mais livres e autônomos, robustecendo a ideia de que aos meninos/homens é garantido o espaço público e as meninas/mulheres é limitado o espaço privado.

Ao lançarmos nosso olhar para este programa, nos questionamos se todas as lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família que os atravessam, bem como se as práticas de literacia familiar por ele oferecido, buscam de fato considerar toda a complexidade e diversidade dos sujeitos e das sujeitas, ponderando aquilo que os constitui.

Por fim, é possível como fruto de nossa análise, concluir que a proposta de leitura para as crianças, nos moldes da literacia familiar apresentados, nega o acesso à arte, a alfabetização no espaço da escola permeado pela pluralidade e diversidade, a educação literária, bem como a literatura infantil, estando limitada a finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras, que não contribuem com o respeito as todas as possibilidades dos padrões de gênero, sexualidade e família.

REFERÊNCIAS

- AARTS, B.; BAUER, M. W. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2002. p.39-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bas-Aarts/publication/242071153_A_Construcao_do_corpus_Um_principio_para_a_coleta_de_dados_qualitativos/links/6017fb1ba6fdcc071ba9978d/A-Construcao-do-corpus-Um-principio-para-a-coleta-de-dados-qualitativos.pdf. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>. Acesso em: 03 Jan 2022.
- ALTMANN, H. Sexual orientation at the national curriculum parameters. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ARAÚJO, A. M.; PRÁ, J. Apresentação. Dossiê “O gênero na política”. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 7-12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645068/12464..> Acesso em: 17 Set. 2022
- ARNAUDO, D. Computational propaganda in Brazil: social bots during elections. **Computational Propaganda Research Project**, Oxford, n. 8 p. 2-38, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/8985/2017_arnaudocomputational_propaganda_brazil.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 Ago. 2022
- ARTEVERSA. **Grada Kilomba: feridas do colonialismo e desobediências poéticas**. 2 setembro, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/grada-kilomba-feridas-do-colonialismo-e-desobediencias-poeticas/>. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ASHER, N. Postcolonial theory. *In*: KRIEDEL, C. (Org.), **Encyclopedia of curriculum studies**. Los Angeles, CA: SAGE 2010. p. 661-663, v. 2. Disponível em: [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20\(2\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20(2).pdf). Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **ANPEd**. [Site]. Rio de Janeiro: [20..]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>
- DUFFY, B. **The public's Brexit misperceptions**. London: Policy Institute (King’s College), 2018.
- BANKS, M. Abordagens ao estudo do visual. *In*: BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BLEIER, R. **Science and gender**: a critique of biology and its theories on women. Oxford/New York: Pergamon Press, 1984.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Edusp, 1997.

BUARQUE, C. (Compositor e intérprete). **Até o fim**. Polygram, 1978. 1 CD.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCS, 2008.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio-ago, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BUSIN, V. M. Religião, sexualidades e gênero. **Revista de Estudos da Religião**. v. 11, n. 1, p.177-124, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pósmodernismo”. **Cadernos Pagu**: trajetórias do gênero, masculinidades..., v.11, p. 11-42, 1998. Disponível em: [https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998\(11\)/Butler.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998(11)/Butler.pdf). Acesso em: 13 Out 2022.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n.26, p.329-376, Jun 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

BRASIL. **Decreto n. 7559, de 01 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. 2011. Brasília, DF: 05 set. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.559%2C%20DE%201%C2%BA,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9930, de 23 de julho de 2019.** Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Decreto Nº 9.930, de 23 de Julho de 2019. Brasília, DF: 24 Jul. 2019c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm#:~:text=D9930&text=Altera%20o%20Decreto%20n%C2%BA%207.559,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 11 Set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 7 Ago. 2022.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 3 Jul. 2022.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 11 Set. de 2022.

BRASIL. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil sem homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BRASIL; Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 22 de Out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: guia de literacia familiar. Brasília: MEC; SEALF, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-para-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 24 Jul. 2021.

BRASIL. Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação; Ministério da Educação. **Conta pra Mim**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v.61, n.1, p 83–94, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26605401>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BITTAR, M.; OLIVEIRA J. F.; MOROSINI, M. (Org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao/educacao-superior-no-brasil-10-anos-pos-ldb>. Acesso em: 17 Set. 2022

BUSIN, V. M. Religião, sexualidade e gênero. **Revista Rever**. Ano 11, 2011.

CABRAL, J. T. **A Sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CARNAC, R. L'Église catholique contre «la théorie du genre»: construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. **Synergies Italie**, n.10, p.125-143, 2014. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Italie10/Romain_Carnac.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2022.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v.21 n.2, p. 323-345, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

CARVALHO JR, A.S.C. Aviadando o currículo: representação, gay, corpo e política pública. *In*: RIOS, P, P. S.; MENDES, A.A.M.M. (Orgs). **Educação, gênero e diversidade sexual**: fabricação das diferenças no espaço escolar. Curitiba: CRV, 2018.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa (Brasil)**, v.

15, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **TIC Domicílios – 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 17 Set. 2022

COHEN, S. **Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers**. London: MacGibbon & Kee, 1972.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, 2018, n.53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: 17 Set. 2022

CUNHA, L. L. N. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 7, n. 14, p. 49-61, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/reb20207144961>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10 Out. 2014, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em 16 Jul 2022.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em 16 Jul. 2022.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

DUQUE, T. **Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6702>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2014.

ELLSWORTH, E. A. **Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address**. New York: Teachers College Press, 1997.

FACCHINI, R.; CARMO, Í. N.; LIMA, S. P. Movimentos feminista, negro e LGBT no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educação & Sociedade**, v.41, e230408, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.230408>. Acessado em: 16 Fev. 2022.

FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n.

3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2933/293322974004.pdf>. Acesso em 16 Jul. 2022.

FACCHINI, R.; SÍVORI, H. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500000>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação, Revista Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, Jan-Abril 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.2488>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

FRADE, I.C.A.S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, p. 15-25, Jul.-Dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>. Acesso em: 11 Set de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. pp.17-34. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

GALVÃO, A. C. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARBAGNOLI, S. Contra a heresia da imanência: o “gênero” do Vaticano como um novo dispositivo retórico contra a desnaturalização da ordem sexual. **Religião e gênero**, v.6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18352/rg.10156>. Acesso em 03 Out. 2022.

GARBAGNOLI, S. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**. Genova, v.3, n.6, p. 250-263, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15167/2279-5057/ag.2014.3.6.224>. Acesso em: 03 Out. 2022.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G.G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London; New York: Routledge, 2007.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 17, p. 346, Maio-Ago 2011. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em: 7 Ago. 2022

GONÇALVES, E. C. **Jornalismo como antifilosofia e a formação de indivíduos potencialmente fascistas na sociedade excitada**: um estudo dos comentários sobre o golpe de 2016 em veja e carta capital. 2020, 174p. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação). - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=14257>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

GONZALEZ, J.A.; CRUZ COSTA, M.C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p551-565>. Acesso em: 03 Out. 2022.

GUILLEBAUD, J. C. **A tirania do prazer**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

HALL, S. et al. **Policing the crisis**: mugging, the state, and law and order. London, Macmillan, 1978.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNTER, J. **Culture wars**: the struggle to define America. New York: Basic Books, 1991.

JUNQUEIRA, R.D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**. São Paulo, v.18, n.43, p. 449-502, Dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 Set. de 2022.

JUNQUEIRA, R.D. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais: pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista educação e políticas em debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/34495>. Acesso em 11 set de 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019.

KAUR, R. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2017.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995. p.104-131.

KUCHARSKI, A. Post-truth: study epidemiology of fake news. **Nature**, v. 540, n. 7634, p. 525, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/540525a>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2005.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. v. 222,

LACLAU, E. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, p. 49-93, 2003.

LACLAU, E. Identity and hegemony: the role of universality in the constitution of political logics. *In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. (Eds.). Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p.44-89. Disponível em: https://monoskop.org/images/5/53/Butler_Judith_Laclau_Ernesto_Zizek_Slavoj_Contingency_Hegemony_Universality_2000.pdf. Acesso em: 03 Out. 2022.

LACLAU, E.; ZIZEK, S. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p. 44-89.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios, 2015.

LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEITE, V. J. “Adolescentes LGBT” e o confronto de moralidades em relação ao gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 40., 2016, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Instituto de Medicina Social; Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st30-3/10463-adolescentes-lgbt-e-o-confronto-de-moralidades-em-relacao-ao-genero-e-a-sexualidade-nas-politicas-publicas-brasileiras-contemporaneas/file>. Acesso em 03 Out. 2022.

LEITE, V. J. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro), p. 119-142, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>. Acesso em 03 Out.. 2022.

LIBÂNIO, J. C. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v.38, n.01, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em 03 Out. 2022.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de educação*, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em 14 Mai. 2022.

LOPES, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, sociedade & culturas*, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 14 Mai. 2022.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, Set.-

Dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 14 Mai. 2022.

LOPES, A. C.; DIAS R. E.; ABREU, R.G. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G.L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUIZ, F.T.; OLIVEIRA, A. P. A leitura dos contos de fadas no programa conta pra mim (2019): o caso “chapeuzinho vermelho”. **Linguagens do corpo**. v.9, n.7, 137-146, 2022.

Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6968/4052>. Acesso em: 14 Mai. 2022.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a base nacional comum curricular. **Educação e Sociedade**, v.38, n.139, pp.507-524, 2017a.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>. Acesso em: 10 Dez. 2022.

MACEDO, E. Mas a escola não tem o que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, Set-Dez. 2017b. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/324951140_Mas_a_escola_nao_tem_que_ensinar_Conhecimento_reconhecimento_e_alteridade_na_teorica_do_curriculoxs

MACEDO, E. Currículo como espaço tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32, p.285-296, Maio-Ago. 2006. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 10, mar. 2019. Disponível em:

<https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.356>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MACHADO, M. D. C. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional.

Horizontes Antropológicos, n. 47, p. 351-380, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000100012>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MACHADO, M.D.C. **Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições**. FGV Editora, 2006.

MACHADO, M.D.C. **Política e religião**: a participação dos evangélicos nas eleições. FGV Editora, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2008.

MARANHÃO FILHO, E.M.A.; FRANCO, C. "Menino veste azul e menina, rosa": educação domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a "ministra terrivelmente cristã" dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 12, n. 35, p. 297-337, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v12i35.48106>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 15, n. 3, p. 2204-2222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14427>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MARTINS, R. M.; NEVES, R.; AMARO, B. **No mundo do balão mágico**: o discípulo de Olavo de Carvalho que vai decidir o conteúdo dos livros didáticos para crianças de 6 e 7 anos. The Intercept. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/02/10/discipulo-olavo-livros-didaticos-alfabetizacao/>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, T. **Pesquisa social: questões métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEYER, D.E. E.; MELLO, D. F.; VALADAO, M. M.; AYRES, J. R. C. M. "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública**. Fiocruz, v. 22, p. 1335-1342, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600022>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileira. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 3, p. 590-621, set, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 27 Set. 2021.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Monergismo, 2017.

MORTATTI, M. R. L. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma "guinada" (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n.10, p.26-31, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, pp. 17-51, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11–23, Nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>. Acesso em: 7 Ago. 2022.

MURPHY, J. **Homeschooling in America: capturing and assessing the movement**. New York: Skyhorse Publishing, 2014.

NOVENA, N. P. **A Sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. 2004, 255f. Tese (Doutorado em Sociologia). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO PAGU. Disponível em: <https://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

ROSADO-NUNES, M.J. Gênero: uma questão incômoda para as religiões. *In: SOUZA, Sandra Duarte; DOS SANTOS, Naira Pinheiro. Estudos Feministas e religião: tendências e debates*. Curitiba: Prismas/Universidade Metodista, 2014. p. 129-147.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola: representações dos docentes do ensino fundamental**. 2001, 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A.L.; MESQUITA, R. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/abstract/?lang=pt#>

OLIVEIRA, T. R. M. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 332-356, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0002>. Acesso em: 22 Jul. 2022.

OLIVEIRA, A. L. M. A.; ARAÚJO, C. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3961>. Acesso em: 22 Jul. 2022.

OLIVEIRA, A.L.M.A.; OLIVEIRA,G.G.S. Políticas de gênero e sexualidade brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. *In: LOPES, A. C., OLIVEIRA, A. L.M.; OLIVEIRA, G. S. Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo*. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA FILHO, M.B. **O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos das audiências do Escola sem Partido (PL nº 7.180/14)**. 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041129162730.pdf>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

ORO, A.P. “A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 53, p. 53-69, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000300004>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PICOLI, B. A.; CHERON, C.; A.G.; PENNA, F. A. Apresentação dossiê: Homeschooling: controvérsias e perspectivas. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15951.059>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. **Grada Kilomba**: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

PINEZI, A.K. A dimensão de presente e futuro em contextos religiosos diferenciados: uma análise comparativa entre dois grupos evangélicos. *In*: XXIV Encontro Anual da ANPOCS, 2000, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

PISCITELLI, A. “Re criando a categoria mulher?” *In*: ALGRANTI, L. (Org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**: textos didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. n. 48, p. 4.

PIZZIMENTI, C.; O PENSADOR. Sou feita de retalhos. Pedacinhos. [site]. 2013. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 27 set. 2021.

RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2015264, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15264.052>. Acesso em: 27 set. 2021.

RAMALHETE, M.P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta Pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p.151-167, set-dez 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index>. Acesso em: 27 set. 2021.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

RANKE-HEINEMANN, U. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres sexualidade e a Igreja Católica. Rosa dos tempos, 1999.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 12, n. 1, p.109-129, Jan-Abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100006>. Acesso em: 27 set. 2021.

- RIOS, P.P.S.; MELO CARDOSO, H.; DIAS, A.F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 98-117, 2018. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1595>. Acesso em: 27 Out 2022
- ROCHEFORT, C. O mito da frigidez feminina. *In*: DURAN, E. (Org.). **Liberação da mulher: ano zero**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. pp. 45-60.
- RODRIGUES, L.P.; MENDONÇA, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- ROSADO-NUNES, M.J. “Gênero: uma questão incômoda para as religiões”. *In*: SOUZA, Sandra Duarte; SANTOS, Naira Pinheiro. **Estudos Feministas e Religião: Tendências e Debates**. Curitiba: Prismas/Universidade Metodista, 2014. p.144.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.343-364.
- RUBIN, G. “Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality”. *In*: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Eds.). **Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader**. London; New York: Routledge, 1998.
- SANTOS, S.L.O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. D dissertação (Mestrado em Ciência Política). - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/Dissertacao-de-2010-Sebastiao-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 27 Set. 2021.
- SANTOS, M. M. G.; ASSOLINI, F.E.P. Uma análise discursiva do programa “conta pra mim”: problematizando as práticas do “literacia familiar em dez pontos”. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p.570-582, Jan-Abr 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p570-582>. Acesso em: 16 Nov. 2022.
- SEFFNER, F. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In*: MACHADO, A, R. A; TOLEDO, M.R. A. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 199-216.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. v.20, n. 2, p.1–85, 1995. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 Set. 2021.
- SCHULTZ, A. **Masculinidade e teologia**. São Bernardo do Campo: Mandrágora, a. XII, n. 12, 2006, p. 43-49.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M.R.; ABREU, C.B.M. Reformas pra quê?

As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 2, jul.- dez. 2008, p. 523-550. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 27 Set. 2021.

SILVA, F.D.A.; SOUZA, V. A.; SIGNORELLI, G. Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 698-715, Maio-Ago 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62475>. Acesso em: 27 Set. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TAVARES, L. B. **Deixem que digam, que pensem, que falem**: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE. 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4410>. Acesso em: 27 Set. 2021.

TORRES-LONDOÑO, F. Introdução do sagrado cristão nas crônicas sobre a cristianização do Brasil. In: FREIRE, P. **Interfaces do sagrado**: em véspera de milênio. Programa de São Paulo, Estudos Pós-graduados em Ciência da Religião (PUC-SP): PUC-CRE; Editora Olho d’Água, 1996.

VASCONCELOS, M. B. F.; CALDEIRA, M. C. S. Gênero, norma, corpo e poder: conceitos para analisar um currículo de contos de fadas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 3, n. 9, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11299>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

VENTURA, M. **Direitos reprodutivos no Brasil**. Brasília: Fundo de População das Nações Unidas, 2009. Disponível em:

http://www.unfpa.org.br/Arquivos/direitos_reprodutivos3.pdf. Acesso em: 17 Set. 2022

VIVAS, F.; FALCÃO, M; G1 TV Globo. **PGR denuncia ministro Milton Ribeiro, da Educação, ao STF por crime de homofobia**. Em entrevista de 2020, Ribeiro relacionou homossexualidade a 'famílias desajustadas' e falou em adolescentes 'optando por ser gay'. Supremo vai decidir se ministro se tornará réu. [Site]. Brasília, 31 Jan. 2022, 16h49. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/31/pgr-denuncia-ministro-milton-ribeiro-ao-stf-por-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em: 17 Set. 2022

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 24 Ago. 2022

ZILLES, U. Visão cristã da sexualidade humana. **Revista Teocomunicações**. Porto Alegre, v. 39, n. 3 p. 336-350, Set-Dez 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.29386/reb.v71i282.1041>. Acesso em: 17 Set. 2022

WEEKS, J. **Sex, politics and society**: the regulation of sexuality since 1800. New York: Longman, 1981.

WENDLER, J. M.; FLACH, S. F. Reflexões sobre a proposta de educação domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-13, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14881.028>. Acesso em: 24 Ago. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Recife

2023

BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em educação.

Linha de Pesquisa: Subjetividades Coletivas, Movimentos Sociais e Educação Popular.

Orientadora: Anna Luiza Araújo Ramos
Martins de Oliveira

Recife
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

BÁRBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR

**“CONTA PRA MIM”: A (RE) PRODUÇÃO DE PADRÕES DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E FAMÍLIA NO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR DO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada *por videoconferência* em: 24/01/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Karina Miriam da Cruz Valença Alves (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco
[Participação por videoconferência]

*"Me levanto
Sobre o sacrifício
De um milhão de mulheres que vieram antes
E penso:
O que é que eu faço
Para tornar essa montanha mais alta
Para que as mulheres que vierem depois de mim
Possam ver além..."*
(Rupi Kaur).

Dedico esta música a todas as Aparecidas (mulheres) que por vezes precisam tornar-se “desaparecidas” quando necessitam chorar pelas dores de um sistema que tenta nos desaparecer.

Aparecida

(Almério)

Bem que apareceu com a voz da manhã

Ondas de todo vento bom

Como quando o sol entra pela cumeeira

Aparecida trás

Lenha pro fogão de lenha

Pra esquentar o café e o pão

Traços que são de sua natureza

Aparecida vai

Quando quer chover

Aparecida vem

Vasilhame encher

Aparecida vai

Olho d'água bom

Aparecida vem

No barreiro tem, no barreiro tem

Bem que Aparecida

Dá conta da casa, três filhos

E seu sorriso não nega

Que ela se dá inteira

Bem que ela já sabe

De quem já tem, cá se vem

O seu bem se anuncia

Pelo quício da porteira

Aparecida vai

Vai tanger o boi

Aparecida vem

Vem mexer o arroz

Aparecida vai

Debulhar feijão

Aparecida vem

No terreiro tem, no terreiro tem

Bem que é parecida

Com essas estrelas perdidas

*Por esses dias sozinha
Na constelação de uma feira
Desaparecida
Cicio da tarde
Segredos dessa mulher
Como quando o sol
Põe-se atrás da ribanceira
Aparecida vem
Quando se encontrar
Desaparecida
Quando quer chorar
Aparecida tem
Pra cada tom um olhar
Desaparecida como Aparecida
Como é parecida*

Compositores: Almerio Rodrigo Meneses Feitosa

Dedico esse trabalho a todas as mulheres que encontrei em minha caminhada de luta por direito a vez e voz nos espaços religiosos, às companheiras do Coletivo Vozes Marias, às mulheres da Pastoral de Mulheres da PIBB, às vítimas da violência de gênero nos espaços religiosos que confiaram em meu trabalho, sobretudo as que estão (sobre) vivendo e (re) existindo nas trincheiras das igrejas evangélicas.

À minha querida amiga, companheira e pastora, Helivete Ribeiro, que me mostrou como a caminhada com o mestre nazareno pode ser leve. Que me ensinou a teologia da mesa, do compartilhar sem temer ao amanhã. Que me ensinou a honrar as mulheres e suas dores. Que me ensinou sobre o quão potente é ser mulher! Que me ajudou a compreender que Deus também é Deusa! Te amo minha Veveta, hoje e sempre te amarei.

À mainha, tia Lídia, tia Graça (minha Ama), mamis Emídia, Cris, Frida, às minhas avós Francisca e Benta, às mulheres pretas e indígenas que bravamente resistiram para que hoje eu pudesse ser a mulher que sou. Elas, que entre lágrimas e risos, dores e alegrias, confiança e medo, vieram antes de mim, (re) construindo discursos e narrativas por meio da resistência.

AGRADECIMENTOS

À Divina Ruah, útero gerador de vida, que soprou e sopra seu vento de paz, amor e renovo sobre minha vida diariamente.

Ao Jesus de Nazaré que caminha comigo lado a lado, dia a dia, me mostrando o verdadeiro sentido do evangelho que contempla, respeita e considera as subjetividades e maneiras de vivenciar a vida de todas as sujeitas.

Ao meu Deus, que reconheço como pai, mais também como uma mãe preta que me acolhe nos momentos onde as dúvidas, os medos e as dores querem me paralisar. Ela, minha Deusa mãe, que amorosamente me segura firme e me lembra que não estou só.

A meu painho, que sempre lutou para que nada me faltasse, foi difícil gestar e parir esta dissertação diante da sua morte, meu veinho! A saudade tem dia que é mais doída, aí me lembro que ela, a saudade, é o amor que fica.

À mainha, que sempre me encoraja para os desafios da caminhada e que dia a dia me surpreende com a sua capacidade de superação e resiliência.

À Bruno Moreira, por todo afeto, respeito e parceria na caminhada, você é a minha pessoa.

À Marco Aurélio, você é o irmão que a vida tão generosamente me trouxe.

À minha Frida, por tudo e por tanto...

À minha amiga e parceira da vida, Amanda Calixto, que de cara aceitou o meu convite para ser a ilustradora deste trabalho, muito obrigada nega!

Aos amigos e amigas do trabalho, Ana Júlia, Michele, Carla, Nahima, Juliana e de maneira muito especial, aos meus amores, Yale, Dani e Marcone, meu muito obrigada! Vocês sempre acreditaram em mim e sempre quando precisei, me lembraram que eu conseguiria, é muito bom sorrir e chorar com vocês.

Às amigas e amigos pela compreensão, apoio e presença constante, vocês são a materialidade do amor de Deus por mim! São vocês que me fazem continuar acreditando na humanidade, na família, no respeito, na confiança e na reciprocidade. Cada troca, cada visita, cada mensagem, cada saída, cada risada, cada lágrima, cada abraço foram e sempre serão essenciais em minha caminhada diária. Vocês, meus amigos e amigas, são a família que eu pude escolher e que me fazem saber que eu não ando só. Alguns e algumas de vocês: Aline, Tony, Valdenia Lopes, Rafael Ribeiro, Lívia, Lizandra, Sérgio, Karla Valeriano, Bob Botelho, Guilherme Carvalho, Valéria Vilhena, Valdenice Raimundo, Camila Rago, Erika Farias,

Cícero, Rafaela Cruz, Bruna, Andreana, Adriana Carla, Thyago Penalva, Amanda Calixto, Lídia Vidigal e mais tanto de vocês que estão sempre comigo na caminhada.

