

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

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**NEOCONSERVADORISMO E FAMILISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES
BRASILEIRAS: A MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DE INFÂNCIA, GÊNERO E
SEXUALIDADE NAS DISPUTAS POR HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO**

Recife
2023

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**NEOCONSERVADORISMO E FAMILISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES
BRASILEIRAS: A MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DE INFÂNCIA, GÊNERO E
SEXUALIDADE NAS DISPUTAS POR HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Subjetividades coletivas, movimentos sociais e educação popular”, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira

Recife
2023

S586n Silva, Melanie Laura Mariano da Penha
Neoconservadorismo e familismo nas políticas curriculares brasileiras : a mobilização discursiva de infância, gênero e sexualidade nas disputas por hegemonia na educação / Melaine Laura Mariano da Penha Silva. – 2023.
206 f.

Orientadora: Profª. Dra. Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.
Inclui Referências.

1. Sistemas de ensino. 2. Currículos - Planejamento. 3. Identidade de gênero na educação. I. Oliveira, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de (Orientadora). II. Título.

379 (23. ed.) UFPE (CE2023-053)

MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA

**NEOCONSERVADORISMO E FAMILISMO NAS POLÍTICAS
CURRICULARES BRASILEIRAS: A MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DE
INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS DISPUTAS POR HEGEMONIA
NA EDUCAÇÃO.**

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

Aprovada por videoconferência em: 31/03/2023

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 Rita de Cássia Prazeres Frangella (Examinadora Externa)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Mato Grosso
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Flavio Henrique Albert Brayner (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. (...) Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2003, p.14).

AGRADECIMENTOS

Início agradecendo a Jesus Cristo, meu guia no amor, na subversão e na expansão do pensamento. A luz que ilumina minhas “minicertezas” e que por toda minha vida me guiou (e me guiará) no amor, no olhar ao outro e na busca por equidade social.

Agradeço à minha família (Lillian, Camila e Larconde) pelo amor, pelo humor e pelo suporte que ajudam o coração diante das lutas diárias, colaborando para que eu alcançasse esse lugar de conhecimento tão distante do meu círculo familiar e social, que demorei a compreender o significado desta conquista na nossa história. Agradeço a Romulo, companheiro no amor, nos sonhos, desafios e conquistas. Agradeço muitíssimo às amigas e aos amigos que me acompanham em outros espaços-tempo e aos que conheci na pós-graduação, pois muitas vezes foram essas (raras) conexões que revigoraram meu espírito para a lida.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Anna Luiza de Oliveira, agradeço a banca examinadora pelas observações acerca do meu trabalho, agradeço a Profa. Dra. Aparecida Tenório Costa que foi a primeira docente a acreditar em minha capacidade como pesquisadora e agradeço ainda à CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu a dedicação a este trabalho. Esta tese foi escrita em meio a luta contra a pandemia de COVID-19 e contra um governo negacionista que desprezava a vida e a pesquisa acadêmica brasileira. Sobrevivendo a este tempo beligerante, admiro mais aquelas(es) que pesquisam, portanto agradeço a todos, todas e todes que fazem ciência no Brasil apesar dos desafios postos para isso. Agradeço à vida pela coragem em cada dificuldade (superada ou não) e em todas as situações em que acreditei o suficiente para, mesmo do meu lugar social e econômico, ousar querer algo diferente para minha vida, enxergando que qualquer possibilidade de mudança, por mínima que fosse, só viria através da educação.

Por fim, essa conquista se inscreve na coletividade e no breve espaço temporal (2003-2016) em que os filhos e filhas dos trabalhadores deste país foram os primeiros de suas famílias a vivenciarem o conhecimento e o poder da universidade pública. Assim, enxergo a possibilidade de o Estado brasileiro atuar para, de fato, promover mudanças sócio-econômico-culturais que revolucionaram a minha história e a deste país, agradeço então aos governos que assim o fizeram.

RESUMO

Uma onda neoconservadora e antidemocrática se propagou no campo educacional interpelando políticas curriculares relacionadas a gênero e sexualidade com polêmicas e distorções calcadas no pânico moral em torno da educação de crianças. Neste mote, o significante infância foi evocado reiteradamente num intenso jogo político-discursivo que mobilizou demandas e disputas hegemônicas pela educação. Este trabalho investigou a disputa dos sentidos de infância nas políticas curriculares brasileiras entre os anos de 2011 e 2022, nesse contexto de acirramento do antagonismo. Fundamenta-se na Teoria Política do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, para quem a realidade é sempre discursiva, contingente, atravessada por relações de poder e permanentemente negociada. O *corpus* foi constituído por: 1) dezesseis atas de sessões parlamentares da Câmara dos Deputados do Brasil realizadas entre 2011 e 2022, nas quais foram acionados os significantes infância, educação, gênero, ideologia de gênero, família, escola e currículo; 2) cinco Projetos de Lei de cunho familista versando sobre ensino domiciliar (*Homeschooling*); 3) materiais do Programa de Literacia familiar “Conta pra Mim”. A análise destes documentos mostra que a disputa pelo significado de infância nesse período estava permeada de antagonismos, lógicas fantasmáticas e investidas na contenção das irrupções da diferença. Tentativas de controlar a política curricular para que dela não emergisse a pluralidade das infâncias em suas subjetividades dobradas e profusas no que diz respeito a gênero e sexualidade também se evidenciaram. De igual modo, houve um esforço para instrumentalizar a política curricular brasileira para que do ideário familista despontasse a hegemonia da família sobre a educação das crianças, num proposital movimento de desqualificação e esvaziamento do sentido da educação pública e do trabalho docente. Assim, as políticas curriculares para as infâncias (plurais) carecem de uma significação sobre crianças e infâncias que seja aberta a des-sedimentação de sentidos, ao diálogo com a diferença e a busca por relações agonísticas, alinhadas a perspectivas político-educacionais democráticas.

Palavras-chave: políticas curriculares; neoconservadorismo; infância; gênero; familismo.

ABSTRACT

A neoconservative and anti-democratic wave spread in the educational field, questioning curricular policies on gender and sexuality with polemics and distortions based on the moral panic surrounding the education of children. The signifier of childhood was repeatedly evoked in an intense political-discursive game that mobilized hegemonic demands and disputes for education. This work investigated the dispute over the meanings of childhood in Brazilian curriculum policies between 2011 and 2021, in this context of heightened antagonism. It is based on the Political Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, for whom reality is always discursive, contingent, crossed by power relations and permanently negotiated. The *corpus* consisted of: 1) sixteen minutes of plenary sessions of the Chamber of Deputies of Brazil between 2011 and 2021, in which speeches were given on childhood, education, gender, gender ideology, family, school and curriculum; 2) five bills of a family nature dealing with homeschooling; 3) materials from the “Conta pra Mim” Family Literacy Program. The analysis of these documents shows that the dispute over the meaning of childhood in that period was permeated with antagonisms, phantasmatic logics and invested in the containment of the irruptions of difference. Attempts to control the curriculum policy so that the plurality of childhoods would not emerge in their folded and profuse subjectivities with regard to gender and sexuality were also evident. Likewise, there was an effort to implement Brazilian curriculum policy so that the family's hegemony over children's education emerged from the familist ideology, in a purposeful movement of disqualification and emptying of the meaning of public education and teaching work. Thus, curricular policies for childhood (plural) lack a meaning about children and childhood that is open to the de-sedimentation of meanings, to dialogue with difference and the search for agonistic relationships, aligned with democratic political-educational perspectives.

Keywords: curriculum policies; neoconservatism; childhood; gender; familism.

RÉSUMÉ

Une vague néoconservatrice et antidémocratique s'est propagée dans le domaine de l'éducation, remettant en question les politiques curriculaires sur le genre et la sexualité avec des polémiques et des distorsions basées sur la panique morale entourant l'éducation des enfants. Le signifiant de l'enfance a été évoqué à plusieurs reprises dans un intense jeu politico-discursif qui a mobilisé des revendications et des disputes hégémoniques pour l'éducation. Ce travail a enquêté sur la dispute sur les significations de l'enfance dans les politiques curriculaires brésiliennes entre 2011 et 2021, dans ce contexte d'antagonisme accru. Elle s'appuie sur la Théorie politique du discours d'Ernesto Laclau et Chantal Mouffe, pour qui la réalité est toujours discursive, contingente, traversée par des rapports de force et négociée en permanence. Le *corpus* consistait en: 1) seize minutes de sessions plénières de la Chambre des députés du Brésil entre 2011 et 2021, au cours desquelles des discours ont été prononcés sur l'enfance, l'éducation, le genre, l'idéologie du genre, la famille, l'école et le programme; 2) cinq projets de loi à caractère familial portant sur l'enseignement à la maison; 3) du matériel du programme d'alphabétisation familiale « Conta pra Mim ». L'analyse de ces documents montre que la dispute sur le sens de l'enfance à cette époque était imprégnée d'antagonismes, de logiques fantasmatiques et investie dans l'endiguement des irrptions de la différence. Les tentatives de contrôle de la politique curriculaire afin que la pluralité des enfances n'émerge pas dans leurs subjectivités repliées et profuses en matière de genre et de sexualité étaient également évidentes. De même, il y a eu un effort pour mettre en œuvre la politique curriculaire brésilienne afin que l'hégémonie de la famille sur l'éducation des enfants émerge de l'idéologie familiste, dans un mouvement délibéré de disqualification et de vidage du sens de l'éducation publique et du travail d'enseignement. Ainsi, les politiques curriculaires pour l'enfance (au pluriel) manquent d'un sens sur les enfants et l'enfance qui soit ouvert à la désédimentation des significations, au dialogue avec la différence et à la recherche de relations agonistiques, alignées sur des perspectives politico-éducatives démocratiques.

Mots-clés: politiques curriculaires; néoconservatisme; enfance; genre; familisme.

LISTA DE IMAGENS

Imagem I - A estética familiar no “Conta pra Mim”	164
Imagem II - Lista de vídeos do “Conta Pra Mim” em que a capa traz a figura da mulher/mãe educadora	165
Imagem III - Mulheres e meninas na cozinha no “Conta pra Mim”	167
Imagem IV - Homens e meninos no futebol no “Conta pra Mim”	167
Imagem V - Fazer de menino no “Conta pra Mim”	168
Imagem VI - Fazer de menina no “Conta pra Mim”	168
Imagem VII - O cuidado como feminino no “Conta pra mim”	169
Imagem VIII - Brincadeira de menina no “Conta pra Mim”	169
Imagem IX - Meninos vestem azul no “Conta pra mim”	171
Imagem X - Meninas vestem rosa no “Conta pra mim”	171
Imagem XI - A família alfabetizadora no “Conta pra mim”	172
Imagem XII - A apresentadora veste rosa e o apresentador veste azul no final do “Conta pra mim”	172

SUMÁRIO

1	PARA COMEÇAR A SIGNIFICAR	11
2	A TEORIA DO DISCURSO, AS POLÍTICAS CURRICULARES E A DISPUTA DAS INFÂNCIAS	27
2.1	Políticas curriculares como práticas discursivas sobre as infâncias	37
2.2	A produção de políticas curriculares e a disputa articulada em torno de infâncias, gênero e sexualidade	47
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA PÓS-ESTRUTURAL EM EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E INFÂNCIAS	65
3.1	Escolhas teórico-analíticas e estratégias metodológicas na investigação sobre política curricular para as infâncias	70
3.2	O Corpus na pesquisa pós-estrutural: a impossibilidade de fechamento como condição desejável na produção científica.	75
3.3	Da análise do Corpus: seleção e tratamento teórico-analítico	77
4	O DISCURSO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA AS INFÂNCIAS: ANTAGONISMO, GÊNERO E PROJETOS FAMILISTAS	85
4.1	A mobilização de sentidos neoliberais e neoconservadores no familismo	94
4.2	Os acionamentos da “ideologia de gênero” e os prelúdios familistas nas disputas sobre infâncias e currículo no contexto político-legislativo	103
4.3	Destrinchando projetos: Homeschooling e familismo na disputa da educação das infâncias	125
5	POLISSEMIA NA POLÍTICA CURRICULAR: INFÂNCIA, GÊNERO E DIFERENÇA	153
5.1	Aqui e agora: O discurso das políticas curriculares de alfabetização, o familismo e a disputa de sentidos sobre infâncias	159
5.2	No horizonte: Políticas curriculares polissêmicas para as infâncias	174
6	SIGNIFICAÇÕES (POR ORA) FINAIS	182
	REFERÊNCIAS	188

1 PARA COMEÇAR A SIGNIFICAR

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
 era a imagem de um vidro mole
 que fazia uma volta atrás de casa.
 Passou um homem depois e disse:
 Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
 que fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.
 (Manoel de Barros)*

Na infância de nossa significação convivemos com imagens da realidade recheadas pela pluralidade de significados. Entretanto, há momentos em que o poder ordenador das coisas da realidade, por meio de atos de nomeação, intenta fixar um significado aos objetos, terminando por definir-lhes uma imagem que nos indica certa maneira de olhar para o que está à nossa volta. Portanto, ao longo de nossa existência, as decisões de significação com as quais somos interpeladas por vezes endurecem nossa relação com as imagens do social posto que tentam reprimir de nossa subjetividade a pluralidade de sentidos.