Ao Coletivo Vozes Marias e minhas companheiras de luta, espaço no qual me encontrei como mulher cristã feminista, inconformada com as violências de gênero existentes nos espaços religiosos.

Às minhas amoras e companheiras da Pastoral de Mulheres da Primeira Igreja Batista em Bultrins, eu amo vocês, eu amo o nosso grupo, eu amo a forma como ensinamos e aprendemos umas com as outras. Sei que permanecer de pé é fruto das constantes orações de vocês para com a minha vida...

À minha pastora Vana, mulher destemida que mete a cara comigo e abraça as minhas ideias para e em nossa comunidade de fé.

À Anna Luiza, minha orientadora, por vivenciar comigo as dificuldades que surgiram durante a feitura deste trabalho e por se preocupar em buscar soluções para que eu pudesse desenvolvê-lo.

Ao grupo de estudos Discurso e Subjetividades.

Às amigas, amigos e amigues do mestrado, por tantas trocas, ansiedades, preocupações, dores, risos, alegrias e esperança.

Aos professores e professoras da Pós-Graduação em Educação da UFPE, em especial Prof. Gustavo Oliveira pelos ensinamentos e trocas sobre temas tão caros para nossa sociedade e Prof. Karina Valença, pelo afeto, respeito e tamanha empatia conosco diante de tantos medos e incertezas.

Aos meus professores e professoras da graduação em Serviço Social da UNICAP, pessoas que sempre acreditaram no meu potencial, me incentivaram a chegar até aqui e carinhosamente destaco a professora Sandra Karla e a professora e minha querida amiga, Valdenice Raimundo.

Ao Cosme, pela escuta, provocações e acolhimento quando o mestrado ainda era um sonho.

Não posso deixar de agradecer às mulheres que, antes de mim, já lutavam para que hoje eu pudesse ocupar o espaço acadêmico. A todas as mulheres que passaram, que estão e estarão em minha caminhada, vocês são a maior fonte de inspiração para minha luta na militância e na vida acadêmica.

Aos funcionários da secretaria do Curso de Pós-graduação em Educação da UFPE.

RESUMO

Desde o golpe parlamentar de 2016 e, especialmente, durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro, o signficante “educação” ganhou evidência em acirradas disputas discursivas, num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo colocou em risco políticas curriculares pautadas nos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Estratégias visando a instalação de pânico moral foram mobilizadas em torno de falácias como a do ensino de uma suposta “ideologia de gênero” nas escolas e universidades; da ameaça à “família tradicional brasileira”, aos “bons costumes” e à “segurança das crianças e dos adolescentes”. Diversos estudos têm constatado a contundente presença de um ativismo religioso, seguido por grupos laicos ou não necessariamente confessionais, que encontram nessas falácias um artifício retórico de mobilização política. Vislumbra-se aí ofensivas reacionárias, originalmente de matriz católica e de caráter transnacional, que assumiram a conformação de “guerras culturais”. Nesse contexto de obscurantismo bélico, o movimento em prol da educação domiciliar (*homeschooling*) ganhou força e passou a influenciar decisões do Ministério da Educação (MEC). Este estudo discute as lógicas sociais de produção de padrões de gênero, sexualidade e família mobilizadas no “Programa de Literacia Familiar: Conta Pra Mim”, ligado à Política Nacional de Alfabetização (PNA). Parte do pressuposto que lógicas sociais são um sistema de regras ou gramática que sustenta determinadas práticas discursivas em espaços-tempos específicos. O *corpus* foi constituído por componentes do *kit* pedagógico oferecido pelo Programa e disponível no site do MEC. A pesquisa evidenciou que o “Conta pra mim” foi implementado num contexto de ausência de diálogo com as comunidades escolares, acadêmicas e a sociedade civil; pauta-se em representações limitadas da educação literária e aciona lógicas cisheteronormativas sobre família, sexualidade, gênero e relações entre as pessoas, configurando-se como violência simbólica e estratégia de esvaziamento do papel da escola. Sua implementação, entretanto, não se dá num contexto de resignação, evidenciando o caráter discursivo do social, a contingência difusa e múltipla do terreno político e o papel central de discursos opostos no processo de articulação e disputa de hegemonia no campo educacional.

Palavras-Chave: educação domiciliar; discurso; gêneros; sexualidades; famílias.

ABSTRACT

Since the 2016 parliamentary coup and, especially, during the administration of ex-president Jair Bolsonaro, the meaning of “education” has gained evidence in fierce discursive disputes, in a scenario of political and moral contradictions where the resurgence of neoliberalism and neoconservatism has put curricular policies at risk. based on human, sexual and reproductive rights. Strategies aimed at installing a moral panic were mobilized around fallacies such as teaching a supposed “gender ideology” in schools and universities; the threat to the “traditional Brazilian family”, to “good customs” and to the “safety of children and adolescents”. Several studies have confirmed the overwhelming presence of religious activism, followed by secular or non-confessional groups, who find in these fallacies a rhetorical device of political mobilization. Reactionary offensives can be seen there, originally of Catholic origin and of a transnational nature, which assumed the form of “cultural wars”. In this context of warlike obscurantism, the movement in favor of homeschooling gained strength and began to influence decisions by the Ministry of Education (MEC). This study discusses the social logics of production of standards of gender, sexuality and family mobilized in the “Family Literacy Program Tells Me”, linked to the National Literacy Policy (PNA). It starts from the assumption that social logics are a system of rules or grammar that sustains certain discursive practices in specific space-times. The corpus consisted of components of the pedagogical kit offered by the Program and available on the MEC website. The research showed that “Conta pra mim” was implemented in a context of lack of dialogue with school, academic and civil society communities; it is based on limited representations of literary education and triggers cisheteronormative logics about family, sexuality, gender and relationships between people, configuring itself as symbolic violence and a strategy of emptying the school's role. Its implementation, however, does not take place in a context of resignation, highlighting the discursive character of the social, the diffuse and multiple contingency of the political terrain and the central role of opposing discourses in the process of articulation and dispute for hegemony in the educational field.

Keywords: homeschooling; discourse; genders; sexualities; families.

LISTA DE SIGLAS

ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
COVID-19	Coronavírus vírus SARS-CoV-2.
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESP	Escola sem partido
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
LGBT+	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero.
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual.
MEC	Ministério da Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo das nações Unidas pela Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do Guia de literacia familiar	48
Figura 2 - Mascote “Tito” do programa Conta Pra Mim.....	50
Figura 3 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.	51
Figura 4 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.	52
Figura 5 - Imagem do Guia de Literacia Familiar do Programa Conta Pra Mim.....	53
Figura 6 – Ilustração de capa do Episódio 34 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim	54
Figura 7 - Ilustração de capa do Episódio 35 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim	54
Figura 8 - Ilustração das fábulas do Programa Conta Pra Mim	55
Figura 9 - Ilustração do Livro de Biografias do programa Conta Pra Mim	56
Figura 10 - Personagem apresentando estratégias de interação verbal com bebês – Vídeo 16 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.	58
Figura 11 - Cena de mãe e filha nomeando objetos de casa – Vídeo 33 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.	59
Figura 12 - Cena de mãe e filha nomeando e utilizando ingredientes para receitas culinárias – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	61
Figura 13 - Cena de mãe e filha cuidando e regando plantas – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	62
Figura 14 - Cena de pai e filho brincando de bola num gramado – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim	63
Figura 15 - Interação pai e filho concertando um carro de brinquedo	64
Figura 16 - Ilustrações de contos de fada disponibilizados no Programa “Conta pra mim”...	66
Figura 17 - A reiteração da “família tradicional” nos contos de fada do Programa Conta pra mim.....	67

SUMÁRIO

1. PARA COMEÇO DE CONTAÇÃO.....	14
2.OS CAMINHOS DA PESQUISA, SUAS LIGAÇÕES ASSUMIDAMENTE POLÍTICAS E A CRÍTICA AO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR	21
2.1.Uma vida, uma pesquisa: atravessamentos de uma dissertação	23
2.2.A constituição do corpus	25
3.O CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO “CONTA PRA MIM”	28
3.1.A educação em disputa e a emergência de pânticos morais.....	34
4.Analisando um currículo que conta sobre padrões de gênero, sexualidade e família.	46
4.1.A cena enuciativa do “Conta pra mim”	47
4.2.Padrões de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no material audiovisual disponibilizado pelo Conta pra Mim.	57
5.PARA TÉRMINO DE CONTAÇÃO.....	69
REFERÊNCIAS	75

1. PARA COMEÇO DE CONTAÇÃO...



Fonte: CALIXTO, Amanda. O aprisionamento das subjetividades dos sujeitos e sujeitas em um país terrivelmente evangélico, 2022.

“Acho que o adolescente, que muitas vezes opta por andar no caminho do homossexualismo [sic], tem um contexto familiar muito próximo, basta fazer uma pesquisa”, declarou à época. “São famílias desajustadas, algumas. Falta atenção do pai, falta atenção da mãe. Vejo um menino de 12, 13 anos optando por ser gay, nunca esteve com uma mulher de fato, com um homem de fato, e caminhar por aí. São questões de valores e princípios”, completou. (Fala de Milton Ribeiro, Ministro da Educação entre julho de 2020 e março de 2022, em matéria do G1, TV Globo em 31 de Janeiro de 2022).

Questionado sobre educação sexual nas escolas, Milton Ribeiro, ministro da educação entre julho de 2020 e março de 2022, disse que é um tema importante para evitar gravidez precoce, mas que não acha necessário debater questões de gênero e sexualidade em sala de aula. As declarações proferidas pelo mesmo, evidenciam a maneira pela qual um dos ministérios mais importantes do nosso país foi conduzido entre os anos de 2019 e 2022, período da gestão do presidente Jair Bolsonaro.

A educação ganhou evidência em disputas discursivas acirradas num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo colocou em risco políticas curriculares embasadas em perspectivas dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Nesse contexto e com o desafio de elaborar essa pesquisa de mestrado em educação, me vi desafiada a, num processo de esforço teórico, metodológico e político, mergulhar nesse projeto que nomeei de “Conta Pra Mim”: a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do Ministério da Educação (MEC).

Diante de todo cenário vivenciado, em meio a diversos sentimentos, dúvidas e anseios trazidos pelo medo e incertezas impostas num tempo de tanta dor como foi a pandemia da COVID-19, que nos impossibilitou o acesso a aulas presenciais, entendo como algo necessário a reflexão e a problematização de aspectos ligados a um programa de literacia familiar proposto pelo Ministério da Educação que se colocou como opção para substituição do espaço escolar na primeira infância, transferindo para a família o papel desempenhado pela escola em nossa sociedade.

Foi entre encontros e conversas de orientadora e orientanda, que decidimos investigar a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no então programa de literacia familiar do MEC. Pensar nos significantes gênero, sexualidade e família e nas (re) produções

de seus padrões nos tempos atuais, sobretudo na área da educação, nos convidou para refletir sobre a instabilidade e incerteza da ordem vigente, a maleabilidade e abertura do real ao vínculo social.

No decorrer dos últimos anos, brasileiras e brasileiros testemunharam muitas reviravoltas no contexto político, o que gerou na população sentimentos de instabilidade e incerteza no campo da política, da saúde pública, da educação, da economia e demais áreas da vida. Todo este contexto conflituoso e instável, levou as pessoas a não sentirem confiança, gerando descrédito e, em alguma medida, revolta. Aprofundou-se a falta de estrutura e planejamento do governo federal e sua incapacidade de solucionar, de maneira ética e equânime, os diversos problemas sociais e econômicos que afetaram diretamente a saúde, a educação, a segurança e o acesso a direitos sociais no Brasil.

As investidas do governo brasileiro em relação ao debate sobre gênero e sexualidades foi se aprofundado a partir da campanha presidencial de 2018, estabelecendo um cenário de disputa e embates hegemônicos entre grupos progressistas e conservadores, sobretudo nos anos dois mil, com forte impacto na dinâmica da vida em sociedade. Percebemos o investimento em narrativas de combate às diferenças que comprometeram acessos e direitos antes conquistados por grupos sociais historicamente subalternizados e excluídos pelo racismo, machismo, misoginia, homofobia, dentre outras violências que são estruturantes de nossa sociedade.

O Brasil sediou, nos últimos anos, variadas controvérsias em torno de temas caros aos direitos humanos, especialmente aqueles ligados à gênero e sexualidade. O significante “família tradicional brasileira” foi centralmente mobilizado nesse contexto de avanço do conservadorismo. Essas controvérsias se articularam em um cenário de fortalecimento do fundamentalismo religioso e tiveram como pontos de intersecção uma forte perspectiva moralista em relação ao gênero e à sexualidade, resultando na mobilização de um discurso pela “defesa de crianças e adolescentes”.

Carrara (2015) chama a atenção que vivenciamos um chão inconstante onde moralidades sexuais distintas se chocam e disputam espaços de poder. O foco em crianças, adolescentes e famílias, tornou-se, em alguma medida, um ponto estratégico que atravessou e produziu impactos nos espaços-tempos escolares. Tanto as políticas curriculares, quanto o cotidiano escolar, tem vivenciado e/ou sediado constantemente conflitos de opiniões e ideias, o que nos aponta para os diversos argumentos levantados e defendidos no meio de debates públicos que fizeram parte desse cenário político.

A reação conservadora tem elementos transnacionais, não apenas porque a Igreja Católica tem capitaneado a ofensiva contra a agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, mas também porque a insegurança decorrente da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção parecem abrir oportunidades para que, mais uma vez, se convoque “a família” contra o fantasma da subversão moral (LEITE, 2019).

É importante chamar a atenção, igualmente, para a estratégia de promoção do pânico moral¹, que, num passado recente, ficou bem evidenciada, por exemplo, no movimento político contra o Projeto Escola sem Homofobia², denominado pejorativamente por seus opositores de “kit gay”; e na eleição presidencial de 2018, através de forte ênfase no Projeto Escola sem Partido e da mobilização de falácias sobre uma suposta “ideologia de gênero” que seria ensinada nas escolas, caso se concretizasse a eleição de um governo de esquerda. Tais estratégias, foram novamente acionadas nas eleições presidenciais de 2022, porém, com menor impacto social devido à forte crise política, econômica, sanitária e educacional que se instalou no país durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Todo esse contexto colocou em risco a promoção e garantia dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos. A perseguição moral aliou-se a um projeto de sociedade neoliberal. Nos deparamos com um contexto que não assegurou o que está previsto na Constituição de 1988 e que tentou desconstruir todas as conquistas nesse campo que se efetuaram a partir da década de 1990 e, principalmente, nos dez primeiros anos do novo milênio, onde pudemos vivenciar o enfrentamento de preconceitos, discriminações e desigualdades como responsabilidade do

1 Como propõe Rubin (1998), “o tipo mais importante e consequente de conflito sexual é o que Jeffrey Weeks chamou de ‘pânico moral’” (Weeks, 1981). Segundo a autora, “pânicos morais são o ‘momento político’ do sexo, em que atitudes difusas são canalizadas em ação política e, a partir disso, em mudança social. A histeria da escravidão branca dos anos 1880, as campanhas anti-homossexual dos anos 1950 e o pânico da pornografia infantil no final dos anos 1970 foram pânicos morais típicos. Devido à sexualidade nas sociedades ocidentais ser tão mistificada, as guerras sobre ela são comumente combatidas a partir de ângulos oblíquos, focadas num alvo falso, conduzidas com paixões deslocadas, e são altamente e intensamente simbólicas. [...] Os pânicos morais raramente aliviam um problema real, já que eles focam em quimeras e significantes. Eles tomam a preexistente estrutura discursiva em que se inventam vítimas para justificar o tratamento dos ‘vícios’ como crimes”.

2 O Projeto Escola sem Homofobia foi planejado e executado em parceria entre a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (Gale) e as organizações não governamentais Pathfinder do Brasil, ECOS – Comunicação em Sexualidade, Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e ABGLT – Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. O projeto realizou uma pesquisa intitulada “Estudo qualitativo sobre a homofobia na comunidade escolar em 11 capitais brasileiras”. O material educativo era composto por um caderno – “Escola sem Homofobia”; um conjunto de seis boletins – “BOLESHS” – Boletins Escola sem Homofobia, destinados aos estudantes, cada uma abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, da diversidade sexual e da homofobia; cinco audiovisuais: o vídeo Torpedo, que apresentava duas adolescentes que estudavam na mesma escola e que se envolviam afetivamente; o vídeo Encontrando Bianca, que se tornou um dos mais polêmicos, apresentava uma jovem travesti na escola; o vídeo Probabilidade, que apresenta um adolescente bissexual. Os outros dois, Medo de quê? e Boneca na mochila já eram vídeos antigos produzidos pela Ecos em parceria com outras instituições e não causaram muito impacto público.

Estado e o fortalecimento das pautas ligadas aos direitos das crianças, adolescentes, mulheres, população negra e população LGBTQIA+.

Entrou em curso uma política neoliberal associada a uma racionalidade neoconservadora. Nesse contexto de obscurantismo bélico (DUARTE, 2018; DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020), a bandeira pela educação domiciliar (*homeschooling*) ganhou força, inclusive no Congresso Nacional, com o apoio de um movimento aparelhado a partir das orientações da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned), criada em 2010.

Para Cecchetti e Tedesco (2020), o ensino domiciliar está unido a valores religiosos fundamentalistas. Partidos políticos, instituições e lideranças religiosas de perspectiva neoconservadora que o apoiam, colocam em risco o direito público e fundamental à educação básica, conquistado depois de décadas de luta coletiva, em defesa de uma escola gratuita, igualitária, inclusiva, obrigatória e laica (CECCHETTI; TEDESCO, 2020).

O programa “Conta Pra Mim” fez parte das ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ele surgiu e foi implementado em um contexto de ausência de diálogos com as comunidades escolares, acadêmica e a sociedade civil, violando, dessa forma, o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (MORTATTI, 2019a). É um programa de governo participante de uma agenda interna ancorada em ideias ultraconservadoras e neoliberais, que oferece uma representação limitada de educação literária (RAMALHETE, 2020a). O programa se coloca para além de um retrocesso na educação, por diminuir o sentido e o papel da alfabetização, configurando-se na vida e dinâmica educacional dos docentes e estudantes como uma violência simbólica (MACEDO, 2019).

O guia de literacia familiar (BRASIL, 2019b), já em sua parte inicial, tem uma nota do ex-ministro da Educação, Abraham Bragança de V. Weintraub, que ficou conhecido por reafirmar seu compromisso com a pauta neoliberal e neoconservadora. O mesmo ampara-se em argumentos da psicologia cognitiva, da economia e da pedagogia para sublinhar a valorização da primeira infância. Destaca-se, igualmente, a participação de Barbara H. Wasik, professora da Universidade da Carolina do Norte nos Estados Unidos da América, reafirmando a importância de práticas de literacia familiar.

Diante de tudo que foi exposto, evidencia-se que o “Conta Pra mim” é uma política curricular de alfabetização ancorada nos movimentos transnacionais contra os direitos humanos, sexuais e reprodutivos. Esse estudo tem como objetivo analisar a articulação de lógicas sociais de (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no referido programa proposto pelo MEC.

Algumas perguntas orientam nossa pesquisa: que sentidos sobre gênero, sexualidade e família são mobilizados no material didático proposto pelo programa? Como esses sentidos se articulam a demandas das agendas neoconservadoras e neoliberais vigentes no contexto contemporâneo? De que forma eles têm sido articulados (ou não) a temas clássicos do discurso pedagógico no país como alfabetização, educação literária, direito à educação básica e inclusão social? Quem são os idealizadores, especialistas e apoiadores envolvidos no processo de elaboração e desenvolvimento do programa?

Norteando-se pelos questionamentos acima propostos, os objetivos específicos são:

- 1) descrever o contexto político e social de produção do programa;
- 2) descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família com os discursos da ofensiva antigênero.

Glynos e Howarth (2007) propõem a designação da categoria de lógica, em suas dimensões sociais, políticas e fantasmáticas, como uma unidade explicativa mais promissora para a construção de modelos teóricos nas ciências sociais.

Em termos gerais, nossa concepção de uma lógica é projetada para capturar os propósitos, regras e pressupostos ontológicos que tornam uma prática ou regime possível, inteligível e vulnerável. Um entendimento da lógica de uma prática tem como objetivo, portanto, não somente descrever ou caracterizar essa prática, mas capturar as várias condições que a fazem “trabalhar” ou “funcionar”. Quando falamos de lógicas sociais, estamos primeiramente interessados em caracterizar o que é um regime ou prática social particular. Mas também queremos perguntar por que e como elas surgiram e continuam a ser mantidas. (GLYNOS; HOWARTH, 2007, p. 64)

É através das lógicas sociais que veremos as práticas sociais. O que precisamos compreender é como elas passam a existir ou são alteradas. Serão as lógicas políticas que farão este enquadramento. De acordo com Glynos e Howarth (2018), as lógicas políticas:

[...] buscam capturar processos de mobilização coletiva, tais como a construção, defesa e naturalização de novas fronteiras. Mas, elas também incluem processos que buscam interromper ou romper esse processo de delineamento de fronteiras (GLYNOS; HOWARTH, 2018, p. 64-65).

As lógicas políticas buscam enfatizar a forma que surge a prática, debatendo sobre a construção ou o rompimento de fronteiras, capturando os processos de mobilização. Ela pode carregar em si as lógicas de equivalências (nas relações antagonistas, onde as alterações são extintas para o fortalecimento de um ponto) e as lógicas de diferenças (invalidação das cadeias de equivalências, insurgindo os diferentes pontos de vista).

De acordo com Laclau (2003), as lógicas se caracterizam como abstrações reais, podendo ser vistas como sistemas de regras, ou ainda como gramática, que num dado contexto social, poderão estabelecer formas de relações viáveis entre os elementos do contexto. Desta forma, partimos do pressuposto que os sentidos sobre gênero e sexualidade mobilizados no “Programa Conta Pra mim” envolve diferentes demandas que se articulam na produção de significados.

Afirmamos também a relevância deste estudo tendo em vista o avanço dos movimentos neoconservadores e a intensificação das cruzadas antigênero nos últimos anos, que em muito comprometem a garantia de uma educação equânime, igualitária, que contribua no fortalecimento de processos e relações democráticas, diversas e plurais para todas as sujeitas e sujeitos que habitam os espaços-tempos escolares.

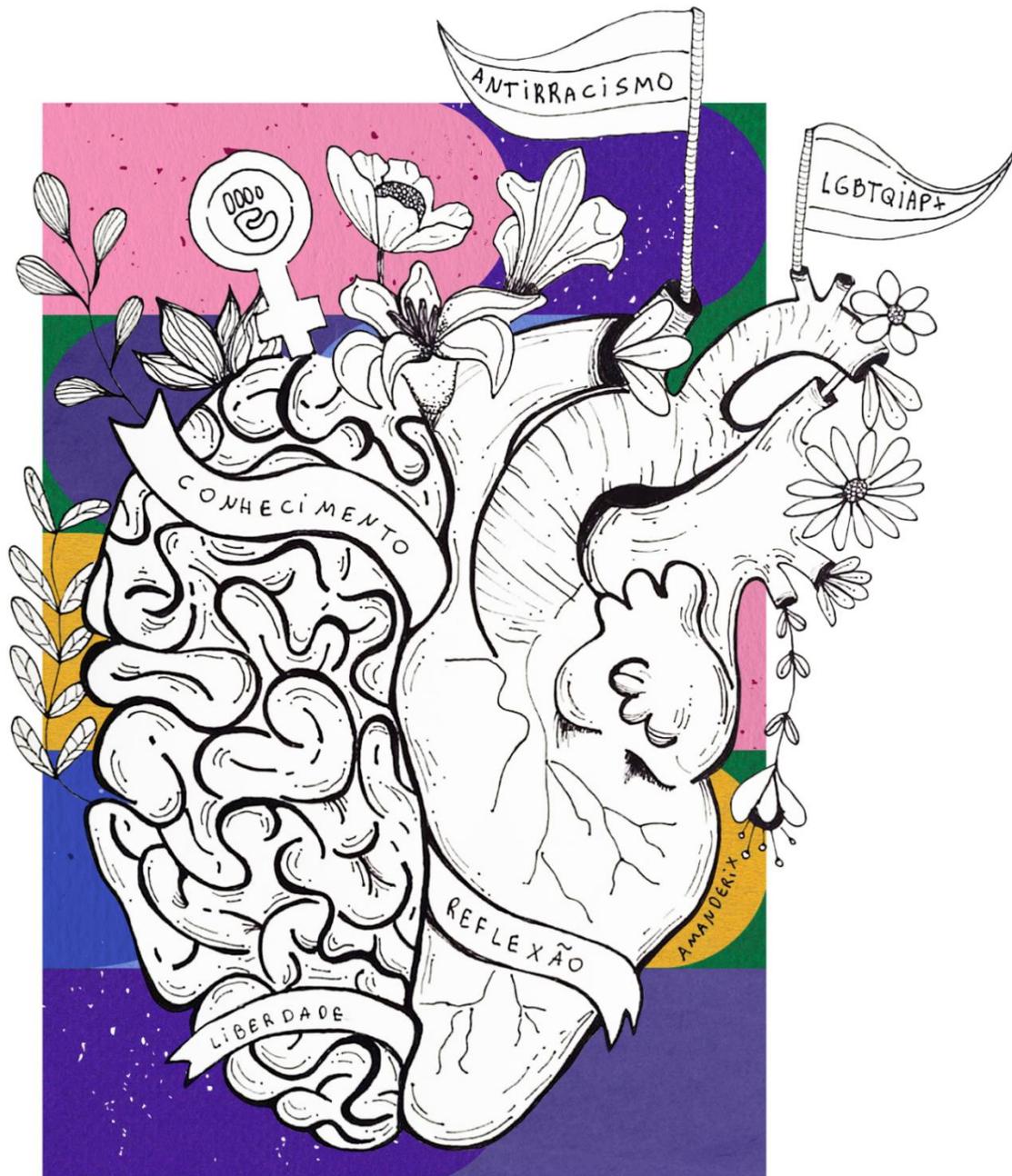
Evidenciamos as fissuras existentes em toda estrutura social, como sendo terreno fértil para interpelação da diferença e ressignificação do currículo. Adotamos a noção de currículo como espaço-tempo enunciativo de fronteira cultural, disputado pelas normatizações sociais, sobretudo as perpassadas pela cisheteronormatividade, que tentam constantemente fixar sentidos sobre gênero e sexualidade.

A dissertação foi construída em capítulo temáticos, separadas por ilustrações que foram elaboradas especialmente para este trabalho. Os capítulos dialogam entre si e fogem ao modelo tradicional de separação entre fundamentação teórica, metodologia e resultados. Os achados do estudo, de cunho predominantemente descritivo, vão, assim, permeando as discussões que surgem ao longo dos tópicos.

No próximo capítulo, acolho a necessidade de evidenciar as ligações não-neutras e assumidamente políticas de como este estudo me atravessa intensamente, nesta caminhada desafiadora e contraditória de ser mulher evangélica e feminista na academia. Também pontuo os caminhos da pesquisa e suas ancoragens teórico-metodológicas.

No capítulo 3, dou destaque ao contexto político e social de produção do Programa Conta Pra Mim. No capítulo 4, discorro sobre o material disponibilizado no Programa, sua cena enunciativa e como padrões de gênero, sexualidade e família comprometidos com a agenda neoconservadora são mobilizados e (re)produzidos através da proposta de literacia familiar. Finalizo a dissertação pontuando algumas sínteses e considerações finais sobre o estudo.

2. OS CAMINHOS DA PESQUISA, SUAS LIGAÇÕES ASSUMIDAMENTE POLÍTICAS E A CRÍTICA AO PROGRAMA DE LITERACIA FAMILIAR



Fonte: CALIXTO, Amanda. Descontruir para florir mentes e corações, 2022

...mas há agora uma nova geração “que sabe que a glorificação colonial e a demonização do feminismo já não são creíveis”. E isso é um bom sinal. (KILOMBA, 2019.)³

Estando numa experiência acadêmica como é a do mestrado, o momento de gestar uma pesquisa é algo que te provoca diversas e intensas inquietações. É a hora em que a pesquisadora se sente revirada, interrogada, questionada no ato de escrever e delinear os caminhos metodológicos a serem percorridos. Dentro desse contexto, buscamos seguir uma abordagem de pesquisa que consentisse explorar as perguntas e objeto de estudo proposto através de uma aproximação com a perspectiva pós-estruturalista.

O pós-estruturalismo pode ser caracterizado como um modo de pensar que radicaliza a discussão sobre as estruturas sociais (PETERS, 2000). Contudo, cabe ressaltar que ele não poderá ser reduzido a uma escola ou a um grupo de pressupostos em função de sua pluralidade.

É melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é decididamente interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes (PETERS, 2000, p.29).

As provocações teóricas sugeridas por Laclau e Mouffe (2015) se enquadram na perspectiva pós-estruturalista, enfatizando o caráter discursivo do social, a contingência difundida e múltipla do terreno político, o papel central do processo de articulação e das práticas hegemônicas. Por meio da Teoria do discurso, somos constantemente convidados/as, a debruçarmos nossos olhares para as condições de fixação de determinado discurso, a delinear as regras e práticas que o sustentam, investigando ao máximo como ele tem sido constituído, (re)articulado e indagado.

Deve ser ressaltado, em primeiro lugar, que a teoria do discurso não consiste e não busca constituir-se em uma teoria geral da sociedade, dotada de uma taxonomia própria e de um conjunto de leis explicativas universais sobre o funcionamento ou a mudança social. A teoria do discurso é mais bem entendida como uma tradição de reflexões e debates que compartilham o mesmo referencial analítico e que, a partir desse referencial, buscam construir discursos contingentes e contextualizados sobre os processos sociais observados (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013).

³ Entrevista com a artista, escritora e teórica portuguesa Grada Kilomba, por ocasião do lançamento do seu livro em Portugal,

Ainda de acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), a Teoria do Discurso é fortemente crítica em relação aos modelos positivistas clássicos de pesquisa que buscam “extrair” os dados da realidade e garantir sua validade através de uma metodologia reconhecida e supostamente neutra e universal.

É diante do contexto de recrudescimento de políticas neoconservadoras, onde a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade está sempre em disputa, que buscamos analisar a articulação de lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar “Conta Pra Mim” proposto pelo MEC. Essa análise, de cunho descritivo, será realizada através da exploração de documentos, manuais, vídeos e cartilhas disponibilizados no site do MEC.

2.1. Uma vida, uma pesquisa: atravessamentos de uma dissertação

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade. Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de ‘nós’ (PIZZIMENT, 2013).⁴

Foi a partir do meu processo de formação na graduação em Serviço Social, das especializações em Gestão da Política Nacional de Assistência Social e Gestão de Programas e Projetos Sociais, da formação em Educação Popular, da participação do Grupo de estudos em Raça e Gênero da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e, sobretudo, na caminhada como ativista feminista cristã, na luta pelos direitos das mulheres junto ao Coletivo Vozes Marias e à Pastoral de Mulheres da Primeira Igreja Batista de Bultrins, acolhendo e acompanhando mulheres evangélicas vítimas de violência doméstica e de violência de gênero dentro dos espaços evangélicos, que eclodiu em mim o desejo e a necessidade de estudar e pesquisar as questões relacionadas a gênero, sexualidade, família, religião e educação, por

⁴ Texto foi publicado na página de Facebook "Uma pitada de encanto" em 10/06/2013

perceber a intensificação do estigma que a sociedade, com ênfase nos grupos religiosos, tem compreendido sobre tais temas no âmbito educacional.

Quando me refiro ao âmbito educacional, expando meu olhar para educação formal e também a não formal, realizada cotidianamente por grupos, coletivos, movimentos sociais, lá nas trincheiras das comunidades, onde a pobreza, a desigualdade social, o domínio e o uso indevido da fé das mulheres e das famílias pelo fundamentalismo religioso tem determinado como se dá o olhar e o entendimento dessas pessoas em relação as temáticas relacionadas a gênero, sexualidade, homoafetividade, direitos sexuais e reprodutivos, dentre outros.

[...] neste livro
eu estava fazendo as coisas
de outra maneira,
e o que me atrasava
tinha a ver com a revelação,
com o que significava revelar
coisas pessoais.
Na própria construção deste livro,
erguer a voz,
como apresentado no primeiro ensaio,
é a explicação para meu incômodo,
minha relutância.
Tem a ver com revelar o pessoal.
Tem a ver com escrita — com o que significa dizer as coisas no papel.
Tem a ver com punição — com todos aqueles anos da infância em diante, quando me machucaram
por eu dizer verdades,
por falar do ultrajante,
falar do meu jeito chocante,
indomável e sagaz,
ou com
“temos que ir tão fundo assim?”,
como às vezes
questionam os amigos.
(HOOKS, 2019, p. 24)

Decidir pelo debate e intensas reflexões a respeito das relações de gênero e sexualidade em uma sociedade como a nossa e, sobretudo no atual contexto pandêmico, político e religioso, significa para mim enquanto pesquisadora, compreender e acolher o fato de que eu não posso e não preciso assumir uma posição de neutralidade e desinteresse no meu processo de escrita, de análise e de construção, o que me leva a ser revirada em relação ao caminho acadêmico por mim percorrido. Tendo constante contato e imersão na teoria marxista durante minha trajetória acadêmica, entro no mestrado em educação e sou convidada a mergulhar em uma nova possibilidade e maneira de produzir por meio dos estudos pós-estruturalistas com ênfase na teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015).

Reconhecendo com tranquilidade que na condição de pesquisadora sou parte amplamente interessada em analisar a (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do MEC. Me deparo na academia com a oportunidade de por meio da teoria do discurso, analisar algo tão próximo à minha caminhada enquanto acadêmica e militante feminista que resiste dentro dos espaços religiosos no enfrentamento as desigualdades e violências de gêneros neles perpetradas, sobretudo em relação às mulheres e pessoas LGBT+.

Parafraseando Grada Kilomba (2019, p. 1) quando falo em vocabulário ou linguagem tem a ver com o discurso e com as imagens, com o desenvolvimento de novos formatos que devolvem ao público uma perspectiva que não existia antes, que eu precisei “romper” (e foi um processo de muita dor). Com verdades que me foram impostas (através de negociações, medos e inseguranças na minha relação com o divino) ao longo da minha vida, no espaço da igreja, para entender que minhas inquietações eram e são legítimas, a ponto de tornar-me uma militante, mas também uma acadêmica, mulher, feminista, evangélica, que opta romper com uma “ordem” que esteve vigente em minha vida por muitos anos.

Duzu lambeu os dedos gordurosos de comida, aproveitando os últimos bagos de arroz que tinham ficado presos debaixo de suas unhas sujas. Um homem passou e olhou para a mendiga, com uma expressão de asco. Ela lhe devolveu um olhar de zombaria. O homem apressou o passo, temendo que ela se levantasse e viesse lhe atrapalhar o caminho. Duzu olhou no fundo da lata, encontrando apenas o espaço vazio. Insistiu ainda. Diversas vezes levou a mão lá dentro e retornou com um imaginário alimento que jogava prazerosamente à boca. Quando se fartou deste sonho, arrotou satisfeita, abandonando a lata na escadaria da igreja e caminhou até mais adiante, se afastando dos outros mendigos (EVARISTO, 2014, p.31).

Para esta produção, diante de um luto gerado pela pandemia (que foi perder meu pai para Covid-19), foi necessário silenciar, observar, cair, me arrastar e num esforço enorme me levantar diariamente, por entender a importância deste feito. Desde o momento em que as teorias de gênero e sexualidade na educação entraram em minha vida, passando a fazer parte dos meus caminhos político-pessoais, sem dúvidas se tornaram inerentes às escolhas não-neutras da temática de pesquisa de meu mestrado.

2.2. A constituição do corpus

Com base nas recomendações de Bauer e Aarts (2002), o *corpus* foi constituído por um conjunto de textos ligados ao objetivo do estudo e observando os critérios de relevância teórica e sincronicidade (historicidade dos dados). A pesquisa caracteriza-se como documental e parte

do princípio de que um documento “é, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram” (LE GOFF, 1996) e que todo documento, por outro lado, também participa da construção da própria realidade social, uma vez que apresenta versões sobre seus aspectos e eventos (MAY, 2004). A pesquisa documental, ressalta Cellard (2012), entre outras coisas, deve se debruçar sobre o contexto social (circunstâncias políticas, econômicas e culturais) onde o documento foi elaborado; avaliar suas condições de produção, buscando conhecer quem o produziu, com que finalidade, para quem foi endereçado; analisar seu status ou relevância para o contexto; identificar as lógicas e conceitos-chaves mobilizados no texto.

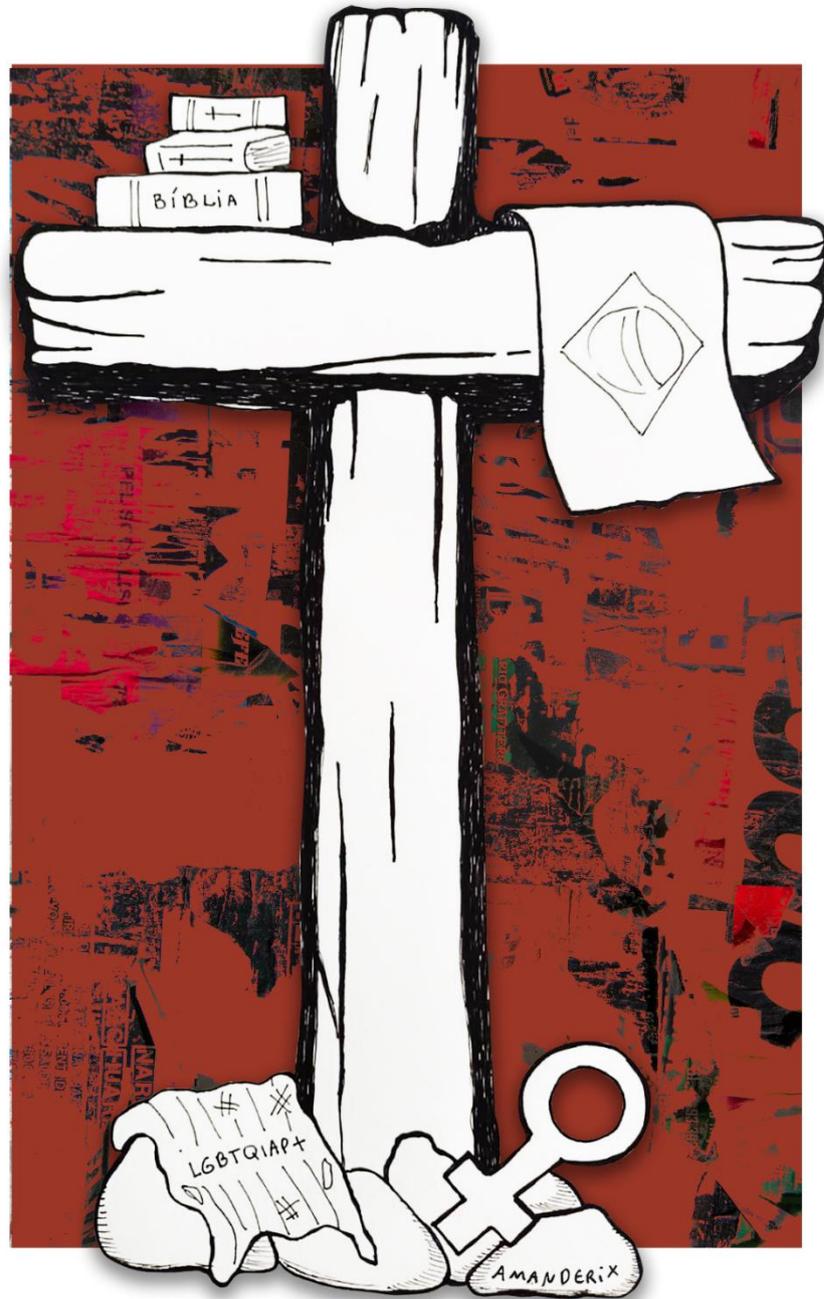
Importante salientar que concordo com Maingueneau (2015, p. 3) quando afirma que “os analistas do discurso não estudam obras, eles constituem corpora, eles reúnem os materiais que julgam necessários para responder a esse ou aquele questionamento explícito, em função das restrições impostas pelos métodos aos quais recorrem”. Com isso, optamos por constituir um *corpus* composto por elementos que fazem parte do kit oferecido no Programa Conta Pra Mim: 1) o guia de literacia familiar do “Conta Pra Mim” (Figuras 1 e 2) disponível no site do próprio programa (BRASIL, 2019b), que tem o objetivo de ensinar as técnicas de literacia familiar e 2) a *playlist*, disponível no Youtube, com 40 vídeos (entre os quais, três foram selecionados) que tem o objetivo de mostrar como colocar em prática no dia a dia as atividades de literacia familiar. Nessa sequência de vídeos, os quatro primeiros episódios se dedicam à apresentação e defesa da literacia familiar. A partir do quinto episódio dá-se ênfase ao que o programa denomina de “facilitadores da alfabetização”.

Para a análise do *corpus*, estabeleci um diálogo introdutório com a Teoria Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e com algumas recomendações de Dominique Maingueneau (2015) sobre análise do discurso, especialmente suas reflexões sobre o interdiscurso. Laclau e Mouffe (2015) defendem que a realidade é construída de forma contingente e histórica a partir de relações de poder. Essa abertura do social impossibilita a constituição de uma sociedade totalmente harmonizada, mesmo que essa seja a intenção de qualquer proposta, seja ela de cunho reacionário ou emancipatório. As práticas hegemônicas sempre estarão presentes na tentativa de estabilizar a dinâmica da estrutura social ou costurar suas fissuras, mas nunca conseguirão estagná-la por completo, apenas fixar sentidos provisórios. O sujeito será sempre “marcado pela ausência e pelo anseio, subalternamente produzido e radicalmente desarticulado nos processos discursivos. No qual, os processos

conscientes e cognitivos são somente uma parte instável e contraditória das dinâmicas subjetivas” (OLIVEIRA, 2018b).

Por fim, ressalto que a escolha metodológica é também resultado do fato desta pesquisa estar orientada ao problema. De acordo com Oliveira, Oliveira e Mesquita (2013), estudos dirigidos ao problema buscam construir sua metodologia a partir das características da realidade contextual do problema a ser defrontado. O contexto dessa problemática se encontra na restrição da oferta de literatura infantil; na supressão do acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização, sobre educação literária e sobre literatura infantil; na negação do acesso à arte, na relativização do direito à educação básica, em prol de finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras. Estes aspectos serão discutidos mais detalhadamente nas próximas seções.

3. O CENÁRIO DE PRODUÇÃO DO “CONTA PRA MIM”



Fonte: CALIXTO, Amanda. A religiosidade e o Altar de sacrifícios, 2022.

Conjugam a retidão moral com uma conduta amoral e não civilizada quase celebradora. Endossam a autoridade enquanto exibem desinibição social e agressão pública sem precedentes. Batem-se contra o relativismo, mas também contra a ciência e a razão, e rejeitam afirmações baseadas em fatos, argumento racional, credibilidade e responsabilidade. Desdenham dos políticos e da política enquanto manifestam uma feroz vontade de potência e ambição política. (BROWN, 2019, p. 10).

Como citei na introdução desse trabalho, o programa “Conta Pra Mim”, proposto pelo MEC, germina num terreno onde lógicas neoliberais e neoconservadoras são hegemônicas. Entre as últimas, destaca-se o recrudescimento de discursos patriarcais, com ênfase no controle dos corpos e das vidas de mulheres e crianças, evidenciando o quanto a religião de matriz cristã fundamentalista ganhou espaço no governo em questão e se constituiu meio para o fomento de violências e para o aumento de desigualdades sociais.

O ideal de mulher pura, virtuosa e fiel auxiliadora permeia o imaginário cristão conservador e contrapõe-se a representação da mulher autônoma e independente, que é tida como perigosa e pecadora. Antes mesmo da tradição cristã, o pensamento judaico já colonizava o imaginário social quanto ao caráter pouco confiável das mulheres (CABRAL, 1995; GUILLEBAUD, 1999; ZILLES, 2009).

A mulher parecia constituir uma realidade com necessidade de uma explicação complementar, uma vez que identificá-la como ser humano não seria suficiente e adequado para o androcentrismo. Os temas relacionados à violência e à desigualdade de gênero têm sido objeto de estudo e debate no meio acadêmico, bem como na agenda dos movimentos sociais. É fato que o século XX foi palco de grandiosas lutas para desvelar a herança histórica da opressão de gênero, sendo considerado um marco contra as mais variadas expressões de violência vividas por elas, no entanto, o discurso sexista e patriarcal ainda disputa hegemonia em diferentes contextos sociais e apresenta-se majoritário no seio de algumas religiões, atuando fortemente na constituição de estruturas sociais e na produção de subjetividades.

A pesquisa da teóloga alemã Uta Ranke-Heinemann (1988), por exemplo, nos auxilia a enxergar o quanto o discurso católico romano manipulou narrativas sobre o que é natural, normal e pecaminoso, apropriando-se do corpo da mulher para promover diferentes formas de misoginia e homofobia. A culpabilização da mulher pelo pecado do outro, especialmente dos homens, e como estes interdiscursos atravessam suas vidas e condições de existência desde a

idade média até a contemporaneidade é evidenciada através de análise de escritos históricos, como o de Clemente de Alexandria:

As mulheres devem estar completamente veladas, exceto quando estão em casa. Ao velarem o rosto estarão assegurando que não atrairão ninguém ao pecado. Pois essa é a vontade do Logos, a de que convém que elas se cubram com véu na oração (Paedagogus II, 79, 4) – (RANKE-HEINEMANN, 1999, p. 141).