Este empobrecimento da imagem a que se refere Manoel de Barros em seu poema é, pois, uma operação normativa. Para adentrar de vez no mundo adulto produtor de discursividades, é preciso então, perder de vista a capacidade de um olhar plural na significação. A visão das experimentações de significados como jogos subjetivos de produção de sentidos, é soterrada em detrimento de uma governabilidade do social que ocorre mediante atribuições de significados unívocos, construídos de forma estanque, binária, maniqueísta, a-histórica ou universalizante.

A partir da lente pós-estrutural da Teoria do Discurso (TD), uma das pretensões é a de reconhecer que este empobrecimento imagético deriva dos contratos discursivos que fixam a significação da realidade. Tal reconhecimento implica numa postura científico-filosófica de imersão na pluralidade de significados e na construção da hegemonia. Abre-se a vista para aceitar o retorno do recalcado na produção de sentidos, observando-se os efeitos normativos das construções discursivas que possibilitaram a determinado significado estabelecer-se como conhecemos.

Destarte, há que se salientar que a necessidade de significação do social convive com a necessidade política de regulamentar a vida e governar a realidade.

Quando compreendemos que havia pluralidade de possibilidades de significação e que decisões foram tomadas em nome de uma singularização de sentidos, começamos a adentrar no terreno de onde o controle da diferença se fez necessário como ordem nos jogos de mútua construção entre social e político.

Em outras palavras, é preciso reconhecer o caráter hegemônico de todos os tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência. (...) O político está identificado com os atos de instituição da hegemonia. (...) O social é a esfera das práticas sedimentadas, ou seja, das práticas que encobrem os atos originais de sua instituição política contingente e que são aceitas sem contestação, como se fossem autojustificáveis. (...) Desse modo, o social e o político possuem o status daquilo que Heidegger denominava existenciais, isto é, dimensões indispensáveis de qualquer vida em sociedade (MOUFFE, 2015, p.16 - *grifos meus*).

Por evidenciar essa contingência do político, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe também costuma ser nomeada como Teoria Política do Discurso (TPD), nos termos de uma leitura teórico-analítica mobilizada a partir da filosofia política para estudar a realidade social. Nos escombros desse social sedimentado por práticas instituídas politicamente, é possível encontrar rejeitos de sentido que nos dão pistas sobre as operações necessárias ao estabelecimento da ordem discursiva hegemônica acerca de um determinado fenômeno, é o caso, neste trabalho, da investigação sobre os discursos/políticas curriculares e os sentidos de infância que acionam, com ênfase no debate de gênero.

A infância - no singular - é um campo cuja governabilidade tornou-se necessária, da forma como conhecemos, especialmente a partir do fim da idade média, como explica Ariès (1981) em seu conhecido trabalho sobre o surgimento do sentimento de infância. Essa pioneira localização histórica da infância como fenômeno social, alimentou inúmeras pesquisas que a tomavam sob um bojo discursivo cujos sentidos eram dados pelo recorte etário, pela separação do mundo dos adultos e, correspondendo a significantes como ingenuidade, protecionismo, cuidados, desenvolvimento, vigilância, futuro.

Da perspectiva da TD esse seria o discurso hegemônico sobre infância cuja constituição nos pós-medieval, arrasta sentidos até os dias de hoje desenhando uma infância singularizada e frequentemente tutelada nos diversos dispositivos erguidos para ela. Há que se salientar que embora muito difundido, o trabalho de Ariès sobre o surgimento da infância sofreu críticas que muitas vezes estavam voltadas à

perspectiva de demarcação temporal generalizante utilizada nele. Kohan (2003), questiona o discurso de que a infância não havia sido pensada antes da idade moderna, apontando que desde a antiguidade é possível encontrar ponderações acerca da necessidade de atender a infância para que se construísse uma *pólis* sólida.

Do viés da TD, localizar o surgimento de um discurso intentando cravar marcos fundacionais, é não apenas problemático como também impossível, por isso, faz-se a ressalva de que o dispositivo moderno de infância desenhado por Ariès (1981), pode ser encarado como uma virada hegemônica no discurso de infância e nas articulações que a sustentam. O professor dinamarquês Jens Qvortrup (2014), salienta que essa construção moderna da categoria social e conceitual a qual as crianças correspondem, deve ser vista como uma invenção da infância, na qual as crianças perderam a visibilidade enquanto sujeitos “soltos” para serem confinadas na nomeação daquela infância - singular e universal - e reguladas por diversas “formas institucionais de infância: uma infância familiar, uma infância escolar, uma infância pré-escolar, uma infância de lazer, etc” (2014, p.28).

Dessa forma, a contingência política das infâncias - plurais em sentido e manifestações de subjetividade infantil - foi regulada pela sedimentação social da ideia de infância contida na categoria criada, essa regulação empobreceu a qualidade do nosso olhar para as infâncias a medida em que na esfera pública, a representação do infante foi cristalizada.

A noção de infância não considera a criança individual, e sim arranjos legais, espaciais, temporais e institucionais voltados às crianças em uma determinada sociedade. Podemos falar de infância como um fenômeno social, como uma construção social ou algo parecido. Sua forma ou arquitetura depende de parâmetros como economia, tecnologia, cultura, atitudes adultas etc. e da interação entre eles (QVORTRUP, 2010, p. 786).

Além disso, o encarceramento da infância em diferentes dispositivos de regulação a retirou da possibilidade de integrar-se ao mundo social como constituinte dele no agora, para colocá-la na condição de projeto. Via de regra, a criança está na sociedade enquanto um projeto para o futuro, enquanto um por vir que precisa ser moldado e pouco tem ou pode contribuir.

Note-se então que mesmo nesta inicial exploração dos sentidos hegemônicos de infância, fica perceptível como a significação atua enquanto normatividade, ou

seja, ao passo que “a infância” emergiu, nós -adultos- a categorizamos, nomeamos, significamos para segregá-la e subordiná-la aos nossos interesses adultocentrados. Assim, a significação de infância só muda conforme mudam os projetos de poder em torno dela, entretanto a disputa hegemônica no terreno de sua discursividade é permanente, acirrando-se mais ou menos a depender do momento político-social.

Acredito que as infâncias que me proponho a discutir neste trabalho estão envoltas em um destes tempos de reviravoltas discursivas que mobilizam os sentidos para tentar emplacar a sua compreensão acerca deste fenômeno, garantindo hegemonia nas decisões da política pública educacional. As infâncias e as crianças estão em disputa, no Brasil e no mundo, no contexto de um recrudescimento de noções de vida com nuances neoconservadoras e neoliberais. Neste embate, emergem (neo)interesses sobre as infâncias, discursos são reeditados numa tentativa de apresentar-se como novidades proferidas por paladinos e paladinas da infância que inquiram qualquer concepção ou vivência infantil contrárias a seus saberes, ainda que estes sejam precários.

O campo educacional foi um dos primeiros a serem requisitados nesta disputa das infâncias, as consequências dessa convocação começaram a aparecer de forma mais incômoda na educação brasileira a partir da década de 2010, requerendo de nós, educadoras e educadores, uma reflexão mais aprofundada sobre as políticas que queremos e as infâncias com as quais lidamos em nossos cotidianos. Por isso, creio que o foco desta investigação, a saber, os discursos/políticas curriculares para as infâncias no tocante ao debate de gênero são, pois, práticas de enunciação - mais conectadas à Educação Básica, mas não restritas apenas a este nível - que estão envoltas em um intenso jogo político-discursivo marcado pelo incessante processo de negociação e produção de sentidos.

Retomando as considerações sobre infância é preciso pensar os choques culturais e contextuais que são produzidos por políticas curriculares para as infâncias cujo discurso muitas vezes remonta aquela noção de infância hegemônica, anteriormente apresentada. Para aguçar nossas hipóteses, note-se que na contemporaneidade lidamos com infâncias nativas digitais, com diferentes arranjos familiares, inseridas num contexto de pós-globalização, assim como, diante de uma tendência que sinaliza para a diminuição demográfica da população infantil em todo o mundo, observado-se a desaceleração do crescimento populacional que, de

acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) (2019), ocorre principalmente em países mais ricos desde os anos 1990.

Uma pirâmide populacional nos ajuda a visualizar como a infância tem ocupado cada vez menos espaço ao longo do tempo; por essa razão, a sua categoria estrutural está quase literalmente minimizada. Os fatores responsáveis por isso (...) são todos os que, em outras circunstâncias, influenciarão a infância, como, por exemplo, crescimento econômico, industrialização, urbanização, aumento na qualidade da saúde, secularização, individualização, educação, privatização da família, e outros. Como resultado, a infância tem se tornado menor – tanto em nível familiar quanto social (QVORTRUP, 2010, p. 641).

Estas infâncias, portanto, tendem a ser reguladas por populações cada vez mais adultocêntricas, as quais foram subjetivadas discursivamente compreendendo que era preciso distanciar-se ao máximo de sua experiência infantil, e por isso, é provável que não a consigam retomar como referencial em proposições de políticas destinadas às infâncias. Podemos então conjecturar, como nossos discursos adultocentrados de constituição do social, ao expulsarem a infância de nós e do outro no espaço-tempo presente, colocando-a no passado, ou somente no porvir, não nos preparam para pensar ou agir sobre/com ela.

Estamos sujeitos aos empobrecimentos de significação causados por esse distanciamento, o qual engendra reflexões pouco críticas ou mesmo distorções na noção de infância/criança partilhada socialmente, podendo estas ressoar nos endereçamentos acionados na política pública educacional para as infâncias. Neste trabalho, significo as políticas curriculares como políticas públicas educacionais, posto que ambas são discursividades envoltas em jogos de poder que disputam hegemonia e tem a capacidade de moldar a vida social, subjetivando neste caso, a nossa compreensão sobre as finalidades, os propósitos e as prioridades da educação sobretudo na esfera pública.

Em se tratando da formulação *políticas para as infâncias*, ao escrevê-las no plural proponho que sejam significadas a partir de uma reflexão que atravessasse as políticas públicas sobre as infâncias, tornando-as engendradas de pluralidade e alargamento da significação ante a plena e desejosa convivência com a diferença. Todavia, ocorre que a produção de políticas públicas centra-se nas políticas para *a infância*, sendo estas endereçadas institucionalmente de forma singular a um segmento plural da sociedade. Portanto, cada formulação direcionada à infância traduz-se em:

uma decisão política sobre o que nós, como sociedade, queremos com ou para a infância, isto é, decisões sobre a estrutura da infância, sobre o lugar da infância em uma sociedade dominada por adultos, (...) sobre questões de larga escala ou macro que, de maneira geral, interferem no mundo das crianças. (...) a política da infância se refere à maneira de desenhar estruturalmente a infância e de mudar conscientemente a sua arquitetura (QVORTRUP, 2010, p. 787).

Ao serem escritas, estas políticas públicas imaginam o sujeito da categoria infância - a criança - a qual pretendem afetar/atender com seu endereçamento. Por isso, considero relevante salientar a noção de criança-crianças aqui compreendida:

(...) por 'criança' aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por 'crianças' entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico 'crianças' (QVORTRUP, 2014, p.17).

Ante a isto, adoto infância - no singular - para me referir à uma categoria social e conceitual cujo significado hegemônico deriva da discursividade pós-medieval, e, em contrapartida adoto infâncias - de forma plural - para me referir a uma coletividade heterogênea de vivências infantis que podem se conformar ou desafiar as normatividades discursivas, acenando para a irrupção da diferença e a impossibilidade de controlá-la. Outrossim, ao acenar à pluralidade de significados das infâncias, faço coro ao seguinte pensamento pós-estrutural e poético-filosófico:

A infância devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa da vida humana, mas antes de qualquer coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonemos o mundo (KOHAN, 2015, p.217).

Compreendo que o sentimento da infância não nos abandona, embora sejamos estimuladas a abandoná-lo como condição para adentrar no sério mundo adulto. Entendo que os sentidos de infância podem desafiar a temporalidade do aqui e do agora, desafiar espaços, fronteiras e normas, tornando-se uma condição que podemos vivenciar independente da faixa etária em que nos encontramos, através da relação que desenvolvemos com os significados do mundo infantil que atravessam nossas vivências. Neste sentido, o pensamento filosófico é essencial

para projetarmos além da visão binária entre infância e idade adulta, fortalecida na modernidade e complexificada nos dias atuais.

Ao propor tal abordagem não significa que este trabalho desconsidere os marcadores biológicos, sociais, etários, psicológicos, jurídicos e legislativos na concepção de infância/infâncias ou do tempo-criança que carece de maior valorização social. Contudo, é preciso recorrer a filosofia e a poética para fertilizar o terreno da dispersão de significados sobre infâncias, assim como acentuar o caráter humanístico de um fazer científico-educacional que se vê pressionado ou invadido por práticas excessivamente metódicas, quantitativas e tecnicistas. Estas, derivam do estado atual do capitalismo que, de acordo com Silva (2017), tenta implementar uma dimensão do neoliberalismo responsável pelo prolongamento da racionalidade econômica para campos não-prioritariamente econômicos.

Embora, a depender do problema ou do contexto específico, práticas quantitativas e diferentes métricas possam ser admitidas, em geral, elas não coadunam com as características fundamentais da pesquisa social que conforme Minayo (2002), está mais atenta à exploração dos significados ao redor dos fenômenos estudados. Menos ainda, corroboram com uma prática de pesquisa pós-estrutural, que teoriza e analisa a partir da compreensão de que não existem versões a-históricas ou universais da realidade, mas que toda verdade é contextual. Nestas investigações:

A teoria não tem uma função descritiva ou normativa, como instâncias separadas, no sentido de dizer como o mundo é ou como deveria ser. A teoria possibilita interpretar como o mundo é bloqueado em suas possibilidades de ser e quais as contingências que são apagadas nas estratégias políticas que tentam invisibilizar o poder que decide por uma dada forma de ser (LOPES, 2015, p.123).

Há na investigação pós-estrutural uma ética que chacoalha as verdades estabelecidas para expor suas estruturas - e desestruturá-las - numa tentativa de conferir a compreensão do caminho que nos levou a certa decisão, mas que não nega a produção de verdades como ato factual necessário para a continuidade do social. Dessa forma, adotamos uma noção de que: “A ética é uma tentativa de representação, não uma normatividade baseada em imperativos morais categóricos. Há compromissos com diferentes conteúdos, contextualmente configurados, cabendo a construção da razoabilidade dessa escolha” (LACLAU, 2016, p.67).

Assim sendo, a ética está em saber os processos de decisão que constroem as realidades sociais e tentar pautá-los por critérios que sejam éticos de acordo com o contexto em que se inserem, de acordo com os sujeitos para os quais se endereçam, conforme a preservação de uma compreensão na qual universalizar as decisões sobre a vida das coletividades seria uma forma violenta e antiética de ignorar a diferença constitutiva e contingente em nós e no mundo. Uma forma - mais ou menos - antiética de tentar conter os rios de sentido que se manifestam de forma diferente atrás de cada casa.

Ao realizar o levantamento de literatura sobre infâncias, desvela-se o caráter interdisciplinar de qualquer investigação que se proponha a interpelá-las. Desde a inauguração histórica da categoria social e conceitual “Infância”, a partir dos escritos de Ariès (1981), percorrem-se trajetos articulados a diferentes áreas do conhecimento nos estudos e pesquisas que se constituíram ao redor deste signifiante. Massivamente os estudos sobre infância concentram-se nos campos da psicologia, especialmente da psicologia do desenvolvimento, e da pedagogia. A antropologia e a sociologia, de acordo com Qvortrup (2010), começaram a aproximar-se dessa discussão em geral, em meados da metade do século XX, ainda que de forma pouco aprofundada e geralmente ligada ao estudo funcional da infância em instituições como a família ou a escola.

No Brasil, Abramowicz (2015) localiza a infância, como conceito de estudo sob um viés sociológico, a partir da década de 1940, nos escritos de Florestan Fernandes. Para Muller e Hassen (2009), são os estudos de Fernandes que inauguram um olhar investigativo sobre as crianças como produtoras de culturas, colocando-as no centro das pesquisas como sujeitos. Apesar disso, a consolidação do campo foi alcançada somente na década de 1970. No hemisfério norte, Qvortrup (2010) afirma que o mesmo ocorreu apenas na década de 2000, com a publicação de um manual do próprio Jens Qvortrup “*The Palgrave Handbook of Childhood Studies*”. Neste escrito os “estudos da infância” foram reconhecidos e consolidados como área do conhecimento dentro da pesquisa sociológica.

Entretanto, a infância comumente era estudada apenas enquanto um grupo em socialização, dessa forma focalizavam-se aspectos e formas de socialização infantil, assim como a psicologia por muito tempo focou nas teorias do desenvolvimento e a pedagogia na escolarização infante. Muller e Nascimento (2014) sinalizam que, ao menos na sociologia, uma reviravolta nas tendências de

estudos sobre a infância ocorreu a partir da década de 1980, com a emergência da nova sociologia da infância trazendo críticas à socialização tradicional, assim como aos paradigmas dominantes que associavam a infância apenas a um período marcado pela imaturidade biológica como característica fundamental.

A contestação inicial dessa limitação no olhar sobre a infância abriu caminho para que, na década seguinte, as diversas áreas focassem nas relações sociais que se estabelecem com a infância e nas crianças como sujeitos sociais, ativando a noção de protagonismo infantil.

Na década de 1990 foram consolidados novos campos de estudo da infância (...) um novo paradigma da infância, introduzido por Prout e James (1999), defenderia que crianças são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas sociais, da vida de todos ao seu redor, na sociedade em que elas vivem. Esta nova concepção de criança superou as visões tradicionais de socialização, que associavam a criança à passividade e à dependência (MULLER; NASCIMENTO, 2014, p.12).

No Brasil, a década de 1990 também é significativa para a compreensão da infância, pois o entendimento de criança como sujeito ativo, acompanha uma renovação conceitual da criança na literatura jurídica e legal, na qual ela passa a ser compreendida como sujeito de direitos e não mais um sujeito tutelado. Conforme Muller e Nascimento (2014) esse movimento é impulsionado tanto pela legislação através de instrumentos como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, quanto pelos acordos firmados na presença de Organizações Internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ou o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis (BRASIL, 1990 - *grifos meus*).

No campo educacional, a discussão sobre infância/criança é historicamente remetida a partir da modernidade pelos excertos de Jacques Rousseau, pioneiros na pedagogização da infância. Nestes, há a conhecida discussão sobre a instituição dos *Kindergartens* (jardins da infância) como espaços privilegiados da escolarização e da socialização infantil quando da consolidação dos projetos de estado - nação e do estabelecimento de uma sociedade cada vez mais industrial. Estes escritos

exerceram forte influência no pensamento ocidental sobre educação escolar, infância e criança.

Todavia, é preciso problematizar que o confinamento das crianças nos espaços de escolarização reforçou-se no contexto de consolidação da sociedade capitalista e patriarcal que via a necessidade de educar as crianças para ser no futuro, sendo esta uma forma utilitarista de relacionar-se com a ideia de infância. Tal ressalva é mais bem desenvolvida pelo campo dos estudos feministas quando dedicam-se a refletir sobre a infância, estudos aos quais retornarei adiante.

Por ora, note-se que no campo da educação a tendência ao estudar infância perdurou por muito tempo ligada ao estabelecimento e ao funcionamento das creches e pré-escolas, bem como as regras de socialização infantil, cenário não muito diferente no Brasil. Conforme Paschoal; Machado (2009), aqui a implantação destas instituições de atendimento à infância iniciou-se entre o final do século XIX e início do século XX, de forma muito ligada a um discurso moralizante e higienista em relação às classes populares que se preocupava em defender e separar algumas crianças do mundo adulto, além de combater a alta mortalidade infantil.

Assim, os projetos educacionais para a infância passaram décadas sendo implementados sob a ótica da socialização, mas muitas vezes desvinculados da dimensão política contingente das infâncias. Após a institucionalização da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, nos anos 2000 (século XXI), as pesquisas sobre escolarização das crianças pequenas remeteram-se mais fortemente aos estudos de currículo, ao debate sobre o binômio cuidar-educar como traço desta etapa educacional, disseminando também investigações sobre aspectos de gênero, relações étnico-raciais, classe ou região geográfica no atendimento às infâncias. Outrossim, Arroyo (1994) sinaliza que a concepção de infância e a concepção de criança nos projetos educacionais brasileiros começou a ser mais questionada neste contexto entre os anos 1990 e 2000.

Ao ir além do recorte infância e escolarização, o campo educacional ficou reconhecido como aquele que, de forma pioneira, estuda a infância de modo interdisciplinar, “os estudos desenvolvidos na área de educação têm dado atenção à infância e às manifestações coletivas das crianças a partir de um referencial que se conecta teórica e metodologicamente a outras áreas” (MULLER; NASCIMENTO, 2014, p.13). Podemos conjecturar que essa interação fortaleceu-se conforme o

contato com outras áreas acentuou a percepção da complexidade infantil, retroalimentando a necessidade de diálogo com outras áreas.

Por fim, saliento como uma importante contribuição para os estudos interdisciplinares sobre infância as proposições dos estudos feministas. Estes aproximaram-se da infância inicialmente ponderando criticamente sobre a relação mulher-criança, mas desdobraram-se, entre outras coisas, na conquista de direitos das crianças, bem como em considerações acerca da opressão sofrida pela criança no patriarcado. Neste sentido, no Brasil há estudos como o de Rosemberg (1984; 2008), constatando a influência do movimento de mulheres na consolidação da política de creches durante a ditadura civil-militar e na própria inscrição infantil na carta magna de 1988 enquanto grupo possuidor de direitos. Finco; Gobbi; Faria (2015) são um exemplo de investigação que examina as possibilidades e desafios de se pensar a educação de crianças e o feminismo.

No contexto internacional, a psicóloga Erica Burman (2009), revela que o discurso da psicologia do desenvolvimento é um dos responsáveis pela criação da imagem universalizada da criança-ideal. Burman propõe uma desconstrução da psicologia do desenvolvimento no trato etapista com a infância, salientando que a noção desenvolvimentista está ligada a desigualdades e subordinações imputadas às crianças pelo imaginário adulto. Burman; Stacey (2010), recorrem ao feminismo como uma ética possível capaz de libertar mulheres e crianças dos arranjos patriarcais. É preciso considerar que na modernidade, o jogo discursivo do patriarcado tomou a ambos os sujeitos (mulher e criança) como propriedades a serem reguladas socialmente sob óticas rígidas de comportamento, padrões de gênero e dominação masculina.

Neste questionamento, podemos citar ainda a teórica feminista bell hooks (2019; 2020) que dedicou-se a explicitar a contribuição do feminismo a novas formas de relacionar-se com as infâncias e as crianças nas instâncias públicas e privadas através da não-violência e do fortalecimento dos direitos das crianças. Em paralelo aos estudos feministas, estudos de gênero como os de Felipe (2000), Salgado; Souza e Willms (2018), Finco (2003) fazem importantes considerações sobre infâncias/crianças, discutindo-se, massivamente, neste campo, o impacto das normas de gênero na construção e vivência das infâncias.

Ante este passeio pela literatura e pelo estado das contribuições aos estudos de infância em diversas disciplinas, há que se salientar que pouco se dialoga com a

Teoria do Discurso como referencial teórico-analítico. Estudos ancorados nessa abordagem aparecem de forma mais densa no Brasil a partir da segunda metade dos anos 2000. Neste contexto, destacam-se os trabalhos de Castro (2007), Heinkel (2008), Pereira e Frangella (2010), Pires (2013), Oliveira (2017), Penha Silva (2018), como alguns dentre os achados que tratavam da infância à luz da TD. Destarte, uma das aspirações deste trabalho é oferecer uma contribuição pós-estrutural aos estudos da infância que considere conceitos e discussões da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015).

Partindo destas considerações e levantamentos, o discurso articulado nesta tese possui aspirações investigativas que enfoquem tanto as políticas curriculares quanto as infâncias pelas lentes da Teoria do Discurso no campo educacional. Enquanto pesquisadora, ao observar os acionamentos dos significantes infâncias/crianças no meio político-social recente notei certa recorrência de discursos moralizantes e aterrorizadores quando se tratava de discutir ou reconhecer a presença de aspectos relativos ao gênero e a sexualidade nas vivências infantis. Paralelamente, o campo educacional começou a ser inquirido como um dos produtores de possíveis afrontamentos à moralidade, ao desenvolvimento e segurança infante, sempre que intentou propor discussões que questionassem a lógica binária e biologizante, com a qual a dimensão do gênero na infância (e adolescência) historicamente fora tratada. Erguendo-se um embate que atravessa a educação disputando a produção da política curricular.

Partindo desta problemática, intento como objetivo geral desta pesquisa: Investigar a produção discursiva das políticas curriculares para as infâncias, especialmente no tocante a disputa dos sentidos de infância no contexto do acirramento do antagonismo em relação ao debate de gênero que atravessa a educação brasileira desde a última década. Enquanto os objetivos específicos se concentram em analisar: I) a circulação do discurso de infância nas instâncias de produção político-educacionais em face de acionamentos do debate de gênero; II) a construção discursiva de dispositivos na política curricular de âmbito nacional para as infâncias que incorporam sentidos familistas; e, por fim: III) discutir infâncias, discurso e diferença no campo educacional e na política curricular em diálogo com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe.

O argumento central que impulsiona os esforços de pesquisa, reside na necessidade de compreender em mais nuances, algo ocorrido na educação

brasileira recente, qual seja: antagonismos em torno do debate de gênero moldando os rumos da política curricular, em meio a uma onda reacionário-conservadora, sendo este um fenômeno mundial, mas que se reedita com mais força no Brasil a partir dos anos 2010. Neste cenário, nota-se no campo educacional brasileiro a reativação discursiva das infâncias/crianças como significantes com forte poder de mobilização social e de articulação de demandas na disputa por hegemonia.

A mobilização destes discursos que envolvem políticas curriculares, infâncias e gênero, não raro, realiza-se através da revisitação dos sentidos hegemônicos de infância, assim como, pelo jogo das lógicas fantasmáticas e do espraiamento de um pânico moral que tenta difundir a ideia de que, diante de uma educação que discute gênero e sexualidade a infância estaria ameaçada e as crianças estariam em perigo. Um dos componentes retóricos que emerge nesse momento de disputa é a chamada “ideologia de gênero”, fomentada no campo reacionário-conservador e perscrutada mais fortemente em pesquisas acadêmicas brasileiras a partir da última década, a saber: Miguel (2016), Miskolci; Campana (2017), Reis; Eggert (2017), Junqueira (2018), Miskolci (2018), Rodrigues; Fachinni (2018), Paraíso (2018), Kalil (2019), Lima; Hypolito (2019).