Ranke Heinemann (1999), compartilha ainda que o mandamento para as mulheres cobrirem o rosto, refere-se a algo intimamente ligado à dimensão do sagrado. As Constituições Apostólicas, datadas do século II, “colocavam que as mulheres só podiam aceitar a Comunhão usando o véu”. Havia uma apreensão exasperada, para cobrir a cabeça e algumas partes vistas como erógenas, a exemplo do pescoço. Qualquer uma dessas partes, quando deparadas, convidavam pessoas, ou seja, os homens para o pecado. Era por meio desta configuração que a família e a Igreja Católica calavam as mulheres em todos os sentidos, escondendo-as e apartando-as dos olhares do público. “De acordo com a Igreja, a mais perfeita mulher é a menos falada, menos olhada e menos ouvida falar” (RANKE-HEINEMANN, 1999, p. 143).

O reconhecimento da autonomia dos indivíduos – em especial das indivíduos – na condução de sua vida afetiva e sexual permanece para o Catolicismo um tema proibido quando pensado fora do marco religioso. A civilização do controle e do medo instaurada pelo Cristianismo, associada à repressão do prazer e à suspeita sobre o sexo é inseparável da desvalorização simbólica e social das mulheres (ROSADO-NUNES, 2014, p. 144).

Na medida em que a família é identificada como a principal instituição social que organiza as relações sexuais entre os gêneros, o controle social é visto como atuando diretamente sobre o corpo das mulheres, cuja identidade principal é a de mãe e cuja sexualidade é socialmente aceita somente na reprodução de filhos legítimos. Rochefort (1978), por exemplo, ao analisar a construção social do fenômeno da frigidez feminina, argumenta que "a opressão se exerce diariamente sobre o aparelho sexual, que ela danifica."

O controle da/pela sexualidade é, nesta visão, "o método por excelência do controle cotidiano das mentes e corpos das mulheres nas culturas patriarcais" (BLEIER, 1994). Até os dias de hoje, é comum referir-se à mulher dando ênfase à sua biologia estranha – caracterizada pelo ciclo menstrual, capacidade de engravidar e parir outras vidas – em relação ao "ser humano perfeito" – o varão.

Daí a razão pela qual a inserção do debate sobre relações de gênero, causa tanta tensão, disputa e polêmica no meio religioso e, sobretudo entre os líderes religiosos que em suas

narrativas sentenciam o papel da mulher em nossa sociedade à figura da cuidadora, aquela que deve transitar apenas no espaço privado, cumprindo sua função reprodutiva.

as funções reprodutivas femininas aparecem no cerne da produção da desigualdade sexual. Chamo a atenção para este ponto porque ele nos mostra que, nessas linhas de pensamento, a “condição “compartilhada pelas mulheres – e da qual se deriva a identidade entre elas – está ancorada na biologia e na opressão por parte de uma cultura masculina. O corpo aparece, assim, como o centro de onde emana e para onde convergem opressão sexual e desigualdades. (PISCITELLI; 2001, p. 4).

Quando as mulheres aprendem através da religião que precisam ser obedientes e submissas, acabam de certa forma contribuindo para que haja a produção e reprodução das mais variadas formas de violência que as atacam, fazendo com que os discursos religiosos e as diversas interpretações dos textos sagrados coloquem-nas em uma condição subalterna, contribuindo para a manutenção da violência.

Não é por acaso que se tem um panorama religioso bastante diversificado. (...) vê-se o fenômeno do crescente surgimento de denominações religiosas que se voltam para essa temática com a finalidade de promover, através do poder sobrenatural, soluções para o tempo presente desses indivíduos e a possibilidade de resoluções de problemas que viram desde questões como o desemprego, a doença, os vícios até questões de relacionamentos, como o conjugal e/ou familiar (PINEZI, 2000, p. 6).

A igreja é um lugar de formação e influência sobre indivíduos. A imagem de Deus, geralmente, é masculinizada, a linguagem e modelos bíblicos usados na maioria das igrejas cristãs também.

É notória, por exemplo, a identificação do homem com Adão – o homem é a norma por ter sido criado primeiro; ou com Sansão – o homem não é nada quando perde os músculos; ou com Salomão – o homem deve ser esperto, inteligente e mulherengo. Ou então a identificação das mulheres com Eva – mulheres são sempre tentadoras e culpadas! ou com Maria, mãe de Jesus – boa mulher é aquela que sempre diz ‘sim senhor’ (SCHULTZ, 2006, p. 44).

De acordo com Busin (2011), “a família é, para diversas tradições religiosas, um *locus* privilegiado de transmissão e/ou socialização de valores e princípios religiosos”. Estimular e fortalecer as mulheres a romperem e desencobrirem essas memórias como protagonistas de suas vidas, deixando para trás esse apagamento que a sociedade lhes atribuiu, é romper um paradigma abundantemente cruel. Tais aspectos fazem parte da história e ainda determinam a dinâmica da vida em sociedade. É nesse constante processo de construção social do indivíduo que se estabelece a importância da educação:

A educação abrange várias áreas, destacando-se: formal (escolas), não formal (práticas educativas de formação voltadas para a construção da cidadania) e informal (socialização dos indivíduos no ambiente familiar de origem). Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. (GOHN, 2011).

Sabemos que a Constituição Federal de 1988 prevê para nós, enquanto sociedade, que estejamos plenamente assegurados quanto ao acesso dos direitos sociais, onde o Estado deve exercer seu papel de provedor e garantidor deles. Todavia, as relações sociais, políticas, econômicas e religiosas se dão num campo de práticas hegemônicas, onde os sentidos são sempre disputados e parcialmente fixados. As desigualdades e opressões, portanto, não se desfazem por completo, mesmo que esse seja o horizonte de todas as lutas historicamente travadas pelos diferentes agentes e movimentos sociais.

Os movimentos feministas são seguimentos de destaque nessa caminhada têm atuado evidenciando como a interdependência entre marcadores sociais de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, entre outros, atuam constituindo opressões, desigualdades, mas, também, estratégias para o enfrentamento de mazelas sociais e formas inusitadas de agenciamento que desvelam complexos processos de significação da vida e da sociedade (BRAH, 2006; PISCITELLI, 2002). Apesar das conquistas no campo dos direitos humanos, sexuais e reprodutivos protagonizadas por esses movimentos, como bem destaca Sônia Correia (2018), desde a IV Conferência Mundial sobre a Mulher, realizada em Pequim, no ano de 1995, que organizações religiosas conservadoras ligadas à igreja evangélica e à igreja católica tem investido fortemente contra essas conquistas e contra estudos, pesquisas e ações no campo de gênero e sexualidade.

Assim, é crucial chamar a atenção para o fato de que toda essa ofensiva conservadora que constatamos em nosso país atualmente se trata de um fenômeno transnacional, ainda que com características específicas do contexto nacional. Para Biroli (2018):

“o questionamento dos ideários fundados em noções de direitos humanos e sociais que informaram as lutas recentes pela reconfiguração de direitos ultrapassam o Brasil e mesmo a América Latina. A reação conservadora tem elementos transnacionais, não apenas porque a Igreja Católica tem capitaneado a ofensiva contra a agenda da igualdade de gênero e da diversidade sexual, mas também porque a insegurança decorrente da fragilização dos sistemas conhecidos de proteção parece abrir oportunidades para que, mais uma vez, se convoque “a família” contra o fantasma da subversão moral.” (BIROLI, 2018, p.87.)

Nas cruzadas em “defesa da família tradicional brasileira”, as temáticas, mobilizações e articulações que dão apoio a essa ofensiva são bastante parecidos em diferentes partes do

mundo, onde toda uma narrativa é construída e defendida por um viés e lógica estritamente moralizador. Não podemos deixar escapar o fato de que este movimento neoconservador está em constante articulação com lógicas neoliberais, com o interesse de implementar um projeto de Estado mínimo, de enfraquecimento do sistema de saúde, dos direitos da classe trabalhadora, das políticas públicas, do ensino público de qualidade, com o desmonte das universidades públicas e dos institutos federais e de todos os direitos sociais antes conquistados por meio das mobilizações populares e do importante trabalho e atuação dos movimentos sociais. O enfrentamento a esse caos, conseqüentemente, passa também, pela garantia ao pleno acesso à educação.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (...). É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista como virtude, mas como ruptura com a decência. O que quero dizer é o seguinte: que alguém se torne machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. (FREIRE, 1996, p.41)

A potência da educação escolar na formação dos sujeitos e da sociedade faz com que a mesma seja altamente disputada. Os vínculos existentes entre educação e política sempre existiram, mas, sobretudo a partir das reformas educacionais dos anos de 1990 – influenciadas pela agenda de organismos internacionais como o Banco Mundial; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das nações Unidas pela Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) – evidencia-se uma metanarrativa que atribui à educação o papel de solucionar os diferentes dilemas sociais e econômicos enfrentados pelos países chamados E-9 – aqueles que possuíam os piores índices educacionais mundiais e entre os quais o Brasil se encontrava. Caberia a tais nações o desenvolvimento de um currículo e de políticas educacionais com foco na universalização da educação escolar; na democratização das oportunidades e na adequação às mudanças sociais, culturais e econômicas globais (LIBÂNEO, 2012; SANTOS, 2010; SILVA; ABREU, 2008; DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Criou-se, portanto, um vínculo ambíguo entre democracia e mercado, norteado por uma política econômica de inspiração liberal, permeado por desigualdades e incertezas econômicas, onde de um lado assume-se a necessidade e urgência quanto à superação da pobreza e, do outro

lado, há concentração e detenção desigual dos meios de produção e má distribuição das riquezas. Tudo isto diante de um momento de constituição democrática permeado por improbabilidades econômicas e pelas implicações tão capciosas quanto esmagadoras da “globalização”. Estudos nessa área (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011; LIBÂNEO, 2012) mostram, inclusive, que em vez de proporcionar a justiça e igualdade social tão almejada, na prática, tais políticas fortaleceram um projeto educacional excludente, que visa atingir metas de aumento nos índices de escolaridade, diminuição da evasão escolar, crescimento na matrícula escolar de grupos historicamente excluídos (LGBTQIA+⁵, negros e negras, meninas e mulheres, população_campesina, quilombola, adultos e idosos etc.), transferindo as responsabilidades do Estado para a sociedade civil e o empresariado.

Um processo denso e bastante complexo, trouxe à tona diversas demandas manobrando as questões relacionadas ao reconhecimento das identidades e da linguagem do direito. É claro para nós a percepção da instabilidade e incerteza da ordem vigente, de que nada é estático e de que a realidade está sempre se movimentando. De que as crises permeiam toda estrutura social, apontando para uma realidade que sempre está em disputa, cujo desfecho é imprevisível e onde as certezas terão mais formas de desejos ou projetos do que de sedimentação.

3.1. A educação em disputa e a emergência de pânico morais

A educação é uma das áreas mais importantes de uma sociedade, não por acaso, diante de conflitos políticos/ideológicos, ela passa a ser um campo de disputa. O Brasil vem passando, nos últimos anos, por um período de recrudescimento de políticas neoconservadoras, tendo como protagonistas grupos políticos e religiosos conservadores que se organizam e fazem uso de algumas estratégias e ferramentas como a propagação de *fake news*, que promovem o ataque agressivo aos estudos científicos sobre gênero e sexualidade, assim como, às políticas curriculares e práticas pedagógicas que visam o enfrentamento da homofobia e a equidade entre gêneros na escola. O que passaram a chamar, de forma falaciosa, de “ideologia de gênero”, provocando um contexto de pânico moral⁶ no país, em torno da ameaça à família tradicional

⁵ Uma sigla jamais dará conta ou conseguirá contemplar todas as possibilidades de identificação das identidades de gênero, por isso o surgimento e inclusão do símbolo + junto a sigla indicando que as identidades são fluidas e estão sempre se modificando.

⁶ De acordo com Duque (2009), o conceito de pânico moral foi criado na década de 1960 por Stanley Cohen, para caracterizar o modo como mídia, opinião pública e agentes de controle social reagem a quebra de padrões normativos.

brasileira, aos bons costumes, à segurança das crianças e dos adolescentes e da defesa de uma “educação” que garanta a manutenção de lógicas cisheteronormativas em todas as áreas da sociedade.

“É preciso falar sobre gênero e sexualidade. Num Brasil exposto a uma variedade de discursos que querem evitar que se debata gênero e sexualidade nas escolas, que querem tratar o tema hermeticamente, encerrando-o dentro dos muros da academia; num país imerso em supostas ameaças à estabilidade da família e da moralidade brasileira em razão do avanço de pautas feministas e das minorias sexuais, é preciso desmistificar o discurso que propaga alardes. O discurso responsável por sobressaltar multidões, alertando sobre o perigo desses assuntos (como se eles, de per se, ao serem postos sobre a mesa tomassem a forma de fantasmas inescusáveis com os quais não se pode competir) é nada mais que uma proposta para alijar essas discussões da prática cotidiana. Não se trata de reconsiderar argumentos ou estabelecer diálogos e refutações verossímeis; trata-se de uma tática mais grosseira: deve-se desqualificar a qualquer custo porque tudo isto compõe o imaginário do pecaminoso e da desordem moral, tratando-se, portanto, de uma guerra discursiva em disputa. A intenção é que essas questões deixem de ser pautas importantes e passem a ser lidas meramente como escândalo” (CUNHA, 2020).

A junção de grupos neoconservadores da sociedade civil, se coloca também como uma relevante barreira ou não abertura ao debate e diálogo sobre gênero. Ao fomentar discursos que buscam contribuir para o processo de legitimação da existência de uma “ideologia de gênero” ensinada nas escolas, acaba-se recorrendo ao pânico moral com o objetivo de receber aderência civil a tais pautas. Para Miskolci (2007), o pânico moral gera a identificação coletiva contra algum fenômeno considerado ameaçador à sociedade, ou à ordem social idealizada.

“Uma condição, um episódio, uma pessoa ou um grupo de pessoas passa a ser definido como um perigo para valores e interesses societários; sua natureza é apresentada de uma forma estilizada e estereotipada pela mídia de massa; as barricadas morais são preenchidas por editores, bispos, políticos e outras pessoas de Direita; especialistas socialmente aceitos pronunciam seus diagnósticos e soluções; recorre-se à formas de enfrentamento ou desenvolvem-nas. Então, a condição desaparece, submerge ou deteriora e se torna mais visível. Algumas vezes, o objeto do pânico é absolutamente novo e outras vezes é algo que existia há muito tempo, mas repentinamente ganha notoriedade. Algumas vezes o pânico passa e é esquecido, exceto no folclore e na memória coletiva. Outras vezes ele tem repercussões mais sérias e duradouras e pode produzir mudanças tais como aquelas em política legal e social ou até mesmo na forma como a sociedade se compreende” (COHEN, 1972).

Em relação a então falácia da “ideologia de gênero”, as repercussões em torno da temática colocaram-se como agenda prioritária de ataques e perseguições dos grupos de direita e extrema direita, contra movimentos sociais, ativistas, instituições que pesquisam o tema, professoras e professores que desenvolvem ações e projetos sobre gênero e sexualidade na escola.

Vários/as estudiosos/as (ALMEIDA, 2017; MACEDO, 2017a; FACCHINI; SIVORI, 2017; JUNQUEIRA, 2018), sobretudo nos últimos anos, têm constatado a contundente presença

de um ativismo religioso, seguido por diversos grupos laicos ou não necessariamente confessionais, que encontram na então falácia da “ideologia de gênero” um artifício retórico para promover novas estratégias de mobilização política e influência na arena pública.

De acordo com Sara Garbagnoli (2014), vislumbra-se aí uma ofensiva reacionária, fundamentalista, de matriz católica e que se desdobra em bases transnacionais. Onde de fato, em dezenas de países, intensos embates em torno de controvérsias morais conquistaram o centro do debate público e assumiram a conformação de “guerras culturais” (HUNTER, 1991).

Em diferentes circunstâncias, no curso de batalhas por hegemonia, processos de reorganização do discurso político por parte de tais cruzados morais parecem conduzir, inclusive, a uma reconfiguração dos cenários de disputa discursiva (JUNQUEIRA, 2018).

É importante perceber que, na atualidade, alguns pânicos morais⁷ cumprem o papel de marcarem a criação e perpetuação de diversas formas de violência e discriminação como a homofobia, lesbofobia, gordofobia, xenofobia, intolerância religiosa, como também foram determinantes pela forma na qual os movimentos sociais reagiram e reagem a essas inúmeras tentativas de apagamento e deslegitimação social, política e econômica das mulheres, dos gays, lésbicas, bissexuais, pessoas não binárias, pessoas transexuais, dentre outras identidades.

Debruçar-se sobre tais temáticas, requer de nós a capacidade de perceber, refletir e registrar um caminho que demonstra quais pautas da ala neoconservadora vêm determinando as reproduções de diversas violências e retrocessos na educação, sobretudo pelo governo do então presidente Bolsonaro e seus apoiadores. Um exemplo é o da ex-ministra da “Mulher, Família e Direitos Humanos”, Damares Alves, que no mês de janeiro de 2020, conseguiu causar grande polêmica por meio do lançamento de um projeto de abstinência sexual para adolescentes, fortalecendo a agenda moralista vigente.

Usando o argumento de apresentar o projeto como uma forma de prevenir a gravidez precoce, tal lógica, contribui para que se mantenha perpetuada a não-autonomia das mulheres sobre os seus próprios corpos, comprometendo o importante papel exercido pela escola quanto à educação sexual.

⁷ Um exemplo de estudo clássico de pânico moral foi o empreendido por Stuart Hall e seu grupo na década de 1970 quando se disseminou o temor de perda de controle das autoridades policiais sobre os assaltos no Reino Unido. O livro desenvolveu uma explicação convincente sobre como determinados grupos políticos tentaram distrair a atenção pública durante uma crise econômica séria utilizando-se do pânico a respeito da criminalidade. Cf. Hall et al., 1978.

Reduz-se, assim, todas as possibilidades de arranjos familiares a modelos embasados numa perspectiva monogâmica, com ênfase na virgindade pré-marital, nas vivências sexuais numa perspectiva reprodutiva e numa única possibilidade de casamento, que seria aquele entre pessoas de gêneros diferentes, deslegitimando assim, qualquer outra possibilidade.

Os pânicos morais são fenômenos antigos, mas se sucedem com enorme rapidez na sociedade contemporânea, na qual a moralidade não é mais redutível a um conjunto de regras simples pronunciado por líderes religiosos ou políticos. Vivemos em um período em que é preciso debater e renegociar a toda hora os limites morais da coletividade. Nos momentos de renegociar esses limites, aumenta a preocupação com certo tipo de comportamento, ao que se segue maior hostilidade com relação a ele até se chegar a um consenso sobre um grupo ou categoria social. O pânico moral fica plenamente caracterizado quando a preocupação aumenta em desproporção ao perigo real e gera reações coletivas também desproporcionais (MISKOLCI, 2007, p.101-128).

É preciso, ainda, chamar a atenção para as manobras realizadas pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro que, desde o seu início, se apropriou de argumentos ancorados pela justificativa de uma necessidade de redução de gastos, que culminou na extinção e fundição de ministérios, de maneira que houve uma reformulação da estrutura ministerial do nosso país, que deixou de priorizar grupos “subalternizados”, marcados por uma lógica antipluralista.

Nesse período, criou-se o Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, que já no seu início, foi marcado por uma polêmica de forte repercussão nacional, na qual podemos eleger como algo danoso às pautas da população LGBTQIA+, quando alterou as diretrizes de direitos humanos, que servem de base orientativa às políticas públicas desse ministério, de cujo texto já não mais constavam as demandas das pessoas LGBTQIA+, colocando-se claramente como uma política de um governo que menospreza a importância e os direitos dessa população e, como se não bastasse, tivemos também a extinção da secretaria que por meio de suas ações e atividades, contemplava e investia de forma direta nas demandas trazidas por essas pessoas.

Houve uma sequência de mudanças e de notícias em tom reacionário, que colocou o Brasil na mira internacional, pelas declarações de cunho discriminatório da então ministra. Entre elas, destaca-se a campanha desenvolvida⁸, por meio de vídeos e declarações onde

⁸ Veja as declarações nos links a seguir:

<https://veja.abril.com.br/brasil/damares-deve-lancar-campanha-de-abstinencia-sexual-em-fevereiro/>
<https://www.brasildefato.com.br/2020/02/08/damares-alves-tenta-impor-doutrina-em-campanha-por-abstinencia-sexual#:~:text=Lan%C3%A7ada%20essa%20semana%20pela%20ministra.de%20preven%C3%A7%C3%A3o%20da%20gravidez%20precoce>
<https://www.cartacapital.com.br/opiniao/damares-alves-e-a-falacia-da-abstinencia-sexual/>
<https://brasil.elpais.com/opiniao/2020-01-06/a-mentira-da-preservacao-sexual-da-ministra-damares.html>

afirmava que uma nova era se iniciava no Brasil, em que meninos vestiam azul e meninas vestiam rosa.

Quando nasci veio um anjo safado, o chato de um querubim e decretou que eu estava predestinado, a ser errado assim já de saída a minha estrada entortou, mas vou até o fim. (CHICO BUARQUE).⁹

Na educação não foi diferente, forças conservadoras e fundamentalistas realizaram um forte e crescente movimento de perseguição a quaisquer iniciativas que buscassem garantir no espaço escolar um ambiente seguro, acolhedor e plural, onde as relações de gênero e sexualidade fossem pautadas por diretrizes e políticas de valorização e respeito às diferenças. Ao contrário disto, temos presenciado uma forte polarização das discussões de gênero no âmbito educacional, pautada em perspectiva cisheteronormativa, branca, cristã e elitizada, resultando numa forte ênfase no modelo nuclear de família, nomeada de “família tradicional”.

Foram essas bases neoconservadoras, fortemente machistas, misóginas, patriarcais e heteronormativas que orientaram as produções discursivas dos diferentes ministérios do governo passado, especialmente, do Ministério da Educação e do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos.

A generofobia tem como alvo principal a formação escolar. Como exemplos borbulhantes nesses tempos hodiernos, temos as votações em Câmaras Municipais Brasil afora retirando termos como gênero dos PMEs. Em algumas cidades, por mais que pareça absurdo, termos como “gênero literário” e “gênero alimentício” foram repelidos de planos, livros e manuais pedagógicos, o que mostra o quanto é necessário se falar sobre gênero – visto tantas pessoas não terem nem ideia do que se trata. Em outras cidades, termos como diversidade, negritude e religiões de matriz africana e afro-brasileira foram rechaçados, o que demonstra como a rejeição do que é entendido em âmbitos reacionários como indesejável ultrapassa as questões de gênero e sexualidade (MARANHÃO FILHO; FRANCO, 2019, p. 302).

Me refiro a um tipo de mecanismo de controle social que define e elege seus objetivos e valores num intenso movimento de influência e manutenção de relações assimétricas de poder em espaços como o da política, da educação e da religião, provocando um redirecionamento das possibilidades e sobretudo dos limites morais da nossa sociedade, disputando narrativas e projetos societários. De acordo com Oliveira e Oliveira (2018), este embate atravessa e se desenrola em diversos contextos sociais, mas, tem, se realizado de forma contundente na educação. Não diz respeito apenas a diferença de opinião ou valores, há métodos e estratégias

⁹ Música Até o fim de Chico Buarque, 1978

de controle social, de vigilância de corpos e narrativas que, inclusive, contribui para que o nosso país esteja em primeiro lugar no rank dos que mais matam pessoas trans no mundo¹⁰ e em o 5º lugar entre as nações mais perigosas para a vida das mulheres¹¹.