Além da retórica ao redor da “ideologia de gênero”, outros *modi operandi* foram suscitados, dentre eles, cruzadas contra o debate de gênero na educação que pretendiam vigiar desde posturas docentes à construção dos diversos instrumentos da política curricular. Isto ocorreu nas diferentes esferas - federal, estadual e municipal - e em torno de muitos elementos educacionais como as escolas, os currículos, os materiais didáticos, a prática pedagógica docente e a formação continuada de educadores.

Por ora, aponto que uma dessas movimentações disputa o discurso sobre infâncias em face ao debate de gênero das políticas curriculares a ela endereçadas, por isso, é preciso indagar: quais demandas mobilizam sentidos sobre infância num contexto em que se acirram posturas opostas ao debate de gênero na educação? Que fantasias e que significantes relativos à infância são combatidos ou reforçados? Que sentidos de políticas curriculares são produzidos? De que forma esses sentidos se articulam ao recrudescimento de lógicas neoliberais e neoconservadoras? Quais os agentes envolvidos na disputa hegemônica pelas políticas curriculares para as infâncias?

A intenção não é a de responder a estas perguntas de forma definitiva, de um ponto de vista pós-estruturalista, por vezes a intenção se desloca até mesmo da necessidade de obter respostas categóricas. Antes disso, a intenção é a de alargar os horizontes sobre a problemática enfrentada, retroalimentando a investigação de outras perguntas que possam surgir, percebendo-as como indícios de que os processos de negociação de demandas no campo educacional são mais complexos do que nossas pesquisas conseguem perscrutar. Dessa forma, a necessidade de fazer pesquisa se acentua enquanto um esforço na direção da renovação de nossas reflexões sobre os objetos que compõem o terreno educacional.

Creio ser este o caso das políticas aqui debatidas, tendo em vista que as mesmas são atualizadas e continuamente construídas como dispositivos:

radicalmente atravessados por lógicas de produção de subjetividades engendradas e sexualizadas. São articulações discursivas elaboradas continuamente através de negociação com outros discursos e foros – escolas, secretarias, ministérios, academia, comunidades disciplinares, agências multilaterais, mercado, movimentos sociais, mídia, religiões etc. – locais de construção, multiplicação, tensionamento e deslocamento de sentidos sobre gênero e sexualidade (OLIVEIRA, 2019, p.1).

A sua exploração através de recursos da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe se faz necessária a fim de que os processos de subjetivação, as disputas discursivas e o deslocamento de sentidos sejam reconhecidos no campo educacional. Não basta conhecer como a política pública educacional ou a política curricular é construída e o que deveremos fazer para colocá-la em prática, é preciso indagar tanto as relações de poder que as engendram, quanto os efeitos discursivos destas políticas na subjetivação dos sujeitos da educação e na sociedade, de modo geral, reacendendo a dimensão política da ação educativa.

A obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe por seu caráter eminentemente político e interdisciplinar fornece ferramentas para tal empreitada, a saber: “as heterogêneas fontes que subsidiam a construção da teoria social ali presente - da filosofia à política, passando pela linguística, a psicanálise e os estudos culturais” (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p.20). Essa alquimia de disciplinas do conhecimento permite-nos olhar de forma multifacetada para o campo e os fenômenos de pesquisa, o que de certo, representa um esforço de pesquisa necessário nas complexas realidades sociais do século XXI.

No tocante ao discurso de infância/infâncias, observar seus deslocamentos de sentido a partir de categorias da TD como: hegemonia, articulação discursiva, antagonismo, além de representar um fazer teórico-analítico *avant-garde*, por ser ainda pouco praticado; permite-nos pesquisar sobre as infâncias contemplando a problematização da proliferação de sentidos, da diferença e do quanto a desestruturação iminente perturba a hegemonia. A desestruturação iminente perturba a hegemonia, pois se assenta nos sentidos soterrados e excluídos, assim como na constante busca provocada pelo desejo de completude na significação.

Destarte, o desejo de significação incutido nesta tese produz seu discurso através da organização de capítulos descrita adiante. No capítulo um, “A teoria do discurso, as políticas curriculares e a disputa das infâncias”, apresento os principais pressupostos teóricos e conceitos da TD, a concepção de política curricular em que me baseio, argumentando sobre a produção discursiva acerca das políticas curriculares para as infâncias e as movimentações dos antagonismos em relação ao gênero neste contexto. No capítulo seguinte, “Os caminhos da pesquisa pós-estrutural em educação: uma investigação sobre política curricular e infâncias”, apresento o delineamento metodológico da pesquisa, destacando a contribuição da perspectiva pós-estrutural calcada no trabalho de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) para as investigações do campo educacional.

No capítulo três, “O discurso da política curricular para as infâncias: antagonismo, gênero e projetos familistas”, pontuo os efeitos da mobilização discursiva nas políticas curriculares para as infâncias a partir da institucionalização de uma retórica familista com sentidos neoconservadores e neoliberais. Além disso, perscruto o acionamento discursivo dos significantes infância, criança, gênero e ideologia de gênero nos debates políticos travados nas casas legislativas federais e nos projetos de lei sobre *homeschooling* a fim de registrar o traçado histórico desta rede de discursividade, mas também os preâmbulos das mobilizações discursivas que demandaram a construção de dispositivos na política curricular com sentidos contrários ao debate de gênero e sexualidade que por sua vez foram interdiscursos importantes para que a demanda familista adentrasse o campo educacional.

No quarto e último capítulo, “Polissemia na política curricular: infância, gênero e diferença”, discuto a Política Nacional de Alfabetização (PNA) com base nos materiais do Programa Conta pra Mim, considerando-o como uma iniciativa que atende a demanda familista na educação. Discuto por fim, os sentidos achados de

forma teórico-analítica percebendo o que nos informam sobre infância, política curricular e o debate de gênero. Nos trajetos finais do itinerário desta pesquisa, o tratamento orientado pelos aspectos teórico-analíticos e pelas ferramentas conceituais assume a perspectiva de que seus construtos científicos não se voltam ao desejo de produzir crenças fundantes sobre os fenômenos pesquisados, mas de contribuir na desconstrução e no exame dos discursos que sustentam o social, corroborando assim, com a argumentação sobre a inexistência de qualquer:

lógica interna e inerente a algo que seja possível denominar realidade. Só existe o caos a ser ordenado por diferentes atos de poder. (...) No pós-estruturalismo, a posição é de que só existe o caos e os seres humanos tentam conferir ordem, racionalidade e lógica a esse caos (LOPES, 2018, p. 162 - *grifos meus*).

Este trabalho se monta então como investigação do caos emergente nas políticas curriculares desde o início da década de 2010 e fortalecido durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, quando se tratava de conhecimentos relativos a gênero e sexualidade em educação, num contexto em que - entre outros aspectos - acionou-se o significante “infância” para aparentar ordem e racionalidade no que se sabia sobre a infância diante desta disputa hegemônica. Ao assumir a desordem, também abraçamos a heterogeneidade e o pluralismo, como aspectos que historicamente foram rejeitados pela pesquisa nas ciências sociais, uma vez que elas durante algum tempo tiveram a pretensão de emular procedimentos e pressupostos epistemológicos das ciências exatas para se afirmar cientificamente.

O campo social é caótico, plural e heterogêneo ao aceitar isso este trabalho faz um resgate das (im)possibilidades de atuação no social. Ademais, na retórica pós-estrutural pode-se compreender que a busca por coerência e homogeneidade a todo custo é um desejo normativo totalizante de investigações que suprimem as características contingentes do social e no caso do objeto em questão, dos discursos de infância.

2 A TEORIA DO DISCURSO, AS POLÍTICAS CURRICULARES E A DISPUTA DAS INFÂNCIAS

*Por isso a sociedade é, ao mesmo tempo, tudo e nada.
A sociedade é a mais poderosa mistura do mundo e a sociedade não existe.
(Virginia Woolf)*

A perspectiva discursiva da Teoria do Discurso (TD), cunhada pela obra de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, oferece um sofisticado arcabouço teórico-analítico que permite ler o social como discurso. Segundo esta elaboração, o discurso é a produção de sentidos sobre a realidade, o que a torna sempre discursiva. Para a teoria laclauniana: “não existe nada na realidade ou na experiência humana que não seja desde sempre constituído e não esteja intrinsecamente atravessado pelos processos discursivos que produzem a realidade” (OLIVEIRA, 2018, p.176).

Sendo assim, tudo o que conhecemos como realidade está inserido dentro de um processo discursivo que é contextualizado, contingente e não nega a materialidade das coisas da realidade, mas as coloca em segundo plano em detrimento da produção de sentidos.

Dessa forma, os objetos têm, além da dimensão real (existência), a dimensão significativa (ser) e ambas são partes constituintes e inseparáveis do discurso. (...) todo objeto continua sendo um objeto de discurso, tendo em vista que, mesmo que sua existência seja dada por sua materialidade, ela também está marcada pelo contexto de sua constituição (MENDONÇA, 2014, p.7,8 - *grifos meus*).

Esse contexto de constituição é atravessado por aspectos que impactam a construção de uma realidade discursiva/social, tais como: a historicidade da produção de sentidos, a contingência, as relações de poder e as constantes possibilidades de resignificação. Atenta a isto, a TD irá realizar uma crítica tanto das estruturas sociais quanto da própria noção de sociedade, uma vez que para Laclau e Mouffe (2015), a sociedade não existe no plano ontológico ou como essência, nem repousa sobre algum fundamento, o que existe e nomeamos como sociedade, são discursos articulados produzindo as ordens sociais.

Devemos começar renunciando a concepção de “sociedade” como totalidade fundante de seus processos parciais. Devemos, portanto, considerar a abertura do social como o fundamento constitutivo ou a “essência negativa” da existência, e as diversas “ordens sociais” como precárias e, em última instância, tentativas fracassadas de domesticar o campo das diferenças. (...) Não existe espaço suturado

correspondente à sociedade, uma vez que o social em si não possui essência (LACLAU, 2015, p. 166 - *grifos meus*).

Esta percepção é a basilar na discussão laclauniana e Mouffeana de discurso, social e a realidade, mas antes de nos aprofundarmos nela, proponho relembarmos como se construiu nas ciências sociais a noção de sociedade e de que a mesma funcionaria como uma grande infraestrutura determinante com leis de movimentação dadas. Isso porque, esse também foi um processo discursivo que, ao se tornar hegemônico, nublou a possibilidade de notarmos que qualquer estrutura social não é um dado natural, mas foi discursivamente construída.

Por isso, proponho que voltemos, ainda que pontualmente, a alguns cânones da sociologia moderna e da filosofia que impactaram este debate. Na interpretação de Émile Durkheim (1987), as “leis” de movimentação social foram lidas como fatos sociais que exerceriam influência sobre a maneira de agir dos indivíduos. Dessa forma, a sociedade seria uma estrutura maior e inerente à vontade dos seus partícipes, já que estes, socializados e sujeitados às regras, apenas seguiriam o fluxo da estrutura social. O primeiro deslocamento em relação a essa concepção está na obra de Max Weber, fazendo a crítica à teoria de Durkheim ele trouxe uma visão de sociedade como uma espécie de teia, cuja tessitura ocorre pela ação social.

Por meio desta ação, que seria individual, se estabeleceriam as relações entre os indivíduos, sendo assim estas relações emergem como condições de possibilidade para a existência da sociedade. Com essa proposição, Weber inaugurou na ciência social moderna, a noção de “ação do sujeito”, em lugar da noção de “pura sujeição” na significação do conceito de sociedade.

Entretanto, apesar da emergência da noção de “ação social” que poderia ser um primeiro passo para compreendermos a sociedade para além da noção de superestrutura, a sociologia moderna ainda passou a postular, sob diferentes óticas, como ocorre este jogo entre sujeito e sociedade, carecendo de uma condição estrutural e estruturante determinada e última. Neste sentido, a produção sociológica encontra em Karl Marx (1998), uma proposição de que esta ação social não ocorre fora das estruturas e condições materiais dispostas, especialmente das condições econômicas capitalistas que determinariam o social em última instância, para Marx, a sociedade capitalista dividida em classes limita a esfera de ação social.

O pensamento de Marx é um ponto de congruência para as proposições sobre o social em Laclau e Mouffe, isto porque ele recorre a uma leitura materialista que utiliza e estranha a dialética hegeliana. De forma bastante resumida, para Marx a dialética existe enquanto movimentação do social, mas ela não ocorreria pela ideia ou pelo campo do pensamento, e sim, a partir da luta de classes na tentativa de mudar as condições materiais de existência.

Em dado momento, Laclau e Mouffe (2015) irrompem com uma crítica a Marx neste ponto, para eles essa noção materialista de dialética acena a um processo evolucionista cuja promessa seria o acesso último às coisas do real, o alcance de algo palpável na materialidade histórica da realidade. Dessa forma, em seus diálogos com a filosofia sobre a sociedade, Laclau e Mouffe (2015) recorrem a Louis Althusser enquanto um filósofo que mobiliza conceitos psicanalíticos para compreender a ordem simbólica do real constituindo a sociedade, indo portanto além das condições de materialidade com o conceito de sobre-determinação, o qual:

É constituído no campo do simbólico, e não tem qualquer sentido fora dele. Consequentemente, o sentido de potencial mais profundo do enunciado de Althusser de que tudo existe no social é sobre-determinado, é a asserção de que o social constitui-se como ordem simbólica. (...) a sociedade e os agentes sociais carecem de qualquer essência, e suas regularidades consistem meramente de formas relativas e precárias de fixação que acompanham o estabelecimento de uma certa ordem (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.169).