Esse contexto bélico, entretanto, é um fenômeno recente no Brasil, que passa a dar sinais mais evidentes a partir de 2007 com a visita do Papa Benedito XVI e toma forma de ofensiva de 2013 em diante, com o ataque ao Plano Nacional de Educação por parte de lideranças religiosas e políticas conservadoras (CORREIA, 2018). Até então, o que se vivenciava no país era um tempo de fortes investimentos do MEC em políticas inclusivas.

3.1. Avanços e retrocessos nas políticas educacionais de gênero e sexualidade no Brasil

Desde os anos de 1970, houve um avanço na atuação e nos debates provocados pelos movimentos sociais como o movimento feminista, LGBTQIA+ e o movimento negro unificado, que apontava para a importância dos papéis sociais por eles desempenhados em nossa sociedade, para combate e enfrentamento à homofobia, racismo e violência contra as mulheres.

Ainda no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, tivemos a criação de secretarias relevantes para a conquista de direitos de populações subalternizadas como, por exemplo, a Secretaria de Estado dos Direitos da Mulher, vinculada ao Ministério da Justiça, em 2002; o GT interministerial para política de valorização da população negra; e a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, criada em 1997.

Com o passar dos anos, foram criadas mais algumas secretarias, agora já no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, como a Secretaria de Políticas para Mulheres (SPM), a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) e a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), que mantiveram status de ministério entre 2003 e 2015.

10 O Brasil se mantém na liderança do vergonhoso ranking de países que mais matam pessoas trans no mundo. Em 2020, foram 175 travestis e mulheres transexuais assassinadas. A alta é de 41% em relação ao ano anterior, quando foram registrados 124 homicídios.... - Veja mais em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2021/01/29/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-175-foram-assassinadas-em-2020.htm?cmpid=copiaecola>.

11 Um estudo realizado pela Flacso (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais) apontou que a taxa de homicídios contra mulheres no Brasil aumentou 8,8% entre 2003 e 2013. A pesquisa recebeu o nome de Mapa da Violência 2015 – Homicídios de Mulheres. Segundo os dados, o Brasil é o quinto país mais violento para mulheres em um ranking de 83 nações que usa dados da OMS (Organização Mundial de Saúde). Durante o período, em média, 11 mulheres foram assassinadas no Brasil todos os dias, sendo que mais da metade (55%) eram negras.

Ao longo dos mandatos de Lula, deu-se também o aumento das formas de participação da sociedade civil, com a chamada de conferências de políticas públicas, que foram base para a preparação de planos nacionais de políticas para as mulheres, para a igualdade racial e para a população LGBTQIA+.

Ao olhar para o movimento feminista latino-americano, Alvarez (2014) assinala um movimento de reconfiguração desse campo, na medida em que ativistas, discursos e práticas feministas começam a se articular verticalmente em direção aos partidos, governos, universidades e órgãos de cooperação internacional, tendo o gênero como categoria a ser transversalizada ou *mainstreamed*. Contudo, o uso de tal categoria conviveu com um intenso processo interno de diferenciação e diversificação: as “outras” do feminismo do primeiro momento se configuram como “outros feminismos”, dado o significativo alargamento do campo mobilizado por mulheres negras, lésbicas, sindicalistas, do campo, entre outras (FACCHINI; CARMO; LIMA, 2020, p. 6).

Por outro lado, o fundamentalismo religioso foi se tornando uma força política no Brasil a partir da década de 1990, com o investimento das igrejas neopentecostais em prol da eleição de seus pastores (ORO, 2003; MACHADO, 2006). Por diversas vezes é falado na “bancada evangélica”, mas é preciso ter cuidado, pois essa expressão acaba ignorando as diferenças entre as variadas denominações protestantes existentes e ainda deixa passar a importante atuação do setor mais conservador da Igreja Católica.

É por meio do fundamentalismo que vivenciamos a consequência de um reducionismo quanto a uma única verdade revelada e posta que invalida qualquer probabilidade e ou possibilidade de diálogo e respeito à diferença. Estamos acessando diariamente processos políticos que têm promovido o esvaziamento, a diminuição e o retrocesso de direitos conquistados paulatinamente desde o período de redemocratização. Cresceu, aos poucos, uma onda conservadora que determinou a condição atual do nosso país.

Em meio a esse cenário entendemos a urgência em discutirmos e evidenciarmos os sentidos que envolvem os significantes gênero, sexualidade e família nas políticas curriculares do governo passado. Na atualidade, emerge fortemente a construção de narrativas em torno de políticas que visam estabelecer e garantir a (re)produção de uma lógica heteronormativa em torno do gênero, da sexualidade e da subjetividade das crianças e adolescentes nos espaços escolares.

O termo 'gênero' faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (SCOTT, 1995, p. 85).

A noção de gênero, introduzida pelos estudos acadêmicos e pelos movimentos sociais contemporâneos, visou, sobretudo, banir discursos discriminatórios que ainda

permeiam a sociedade. Igualmente, o conhecimento de gênero e o seu emprego pelos movimentos nas sociedades teve a função de desnaturalizar processos sociais de legitimação da subordinação e da dominação. Nessa lógica, a produção do termo na literatura feminista serve como ferramenta dentro do terreno da necessidade do combate às desigualdades. Logo, gênero deve ser entendido como uma linguagem; tendo em mente que essa simplificação do campo social é uma ação proposital que trará ganhos para a análise. (OLIVEIRA FILHO, 2019, p.13).

A produção desta narrativa se dá num contexto permeado por disputas de sentidos e embates hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015). É importante aqui registramos um pouco do caminho feito pela educação nos últimos anos no que diz respeito às perspectivas alcançadas e ameaçadas no âmbito dos estudos de gênero, sexualidade, família e educação em nosso país, que evidenciará as questões relacionadas às conquistas, mas, também, aos retrocessos no campo dos direitos no Brasil; especialmente de mulheres e grupos LGBTQIA+.

Durante quase um século, predominou uma visão biológica e determinista sobre as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo. A identidade homossexual essencializara e reduzira um grande espectro de vivências a uma categoria social patologizada e criminalizada. Ao mesmo tempo, um movimento social crescentemente organizado passou a demandar reconhecimento e aceitação, mas ainda enredado nos termos que o depreciavam. Tratava-se de um discurso de réplica e, portanto, com alcance limitado. (MISKOLCI, 2007, p.106)

Presenciamos, especialmente na primeira década do século XXI, o surgimento e avanço de uma perspectiva pedagógica oficial que ia de encontro a lógicas heteronormativas convencionalmente presentes no sistema educacional brasileiro. Contudo, vale registrar que temos uma longa história de avanços e retrocessos nessa área.

Foi em meados dos anos de 1960, que registramos experiências com discussões sobre orientação sexual nas salas de aula de algumas escolas públicas, que ao se intensificarem, logo foram proibidas pela então Comissão Nacional de Moral e Civismo, que anulou o projeto de lei de 1968, que determinava a inclusão obrigatória da Educação Sexual nos currículos escolares (ALTMANN, 2001).

No âmbito das produções acadêmicas, desde o final da década de 1970, foi possível, sobretudo na esfera internacional, o desenvolvimento no campo acadêmico¹² de estudos que discutissem as questões relacionadas à sexualidade, gênero, educação. A partir da década de 1990, os estudos de gênero se multiplicaram, assim como suas publicações. Destaca-se o pioneirismo da Profa. Guacira Louro e do seu grupo de pesquisa que lançam textos sobre

¹² Algumas produções poderão ser encontrada no site da ANPED: <https://www.anped.org.br/>; No Núcleo de Estudos de Gênero Pagu: <https://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>.

educação, gênero e sexualidade (LOURO, 1997), pedagogias da sexualidade (LOURO, 2001), políticas de gênero e saúde (MEYER et al., 2006) e teoria *queer* (LOURO, 2001, 2004). As produções se ampliam em outras regiões do país e estudos sobre narrativas de sexualidade na escola (NOVENA, 2004; RIBEIRO, SOUZA; SOUZA, 2004; OLIVEIRA, 2001), homofobia entre professores (TAVARES, 2006), políticas curriculares de gênero e sexualidade (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2009) vão aparecendo. Mais recentemente, têm destaque as produções sobre as crises e disputas em torno de gênero e sexualidade (MIGUEL, 2016; MISKOLCI, 2007; OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2018a).

Já no início dos anos 2000, apontava-se para um avanço no campo educacional relacionado as reflexões, ações e posicionamentos referentes às discussões de gênero, sexualidade e família, tal avanço distanciava-se da lógica tradicionalmente defendida, evidenciando, assim, que estava em curso o estabelecimento de um discurso pedagógico contrário ao posicionamento tradicional.

Podemos considerar um marco, no âmbito educacional o programa “Brasil sem Homofobia”, implementado a partir de 2004, através de parcerias entre o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Saúde, o MEC e representações diversas da Sociedade Civil Organizada. Tratava-se de um programa de combate à violência e à discriminação contra lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, norteados pelos seguintes princípios:

- A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.
- A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro incluía o recorte de orientação sexual e o segmento LGBT em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.
- A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Com isso, os órgãos oficiais de educação conjuntamente com as organizações não governamentais, elaboraram e implantaram políticas educacionais que visavam o reconhecimento da diversidade sexual existente em nossa sociedade e, conseqüentemente, nos espaços educacionais. Era um momento de novos desafios, sobretudo para os profissionais da

educação que eram convidadas e convidados a repensarem sobre os discursos referentes à sexualidade já naturalizados no campo educacional. Observou-se a emergência do debate das temáticas de gênero e sexualidade, mesmo que ainda de forma embrionária, através de formações continuadas para educadoras e educadores e atividades com estudantes, como rodas de diálogo, debates sobre filmes e peças teatrais etc. (OLIVEIRA, 2009). Paulatinamente, o tema foi sendo incluído em currículos de cursos de formação docente, mesmo que ainda na forma de componentes curriculares eletivos. Mas, sobretudo a partir dos anos de 2018, com o forte investimento da campanha para eleição presidencial de Jair Bolsonaro na ofensiva antigênero, as tentativas de retrocessos nessas políticas tomam forma preocupante.

O pano de fundo [...] é o confronto crescente entre os movimentos e discursos que afirmam a dignidade plena e defendem os direitos das mulheres e pessoas LGBTQIA e os movimentos e discursos conservadores – sobretudo de matriz religiosa evangélica e católica – que têm se fortalecido na última década e que assumiram a luta contra as reivindicações dos movimentos feministas e LGBTQIA como um dos principais focos de atuação. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.17).

Muitas foram as investidas em impedir os estudos e debates sobre gênero, sexualidade e orientação sexual no âmbito educacional. Para Oliveira e Oliveira (2018) tal movimento consistiu, ao mesmo tempo, numa reação contra a difusão nas escolas brasileiras do ideal de igualdade entre homens e mulheres, quanto contra o reconhecimento de que a pluralidade sexual e de gênero requer respeito e garantia de direitos.

Como citamos anteriormente, o embate começou durante a discussão sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), entre 2010 e 2014. Havia um desacordo sobre a conservação ou remoção da referência à “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” nas diretrizes do PNE. Houve uma grande mobilização de deputados federais e senadores, que acabou repercutindo na esfera estadual e municipal, e fez com que várias assembleias legislativas e câmaras municipais retirassem a referência às desigualdades de gênero e orientação sexual de seus planos de educação. No campo das ações políticas, Leite (2016) considera que a mobilização parlamentar e civil que barrou a utilização do material “Escola sem homofobia” em meados de 2011, foi a primeira grande consequência dessa disputa. Que também fez com que, em 2016, se retirasse todas as referências a gênero e orientação sexual da proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

O que se presenciou no Brasil, a partir desse período, foi a convergência de grupos políticos de direita e religiosos neoconservadores em torno da cruzada antigênero. Inclusive,

em 2018, a filósofa feminista Judith Butler, ao visitar o Brasil, foi alvo de um violento ataque desses grupos. Vale ressaltar que, de acordo com Junqueira (2018), a “teoria/ideologia de gênero” é um sintagma inventado, definido e abrigado em uma retórica elaborada pelo Vaticano e por setores ultraconservadores religiosos sob sua influência.

Um artefato discursivo que, enquanto significante vazio (Laclau, 2011), pode atuar como um ponto nodal (Laclau & Mouffe, 2010) capaz de atrair e aglutinar diversos interesses e demandas, articular atores dispersos e, entre inúmeros significados ou cadeias de significados, incorporar e ajustar diferentes sentidos, estabelecendo, mesmo que provisoriamente, uma significação que proporciona uma identidade comum aos envolvidos e uma aparente coerência ao vozerio cacofônico (JUNQUEIRA, 2018, p. 487).

Em 2018, todo esse movimento neoconservador levou um candidato, representante da cruzada antigênero, a ganhar a eleição presidencial no Brasil, culminando na sua posse no início de 2019. Nessa ocasião, o mesmo anunciou através do seu discurso presidencial no congresso, que um dos objetivos do seu governo seria combater o que chamou, falaciosamente, de “ideologia de gênero”. O Movimento Escola Sem Partido (ESP) teve papel central para essa eleição.

De acordo com Macedo (2017a), o ESP surgiu em 2004 se autodenominando como uma iniciativa de pais e estudantes preocupados com o suposto alto grau de contaminação político-ideológica na educação brasileira. Enquanto movimento, ele desempenhou o papel de incentivar famílias a observarem e verificarem o que chamou de “posição ideológica das escolas e das/dos docentes”, defendendo a política da mordça com o objetivo de controlar os discursos e debates sobre gênero nos espaços-tempos escolares.

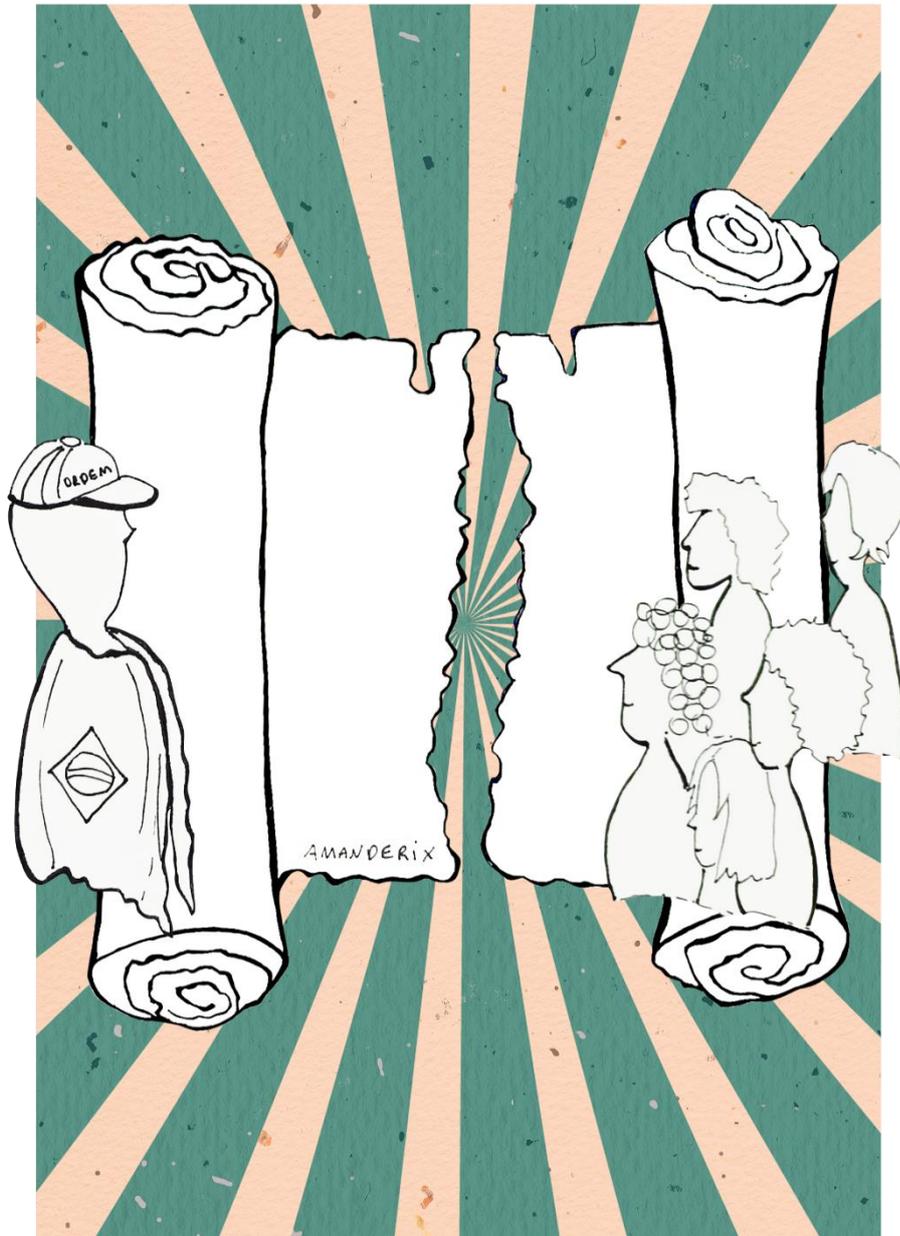
Alguns dos embates centrais durante a campanha eleitoral de 2018 se desenvolveram em torno da educação. O movimento Escola sem Partido, as críticas às políticas de gênero, à obra e à pessoa de Paulo Freire, e a proliferação de fake news referentes às políticas de gênero e sexualidade na educação e ao que se privilegia no currículo foram alguns dos momentos de uma articulação discursiva que levou Bolsonaro à presidência da República. Mesmo após a eleição, é em torno das políticas educacionais e dos embates com as universidades públicas que vem se dando grande parte dos movimentos políticos antagônicos constituintes do social (GONZALEZ; CRUZ COSTA, 2018).

O movimento buscou, ainda, defender uma suposta “neutralidade” na educação, porém, o que se pode perceber em sua própria agenda, foi a reafirmação de ideologias com total e forte ligação com os setores mais conservadores da sociedade e projetos políticos associados à direita brasileira. A ênfase nos significantes “preservação dos bons costumes” e “defesa da família tradicional” foram destaques do movimento. Um cenário permeado de contradições, onde a tal

“neutralidade” colocada esvai-se quando percebemos o quão é frequente as articulações e alianças com os moralistas religiosos e com esferas ultraliberais no campo da economia.

Tudo isso resultou no aprofundamento das forças e articulações neoliberais e neoconservadoras no Brasil, culminando a partir desse período na forte tendência e adesão de grupos políticos de direita e religiosos neoconservadores em torno da cruzada antigênero que, de muitas formas buscaram sedimentar as investidas em impedir os estudo e debates sobre gênero, sexualidade e orientação sexual no âmbito educacional.

4. Analisando um currículo que conta sobre padrões de gênero, sexualidade e família.



“Qual conhecimento tem feito parte das agendas e currículos oficiais? E qual conhecimento não faz parte de tais currículos? A quem pertence este conhecimento? Quem é reconhecido/a como alguém que tem conhecimento? E quem, não é? Quem pode ensinar conhecimento? Quem pode produzir conhecimento? Quem pode performá-lo? E quem não pode? O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar” e, portanto, “reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal”. (ARTEVERSA, 2019)

Esse capítulo busca destacar os discursos de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no Programa de Literácia Familiar conta pra mim. Compreendendo que os discursos são disputados e emergem em meio à articulações e deslocamentos, tomamos o Programa como uma política curricular (LOPES, 2004; LOPES; DIAS; ABREU, 2011) e adotamos a noção de currículo como espaço-tempo enunciativo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). Essa perspectiva nos convoca a articular tal compreensão com aspectos inerentes ao contexto político, econômico, social e religiosos que vivenciamos, pois, de acordo com Laclau e Mouffe (2015), é impossível ter acesso à realidade que não seja sempre já mediada pelo sentido, constituída simbolicamente, em permanente relação com o particular e contextual.

Iniciamos comentando a cena enunciativa do “Conta pra Mim” e apresentando uma visão geral do Guia de Literácia Familiar. Em seguida, enfocamos os aspectos referentes aos padrões de gênero, sexualidade e família sublinhados pelo Programa.

4.1. A cena enunciativa do “Conta pra mim”

De acordo com Maingueneau (2015), o uso da língua é uma forma de produzir sentidos sobre a realidade social. O autor ratifica que é necessário interpretar o estatuto histórico dos discursos (MAINGUENEAU, 2008) e prestar atenção à cena enunciativa em que ele é organizado, seu lugar institucional, rito, comunidade que produz e promove sua circulação.

O Programa “Conta pra Mim”, foi instituído através da Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Ele faz parte de uma série de ações da Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada em 11 de abril de 2019, por meio do Decreto nº. 9765. De acordo com essa Portaria, o Programa deve “orientar, estimular e promover práticas de literacia familiar em todo o território nacional” (BRASIL, 2020. p.1) e tem, como categoria central, o conceito de Literacia Familiar, definido na PNA como [...] conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a

escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores (BRASIL, 2019c, p. 51). A capa do Guia já apresenta alguns elementos relevantes (ver figura 1) sobre a cena enunciativa.

A capa do Guia já apresenta alguns elementos relevantes (ver figura 1) sobre a cena:

Figura 1 - Imagem do Guia de literacia familiar



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Chama a atenção de imediato o uso do termo “literacia”, no lugar de “literatura”. É fato que o governo vigente no Brasil entre os anos de 2019 e 2022, desde a sua campanha eleitoral e composição ministerial, deixou claro sua aversão à arte, música e literatura, extinguindo inclusive o Ministério da Cultura. O termo “literacia” é definido pelo próprio programa como:

[...] o conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem oral, a leitura e a escrita, que as crianças vivenciam com seus pais ou responsáveis. É interagir, conversar e ler em voz alta com os filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever! [...] Não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia Familiar. As práticas de Literacia Familiar são acessíveis a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho! As práticas de

Literacia Familiar podem começar durante a gestação e se estender até o final da adolescência (BRASIL, 2019c, p. 13)

A literatura – arte de produzir e expor textos através da linguagem, criatividade, imaginação, experiência estética – distancia-se muito do objetivo do programa. Como ressaltam os estudos sobre o tema (RAMALHETE, 2020a; SANTOS; ASSOLINI, 2022; SOUZA, 2021; SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021), o “Conta pra mim” excluiu qualquer referência a conhecimentos produzidos anteriormente no país sobre letramento e educação literária e resgatou uma perspectiva de literatura infantil fortemente criticada e combatida por especialistas (ZILBERMAN, 2008; SOARES, 2020) que se reduz a trabalhar aspectos didáticos e focar majoritariamente estratégias pedagógicas moralizantes, excluindo reflexões antropológicas, sociológicas e políticas sobre o tema. A matiz fortemente moralizadora do programa também se evidencia na seguinte parte do guia: “Análise o livro antes de selecioná-lo. Folheie-o, faça uma rápida leitura, veja as ilustrações, confira se o conteúdo é adequado aos valores da sua família” (BRASIL, 2019b, p.49). Vale salientar que o supervisor técnico do programa foi o então secretário de alfabetização do MEC, Carlos Francisco de Paula Nadalin, que era discípulo de Olavo de Carvalho, um dos principais representantes do neoconservadorismo e da extrema direita no Brasil (MARTINS; NEVES; AMARO, 2020).