Entretanto, por ser um filósofo marxista, Althusser não abandonou a noção de que haveria a determinação em última instância pelo econômico, ponto que faz com que Laclau e Mouffe (2015), afastem-se dele e de Karl Marx, visto que na Teoria do Discurso, não se negam as condições de existência, mas há a compreensão de que tais condições de possibilidade são relacionais e contingentes:

O problema é que, se a “economia” é determinante em última instância em todo tipo de sociedade, ela deve ser definida independentemente de qualquer tipo específico de sociedade; as condições de existência da economia, também devem ser definidas independentemente de qualquer relação social concreta (LACLAU; MOUFFE, 2015. 170).

Há outras discordâncias e alguns aprofundamentos críticos entre a TD e as concepções marxistas, mas elenco esta discussão, por ora, para pensar a compreensão de sociedade enunciada na teoria laclauiana e mouffeana. O social sobre-determinado da Teoria do Discurso ao evidenciar a ordem simbólica,

ressignifica os termos da ação social dos sujeitos, colocada inicialmente pelos sociólogos funcionalistas, uma vez que compreende que esta ação acontece a partir da atribuição de significados e disputas de sentido que ocorrem no contexto dessa ordem simbólica. Ou seja, o sujeito produz a realidade a partir do campo simbólico, atribuindo significados à materialidade das coisas. As estruturas sociais são, portanto, o resultado da costura de significados que se hegemonizou, e não bases fundantes inquestionáveis.

Pedindo licença para realizar um breve salto histórico, caminho para outra analítica agregada à Teoria do Discurso, trata-se da análise foucaultiana de social como algo que é moldado por relações de poder. Se a “sociedade” é uma teia, o poder alinhava os pontos e perpassa instituições, discursos e sujeitos à medida em que eles constroem as conexões sociais. “(...) em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social” (FOUCAULT, 1999, p.28). A partir dessa análise de poder como constituinte da sociedade, Foucault preconiza que houve uma necessidade social instaurada pelo poder: produzir regimes de verdade para instaurar “ordens sociais” e “leis de funcionamento” coletivo.

O poder (...) institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder (FOUCAULT, 1999, p. 29 - *grifos meus*).

No entanto, ao mesmo tempo em que precisamos produzir os regimes de verdade, somos também produzidos por eles, é nesse sentido que o poder nos perpassa enquanto sujeitos e sociedade, unindo os dois pontos como peças de uma engrenagem que para funcionar precisam se movimentar conjuntamente. O discurso permeado pelo poder, produziria o efeito de verdade necessário à instauração do regime proposto naquela relação de poder.

Eis que continuando criticamente - e outrora rejeitando - as análises de Foucault, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) irá reconhecer o jogo de relações de poder, mas vinculá-lo ontologicamente à disputa por hegemonia na

tentativa de construir as realidades sociais. “O poder é constitutivo do social, porque este não poderia existir sem as relações de poder por meio das quais ele assume sua forma” (MOUFFE, 2015, p.17). Ou seja, a organização dos significados no caos social, a qual compreendemos como “sociedade” nunca é feita sem os efeitos do poder, assim como todo discurso produzido engendra-se nestes efeitos.

O Discurso - ao lado da articulação e da hegemonia - é categoria *sine qua non* na teorização laclauniana e mouffeana. Na TD o discurso é produção de sentidos, ele movimenta, e também, organiza a construção do social, por isso:

Pensar o discurso é pensar o social e, da mesma forma, as práticas discursivas. O discurso constitui uma tentativa de ordem, de estruturação e, como está submetido a diferentes jogos de linguagem, a diferentes contextos, mostra-se contingente. Discurso é resultado de toda prática articulatória, e esta constitui e organiza as relações sociais (SANTOS, 2017, p.28).

Assim, o social é discursivo e, portanto, todo discurso tem as mesmas características de: abertura, provisoriedade, contingência, fixação parcial de sentidos do social. Na explicação de Laclau e Mouffe a ordem social se estabelece por meio da disputa hegemônica de um discurso, essa disputa é resultado da sedimentação de relações de poder contingentes, contextuais e precárias, ou seja, relações que podem se reconfigurar a qualquer momento para garantir ou questionar a hegemonia de determinada ordem social.

É preciso reconhecer o caráter hegemônico de todos os tipos de ordem social e o fato de que toda sociedade é o resultado de um conjunto de práticas que tentam estabelecer ordem em um contexto de contingência. (...) Toda ordem é articulação temporária e precária de práticas contingentes. (...) toda ordem se baseia na exclusão de outras possibilidades. É nesse sentido que podemos chamá-la de “política” já que expressa uma estrutura específica de relações de poder (MOUFFE, 2015, p.17 - *grifos meus*).

Na TD o poder é da esfera do político, por isso ele não é a materialidade das coisas que ele produz, mas a energia para produzir as coisas e instaurar as práticas ou regimes. De mesmo modo, são os efeitos do poder que subjetivam os sujeitos, oferecendo-lhes a aparência de verdade das coisas e a sensação de que há uma “ordem social”. Portanto, não existe para a TD a possibilidade de que as relações de poder assumam uma única forma e fixem de uma vez por todas o social, o que existe é sempre movimento, contingência do poder e o social como organismo vivo e conflituoso que, a todo momento, é sacudido por disputas hegemônicas.

Tais disputas são fruto do embate entre as práticas articulatórias hegemônicas e as contra-hegemônicas. As práticas hegemônicas são as responsáveis por estabelecer ordens e significados, já as contra-hegemônicas são as que “tentarão desarticular a ordem existente para instalar outra forma de hegemonia” (MOUFFE, 2015, p.17). Dessa forma, outra noção de extrema importância para compreendermos o social como discursivo, é a de prática articulatória que está quase que simbioticamente ligada ao conceito de discurso e ao de hegemonia.

(...) chamaremos *articulação* qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória. A totalidade estruturada resultante dessa prática articulatória, chamaremos *discurso* (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.178).

A prática articulatória engloba os “processos de integração e estruturação de diferentes elementos - identidades, objetos, símbolos, palavras, imagens etc. - em sistemas discursivos de associação e diferenciação” (OLIVEIRA, 2018, p.177). Ao instaurar essa integração ocorre a hegemonia, por isso diz-se que ela emerge nas e das práticas articulatórias. “É porque a hegemonia supõe o caráter aberto e incompleto do social, que só pode ter lugar num campo dominado por práticas articulatórias” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 213). Ou seja, a hegemonia é sempre contingente, pode ser desestabilizada e deslizar a qualquer momento, por isso ela não exclui o estado de abertura constante do social, ela não exclui a possibilidade de deslocamentos discursivos, pelo contrário, uma vez que o movimento de disputa hegemônica é permanente, pode-se dizer, inclusive, que a hegemonia força os deslocamentos.

Ao forçá-los, ela suscita novas articulações que, por sua vez, vão buscar estabelecer outras hegemonias, note-se então que a relação entre hegemonia e articulação é de retroalimentação. O impacto da articulação no social permite a construção de realidades à medida em que ela costura os sentidos das significações instituindo determinada ordem discursiva, por esse motivo:

Um discurso é o resultado de uma prática articulatória e significativa que constitui e organiza relações sociais. (...) ele nomeia o ser da existência, uma vez que a existência necessita necessariamente de uma série de relações simbólicas para alcançar o status de ser e isso somente é possível a partir de uma articulação discursiva (MENDONÇA, 2014, p.6,7).

Entretanto, há sempre a possibilidade de contestação da hegemonia de um discurso através das práticas contra-hegemônicas e isso só é possível também porque o social é permeado e constituído pelos antagonismos.

A Teoria do Discurso denomina “antagonismo” uma de suas categorias centrais. (...) O antagonismo pode ser concebido como um exterior constitutivo que, além de bloquear uma determinada identidade, é a condição de sua formação enquanto tal. Os processos de formação das identidades são resultados de uma constituição antagônica (SANTOS, 2017, p.28).

O conceito de antagonismo é um dos que melhor capta a nuance relacional das identidades que está na base da proposta pós-estrutural, pois ele não só reconhece o relacionamento entre as identidades, como também, a dimensão constitutiva que identidades diferenciais possuem. De acordo com Mendonça (2014), na TD os discursos são constituídos antagonicamente, ou seja, a partir da ameaça oriunda de outros discursos. Neste sentido, o antagonismo seria a:

experiência do limite de toda objetividade. (...) na medida em que há antagonismo, eu não posso ser uma presença plena para mim mesmo. Nem a força que antagoniza comigo é tal presença: seu ser objetivo é um símbolo do meu não-ser e, desta maneira, é excedido por uma pluralidade de sentidos que impedem que ele se fixe como positividade plena. (...) o antagonismo constitui os limites de toda objetividade, a qual se revela como objetificação parcial e precária (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.199 e 2020).

Por isso, sugiro que pensemos o antagonismo como uma constante possibilidade antagônica, uma vez que sempre existe essa possibilidade, ela poderá fazer eclodir o antagonismo a depender da ameaça, da hostilidade do exterior constitutivo a uma identidade, mas também a depender do contexto e da disputa hegemônica em questão.

O “eles” representa a condição de possibilidade do “nós”, sua “exterioridade constitutiva”, isso quer dizer que a constituição de um “nós” específico sempre depende do tipo de “eles” do qual o “nós” se diferencia. Essa questão é crucial, porque nos permite imaginar a possibilidade de haver diferentes tipos de relação nós/eles, segundo a forma como o “eles” for construído (MOUFFE, 2015, p.17).

Assim sendo, o antagonismo também está sujeito a contingências, aos deslocamentos ao redor de um exterior constitutivo, este também é outro conceito muito caro à TD e a este trabalho, no entanto retornarei a ele mais a frente. De igual modo, o conceito de antagonismo suscita a necessidade de aprofundamentos adiante demonstrados, por ora voltemos à discussão sobre o social como discurso,

a mobilização de tais conceitos como os de prática articulatória, hegemonia, práticas hegemônicas e antagonismo tem fins de demonstrar os caminhos explicativos traçados pela TD sobre o funcionamento discursivo na construção das hegemonias que sustentam a realidade.

No âmbito da discursividade para que ocorra a construção do social é preciso que haja disseminação dos sentidos produzidos no corpo da sociedade, entretanto essa disseminação assume na pós-modernidade muito mais um aspecto de pulverização de significados. Ao recorrer a essa ideia de pulverização, a intenção é demonstrar o acirramento da precariedade de fixação dos sentidos que faz com que os significados sejam fixados com maior provisoriedade e deslocados mais facilmente, conforme se reconfiguram as relações de poder e disputas hegemônicas entre os sujeitos e grupos. Estes deslocamentos de significado são capazes de reprojeter rotas discursivas com maior rapidez, construindo e desconstruindo realidades.

Os múltiplos discursos que podem ser identificados ou rastreados na realidade - políticos, acadêmicos, midiáticos, religiosos, educacionais etc. passam a ser vistos como formações específicas e parciais, com fronteiras usualmente pouco definidas, inseridas num campo de discursividade amplamente interativo, aberto e instável (OLIVEIRA, 2018, p.176 - *grifos meus*).

Esse campo de discursividade amplo, instável e sempre aberto é o que a TD compreende por Real, baseando-se nas concepções Lacanianas de real e realidade, segundo as quais: “O Real, que deve ser distinguido da realidade, é um efeito do Simbólico: o que o Simbólico expulsa, instaurando-se” (LACAN, 2005, p.18). Dessa forma, se para a Teoria do Discurso sempre há algo que irá escapar de nossas formulações de realidade, é portanto, impossível que algum discurso consiga atingir o todo da significação sobre o que é a sociedade e qual a realidade dela.

O social, portanto, é um social significativo, simbólico, sobredeterminado. Não aparece como algo a ser desvendado, desvelado - como se fosse possível alcançar a verdade na sua forma mais transparente e final -, mas compreendido, a partir de sua miríade de formas, das várias possibilidades de se alcançar múltiplas certezas, note-se, sempre contingentes e precárias. Assim, o real, como possibilidade de ser perscrutado, conhecido verdadeiramente, como uma positividade transparente, é uma impossibilidade, tendo em vista que esse é significado de diversas maneiras, a partir das lentes sobredeterminadas dos sujeitos (MENDONÇA, 2014, p.6 - *grifos meus*).

Na perspectiva do social como discurso, a impossibilidade do Real como espelho de uma verdade inabalável deriva também da proximidade da teoria laclauniana com os processos de desconstrução propostos por Derrida. Segundo Oliveira (2018), é a partir do pós-estruturalismo de Derrida que Laclau assume a realidade como sempre já discursiva. Ao operar com a desconstrução sobre essa realidade, irrompem as condições de possibilidade que permitiram a constituição dos fenômenos do social. Retornamos ao ‘efeito de verdade’ que o poder gera e que propicia nossas sensações de realidade. Nos deparamos com a impossibilidade do fundamento.

Para Derrida, “não há fundamento último para qualquer estrutura, também entendida como discurso, ou seja, sistema no qual o significado central, originário ou transcendental, nunca está absolutamente presente fora de um sistema de diferenças” (MENDONÇA et al, 2016, p.232). Note-se que a desconstrução também faz aparecer a ideia de que toda significação, toda identidade acontece de forma relacional. É preciso estabelecer um sistema de diferenças para que as significações ocorram a partir das relações entre os elementos desse sistema.

Ainda conforme Mendonça et al (2016), no tocante à construção discursiva das realidades e a impossibilidade de haver fundamento, há duas formas de compreender a desconstrução derridiana, pela hipótese clássica e pela pós-clássica. A primeira postula que todo discurso é finito, mas tenta abarcar uma riqueza infinita de significações. Tendo em vista a ambição dessa tentativa, sempre haverá algo que escapa, o excesso, algo que deliberadamente sobra quando são feitas as escolhas de significados e significantes no processo de produção de sentidos. Numa interpretação que também coaduna com a teoria laclauniana, aquilo que escapa não fica pelo caminho, mas por constituir a identidade de um discurso, enquanto exterior constitutivo, poderá ser acessado e desestruturar a arrumação discursiva.

Na explicação desconstrucionista pós-clássica, Derrida propõe o problema da impossibilidade de fundamento a partir da falta constitutiva, a desconstrução nesse caso é uma operação que faz emergir essa falta e lança luz sobre as diversas possibilidades de preenchimento dessa lacuna. Seguindo as proposições da TD, o preenchimento poderia ser realizado de acordo com os processos de articulação discursiva e disputa hegemônica. Em ambos os casos o real é, assim como

explicam Glynos e Howarth (2018), uma presença disruptiva que perturba qualquer ordem simbólica, marcando a impossibilidade de plenitude seja de uma estrutura, dos sujeitos ou dos discursos.

Cabe ressaltar que pela aproximação com o pós-estruturalismo de Derrida a Teoria do Discurso assume-se como uma teoria de caráter pós-fundacional. Desta forma, no que tange a desconstrução, o diálogo de Laclau com Derrida irá proporcionar uma proposta desconstrutiva que se baseia em sedimentação e reativação. Desconstruir seria abalar a sedimentação, reativando o que foi soterrado no momento em que firmou-se dado discurso, desvelando com isso todas as operações e relações de poder que o firmaram. Na teoria laclauniana a reativação discursiva está intrinsecamente ligada a operações de desconstrução, também porque no pós-estruturalismo as estruturas serão sempre deslocadas pela emergência da ação dos sujeitos. Dessa forma:

Reativar discursos é simultaneamente abalar o que se encontra sedimentado, estabelecido como objetivo, como fundamento, como presença plena, e fazer emergir os antagonismos, o caráter indecível e contingente das alternativas (LOPES, 2015, p.450 - *grifos meus*).

Uma vez que a desconstrução permite a reativação discursiva daquilo que estava soterrado em dado discurso hegemônico, podemos perceber quais as decisões e escolhas por significantes foram feitas para construir o sentido discursivo. Além disso, podemos perceber também quais as relações de poder que levaram a tais escolhas.

O que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória. E a escolha por certa opção será sempre a exclusão de outras tantas opções negadas, algumas vezes sequer passíveis de serem enunciadas (LOPES, 2015, p.450 - *grifos meus*).

Para a análise das realidades sociais e da hegemonia de um discurso a compreensão dessa dimensão da desconstrução revela ainda que: “Toda ordem é política e se baseia em algumas formas de exclusão. Sempre existem outras possibilidades, que foram reprimidas e que podem ser reativadas” (MOUFFE, 2015, p.17). Com a reativação será trazido à tona o viés político da construção do social, isso acontece porque social e político são, também conforme Mouffe (2015),

dimensões indispensáveis de qualquer vida em sociedade, sendo a fronteira entre eles essencialmente instável, ela está em constante deslocamento e renegociação.

Para fins da apresentação da ideia central da TD de que o social é discurso, cabe chamar atenção para o fato de que estamos:

diante de um social cujos sentidos não podem tornar-se objetivos, ou seja, discursivamente completos, transparentes para a compreensão e para as suas próprias ações como sujeitos ou grupos políticos. Toda a tentativa de fixação de sentidos, de promoção de sua sutura final, é sempre vã, impossível (MENDONÇA, 2014, p.5).

Para a Teoria do Discurso o social nunca será realizado em termos de uma objetividade, ou seja, capturado, fechado, conclusivo. Para a TD, a impermanência é o movimento próprio desse social, continuamente atravessado por disputas hegemônicas, antagonismos, deslocamentos, articulações. Dada a impossibilidade de objetividade do social, reconhecida a impermanência como aspecto fulcral, a sociedade será sempre uma tentativa, uma empreitada discursiva. Por isso, a sociedade na teoria laclauiana e mouffeana é uma impossibilidade, porque nunca conseguiremos atingir uma sutura de sentido sobre ela.

Por isso, para além da utilidade teórico-analítica, a compreensão de social como campo discursivo aberto e conflituoso onde ocorrem as movimentações de sujeitos e grupos, revela (in)finalidades, contingências, demandas e articulações na busca por produção de sentidos sobre a vida e as relações sociais que se desenvolvem ao nosso redor. Nossas identificações, as identificações de nossas práticas, dos fenômenos e objetos sociais, estão todas colocadas sob uma complexa teia discursiva na qual mobilizaremos os significados necessários para garantir as hegemonias que correspondam às nossas vontades de significação, ou seja, as realidades que desejamos instaurar, inclusive em termos das práticas curriculares para a infância.

2.1 Políticas curriculares como práticas discursivas sobre as infâncias

Assumindo um enfoque discursivo subsidiado pelos estudos pós-estruturais e pela Teoria do Discurso, a noção de política curricular (e de currículo) que discuto a seguir, está também amparada numa teoria curricular discursiva que: “aposta na possibilidade de se negociar o que há para ser dito, de se produzir interlocução no

currículo” (LOPES, 2015, p.163). E, sendo assim, tem como objetivo questionar a noção totalizante e objetivista sobre políticas curriculares.

Nesse intuito, opto por evidenciar o viés discursivo constituinte de todas as esferas da produção curricular, considerando que essa é, outrossim, uma forma de acompanhar a perspectiva pós-fundacional na teorização sobre currículo.

A política por um currículo sem fundamentos significa defender que não há princípios e regras curriculares absolutos, definidos cientificamente ou por qualquer outra razão, fora do jogo político educacional. (...) parto do entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo (LOPES, 2015, p. 446).

Tal posicionamento está amparado na produção de teóricas curriculares como Lopes e Macedo (2010; 2011); Lopes (2015), Macedo (2006) e Frangella (2009; 2018) que questionam as concepções sedimentadas na teoria e na política de currículo, pontuando que este objeto deve ser estudado como uma prática de enunciação da qual jamais obteremos um fechamento de sentido, um consenso, ou a certeza absoluta sobre como pautar nossos desejos curriculares. Isso ocorre porque não há fundamento perene o suficiente que não possa ser abalado e ressignificado diante da contingência que caracteriza o social.

Dessa forma, a política curricular precisa ser compreendida no contexto do jogo político discursivo, nesse caso ela será tomada como a disputa de sentidos entre os discursos que tentam hegemonizar o seu significado de currículo. Para Mouffe (2015), o social é politicamente constituído, isso quer dizer que não há um fenômeno social que não seja político. Sendo este social algo que deve ser lido como discurso, não há, portanto, um discurso que seja produzido sem que a dimensão política o atravesse. Não há um discurso sobre currículo que escape de sua constituição política.

A política é da ordem do acontecimento, remete a uma ética que não pode ser definida a priori e de uma vez por todas. (...) Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas (LOPES, 2015, p.448).

Os discursos sociais - politicamente constituídos - organizam, desorganizam e reorganizam a sociedade, assim numa pesquisa curricular que explore caminhos pós-estruturais interessa perceber como a efervescência do jogo político atua sobre

a realidade curricular e acirra a disputa do campo educacional. Esse jogo político eclode sempre que entram em cena demandas não atendidas, uma vez frustradas, elas irão se transformar em reivindicações para pleitear a adesão dos sujeitos e perturbar a hegemonia do discurso vigente. Essa concepção de reivindicação e lutas por significação atravessa a definição de política curricular adotada aqui:

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações (LOPES, 2018, p. 149).

Tais lutas, conflitos e representações são motores das demandas. Ainda conforme Lopes (2015), a política é construída pela articulação dessas demandas, assim sendo, no âmbito do currículo como jogo político, é preciso problematizar os modos como as demandas - progressistas ou conservadoras - mobilizam o social e constroem as políticas curriculares, em especial neste trabalho, as políticas curriculares para a infância.

No caso particular das políticas de currículo, é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empresariado, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais dos mais diversos. Por intermédio das articulações entre essas demandas diferenciais, grupos políticos são organizados, significações de currículo são instituídas (LOPES, 2015, p.449 - *grifos meus*).

Apoiada nesta perspectiva, nomeio por políticas curriculares para a infância aquelas que intentam produzir sentidos curriculares sobre e para as infâncias endereçando-as dentro de um processo conflituoso de significação e de constante negociação de sentidos. De forma geral, tais políticas estão amparadas em significantes como: desenvolvimento saudável, qualidade, direitos de aprendizagem, proteção à infância e vinculadas à disputa discursiva sobre aprendizagem e pleno desenvolvimento infantil.

Ante a isto, para iniciar esta discussão cabe refletir sobre como as demandas acerca de política curricular e infâncias têm sido articuladas especialmente da década de 2010 até o momento presente. Recorto o período pois, de acordo com pesquisas como as de Oliveira; Oliveira (2018), Leite (2019) e Salgado et al (2018),

foi quando se intensificou o debate acerca de infância, gênero e sexualidade no currículo. A partir de então, instaurou-se uma crise discursiva que gerou a disputa hegemônica pela produção de sentidos curriculares capazes de controlar os sentidos e oferecer respostas ao campo educacional sobre como educar diante dos conteúdos de gênero e sexualidade em interlocução com a infância.

Pode-se dizer que anteriormente a isto, o país ainda engatinhava na própria discussão e pleito da institucionalização de políticas públicas no campo educacional a fim de se reconhecer tanto a educação infantil como etapa obrigatória da educação básica, quanto a necessidade de aperfeiçoar o aparato de políticas públicas endereçadas às infâncias em geral. Somente, a partir da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), bem como de todo conjunto de instrumentos educacionais, jurídicos e legislativos que acompanharam a virada discursiva sobre o sujeito criança como sujeito de direitos, então as políticas endereçadas a estes sujeitos tiveram terreno para instalar-se e prescindir de análises segundo recortes de classe, raça, gênero, geração e, do próprio questionamento do significado de infância arraigado nelas.

Ao trazer tal pontuação me permito ir além da etapa da educação infantil nas teorizações e análises de tais políticas curriculares, considerando políticas endereçadas aos sujeitos da infância nesta etapa e no ensino fundamental. Tomo por base tanto o necessário alargamento da significação sobre criança e infância, nos discursos destas políticas, quanto aparatos legais como a Lei 8.069 de 1990 que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual em seu artigo 2º pontua: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa **até** doze anos de **idade** incompletos.”

Amparada neste recorte discursivo e legal sobre infância, prossigo, mais à frente, para uma discussão teórico-analítica sobre o contexto em que se instaura a disputa discursiva na produção destas políticas. Iniciei este tópico rejeitando falar da política curricular sob uma perspectiva totalizante ou objetivista, pois partindo de Haraway (1995), acredito que a totalização nas ciências sociais nos impede de ver bem, pois uma visão de todo e de toda parte é impossível enfocar quando se trata do social e sua contingência. Assim, assumo que o estudo aqui perscrutado será tomado a partir de uma perspectiva de “objetividade como racionalidade posicionada (...) uma corporificação finita continuada, de viver dentro de limites e contradições, isto é, visões desde algum lugar” (HARAWAY, 1995, p.33).

Essa objetividade posicionada requer que conscientemente se compreenda que o olhar para a problemática ou para o objeto está posto desde algum lugar (aqui os estudos pós-estruturais e a TD) e, por isso uma visão de pesquisa é parcial e localizada, é contextual e estará sempre sujeita à precariedade, a abertura do social, bem como às contradições que podem atravessá-la.

Isso não significa menor comprometimento ou rigor científico, mas antes um deslocamento no significado deste rigor que acena para a consciência do mito da onisciência científica e do objeto plenamente cognoscível, que requer maior atenção a um posicionamento científico comprometido com: “Um corolário da insistência de que a ética e a política, encoberta ou abertamente, oferecem as bases da objetividade nas ciências como um todo heterogêneo (...) a política e a ética são a base das lutas a respeito de projetos de conhecimento” (HARAWAY, 1995, p. 28 e 33 - *grifos meus*).

Assim, compreendo que é necessário assumir uma visão de pesquisa sujeita a precariedade e contextualidade, atravessando fantasias de totalização do saber que povoam o campo científico - acadêmico. A rejeição por uma visão totalizante de conhecimento científico também se justifica porque são as noções daí advindas que também informam e sedimentam concepções curriculares necessárias de serem provocadas, problematizadas, inquiridas.

A história do currículo é marcada pela ideia de que possa existir uma base racional que sustente as decisões sobre os saberes e atividades de ensino, seja ela em função de princípios epistemológicos, psicológicos, ou mesmo emancipatórios. Os focos nos objetivos, na transformação social, nos saberes universais são exemplos desses processos. As finalidades sociais se modificam – formar o profissional adequado ao mercado de trabalho, formar o sujeito crítico, formar o sujeito emancipado, o cidadão –, mas as tentativas de conter a significação se mantêm (LOPES, 2015, p.455).