Durante a apresentação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), em agosto de 2019, foi lançado uma espécie de manual da PNA, onde Nadalin enfatiza que o mesmo se baseia em experiências exitosas de outros países e em “evidências científicas da ciência cognitiva da leitura”. Tal abordagem, segundo Silva, Souza e Signorelli (2021), fundamenta-se em visão biologizante, que interpreta a alfabetização como um sistema de decodificação/codificação. Essa perspectiva, de cunho tecnicista e acrítica, não leva em consideração a diversidade de fatores de ordem cultural, histórica, política e econômica que estão imbrincados no processo de alfabetização. Portanto, não se compromete com a educação como processo democrático, laico e socialmente referenciado, dando pistas de sua ancoragem em lógicas neoliberais em prol do esvaziamento do sentido da escola pública, da desvalorização do trabalho docente e do deslocamento das responsabilidades do Estado para família e para iniciativa privada. A ênfase na responsabilidade da família sobre o processo de alfabetização é evidente em todo o Programa que tem os seguintes objetivos:

- Art.6º I - sensibilizar toda a sociedade quanto à importância de se cultivar a leitura em família;
- II - oferecer orientações acerca das melhores práticas de literacia familiar;
- III - incentivar o hábito de leitura na população;

- IV - encorajar pais a se engajarem na vida escolar dos filhos;
- V - impactar positivamente a aprendizagem de literacia e de numeracia no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes fases e etapas;
- VI - fomentar a promoção e a divulgação das práticas de literacia familiar em escolas e em sistemas de ensino; e
- VII - incentivar o aprimoramento e a divulgação de conhecimentos científicos sobre o tema da Literacia Familiar (BRASIL, 2020).

As cores das ilustrações do projeto também chamam a atenção pela sua apatia. São sempre claras, sobressaindo o verde acinzentado. O mascote do Programa (Figura 2), também merece atenção. Todos os materiais são ilustrados com a imagem de “Tito”, um urso de pelo claro, animal típico do hemisfério norte, vestido com um casaco e capuz.

Figura 2 - Mascote “Tito” do programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Não se faz referência à fauna brasileira, à diversidade étnico-racial do país ou a qualquer outro elemento que represente a heterogeneidade de sua cultura. A subserviência a modelos estadunidenses e europeus de literacia familiar é evidenciada em várias partes dos materiais disponibilizados, desde a citação direta das consultoras do Programa – Dra. Barbara Hanna Wasik (Universidade da Carolina do Norte) e Dra. Pascale Angel de Abreu (Universidade de Luxemburgo) –, passando pelas imagens, referências bibliográficas e exemplos de experiências consideradas “bem-sucedidas”. O guia do Programa é formado por nove capítulos: literacia familiar; interação verbal; leitura dialogada; narração de histórias; contatos com a escrita; atividades diversas; motivação; evidências científicas; referências e textos institucionais. Os três textos institucionais – assinados por Weintraub, Nadalim e Wasik – sublinham a

importância da literacia familiar como ferramenta de desenvolvimento, fazendo alusão a experiências que ocorreram em países desenvolvidos e com índices de desigualdade social muito diferentes dos encontrados no Brasil.

Figura 3 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.

Nota do Ministro

Benjamin Franklin certa vez disse que o investimento no conhecimento sempre paga o melhor retorno. Mais de um século depois, James Heckman, prêmio Nobel de Economia, afirmou que os maiores ganhos decorrem de investimentos em políticas e programas direcionados à primeira infância para reduzir desigualdades sociais.

As descobertas recentes nos campos da psicologia cognitiva, da pedagogia e da economia indicam com clareza o caminho a ser trilhado. Não podemos negligenciar o período que vai da gestação até os seis anos de vida de uma criança. É tempo de valorizar a primeira infância! De um lado, fortalecendo a educação infantil (creches e pré-escolas); de outro, envolvendo as famílias no processo de formação de seus filhos.

As famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento linguístico das crianças ao longo de seus primeiros anos de vida. Cientes disso,

“ É IMPERATIVO MUDAR A MANEIRA COMO CONSIDERAMOS A EDUCAÇÃO. DEVERÍAMOS INVESTIR NO ALICERCE DA PREPARAÇÃO PARA A ESCOLA, DESDE O NASCIMENTO ATÉ AOS CINCO ANOS DE IDADE. ”
James Heckman

Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Figura 4 - Texto do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub –Guia do Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

A falta de consideração com a realidade social da maior parte da população brasileira, que vive em condições precárias de moradia, saúde, alimentação e sem acesso a recursos tecnológicos como internet e computador é uma violência anunciada já nas primeiras páginas do Guia de Literacia Familiar, todo constituído por material virtual. Além disso, vários estudos (RAMALHETE, 2021; SILVA; SOUZA; SIGNORELLI, 2021; SANTOS; ASSOLINI, 2022) têm denunciado a ausência de diálogo com especialistas da academia e da educação básica durante a formulação do programa; o não reconhecimento e consideração do amplo conhecimento sobre letramento, formação de leitores e literatura infantil produzidos no Brasil e o descarte de políticas públicas de alfabetização exitosas que já haviam sido implementadas no país.

O interdiscurso, portanto, vai revelando como se dá o jogo enunciativo no Programa “Conta pra Mim”. Para Maingueneau (2008), os discursos “não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, eles se formam de maneira regulada no interior do interdiscurso”. As formações discursivas trabalham como

costuras de interdiscursos. Ao enfatizar a necessidade de analisar a heterogeneidade e os jogos de enunciação a abordagem proposta pelo autor assume os discursos como intrinsecamente constituídos e atravessados pela figura do que ele chama de “outro” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 181).

Ao entrar em contato com os vídeos, percebemos que a partir do 10º episódio, é possível acessar as práticas da literacia familiar. A primeira prática consiste na “interação verbal” (10º ao 17º episódio), definida como o conjunto de estratégias e de atitudes que visam aumentar a quantidade e a qualidade do diálogo entre adultos e crianças. Tais práticas, segundo o programa, orientam os pais a como identificar, criar e aproveitar oportunidades no dia a dia para iniciar conversas que estimulem o desenvolvimento linguístico de seus filhos. Do 18º ao 29º episódio, apresenta-se a prática da “leitura dialogada”, que consiste em incentivar adultos e crianças, a praticarem a leitura em voz alta e interagirem por meio de perguntas e respostas.

Figura 5 - Imagem do Guia de Literacia Familiar do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Os 30º e 31º episódios trazem a “narração de histórias” ou o “contar histórias em voz alta”, como uma forma de proporcionar um momento especial entre familiares e seus filhos com o objetivo de favorecer o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão oral. Nos episódios 32º, 33º e 34º (ver figura 7 e 8) é trabalhado a questão do contato com a escrita, buscando mostrar como familiarizar as crianças com diversos tipos de materiais escritos e, também, incentivá-las a exercitarem a escrita. Recomenda-se que iniciem fazendo desenhos, passando pelas grafias inventadas, pelas letras, pelas palavras, até chegar na formulação de frases.

Figura 6 – Ilustração de capa do Episódio 34 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Figura 7 - Ilustração de capa do Episódio 35 da playlist vídeos do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Por fim, nos 35º e 36º episódios, encontram-se questões relacionadas a atividades como jogar, brincar, cantar, tocar instrumentos e praticar esportes com o objetivo, de acordo com o guia, de “favorecer o desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade”. Nos 37º, 38º e 39º episódios são trabalhadas questões de motivação, apresentando como protagonistas principais as figuras do pai e da mãe. Justifica-se essa centralidade afirmando-se que ambos são

as pessoas mais importantes na vida dos filhos. Diz-se, inclusive, que tudo o que os pais [sic] falam e fazem tem um peso enorme sobre as crianças, tanto para o bem quanto para o mal. Segundo o material, para que a criança desenvolva e aprimore as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, ela deve ser uma criança motivada e confiante. É importante salientar que, o modelo de família representado nas imagens e citado no texto orientador é sempre o de família nuclear cisheterossexual.

Por último, no 40º episódio, a literacia familiar é apresentada em dez passos, semelhante a um manual de boa conduta: 1. Trate seu filho com muito amor e carinho; 2. Converse com seu filho; 3. Valorize e respeite o que seu filho tem a dizer; 4. Leia em voz alta para seu filho; 5. Conte histórias para seu filho; 6. Dê livros de presente para seu filho; 7. Leia e escreva diante de seu filho; 8. Participe da vida escolar de seu filho; 9. Elogie e encoraje seu filho; 10. Tenha altas expectativas em relação a seu filho.

Em estudo crítico sobre esses dez passos, Santos e Assolini (2022) destacam caráter instrumental, individualista-restritivo e cognitivista do Programa. A aquisição da leitura e da escrita é tratada como um produto resultante de práticas de valorização da criança. A meta é formar bons estudantes, ou seja, a alfabetização tem como objetivo exclusivamente a educação formal. O nível de escolaridade e letramento da família não é levado em consideração, o discurso autoritário predomina ditando o que pais e mães devem fazer para obter o sucesso das crianças no Programa. Parece que as estratégias de controle da família e das crianças tomam todo o espaço do programa, que se caracteriza mais como uma política doutrinadora que visa privar a população, desde a mais tenra idade, de ter acesso à arte e, conseqüentemente, de experimentar a imaginação, a fantasia, a criatividade, a experiência estética, o desenvolvimento de uma leitura crítica e politizada sobre a sociedade.

Figura 8 - Ilustração das fábulas do Programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Para além dos itens anteriormente descritos, o kit oferecido pelo Programa contém ainda uma série de dez histórias infantis e contos de fadas narrados para que “os pais ouçam muitas vezes com seus filhos”, disponibilizados nas plataformas Spotify, Deezer e Soundcloud. Oferece também oito cantigas populares e vinte vídeos em que o cantor e compositor Toquinho (Figura 8) canta e narra fábulas escritas por Monteiro Lobato. Toquinho, na época, ficou em evidência por apoiar a eleição do presidente Jair Bolsonaro e foi considerado pela mídia como o garoto propagando do Programa Conta pra Mim. A coleção inclui, também, livros de ficção com contos de fada, fábulas e contos; livros de poesia com poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas; livros somente com imagens; livros para bebês, com imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações; livros informativos e livros de biografias (Figura 9). Todos os livros estão disponíveis na versão digital, para colorir e para impressão.

Figura 9 - Ilustração do Livro de Biografias do programa Conta Pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Considerando que parte do *corpus* foi formado por material audiovisual, também dialogamos com algumas orientações de Diana Rose (2002) sobre a importância da descrição da imagem em movimento e de saber selecionar o que é mais relevante para ser discutido, visto a impossibilidade de analisar tudo que está presente na tela. Desta forma, tanto as decisões sobre o que descrever, quanto sobre o que transcrever foram dirigidas pelo problema de pesquisa.

Dedico a próxima seção à descrição e análise de algumas histórias e vídeos do “Conta pra Mim” onde ficam mais evidentes a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família pelo Programa de Literacia Familiar.

4.2. Padrões de gênero, sexualidade e família (re)produzidos no material audiovisual disponibilizado pelo Conta pra Mim.

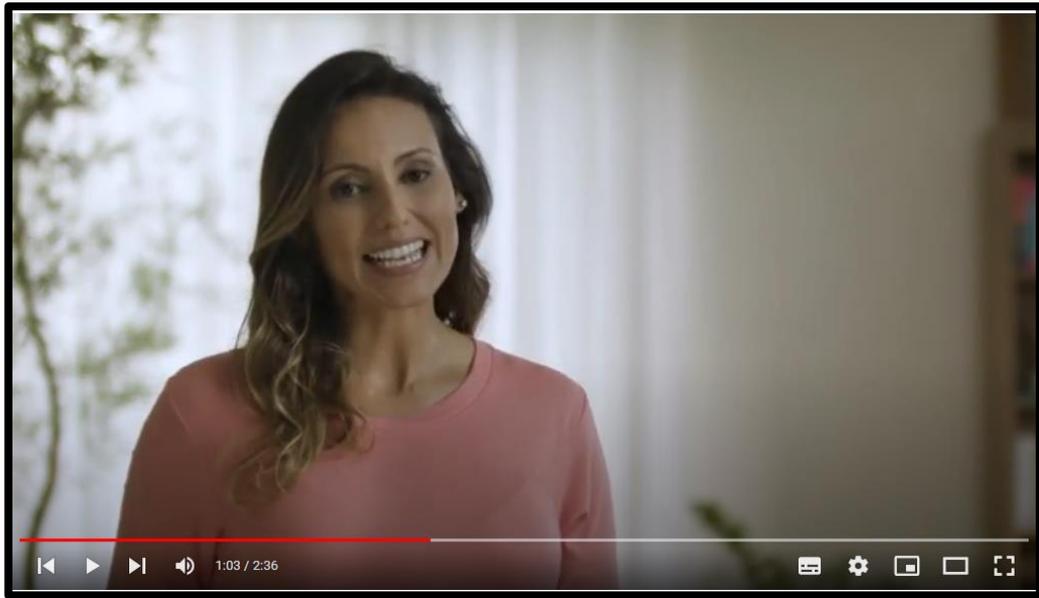
O material audiovisual, como destaca Ellsworth (1997), apresenta grande possibilidade de ingresso no dia-a-dia social e seus discursos desempenham forte influência sobre os sujeitos. Nesse sentido, as práticas discursivas também se dão por meio de imagens, pela maneira pela qual elas são endereçadas e permitem acessar posições de sujeito com as quais pretende-se gerar identificação.

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “para” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24)

Como dissemos anteriormente, o “Conta pra Mim” disponibilizou, através do site Youtube, uma *playlists* de 40 vídeos divididos em episódios, com o objetivo de ensinar a pais e mães como colocar em prática no dia a dia as atividades de Literacia Familiar. Cada vídeo contém em média de dois a três minutos e as orientações são fornecidas por pessoas representando famílias. Todos os vídeos iniciam com a narrativa de apresentação do Programa, enfatizando que o mesmo foi pensado e feito para as famílias brasileiras, sobretudo aquelas que se encontram em vulnerabilidade socioeconômica.

Nessa seção, selecionamos trechos de alguns desses vídeos com o intuito de descrever e gerar breves discussões sobre os padrões de gênero, sexualidade e família que são (re)produzidos pelo Programa. O primeiro extrato que gostaríamos de destacar, encontra-se no vídeo 16.

Figura 10 - Personagem apresentando estratégias de interação verbal com bebês – Vídeo 16 do Programa de Literácia Familiar: Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

Uma mulher branca, de cabelos loiros, usando uma blusa rosa, em uma espécie de sala, onde no fundo é possível ver duas plantas e uma estante com vários livros. A câmera desfalca um pouco a imagem de fundo, aproxima a imagem e foca na mulher. A todo instante ela gesticula com as mãos ao mesmo tempo que fala. Ela começa desejando boas-vindas aos espectadores e em seguida ensina estratégias de interação verbal com bebês. Ela fala da capacidade de comunicação dos bebês através de gestos, expressões faciais e vocalizações. Ressalta a capacidade que os bebês têm de entender muitas coisas das quais falamos para eles e muito mais do que se possa imaginar. Em seguida orienta que os pais devem sentar-se no chão para falar com os bebês e olhar nos olhos dele, estabelecendo contato visual enquanto fala, assim o bebê compreenderá que a fala lhe diz respeito e que tem um objetivo. Em seguida, a mulher recomenda que seja usada a fala materna com o bebê, aquela fala meiga que alonga as vogais e que “naturalmente” as pessoas usam com bebês.

Chama atenção no vídeo descrito acima a ênfase no processo de comunicação com os bebês feito por meio da utilização de “fala materna e meiga”, atribuindo-se características como sensibilidade e doçura à figura da mulher e ao papel materno. Apesar de estudos consolidados no campo educacional destacarem que já há muito tempo que os corpos, as relações de gênero e as sexualidades são processos dinâmicos, significados pela cultura, atravessados por processos históricos, sociais, afetivos, conscientes e inconscientes, o Programa parece insistir em trabalhar com uma perspectiva estereotipada, biologizante, normalizadora e binária sobre masculinidade e feminilidade. No vídeo 33, observamos práticas discursivas semelhantes.

Figura 11 - Cena de mãe e filha nomeando objetos de casa – Vídeo 33 do Programa de Literacia Familiar: Conta pra Mim.



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

De início, uma mulher branca, loira, usando blusa cor de rosa, em uma espécie de sala, onde no fundo é possível ver uma planta do lado direito e uma estante com vários livros do lado esquerdo, cumprimenta os expectadores e em seguida apresenta estratégias de contato com a escrita. Ela menciona o uso dos alfabetos magnéticos e indica a utilização de adesivos de papel para nomear os objetos existentes na casa. Neste momento entra a imagem de uma mulher negra, desempenhando o papel de mãe e interagindo com uma criança do gênero feminino, que desempenha o papel de filha. Ambas aparecem sentadas em cadeiras ao redor de uma mesa de madeira, em um cômodo que aparenta ser a sala de uma casa, com uma janela ao fundo, cortinas brancas. Sobre a mesa estão os seguintes objetos: xícara, vaso, garrafa de água e regador de plantas. A mãe estabelece um diálogo com a criança onde ambas identificam os nomes dos objetos que estão em cima da mesa e os nomeias com adesivos de papel.

Transcrição:

Mãe: filha vamos colocar os nomes dos objetos?

[A Filha acena com a cabeça em sinal afirmativo]

Mãe: Sim? Então vamos começar aqui, xícara...

Filha: xícara...

Mãe: xícara... isso muito bem, a xícara! Agora...

Filha: vaso

Mãe: vaso! Qual é o vaso? Cadê o vaso?

Filha: ali... azul...blue

Mãe: O vaso azul, olha, o vaso, vaso, certo? Agora...

Filha: é

Mãe: Que mais?

Filha: regador

Mãe: isso... regador... onde é que tá o regador? Ó...

Filha: aqui...

Mãe: aqui o regador ó... regador, coloca aí pra mamãe...

O vídeo citado tem como objetivo orientar e conduzir os pais sobre o contato da criança com a escrita. Durante toda a cena compartilhada e protagonizada por mãe e filha, no diálogo entre as duas, a mãe nomeia para a filha objetos frequentemente atribuídos ao gênero feminino e ou ao universo feminino, como xícara, vaso de flor e regador, reforçando indiretamente a representação do espaço doméstico como o lugar da mulher. Também salta aos olhos a forma utilitarista de trabalhar a escrita. A “mãe” pergunta a mesma coisa várias vezes, levando a criança a repetir palavras e reduzindo o processo de alfabetização à relação grafema-fonema. Igualmente, cria-se a ilusão de um contexto lúdico, de brincadeira, que na verdade, revela-se monótono, onde a criança é inserida em atividade mecânica, acrítica, desprovida de qualquer recurso que ative sua capacidade de criar.

O vídeo 10 tem como objetivo orientar a família sobre a interação verbal. Diferente do vídeo anterior protagonizado pela figura materna, este traz quatro cenas: duas entre mães e filhas e duas entre pais e filhos. A separação das cenas por gênero já é um elemento de destaque, mas as brincadeiras e objetos que são utilizados também nos diz sobre posições de sujeito que se pretende ensinar.

Figura 12 - Cena de mãe e filha nomeando e utilizando ingredientes para receitas culinárias – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

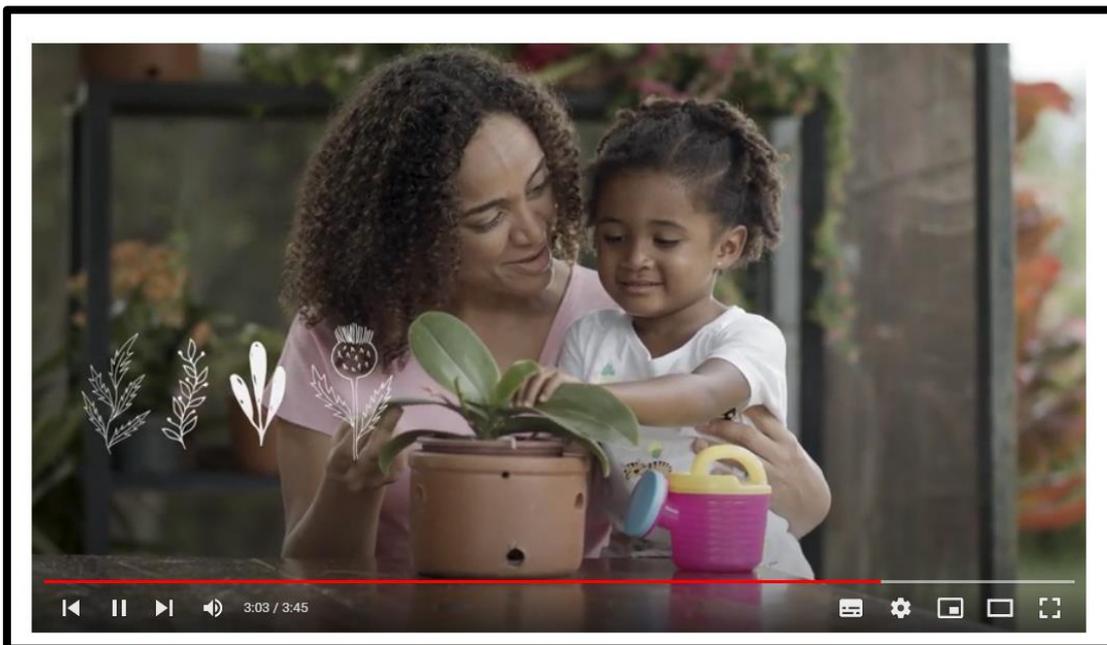
Descrição

Uma mulher branca, de cabelos loiros, usando blusa de cor azul e calça jeans também na cor azul, em uma sala, está sentada em uma poltrona. No fundo é possível ver uma planta por traz da poltrona, uma espécie de biombo de madeira do lado esquerdo e alguns livros no canto direito por traz da poltrona. Inicialmente, a câmera aproxima a imagem da mulher e desfalca o fundo, em seguida acontece o movimento contrário, a imagem da mulher aparece mais distante e um pouco desfalcada juntamente com o fundo da imagem, a todo instante ela gesticula com as mãos, ao mesmo tempo que fala. Ela começa desejando boas-vindas aos expectadores e, em seguida, apresenta as estratégias de interação verbal no contexto de literacia familiar. Conceitua interação verbal e menciona as práticas de interação verbal recomendando algumas estratégias a serem feitas pelas famílias com as crianças com o objetivo de indicar e possibilitar os pais a aproveitarem, identificarem e criarem oportunidades no dia a dia para iniciarem conversas que estimulem o desenvolvimento linguísticos de seus filhos. Neste momento, surge a imagem de outra mulher branca, desempenhando o papel de mãe e de uma criança branca, do sexo feminino, desempenhando o papel de filha, ambas aparecem em pé, por traz de uma mesa, na mesa existe alguns ingredientes como: ovos, açúcar, leite e, também, alguns utensílios de cozinha. Ao fundo existe uma pia com um balcão e acima uma cortina com estampa de corujas. A mãe estabelece um diálogo com a menina ao mesmo tempo que vão realizando uma receita culinária.