Numa leitura Laclauniana de política curricular, a ideia de que haveria tal base de caráter unicamente racional para as decisões sobre currículo é produzida pela operação de sedimentação, cuja natureza é extremamente política à medida em que gera a hegemonia de um discurso, ocultando nesse processo os embates e interesses históricos por trás das construções de currículo.

Todo fundamento político estrutura-se discursivamente quando se hegemoniza, ou seja, quando determinada posição política particular passa a representar os mais variados setores da sociedade. Assim, a

hegemonia é o momento da decisão política, da sedimentação de determinado discurso (MENDONÇA, 2014, p.2).

A construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na década de 1990 pode ser observada como um exemplo, com o PCN sedimentou-se no campo educacional a ideia de que um currículo comum nacional pudesse ser proveitoso para a educação brasileira. Então, esse discurso de currículo comum ganhou a hegemonia social e atravessou diversas instâncias de decisão política (estaduais, municipais, regionais, escolares) evocando, entre seus principais argumentos, que esta seria uma forma de garantir aos estudantes um ponto de convergência de saberes que lhes permitiria algum nível de igualdade no acesso aos conhecimentos e, conseqüentemente, numa futura disputa por vagas no mercado de trabalho.

Entretanto, os interesses históricos velados na hegemonização deste discurso de acordo com Lopes (2015), estão ligados ao acirramento do neoliberalismo no cenário econômico mundial e seu adentramento mais intenso no campo educacional a partir da década de 1990, submetendo a educação brasileira aos termos dos acordos internacionais gestados por organismos como o Banco Mundial, que pactuaram a necessidade de cooptar a educação para promover o desenvolvimento econômico-social. Tais interesses não são acionados precipuamente no discurso hegemônico de currículo comum, mas eles estão ali conforme observamos as condições de possibilidade do discurso em questão e o seu contexto histórico, são portanto, camadas da sedimentação discursiva sobre currículo comum que podem ser reativadas.

Outro viés hegemônico vindo dos estudos culturais e sedimentado no discurso da política curricular, não raro, bem aceito no campo progressista, é o de currículo como ponte entre as culturas, adotado a partir do multiculturalismo. Para Macedo (2006), essa guinada multicultural representa uma articulação entre economia, política e cultura no âmbito do currículo. Dessa forma, “o cultural, ao ser refuncionalizado como mercadoria, rearticula sua dimensão política” (MACEDO, 2006, p. 285), essa rearticulação coloca o currículo tanto a serviço do cultural quanto da lógica mercadológica de forma quase camuflada. Ela gera um hibridismo que paira sobre a funcionalidade do currículo e dita a que propósitos (multiculturais) ele deveria servir. Aglutina-se assim às perspectivas curriculares, um significado

cultural demandado pelos estudos culturais e um outro significado dado pela captura da cultura pela lógica neoliberal.

Da perspectiva da Teoria do Discurso, esta rearticulação também é uma operação de organização das diferenças em cadeias de sentido, operação que não é percebida a priori enquanto um discurso está sedimentado, mas que reside na sua estrutura discursiva. Dentro do sistema discursivo há espaços de contradição e multiplicidade de sentidos que constroem e organizam a diferença. Conforme Macedo e Tomé (2018) explicam na teoria lacaniana as relações de articulação entre demandas ocorrem sem que o caráter diferencial que as constitui seja eliminado, demandas completamente heterogêneas podem se articular em prol de um nome (ou de uma significação), o social constituído como discurso é um sistema de relações diferenciais, portanto a partir de uma investigação desconstrucionista tais posições diferenciais podem ser reativadas.

No caso do discurso multicultural, essa organização de cadeias de sentido ocorre tanto na disputa de significação sobre currículo, como na disputa de significação sobre cultura.

Enquanto objeto empírico e conhecível a cultura se coisifica numa aceção tradicionalista que remete a conteúdos dados, identidades coletivas totalizadas, representação histórica memorável de grupos pré definidos. Os desafios contemporâneos põem sob suspeita essa perspectiva nas fissuras dessa construção: articulações, hibridizações e disputas dão a essa figura fixada mais que mobilidade, uma instabilidade incalculável, que quebra com uma lógica temporal linear de passado e presente, herança e produção, que se misturam e produzem outras formulações, linhas de fuga de um processo agonístico em formação (FRANGELLA, 2009, p.1 - *grifos meus*).

À medida em que sofre deslocamentos de sentido, o termo cultura pode ser ressignificado principalmente para atender à demanda que o está mobilizando. Essa instabilidade incalculável de que trata Frangella (2009), é uma circunstância constante a que está sujeito todo significado, é o que permite diante das condições de possibilidade em dado momento, engendrar por exemplo, uma articulação do discurso cultural por vias neoliberais. Não se trata, entretanto, de rejeitar por completo o multiculturalismo, mas de redirecionar a produção de sentidos em direção a uma noção de cultural que, ao entender a cultura como prática de enunciação, reconheça as construções discursivas sobre o conceito como derivadas de disputas hegemônicas.

Mesmo o termo “multiculturalismo” que a princípio foi bastante empregado, precisa ser problematizado a fim de que não fortaleçamos um multicultural que toma a cultura como algo dado, ainda que admita uma pluralidade. Pois, nesse sentido o multiculturalismo seria um problema por utilizar o discurso da pluralidade para separar culturas totalizadas e apagar a dimensão construtiva/construída do cultural (FRANGELLA, 2009, p.3).

Para fechar o exemplo sobre discurso multicultural e currículo, é da observação da cultura como prática de enunciação que conseguimos perceber as maneiras pelas quais o discurso cultural se estrutura em determinado cenário - em determinada política curricular- que significantes está mobilizando e articulando, que sentidos estão sendo construídos e quais relações de poder estão perpassadas no atendimento à certas demandas. Qual campo ao conseguir o status de hegemônico consegue também cravar um sentido sobre cultura e que reivindicações são contempladas.

Para Bhabha (1998), o cultural ocorre por tradução, mas é preciso lembrar que a tradução é uma impossibilidade, à medida que ela deixa resíduos de significação intraduzíveis que paradoxalmente tornam a língua estrangeira a ela mesma. Bhabha fala da tradução a partir dos escritos derridianos, para quem:

A tradução, assim como a desconstrução, é o lugar por excelência das línguas e da proliferação de sentidos; é o lugar da *différance*. Dito de outra forma, na tradução a constituição da significação encontra-se, continuamente, numa rede diferencial, diferente e diferida (FERREIRA, 2009, p. 231 - *grifos meus*).

Assim, no tocante à impossibilidade como constituinte da tradução são pelo menos três os aspectos característicos: impossibilidade de univocidade do nome, de transparência dos sentidos, assim como impossibilidade de que a tradução ofereça um fechamento de sentidos em torno da nomeação. Deste lugar, “conceber a cultura como enunciação é abalar a concepção do cultural como tradição, sistema estável, modelo” (FRANGELLA, 2009, p.12). É, portanto, fazer emergir as traduções do cultural e observar como ocorreu a proliferação de sentidos sobre a cultura.

Nesta incursão reflexiva sobre as características que subsidiam a elaboração de Bhabha para o conceito de cultura como enunciação, reside a convergência com a perspectiva discursiva da TD e o pensamento derridiano acerca da tradução e da possibilidade de irrupção de saberes. Nessa perspectiva, de acordo com Macedo (2006), compreende-se espaços-tempos liminares, num lugar-tempo em que há confronto, mas em que a opção possível estará sempre na nebulosa fronteira em

que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução. Portanto, emerge a diferença cultural como fronteira de espaço-tempo sempre exigindo processos de negociação de sentidos, fazendo com que o currículo seja:

um espaço-tempo de fronteira no qual interagem diferentes tradições culturais e em que se pode viver de múltiplas formas. (...) A produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro. Em ambos são negociadas diferenças” (MACEDO, 2006, p. 288).

Diante disso, toda política curricular atua na fronteira cultural de onde negocia constantemente as diferenças e opera traduções sobre os sentidos curriculares produzindo currículos híbridos e ambivalentes, os quais na linguagem de Macedo (2006), incluem o mesmo e o outro, mesclam discursos da ciência, da nação, do mercado. Tal constituição híbrida atinge as políticas curriculares para as infâncias tratadas neste trabalho, transformando-as em espaços de ambivalências curriculares, em arenas de negociação de sentidos, onde a disputa acontece em torno do que se julga conhecimento válido para as infâncias.

Neste jogo que também envolve relações de poder, ocorre a disputa hegemônica pela significação não só de currículo, mas também de infância. É desta compreensão que se localiza, a partir da década de 2010, a intensificação do embate hegemônico acerca de significantes como -política curricular, infâncias, gênero- permeando toda a construção das políticas curriculares nacionais principalmente a partir da década de 2010. Nota-se que as demandas pela produção de currículos, no período, deslocam espaços-tempo de fronteiras nos quais as questões de gênero e sexualidade estão envoltas em articulações discursivas tensionadas e identificações fortemente mobilizadas. Entretanto, além dessa constatação, cabe indagar o que potencializa essa acelerada mobilização, afora as condições de possibilidade relacionadas ao contexto sócio-histórico em questão.

Neste ponto, recorro a outra abordagem para explicar o fenômeno de disputa de identificações em tais políticas, a abordagem das lógicas de explicação crítica cunhada por Glynos e Howarth (2007), na qual eles definem três tipos de lógicas, as sociais, as lógicas políticas e as lógicas da fantasia. Especialmente as duas últimas parecem mais evidenciadas nos embates, e, dentre as duas, ainda mais as que explicam a mobilização das fantasias, uma vez que houve no período maior

acionamento dos padrões de fantasia social sobre as infâncias, como será demonstrado em outros momentos deste trabalho.

O conceito de *lógicas fantasmáticas* é desenvolvido particularmente por Glynos e Howarth (2007) - a partir do modelo lacaniano de *fantasia* (...) As lógicas fantasmáticas apresentam-se, assim, como padrões de narrativas partilhadas - *fantasias sociais* (...). A força das fantasias sociais reside precipuamente em sua capacidade de produzir gozo (OLIVEIRA, 2018, p.198,199).

As lógicas da fantasia, de acordo com Glynos e Stavrakakis (2008), podem ser de dois tipos: "beatificas" ou "horrificas". No primeiro caso elas provocam o gozo, a sensação de plenitude, de acesso ao "paraíso" que seria o equivalente ao fim da angústia. No segundo caso, elas geram ou fortalecem as angústias, promovendo o gozo no trágico, através da sensação de que o sujeito está impedido de acessar o "paraíso" de plenitude e das imagens desastrosas que projetam-se a partir desta sensação.

Note-se que em ambos os tipos há um gerenciamento dos afetos relacionados à capacidade do sujeito de gozar ou não, e, através do gozo, aplacar suas angústias. Por isso, as lógicas fantasmáticas, "fornecem os recursos para compreendermos porque regimes e práticas específicas fixam sujeitos" (Glynos e Howarth, 2018, p.65), para entendermos como elas estão por trás dos regimes que nos atraem e, dessa forma conseguem sustentar a adesão social a determinadas pautas. Tais lógicas são importantes na disputa hegemônica justamente porque irão mobilizar o social àquelas que conseguirem acionar elementos e criar imagens ou cenários que se relacionem ao gozo dos sujeitos.

No caso aqui analisado, por exemplo, para o campo conservador do embate hegemônico, as fantasias tiveram grande impacto ao projetar um cenário em que o gozo seria alcançado na hegemonia dos discursos comprometidos com políticas curriculares ditas "neutras" ou silenciadas em relação ao debate de gênero e sexualidade posto que, desta forma, não haveria corrupção da infância. Enquanto no campo progressista, as fantasias tendiam a projetar imagens de consolidação dos direitos da infância, inclusive no que diz respeito ao acesso a conhecimentos e vivências de gênero plurais. Em cada caso, as fantasias despertam imagens da infância que trazem satisfação aos sujeitos, o modo como tais imagens conseguem capturar a adesão aos projetos para as infâncias é que passa a ser disputado nos discursos.

Ante a isto, a compreensão de que o currículo e as políticas curriculares são discursos precisa ser inquirida a partir das formas como estes discursos traduzem demandas, negociam, mobilizam sujeitos. É preciso igualmente refletir sobre as fantasias que eles despertam e sobre que lógicas políticas movimentam, a fim de articular-se e conquistar hegemonia discursiva. Nos espaços-tempo de fronteira onde a diferença irrompe e precisa ser negociada, as políticas curriculares - enquanto jogos de enunciação - tem potencial para deslocar concepções e despertar inclinações fantasiosas que outrora, pensávamos estar adormecidas, ou até superadas no debate da construção curricular para as infâncias, mas que apenas foram sedimentadas no processo de significação da criança como sujeito de direitos e que na recente disputa discursiva puderam ser (re)convocadas aos centros do embate.

2.2 A produção de políticas curriculares e a disputa articulada em torno de infâncias, gênero e sexualidade

Precedendo este tempo de disputa discursiva em que ocorreu reativação de sentidos conservadores e tutelares sobre as políticas curriculares para as infâncias, cabe observar brevemente que no cenário da década anterior - anos 2000 - tecia-se outro contexto hegemônico, mais favorável aos debates e políticas públicas acerca de gênero e sexualidade em várias áreas, inclusive, na educação. Uma vez que o social é instituído de forma política: “O terreno em que têm lugar as intervenções hegemônicas resulta sempre de práticas hegemônicas anteriores” (MOUFFE, 2015, p.32).