Mais uma vez, como em outros vídeos do Programa, o “universo feminino” ou o que se refere às mulheres, sejam elas crianças ou adultas, se restringe ao contexto privado e sempre ligado aos afazeres domésticos, seja dentro de uma casa e/ou dentro da dinâmica familiar. O vídeo segue, a apresentadora continua sua fala sobre como aumentar a qualidade dos diálogos

com as crianças e, em seguida, surge um novo quadro, agora com uma mulher negra e uma criança negra, desempenhando o papel de mãe e filha. Ambas aparecem juntas, ao que parece sentadas por traz de uma mesa, a filha sobre o colo da mãe. Na mesa existe um vaso com uma planta e a câmera aproxima a imagem de mãe e filha, desfocando o fundo e destacando a menina realizando um movimento de acariciar e regar a planta juntamente com a sua mãe.

Figura 13 - Cena de mãe e filha cuidando e regando plantas – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Transcrição:

Apresentadora: aumentar a qualidade do diálogo significa introduzir palavras novas, oferecer explicações uteis, transmitir informações importantes e modelar a fala da criança para ensiná-la a se expressar com mais desenvoltura e clareza.

Mãe: [acaricia a planta sorrindo para filha]

Filha: acaricia a planta sorrindo para mãe e rega a planta em seguida...

Mãe: ajuda a filha a regar a planta...

Por traz dessa cena, é possível, mais uma vez, perceber alguns aspectos bastante presentes nos materiais do programa em questão, que sempre reduz os momentos compartilhados entre mães e filhas ao contexto doméstico e permeado por afazeres domésticos,

dando a entender que são atribuições exclusivas das mulheres. Em seguida, o vídeo segue com a imagem da apresentadora trazendo mais informações sobre a interação verbal.

Figura 14 - Cena de pai e filho brincando de bola num gramado – Vídeo 10 do Programa Conta pra Mim



Conta Pra Mim | Literacia Familiar | 10 | Interação Verbal (Parte 1)

Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Descrição

A apresentadora ressalta que ao lado da leitura dialogada, a interação verbal é uma das mais importantes práticas de literacia familiar e que as estratégias de interação verbal incentivam pais e filhos a descobrirem-se por meio da fala. Nesse momento, a cena transmitida é de um homem e um menino branco, exercendo papel de pai e filho. Eles aparecem juntos, num contexto externo, público, jogando bola sobre um gramado.

Transcrição:

Pai: segura aí que você vai cair, olha que você cai, você cai, você cai cara... E aí vamos jogar uma bola?

Filho: vamos...

Pai: êba então vamos, olha que você cai hein, vamos ver, chuta...com pé, com pé agora... ê ê ê... cara.

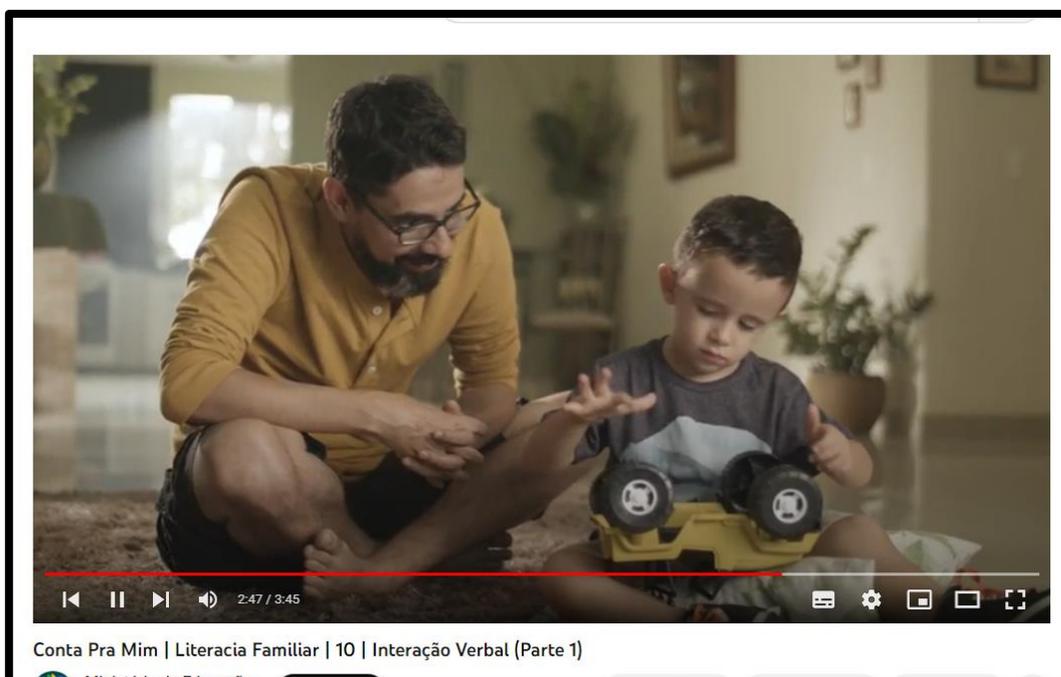
O vídeo protagonizado por personagens masculinos, aponta para o fato de que os espaços que lhes são ofertados são públicos, externos, fugindo de todo e qualquer contexto

doméstico presente nos outros vídeos protagonizados por mulheres. As funções desempenhadas por meninos sempre envolvem força, atividades corporais, motricidade, agitação.

Por fim, o vídeo segue com a imagem da apresentadora trazendo mais informações sobre a interação verbal. Ela diz que as orientações apresentadas nesses vídeos são de caráter geral, podendo ser utilizada com crianças e em alguns casos com adolescentes. Ela orienta que as famílias observem os filhos [sic], siga a atenção da criança e perceba quando estão atentos a algo e aproveite para estabelecer uma conversa com eles [sic].

Na sequência, a cena mostrada é protagonizada por figuras masculinas, pai e filho, sentados no chão, na sala de uma casa, longe da cozinha, distante dos cuidados com as plantas, onde o filho está brincando, segurando e mexendo em um dos seus brinquedos, um carro. Prontamente, o pai que está ao seu lado o observando, estabelece uma conversa e pergunta se o filho está concertando o seu carrinho.

Figura 15 - Interação pai e filho concertando um carro de brinquedo



Fonte: Programa Conta Pra Mim. Brasil, 2019.

Transcrição:

Pai: filho você está concertando seu carrinho? Qual o defeito dele?

[A criança com a mão direita levanta a roda e mostra ao pai]

Pai: é a roda? Han... quer ajuda?

[A criança faz movimentos com as mãos segurando as rodas para cima e para baixo e o pai sorri]

Mais uma vez é possível observar no material do programa o que ele designa para o “masculino” (liberdade, aventura, espaço público) e o que ele designa para o “feminino” (obrigações domésticas, compromisso com a preparação da alimentação, cuidado com as plantas e o espaço privado ausente de liberdade para se brincar daquilo que desejar). São muitas as contradições, uma vez que ao mesmo tempo que o material tenta mostrar a importância de diálogos cotidianos e classifica uma série de exemplos de como essa interação pode acontecer, essa mesma classificação pode ser vista como hipocrisia, tendo em vista que em uma sociedade e em um Estado neoliberal, caracterizado por um mundo de trabalho injusto com os trabalhadores, diminuição de direitos, jornadas fatigantes, desvalorização e precarização da classe trabalhadora, para além das desigualdades de gênero no espaço público e no espaço privado, raríssimas famílias têm a real condição de dedicar-se ao ensino e prática de leitura diária com seus filhos.

Ao assistirmos os outros vídeos oferecidos pelo programa, bem como os demais materiais, identificamos que outros padrões também podem ser observados, como as roupas usadas pelas meninas, sempre combinada por vestidos e laços, incorporado a um comportamento sempre passivo, onde por outro lado, os meninos aparecem mais livres e espontâneos, reforçando a ideia de que aos meninos/homens é reservado o espaço público e as meninas/mulheres é fadado o espaço privado. Como ressalta Ramalhete (2020b):

[...] o Programa “Conta pra Mim” externa um aspecto nocivo, censório, precário de leitura, de alfabetização, de literatura infantil; apregoa uma concepção de criança como um ser que precisa ser constantemente controlado; usa o texto para finalidades utilitaristas, imediatistas, que não contribuem com transformação da sociedade, mas com a sua reprodução; despreza a importância do contato da criança com o universo da fabulação proporcionado também pela literatura infantil; priva, enfim, as crianças do acesso à arte, do acesso a sua própria cultura (RAMALHETE, 2020b, p. 160)

Ao analisarmos os padrões de família mobilizado no programa percebemos, também, que ele segue fazendo oposição ao debate sobre diversidade de gêneros, sexualidades e arranjos familiares. A “família tradicional brasileira”, significante caro aos movimentos neoconservadores é evocada constantemente nos vídeos e nos livros disponibilizados, através da clássica cena da família nuclear cisheterossexual.

Estudos sobre os contos de fada disponibilizados pelo programa (LUIZ; OLIVEIRA, 2022; VASCONCELOS; CALDEIRA, 2022; RAMALHETE, 2020b) revelam que as obras são versões simplificadas de contos tradicionais da literatura infantil, com ilustrações sem graça e narrativas empobrecidas que negligenciam os estudos sobre a diferença, sobre feminismos, sobre gênero e sexualidades. A prescrição do que é tipicamente feminino e masculino; e a centralidade no modelo nuclear, patriarcal, monogâmico e cisheterossexual de famílias é uma marca presente na maioria das histórias, demonstrando o compromisso do Programa de Literacia Familiar com grupos reacionários e com uma agenda neoliberal e conservadora de sociedade.

Luiz e Oliveira (2022) analisaram quinze contos de fadas do Programa e verificaram a reiteração da heteronormatividade e da ideia de completude com o casamento heterossexual através das ilustrações e versões adaptadas das histórias. A figura 16, retirada do estudo dessas pesquisadoras, mostra de forma sintética alguns de seus achados sobre esse tema.

Figura 16 - Ilustrações de contos de fada disponibilizados no Programa “Conta pra mim”.



Fonte: Luiz e Oliveira (2022).

As autoras também perceberam que os contos de fadas adaptados para o Programa atuam como um currículo cultural que reafirma a naturalidade da família cisheteronormativa e interdita qualquer referência a arranjos familiares que fujam desse padrão. O discurso pró-família tradicional – aquela que se dá por enlace matrimonial, envolvendo um homem, uma mulher e sua prole – é o único veiculado no material (ver figura 17).

Figura 17- A reiteração da “família tradicional” nos contos de fada do Programa Conta pra mim.



Fonte: Luiz e Oliveira (2022).

Vale salientar, ainda, que as versões adaptadas para o programa, como bem ressalta Ramalhete (2020b) são em sua maioria atravessadas por lógicas patriarcais que reforçam não somente a ideia de realização feminina através do casamento com um homem, como, igualmente, de que a obediência paterna e a reverência divina são pré-requisitos para que essa união seja bem-sucedida.

Em todo o material, as meninas protagonizam as cenas brincando de boneca, cozinhando com as mães, regando as plantas e ajudando nas tarefas domésticas, e, em relação aos meninos, eles são constantemente representados em cenas de jogo de futebol, brincando com dinossauros e carrinhos. E ainda sobre os papéis atribuído aos pais, é evidente a distinção de papéis também em relação a eles, sendo a mãe sempre posta em cena na cozinha, enquanto o pai brinca com o filho no jardim e conserta o caminhãozinho do filho, estando este filho sempre em companhia do pai, desta forma, contando para todos e todas nós sobre as (re) produções dos padrões de gênero, sexualidade e família do Programa de Literacia Familiar Conta pra Mim.

Por fim, nesta construção voltada para o corpus acima estabelecido e estudado, buscou-se em alguma medida analisar a articulação de lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar “Conta Pra Mim” proposto pelo

MEC, descrever o contexto político e social de produção do programa e descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família e os discursos da ofensiva antigênero, onde constatamos que a narrativa posta ao decorrer do guia de literacia familiar e dos vídeos do “Programa Conta pra Mim”, e principalmente nos vídeos 10,11,12,13,14,15,21,22,28 e 33, é possível observar que existe um movimento de trazerem crianças exercendo papéis de gênero conforme desenhados, padronizados e determinados socialmente.

5. PARA TÉRMINO DE CONTAÇÃO....



Fonte: CALIXTO, Amanda. O desmonte da dignidade individual e coletiva, 2022

À medida que a vida cotidiana é mercantilizada de um lado e "familiarizada" de outro pela racionalidade neoliberal, estes processos gêmeos contestam os princípios de igualdade, secularismo, pluralismo e inclusão, junto com a determinação democrática de um bem comum (BROWN, 2019, p.133).

Iniciamos este trabalho pontuando que, atualmente, a educação tem ganhado evidência em disputas discursivas acirradas num cenário de contradições políticas e morais onde o recrudescimento do neoliberalismo e neoconservadorismo coloca em risco políticas educacionais e currículos escolares embasados em perspectivas dos direitos humanos e sexuais e reprodutivos. Uma das áreas mais importantes de uma sociedade é a educação, não por acaso, diante de conflitos políticos/ideológicos, ela passa a ser um campo de disputa.

Esta pesquisa foi desenvolvida em capítulos temáticos, cada ilustração foi pensada, criada e separada especialmente para este trabalho, com o objetivo de através delas também, as ilustrações. Todos os capítulos buscam dialogar entre si e desviam ao modelo tradicional de separação entre fundamentação teórica, metodologia e resultados. As descobertas do estudo, majoritariamente descritiva, permeiam as discussões que aparecem ao longo dos tópicos trabalhado.

Destacamos sobre as questões que envolvem o papel da religião e o aprofundamento das desigualdades e violências, no contexto político atual, especialmente, na vida das mulheres, da população LGBTQIA+, expondo-nos os reflexos do patriarcado, tendo em vista a real necessidade de refletirmos sobre tais temáticas, bem como a produção de sentidos sobre gênero e sexualidade, procurando compreender as (re) produções dos padrões de família, sexualidade e gênero na atualidade brasileira, permeada pelo avanço dos movimentos ultraconservadores e a intensificação das cruzadas antigênero que numa medida muito considerável, põe em risco o acesso a uma educação equânime e igualitária.

Foi possível observar que o Brasil vem passando, nos últimos anos, por um período de recrudescimento de políticas neoconservadoras, tendo como protagonistas grupos políticos e religiosos conservadores que se organizam e fazem uso de algumas estratégias e ferramentas como a propagação de fake news, que promovem o ataque agressivo aos estudos científicos sobre gênero e sexualidade, assim como, às políticas curriculares e práticas pedagógicas que visam o enfrentamento da homofobia e a equidade entre gêneros na escola.

Uma grande ofensiva antigênero se estabeleceu no Brasil e impactou diretamente os estudos de gênero e sexualidade, o que passaram a chamar, de forma falaciosa, de “ideologia de gênero”, visando provocar um contexto de pânico moral no país, em torno da ameaça à família tradicional brasileira, aos bons costumes, à segurança das crianças e dos adolescentes e da defesa de uma “educação” que garanta a manutenção de lógicas cisheteronormativas em todas as áreas da sociedade, contribuindo diretamente para uma intensa disputa que atravessa as políticas curriculares e educacionais.

A produção desta narrativa, se dá num contexto discursivo, permeado por disputas de sentidos e embates hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 2015), atravessados por dimensões sociais, políticas, públicas e privadas, questionando os sujeitos no campo individual e também coletivo.

No decorrer deste trabalho, acolho a necessidade de evidenciar as ligações não-neutras e decididamente políticas de como esta pesquisa me atravessa fortemente, nesta caminhada desafiadora e contraditória de ser mulher evangélica e feminista na academia.

Busco fundamentar minha produção na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) como ferramenta teórico-metodológica capaz de traduzir os aspectos investigados pelas teorias educacionais, analisando a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no então programa de literacia familiar do MEC. Me comprometo a pensar nos significantes gênero, sexualidade e família e as (re) produções de seus padrões nos tempos atuais, sobretudo na área da educação, nos convidando para refletirmos sobre a instabilidade e incerteza da ordem vigente, a maleabilidade e abertura do real ao vínculo social.

Esse estudo tem como objetivo analisar a articulação de lógicas sociais de (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no referido programa proposto pelo MEC e os objetivos específicos são:

- 1) descrever o contexto político e social de produção do programa;
- 2) descrever as relações interdiscursivas entre tais lógicas de gênero, sexualidade e família e os discursos da ofensiva antigênero.

Para a análise do corpus estabeleceremos um diálogo entre a Teoria a Política do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) e recomendações de Dominique Maingueneau (2015) sobre análise do discurso, especialmente suas reflexões sobre o interdiscurso.

Analisando e levando em conta os aspectos por nós vivenciados na atual conjuntura, fortemente marcada pela intensificação da questão social e o aprofundamento das diversas desigualdades, pelas precarizações impostas à classe trabalhadora, pelos riscos e retrocessos

impetrados a nossa democracia (TAFFAREL;NEVES, 2019) esta pesquisa, logo, questiona e analisa de que forma os sentidos de gênero, sexualidade e família têm sido articulados ou não à literatura infantil, a alfabetização, a educação literária ao direito à uma educação básica inclusiva no Conta pra Mim, sendo ele um braço da PNA.

Em seguida, apresento o cenário de produção do “Conta Pra Mim” e sua cena enunciativa, dando destaque ao contexto político e social de produção do Programa Conta pra Mim, reconhecendo importância em registrar que o Programa Federal “Conta pra mim”, dispõe de uma série de vídeos que cumprem o papel de guia para as famílias e domina “direções e dicas básicas e diretas” (BRASIL, 2020) para que seja desenvolvido o que o Ministério da Educação chama de “literacia” familiar.

Uma grande polarização em torno das discussões de gênero, e aqui destacamos o processo de escrita final da BNCC, nos provocou a em alguma investigar e analisar os sentidos sobre gênero, sexualidade e família perpassados em todo o programa e ao que ele se propões, entendendo que estando regulado em uma única perspectiva, heteronormativa, elitizada e branca, o Conta pra Mim mais colabora para a polarização do debate e estudos de gênero e o discurso de proteção da “família tradicional” do que para a desconstrução destas questões.

Ao discorrer sobre o material disponibilizado pelo então programa, sua cena enunciativa e como padrões de gênero, sexualidade e família comprometidos com a agenda neoconservadora são mobilizados e (re)produzidos através da proposta de literacia familiar, levaram-me a observar na análise de alguns vídeos e documentos do Conta Pra Mim (BRASIL, 2019b; BRASIL, 2020), que é revelado sobre e para a alfabetização como a perspectiva oficial do então governo federal dos últimos quatro anos que buscou negar a oferta de literatura infantil e eliminar o acúmulo de conhecimentos historicamente elaborados sobre alfabetização em nosso país, tanto sobre educação literária, como sobre literatura infantil, bem como a negação do acesso à arte e a relativização do direito à educação básica.

É visível o quanto a política neoliberal possui como forte característica uma espécie de um tipo de racionalidade que conduz as mais variadas e brutas configurações de pensamento e de sociabilidade, colocando-se como um e tornando-se um solo fértil para a disseminação de uma doutrinação beligerante. Diante dessa realidade de “obscurantismo beligerante”, nos cabe ressaltar, o quanto a justificação pela educação em casa tem recebido apoio e espaço no Congresso Nacional.

Muitas questões são colocadas em risco diante deste cenário, marcos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), nos deparamos com um aumento considerável de um movimento que tem por objetivo institucionalizar um direito, especificamente nua posição contrária a todos os avanços aqui citados, visando garantir a formação de ambiente doméstico que contribua para que haja um anulamento, uma substituição e uma recusa à escola (PICOLI et al, 2020).

Cabe ressaltar que, o que entra em jogo nessa perspectiva da educação domiciliar é a ausência da necessidade de crianças e adolescentes precisarem frequentar a escola, uma vez que aos seus pais é dado a responsabilidade de estabelecerem todo o processo educativo, e aqui registramos a diversidade existente na formação ou não formação desses país em alguma área de saber.

Murphy (2014), nos coloca alguns pontos importantes de serem observados em nossa análise relacionada às articulações interdiscursivas entre as lógicas do programa Conta pra Mim e outras lógicas mobilizadas por movimentos neoconservadores e neoliberais na educação, levando-nos a identificarmos os objetivos ideológicos, políticos e econômicos por parte dos seus idealizadores, defensores e apoiadores.

Tais pontos conforme Murphy(2014) seria: o financiamento da educação como uma responsabilidade da família e não do Estado, os pais assumem o papel na execução de tarefas e serviços que no ambiente escolar seriam executados por profissionais qualificados e contratados pelo Estado, e, além do mais, toda a dinâmica e organização do processo educativo é improvisada pela família, limitando as crianças ao ambiente doméstico e privando-os do acesso e compartilhamento da sala de aula, laboratórios, oficinas e bibliotecas, e da convivência diária com crianças da mesma idade, e do contato com os professores e professoras.

Nesse sentido, Moreira (2017) explica que:

A educação domiciliar é uma modalidade de ensino que não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, por basear-se no princípio da soberania educacional da família, ou seja, seu fundamento é a liberdade de cada família determinar como será realizada a educação de seus filhos. (MOREIRA, 2017, p. 61).

Ainda sobre as articulações interdiscursivas entre as lógicas do Programa Conta pra Mim e outras lógicas mobilizadas por movimentos neoconservadores e neoliberais na educação e de quem são os idealizadores, especialistas e apoiadores dos setores público e privado envolvidos no processo de elaborações e desenvolvimento do então Programa Conta pra Mim, toda a dinâmica apresentada por seus promovedores apontam para objetivos estabelecido com finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras, de um Estado mínimo, objetivos esses que

não contribuem para que ocorram e se fortaleçam processos de transformação da sociedade, guiados por uma perspectiva de igualdade e justiça social.

Em nossa análise é possível observar no material do programa o que ele indica para o “masculino” (liberdade, aventura, espaço público) e o que ele determina para o “feminino” (obrigações domésticas, compromisso com a preparação da alimentação, cuidado com as plantas e o espaço privado ausente de liberdade para se brincar daquilo que desejar).

Ao assistirmos os outros vídeos oferecidos pelo programa, bem como os demais materiais, identificamos que outros padrões também podem ser notados, a começar pelas roupas que são utilizadas pelas meninas, sempre com o cuidado de se combinar vestidos e laços, ambos com cores que são remetidas ao “feminino”, colocado a uma conduta sempre apática, onde por outro lado, os meninos se mostram sempre mais livres e autônomos, robustecendo a ideia de que aos meninos/homens é garantido o espaço público e as meninas/mulheres é limitado o espaço privado.

Ao lançarmos nosso olhar para este programa, nos questionamos se todas as lógicas sociais de (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família que os atravessam, bem como se as práticas de literacia familiar por ele oferecido, buscam de fato considerar toda a complexidade e diversidade dos sujeitos e das sujeitas, ponderando aquilo que os constitui.

Por fim, é possível como fruto de nossa análise, concluir que a proposta de leitura para as crianças, nos moldes da literacia familiar apresentados, nega o acesso à arte, a alfabetização no espaço da escola permeado pela pluralidade e diversidade, a educação literária, bem como a literatura infantil, estando limitada a finalidades utilitaristas, imediatistas, moralizadoras, que não contribuem com o respeito as todas as possibilidades dos padrões de gênero, sexualidade e família.

REFERÊNCIAS

- AARTS, B.; BAUER, M. W. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Vozes, 2002. p.39-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Bas-Aarts/publication/242071153_A_Construcao_do_corpus_Um_principio_para_a_coleta_de_dados_qualitativos/links/6017fb1ba6fdcc071ba9978d/A-Construcao-do-corpus-Um-principio-para-a-coleta-de-dados-qualitativos.pdf. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ALMEIDA, R. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>. Acesso em: 03 Jan 2022.
- ALTMANN, H. Sexual orientation at the national curriculum parameters. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.9, n.2, p.575-585, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200014>. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ARAÚJO, A. M.; PRÁ, J. Apresentação. Dossiê “O gênero na política”. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 7-12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8645068/12464..> Acesso em: 17 Set. 2022
- ARNAUDO, D. Computational propaganda in Brazil: social bots during elections. **Computational Propaganda Research Project**, Oxford, n. 8 p. 2-38, 2017. Disponível em: https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/bitstream/handle/bdtse/8985/2017_arnaudocomputational_propaganda_brazil.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 Ago. 2022
- ARTEVERSA. **Grada Kilomba: feridas do colonialismo e desobediências poéticas**. 2 setembro, 2019. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/grada-kilomba-feridas-do-colonialismo-e-desobediencias-poeticas/>. Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ASHER, N. Postcolonial theory. *In*: KRIEDEL, C. (Org.), **Encyclopedia of curriculum studies**. Los Angeles, CA: SAGE 2010. p. 661-663, v. 2. Disponível em: [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20\(2\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/Craig_Kridel_Encyclopedia_of_Curriculum%20(2).pdf). Acesso em: 03 Jan. 2022.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **ANPEd**. [Site]. Rio de Janeiro: [20..]. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>
- DUFFY, B. **The public's Brexit misperceptions**. London: Policy Institute (King’s College), 2018.
- BANKS, M. Abordagens ao estudo do visual. *In*: BANKS, M. **Dados visuais para a pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Artmed, 2009.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.

BLEIER, R. **Science and gender**: a critique of biology and its theories on women. Oxford/New York: Pergamon Press, 1984.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Edusp, 1997.

BUARQUE, C. (Compositor e intérprete). **Até o fim**. Polygram, 1978. 1 CD.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D; RODRIGUES, L. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCS, 2008.

BURITY, J. Teoria do discurso e educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 07-29, maio-ago, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24113>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BUSIN, V. M. Religião, sexualidades e gênero. **Revista de Estudos da Religião**. v. 11, n. 1, p.177-124, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/6032>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BUTLER, J. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pósmodernismo”. **Cadernos Pagu**: trajetórias do gênero, masculinidades..., v.11, p. 11-42, 1998. Disponível em: [https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998\(11\)/Butler.pdf](https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020//Pagu/1998(11)/Butler.pdf). Acesso em: 13 Out 2022.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n.26, p.329-376, Jun 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

BRASIL. **Decreto n. 7559, de 01 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura - PNLL e dá outras providências. 2011. Brasília, DF: 05 set. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.559%2C%20DE%201%C2%BA,vista%20o%20disposto%20nos%20arts. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9930, de 23 de julho de 2019.** Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Decreto Nº 9.930, de 23 de Julho de 2019. Brasília, DF: 24 Jul. 2019c. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9930.htm#:~:text=D9930&text=Altera%20o%20Decreto%20n%C2%BA%207.559,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 24 Jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 11 Set. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Brasília: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 7 Ago. 2022.

BRASIL. **Portaria 421 de 23 de abril de 2020.** Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. Brasília: Ministério da Educação. 2020a. Disponível em: Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 3 Jul. 2022.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 11 Set. de 2022.

BRASIL. Comissão Provisória de Trabalho do Conselho Nacional de Combate à Discriminação da Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Brasil sem homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BRASIL; Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em: 22 de Out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim**: guia de literacia familiar. Brasília: MEC; SEALF, 2019b. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/conta-pra-mim-literacia.pdf>. Acesso em: 24 Jul. 2021.

BRASIL. Subsecretaria de Tecnologia da Informação e Comunicação; Ministério da Educação. **Conta pra Mim**. Brasília: Ministério da Educação, 2020b. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BROWN, W. **Nas ruínas do neoliberalismo**: a ascensão da política antidemocrática no ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BIROLI, F. Reação conservadora, democracia e conhecimento. **Revista de Antropologia**, v.61, n.1, p 83–94, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26605401>. Acesso em: 02 Jul. 2022.

BITTAR, M.; OLIVEIRA J. F.; MOROSINI, M. (Org). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao/educacao-superior-no-brasil-10-anos-pos-ldb>. Acesso em: 17 Set. 2022

BUSIN, V. M. Religião, sexualidade e gênero. **Revista Rever**. Ano 11, 2011.

CABRAL, J. T. **A Sexualidade no mundo ocidental**. Campinas: Papyrus, 1995.

CARNAC, R. L'Église catholique contre «la théorie du genre»: construction d'un objet polémique dans le débat public français contemporain. **Synergies Italie**, n.10, p.125-143, 2014. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/Italie10/Romain_Carnac.pdf. Acesso em: 02 Jul. 2022.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Mana**, v.21 n.2, p. 323-345, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

CARVALHO JR, A.S.C. Aviadando o currículo: representação, gay, corpo e política pública. *In*: RIOS, P, P. S.; MENDES, A.A.M.M. (Orgs). **Educação, gênero e diversidade sexual**: fabricação das diferenças no espaço escolar. Curitiba: CRV, 2018.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. L. Educação Básica em “xeque”: homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa (Brasil)**, v.

15, p. 01-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO - CETIC. **TIC Domicílios – 2019**. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/>. Acesso em: 17 Set. 2022

COHEN, S. **Folk devils and moral panics: the creation of mods and rockers**. London: MacGibbon & Kee, 1972.

CORRÊA, S. A “política do gênero”: um comentário genealógico. **Cadernos Pagu**, 2018, n.53. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530001>. Acesso em: 17 Set. 2022

CUNHA, L. L. N. A antipolítica de gênero no governo Bolsonaro e suas dinâmicas de violência. **Revista de Estudios Brasileños**, v. 7, n. 14, p. 49-61, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/reb20207144961>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: ANPED SUL, 10 Out. 2014, Florianópolis. **Anais[...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf. Acesso em 16 Jul 2022.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 11, p. 139–145, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em 16 Jul. 2022.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp1, p. 715–736, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13786>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

DUQUE, T. **Montagens e desmontagens: vergonha, estigma e desejo na construção das travestilidades na adolescência**. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6702>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Míni, 2014.

ELLSWORTH, E. A. **Teaching positions: difference, pedagogy, and the power of address**. New York: Teachers College Press, 1997.

FACCHINI, R.; CARMO, Í. N.; LIMA, S. P. Movimentos feminista, negro e LGBT no Brasil: sujeitos, teias e enquadramentos. **Educação & Sociedade**, v.41, e230408, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.230408>. Acessado em: 16 Fev. 2022.

FACCHINI, R.; FRANÇA, I. L. De cores e matizes: sujeitos, conexões e desafios no Movimento LGBT brasileiro. **Sexualidad, Salud y Sociedad-Revista Latinoamericana**, n.

3, p. 54-81, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2933/293322974004.pdf>. Acesso em 16 Jul. 2022.

FACCHINI, R.; SÍVORI, H. Conservadorismo, direitos, moralidades e violência: situando um conjunto de reflexões a partir da Antropologia. **Cadernos Pagu**, n. 50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201700500000>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação, Revista Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-131, Jan-Abril 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.2488>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

FRADE, I.C.A.S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 10, p. 15-25, Jul.-Dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.339>. Acesso em: 11 Set de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. (Org.). A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2017. pp.17-34. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

GALVÃO, A. C. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

GARBAGNOLI, S. Contra a heresia da imanência: o “gênero” do Vaticano como um novo dispositivo retórico contra a desnaturalização da ordem sexual. **Religião e gênero**, v.6, n. 2, p. 187-204, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18352/rg.10156>. Acesso em 03 Out. 2022.

GARBAGNOLI, S. “L’ideologia del genere”: l’irresistibile ascesa di un’invenzione retorica vaticana contro la denaturalizzazione dell’ordine sessuale. **AG About Gender**. Genova, v.3, n.6, p. 250-263, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.15167/2279-5057/ag.2014.3.6.224>. Acesso em: 03 Out. 2022.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G.G. S. (Org.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora UFPE, 2018.

GLYNOS, J.; HOWARTH, D. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London; New York: Routledge, 2007.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 17, p. 346, Maio-Ago 2011. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Acesso em: 7 Ago. 2022

GONÇALVES, E. C. **Jornalismo como antifilosofia e a formação de indivíduos potencialmente fascistas na sociedade excitada**: um estudo dos comentários sobre o golpe de 2016 em veja e carta capital. 2020, 174p. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação). - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=14257>. Acesso em: 11 Set. de 2022.

GONZALEZ, J.A.; CRUZ COSTA, M.C. Neoliberalismo, neoconservadorismo e educação: o movimento “Escola sem Partido” para além do projeto de lei. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 20, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2018v20n3p551-565>. Acesso em: 03 Out. 2022.

GUILLEBAUD, J. C. **A tirania do prazer**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

HALL, S. et al. **Policing the crisis**: mugging, the state, and law and order. London, Macmillan, 1978.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HUNTER, J. **Culture wars**: the struggle to define America. New York: Basic Books, 1991.

JUNQUEIRA, R.D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Psicologia Política**. São Paulo, v.18, n.43, p. 449-502, Dez. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 11 Set. de 2022.

JUNQUEIRA, R.D. Temos um problema em nossa escola: um garoto afeminado demais: pedagogia do armário e currículo em ação. **Revista educação e políticas em debate**, v. 4, n. 2, p. 221-239, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/34495>. Acesso em 11 set de 2022.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019.

KAUR, R. **Outros jeitos de usar a boca**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2017.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. *In*: SILVA, T. T. (Org.). **Aliénigenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ.: Vozes, 1995. p.104-131.

KUCHARSKI, A. Post-truth: study epidemiology of fake news. **Nature**, v. 540, n. 7634, p. 525, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1038/540525a>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

LACLAU, E. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2005.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011. v. 222,

LACLAU, E. Identidad y hegemonía: el rol de la universalidad en la constitución de lógicas políticas. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*, p. 49-93, 2003.

LACLAU, E. Identity and hegemony: the role of universality in the constitution of political logics. *In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. (Eds.). Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: Verso, 2000. p.44-89. Disponível em: https://monoskop.org/images/5/53/Butler_Judith_Laclau_Ernesto_Zizek_Slavoj_Contingency_Hegemony_Universality_2000.pdf. Acesso em: 03 Out. 2022.

LACLAU, E.; ZIZEK, S. **Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left**. London: Verso, 2000. p. 44-89.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEITE, V. J. “Adolescentes LGBT” e o confronto de moralidades em relação ao gênero e sexualidade nas políticas públicas brasileiras contemporâneas. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 40., 2016, Caxambu. Anais [...]*. Caxambu: Instituto de Medicina Social; Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st30-3/10463-adolescentes-lgbt-e-o-confronto-de-moralidades-em-relacao-ao-genero-e-a-sexualidade-nas-politicas-publicas-brasileiras-contemporaneas/file>. Acesso em 03 Out. 2022.

LEITE, V. J. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad** (Rio de Janeiro), p. 119-142, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2019.32.07.a>. Acesso em 03 Out.. 2022.

LIBÂNIO, J. C. Dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v.38, n.01, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em 03 Out. 2022.

LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de educação**, n. 26, p. 109-118, ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200009>. Acesso em 14 Mai. 2022.

LOPES, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em 14 Mai. 2022.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, Set.-

Dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 14 Mai. 2022.

LOPES, A. C.; DIAS R. E.; ABREU, R.G. **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto-Portugal: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G.L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LUIZ, F.T.; OLIVEIRA, A. P. A leitura dos contos de fadas no programa conta pra mim (2019): o caso “chapeuzinho vermelho”. **Linguagens do corpo**. v.9, n.7, 137-146, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6968/4052>. Acesso em: 14 Mai. 2022.

MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola Sem Partido e a base nacional comum curricular. **Educação e Sociedade**, v.38, n.139, pp.507-524, 2017a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177445>. Acesso em: 10 Dez. 2022.

MACEDO, E. Mas a escola não tem o que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, Set-Dez. 2017b. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324951140_Mas_a_escola_nao_tem_que_ensinar_Conhecimento_reconhecimento_e_alteridade_na_teorica_do_curriculoxs

MACEDO, E. Currículo como espaço tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11. n. 32, p.285-296, Maio-Ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

MACEDO, M. S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n. 10, mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.356>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MACHADO, M. D. C. Pentecostais, sexualidade e família no Congresso Nacional. **Horizontes Antropológicos**, n. 47, p. 351-380, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000100012>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MACHADO, M.D.C. **Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições**. FGV Editora, 2006.

MACHADO, M.D.C. **Política e religião: a participação dos evangélicos nas eleições.** FGV Editora, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso.** São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar Edições, 2008.

MARANHÃO FILHO, E.M.A.; FRANCO, C. "Menino veste azul e menina, rosa": educação domiciliar e as ideologias de gênero e gênese de Damares Alves, a "ministra terrivelmente cristã" dos Direitos Humanos. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 12, n. 35, p. 297-337, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/rbhranpuh.v12i35.48106>. Acesso em: 16 Jul. 2022.

MARQUES, H. J.; DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica em defesa de uma educação revolucionária. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 15, n. 3, p. 2204-2222, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riace.v15iesp3.14427>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MARTINS, R. M.; NEVES, R.; AMARO, B. **No mundo do balão mágico: o discípulo de Olavo de Carvalho que vai decidir o conteúdo dos livros didáticos para crianças de 6 e 7 anos.** The Intercept. 2020. Disponível em: <https://theintercept.com/2020/02/10/discipulo-olavo-livros-didaticos-alfabetizacao/>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

MAY, T. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, T. **Pesquisa social: questões métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEYER, D.E. E.; MELLO, D. F.; VALADAO, M. M.; AYRES, J. R. C. M. "Você aprende. A gente ensina?": interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. **Cadernos de Saúde Pública.** Fiocruz, v. 22, p. 1335-1342, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600022>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero”: Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileira. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 3, p. 590-621, set, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>. Acesso em: 27 Set. 2021.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006>. Acesso em: 24 Ago. 2022.

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar.** Brasília: Monergismo, 2017.

MORTATTI, M. R. L. A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n.10, p.26-31, 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.348>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 7, n. 3, pp. 17-51, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.9980>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

MOUFFE, C. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11–23, Nov. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000200003>. Acesso em: 7 Ago. 2022.

MURPHY, J. **Homeschooling in America: capturing and assessing the movement**. New York: Skyhorse Publishing, 2014.

NOVENA, N. P. **A Sexualidade na organização escolar: narrativas do silêncio**. 2004, 255f. Tese (Doutorado em Sociologia). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE GÊNERO PAGU. Disponível em: <https://www.pagu.unicamp.br/en/cadernos-pagu>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

ROSADO-NUNES, M.J. Gênero: uma questão incômoda para as religiões. In: SOUZA, Sandra Duarte; DOS SANTOS, Naira Pinheiro. **Estudos Feministas e religião: tendências e debates**. Curitiba: Prismas/Universidade Metodista, 2014. p. 129-147.

OLIVEIRA, B. M. **Sexualidade na escola: representações dos docentes do ensino fundamental**. 2001, 163f. Dissertação. (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A.L.; MESQUITA, R. A teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/abstract/?lang=pt#>

OLIVEIRA, T. R. M. No meio do mundo, aquendar a metodologia: notas para queerizar a pesquisa em currículo. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 2, p. 332-356, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0002>. Acesso em: 22 Jul. 2022.

OLIVEIRA, A. L. M. A.; ARAÚJO, C. M. **O discurso pedagógico pela diversidade sexual e sua (re)articulação no campo escolar**. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3961>. Acesso em: 22 Jul. 2022.

OLIVEIRA, A.L.M.A.; OLIVEIRA,G.G.S. Políticas de gênero e sexualidade brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, A. C., OLIVEIRA, A. L.M.; OLIVEIRA, G. S. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

OLIVEIRA FILHO, M.B. **O imaginário conservador na educação: uma análise dos discursos das audiências do Escola sem Partido (PL nº 7.180/14)**. 2019, 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041129162730.pdf>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

ORO, A.P. “A política da Igreja Universal e seus reflexos nos campos religioso e político brasileiros”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 53, p. 53-69, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092003000300004>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Tradução. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

PICOLI, B. A.; CHERON, C.; A.G.; PENNA, F. A. Apresentação dossiê: Homeschooling: controvérsias e perspectivas. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15951.059>. Acesso em: 24 Jul. 2022.

PINACOTECA DE SÃO PAULO. **Grada Kilomba**: desobediências poéticas. São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2019.

PINEZI, A.K. A dimensão de presente e futuro em contextos religiosos diferenciados: uma análise comparativa entre dois grupos evangélicos. *In*: XXIV Encontro Anual da ANPOCS, 2000, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2000.

PISCITELLI, A. “Re criando a categoria mulher?” *In*: ALGRANTI, L. (Org.) **A prática feminista e o conceito de gênero**: textos didáticos. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. n. 48, p. 4.

PIZZIMENTI, C.; O PENSADOR. Sou feita de retalhos. Pedacinhos. [site]. 2013. Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/MTk5NTA1Mg/>. Acesso em: 27 set. 2021.

RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2015264, 2020a. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15264.052>. Acesso em: 27 set. 2021.

RAMALHETE, M.P. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa Conta Pra Mim. **Caderno de Letras**, Pelotas, n. 38, p.151-167, set-dez 2020b. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/index>. Acesso em: 27 set. 2021.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

RANKE-HEINEMANN, U. **Eunucos pelo reino de Deus**: mulheres sexualidade e a Igreja Católica. Rosa dos tempos, 1999.

RIBEIRO, P. R. C.; SOUZA, N. G. S.; SOUZA, D. O. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 12, n. 1, p.109-129, Jan-Abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2004000100006>. Acesso em: 27 set. 2021.

- RIOS, P.P.S.; MELO CARDOSO, H.; DIAS, A.F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educação & Formação**, v. 3, n. 8, p. 98-117, 2018. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1595>. Acesso em: 27 Out 2022
- ROCHEFORT, C. O mito da frigidez feminina. *In*: DURAN, E. (Org.). **Liberação da mulher: ano zero**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. pp. 45-60.
- RODRIGUES, L.P.; MENDONÇA, D. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.
- ROSADO-NUNES, M.J. “Gênero: uma questão incômoda para as religiões”. *In*: SOUZA, Sandra Duarte; SANTOS, Naira Pinheiro. **Estudos Feministas e Religião: Tendências e Debates**. Curitiba: Prismas/Universidade Metodista, 2014. p.144.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. *In*: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.343-364.
- RUBIN, G. “Thinking Sex: notes for a radical theory of the politics of sexuality”. *In*: NARDI, P.M.; SCHNEIDER, B.E. (Eds.). **Social perspectives in lesbian and gay studies: a reader**. London; New York: Routledge, 1998.
- SANTOS, S.L.O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. D dissertação (Mestrado em Ciência Política). - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010. Disponível em: <http://dcp.uff.br/wp-content/uploads/sites/327/2020/10/Dissertacao-de-2010-Sebastiao-Luiz-Oliveira-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 27 Set. 2021.
- SANTOS, M. M. G.; ASSOLINI, F.E.P. Uma análise discursiva do programa “conta pra mim”: problematizando as práticas do “literacia familiar em dez pontos”. **Linha Mestra**, v. 16, n. 46, p.570-582, Jan-Abr 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2022n46p570-582>. Acesso em: 16 Nov. 2022.
- SEFFNER, F. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. *In*: MACHADO, A, R. A; TOLEDO, M.R. A. **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2017. p. 199-216.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**. v.20, n. 2, p.1–85, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 Set. 2021.
- SCHULTZ, A. **Masculinidade e teologia**. São Bernardo do Campo: Mandrágora, a. XII, n. 12, 2006, p. 43-49.
- SHIROMA, E.O.; MORAES, M.C.M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M.R.; ABREU, C.B.M. Reformas pra quê?

As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 26, n. 2, jul.- dez. 2008, p. 523-550. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 27 Set. 2021.

SILVA, F.D.A.; SOUZA, V. A.; SIGNORELLI, G. Programa “Conta pra Mim”: a proposta da “educação literária” no cerco da Política Nacional de Alfabetização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 698-715, Maio-Ago 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62475>. Acesso em: 27 Set. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2020.

TAFFAREL, C. N. Z.; NEVES, M. L. C. Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional. **Estudos IAT**, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TAVARES, L. B. **Deixem que digam, que pensem, que falem**: a homofobia na visão dos formandos de licenciatura da UFRPE. 2006, 89f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4410>. Acesso em: 27 Set. 2021.

TORRES-LONDOÑO, F. Introdução do sagrado cristão nas crônicas sobre a cristianização do Brasil. In: FREIRE, P. **Interfaces do sagrado**: em véspera de milênio. Programa de São Paulo, Estudos Pós-graduados em Ciência da Religião (PUC-SP): PUC-CRE; Editora Olho d’Água, 1996.

VASCONCELOS, M. B. F.; CALDEIRA, M. C. S. Gênero, norma, corpo e poder: conceitos para analisar um currículo de contos de fadas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 3, n. 9, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/reed.v3i9.11299>. Acesso em: 16 Nov. 2022.

VENTURA, M. **Direitos reprodutivos no Brasil**. Brasília: Fundo de População das Nações Unidas, 2009. Disponível em:

http://www.unfpa.org.br/Arquivos/direitos_reprodutivos3.pdf. Acesso em: 17 Set. 2022

VIVAS, F.; FALCÃO, M; G1 TV Globo. **PGR denuncia ministro Milton Ribeiro, da Educação, ao STF por crime de homofobia**. Em entrevista de 2020, Ribeiro relacionou homossexualidade a 'famílias desajustadas' e falou em adolescentes 'optando por ser gay'. Supremo vai decidir se ministro se tornará réu. [Site]. Brasília, 31 Jan. 2022, 16h49. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/01/31/pgr-denuncia-ministro-milton-ribeiro-ao-stf-por-crime-de-homofobia.ghtml>. Acesso em: 17 Set. 2022

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n. 14, p. 11-22, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>. Acesso em: 24 Ago. 2022

ZILLES, U. Visão cristã da sexualidade humana. **Revista Teocomunicações**. Porto Alegre, v. 39, n. 3 p. 336-350, Set-Dez 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.29386/reb.v71i282.1041>. Acesso em: 17 Set. 2022

WEEKS, J. **Sex, politics and society**: the regulation of sexuality since 1800. New York: Longman, 1981.

WENDLER, J. M.; FLACH, S. F. Reflexões sobre a proposta de educação domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019. **Práxis Educativa**, v. 15, p.1-13, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14881.028>. Acesso em: 24 Ago. 2022