Esse movimento do social permitiu que o período anterior fosse marcado por avanços do campo progressista nas políticas públicas que se refletiram na conquista de espaço pelos movimentos feministas e de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros (LGBT+) na construção de agendas cujo objetivo era o de promover inclusão, garantia de direitos, reconhecimento da vulnerabilidade social e, nesse contexto, cunhar o importante papel da educação na luta contra a discriminação por questões de gênero e sexualidade.

De acordo com Rodrigues; Fachinni (2018) desde a redemocratização brasileira no final dos anos 1980, as ações estatais na implementação de políticas

públicas de enfrentamento da desigualdade social e reafirmação de direitos de grupos historicamente discriminados eram ascendentes, sendo o ápice atingido ao longo da década de 2000. A exemplo dessa guinada hegemônica progressista observe-se o levantamento feito por Oliveira; Oliveira (2018), em que se destaca como marco a implantação do Plano Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II) no ano de 2002, no qual direitos civis e políticos das mulheres e dos grupos que sofriam discriminação por orientação sexual foram reconhecidos e inseridos na pauta das políticas públicas.

A criação de um cenário propício ao acolhimento das demandas progressistas inaugurou concomitantemente, no contexto das políticas públicas brasileiras, um momento de maior abertura ao debate de gênero e sexualidade. Isso se traduziu em diversos dispositivos de reconhecimento e proteção social dos grupos e sujeitos historicamente subjugados por questões de gênero e sexualidade (mulheres e população LGBT+).

Tal hegemonia e abertura ao debate tanto do campo político-social, quanto das instituições do Estado, ocorreu principalmente quando da chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo em 2003, ano do primeiro mandato presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva. Porém, é importante ressaltar que essa hegemonia não representava a ausência de tensões ou o cessar da negociação e do embate entre campos e posições diferenciais, afinal não se dissolve “o caráter plural e multifacetado das lutas sociais” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.52). O que se revela nesse cenário de hegemonia, é que havia um espaço-tempo político-social de intensa articulação discursiva de demandas e, certa construção democrática agonística que não implicava o cessar de confrontos, mas compreendia que:

Longe de pôr em risco a democracia, o confronto agonístico é a condição mesma de sua existência. A especificidade da democracia moderna repousa no reconhecimento e na legitimação do conflito e na recusa de suprimi-lo por meio da imposição de uma ordem autoritária (MOUFFE, 2015, p.58).

Então, em termos da TD o que o momento refletia continuava a ser o fato de que toda construção hegemônica pressupõe contra-hegemonia, bem como toda prática articulatória organiza e sutura, parcial e provisoriamente, uma série de demandas contempladas, ao mesmo tempo em que é rodeada pela ameaça de confronto entre as que foram suprimidas ou frustradas. Por isso, toda articulação é

contingencial, pois está sempre tentando conter as tensões entre as demandas que escapam na contingência. Uma vez que as articulações não conseguem manter permanentemente cadeias de significação as tensões irão eclodir, num primeiro momento de forma aparentemente inegociável, até forçar novas articulações.

Assim ocorreu da década seguinte até os idos recentes, após esse momento de hegemonia e articulação favorável ao campo progressista nos anos 2000, emergiu um novo embate no qual; “O marco zero dessa colisão de forças políticas se deu, a partir de 2010, num seminário realizado no Congresso Nacional para apresentação do *Escola sem homofobia*” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.67). Portanto, após vivenciarmos o intenso período de agonismo - conceito que em Mouffe (2015), caracteriza cenários em que as partes conflitantes partilham o mesmo ente político e o mesmo espaço simbólico de vazão do conflito, em que há possibilidade de articulação de demandas - houve o esfacelamento deste agonismo provocado pelo antagonismo ao escola sem homofobia, constituído a partir da articulação de demandas neoconservadores e neoliberais. Dessublimando assim, o antagonismo desse cenário político e estabelecendo uma relação amigo/inimigo entre grupos que desejavam a continuidade das conquistas no campo dos direitos sexuais, reprodutivos e das políticas públicas ligadas a gênero e sexualidade e aqueles que desejavam freia-las.

O antagonismo acontece sempre que a construção de sentidos, o discurso hegemônico de um dado momento parece ameaçar a identidade contra-hegemônica numa relação diferencial, ou seja, quando a identidade do outro me ameaça e me impede de ser pleno em minha identificação.

Antagonismo é condição de possibilidade para a formação de identidades políticas e não meramente um campo de batalha que se forma entre duas forças já prontas.(...) quando estamos diante de uma lógica antagônica, não estamos diante de identidades pré-constituídas, mas daquelas que têm suas próprias constituições negadas, tendo em vista que a presença do outro é identificada como a condição da impossibilidade da plena constituição. (...) Antagonismo é, portanto, uma experiência de negatividade, uma relação que apresenta o limite da objetividade ou da constituição plena das identidades (MENDONÇA, 2014, p.6,7).

Com a proposição do Escola sem homofobia, religiosos neoconservadores, políticos de extrema direita e centro-direita, empresários e movimentos da

sociedade civil articularam-se num movimento antagonista às demandas progressistas, especialmente aquelas que diziam respeito às pessoas LGBT+.

Numa demonstração que nos reforça como: “não podemos considerar identidades políticas num sentido essencialista, ou seja, previamente constituídas antes da própria relação antagonica. O antagonismo (...) representa o próprio momento em que as mesmas passam a ser constituídas” (MENDONÇA, 2014, p.6). No caso do embate hegemônico em questão, a identidade em comum constituída antagonisticamente foi calcada majoritariamente na na oposição ao que chamaram, falaciosamente, de “ideologia de gênero”, termo que será perscrutado em maior profundidade mais à frente. Por ora, importa notar que a virada hegemônica foi possível pois, no período agonístico anterior:

As manobras de conciliação de opostos típicas desse período falharam em perceber o fortalecimento e a articulação desses grupos em torno de uma gramática político-moral - como a da chamada ideologia de gênero - o que culminou no intenso embate hegemônico que vivenciamos hoje sobre corpo, gênero e sexualidade nas políticas curriculares (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 67).

O Escola sem homofobia (ESH) foi apresentado para a população, pelos conservadores, sob a alcunha de “kit gay” construído para atentar contra a moral, os bons costumes e a família tradicional brasileira, além de confundir crianças e adolescentes quanto a questões de gênero e sexualidade. Àquele momento se propagava a ideia de que o material era o canal de divulgação da supramencionada ideologia que até então era desconhecida da grande massa brasileira, mas logo se tornaria um jargão capaz de acirrar ou desmontar qualquer debate. Na realidade o projeto ESH foi desenvolvido por instituições ligadas aos direitos das mulheres e da população LGBT+, tendo como objetivo discutir diversidade sexual e gênero nas escolas, ele seria difundido após aprovação do Ministério da Educação (MEC), o que não ocorreu devido a polêmica que se ergueu em torno dele, distorcendo seus objetivos e sentidos, frustrando sua implementação. Ou seja:

Há o conteúdo real e o que foi construído no embate. (...) O material educativo (...) era composto por um caderno - “Escola sem homofobia”, um conjunto de seis Boletins Escola Sem Homofobia (BOLESHS), destinados aos estudantes, cada um abordando um assunto relacionado ao tema da sexualidade, diversidade sexual e homofobia; e cinco audiovisuais: o vídeo “Torpedo” (...); o vídeo “Encontrando Bianca” (...), o vídeo “Probabilidade”, e outros dois: “medo de quê?” e “Boneca na mochila” (LEITE, 2019, p.14,15).

Em especial os materiais que tratavam de afetividade lésbica (vídeo “Torpedos”) e da vivência da travestilidade na escola (vídeo “Encontrando Bianca”) foram amplamente divulgados como sendo doutrinadores e ameaças à integridade moral de crianças e adolescentes. Nestes materiais, os sentidos educacionais do ESH se propunham a trabalhar a pluralidade do social com base nos marcadores de gênero e sexualidade, a fim de garantir o respeito a vivências não hetero e cisnormativas, foram deturpados e colocados no centro de uma disputa discursiva mobilizada pelo lado reacionário-conservador que dali em diante adentraria com cada vez mais força no âmbito educacional.

Acionando principalmente as expressões “kit gay” e “ideologia de gênero”, tal campo discursivo conseguiu despertar o pânico moral e mobilizar fantasias sociais principalmente no que diz respeito ao debate de gênero e sexualidade na educação de crianças. No caminho investigativo destas imagens fantasmáticas, durante o trabalho da dissertação, iniciei a construção de uma analítica que apontava a mobilização de fantasias na sociedade brasileira quando se relacionava discursivamente infância e gênero, àquele momento, a análise fora realizada a partir da emergência discursiva do fenômeno que nomeei como “infâncias trans”. Estas seriam as tentativas de significar e inteligir sobre as subjetividades infantis que se constituíam na dissidência do gênero atribuído no nascimento.

Desde aquela investigação, reforçava-se insistentemente na subjetividade coletiva, a ideia de que certa pureza e inocência infantil estão intrinsecamente ligadas ou a um apagamento da dimensão do gênero - e da sexualidade - como constituinte das subjetividades infantis, ou a uma espécie de admissão condicionada, na qual até se aceita que gênero - e sexualidade - possam constituir os sujeitos desde a infância, contanto que essa constituição ocorra de forma linear, conformada ao sistema sexo/gênero, à cisnormatividade e sem perturbar o binarismo de gênero. Ou seja, sem perturbar a hegemonia das estruturas de poder que sedimentaram discursos generificados tradicionais, permitindo uma lógica social baseada:

Na ideia de que crianças irão sempre cumprir expectativas de gênero lineares e binárias, posto que estas seriam naturais e corretas. (...) Essa concepção sobre infância e gênero fundamentada na lógica binária, mobiliza as imagens de que uma criança saudável, uma criança protegida, uma criança abençoada é aquela que está dentro da linearidade

sexo-gênero. Se alimentam na sociedade as fantasias de que educar de maneira apropriada seria oferecer uma possibilidade única de vivenciar o gênero (PENHA SILVA, 2018, p.47).

Na ocasião daquela análise, estava em disputa o discurso sobre “infâncias trans” como outras possibilidades de vivências infantis generificadas, apesar de a cisnormatividade ser naturalizada - e desejada - desde a tenra idade. Tais infâncias provocavam, então, a quebra da dimensão fantasiosa nos nossos saberes sedimentados sobre infância, que via de regra, são construídos de forma essencialista e naturalizada, sendo tomados como verdades universais, plenamente constituídas, especialmente a partir da matricialidade biológica (SALGADO et al, 2018). Ou seja, ocorria a perturbação terrífica das fantasias de controle e pleno conhecimento da infância e seus caminhos de desenvolvimento como percursos lineares, totalmente perscrutados e desvendados pelos saberes adultos.

Por movimentarem a realidade social, as “infâncias trans” também foram uma estratégia interpelativa utilizada em discursos conservadores sobre “ideologia de gênero”, geralmente havia uma tentativa de caracterizá-las como uma das terríveis consequências da “doutrinação ideológica do gênero” para as crianças e para a família tradicional. A emergência das narrativas sobre tais infâncias lutando pelo seu reconhecimento social, inclusive na educação, estava no bojo das conquistas por visibilidade e direitos da população LGBTQ+, este foi um, dentre outros aspectos, que levou o campo reacionário-conservador do embate a apontar políticas curriculares que abordassem gênero como perigosas e responsáveis por deturpar o desenvolvimento sexual ou de gênero dito natural e saudável na infância, gerando confusões mentais e aberrações sociais representadas nas infâncias trans.

Neste cenário, a sociedade brasileira foi convocada, então, a adotar uma postura de perseguição e vigilância contra o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, escolas e educadores que supostamente praticassem/apoiassem a dita doutrinação baseada em “ideologia de gênero”. Alguns políticos estavam reforçando essa necessidade de vigilância, ao mesmo tempo em que outros eram cobrados a se posicionar contra o debate de gênero e sexualidade nas instâncias educacionais, com base no argumento de que os adeptos da “ideologia de gênero” estavam tentando usar a legislação educacional e a política curricular para incentivar crianças a trocarem de gênero.

Nessa empreitada, o ESH já conhecido como “kit gay” foi apresentado também como uma prova concreta desse plano maléfico de aparelhamento da educação contra a infância e a família.

A fala a seguir, proferida em 2011 pelo então deputado Jair Bolsonaro (à época filiado ao Partido Progressista - PP), durante sessão na Câmara dos Deputados para discutir o tratamento dos conteúdos de gênero nos livros didáticos é ilustrativa e sintomática do início dessa inquisição contra o gênero nos currículos:

Sra. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, meus companheiros Deputados Federais, mais uma vez eu trago aqui um assunto que, ao contrário do que alguns pensam, ainda não acabou. Tratou-se ontem, na Comissão de Legislação Participativa, da questão do *kit gay* 2. Eu não estou perseguindo boiola, quero deixar bem claro. O assunto é sério! Esse pessoal não se cansa! (...) Entre as diretrizes lançadas ontem para as editoras, as que vão fazer os livros escolares, está a de que todos os livros têm de abordar a temática das famílias LGBT. Para quem duvidar de mim, as fitas estão à disposição, na Comissão. Bem, o que está sendo tratado? O Programa Nacional do Livro Didático, para escolas públicas; o Programa Nacional Biblioteca da Escola, tratando da temática LGBT; o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio; o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização; e por aí vai. Quem são as pessoas que fazem esse currículo? (...) Você aí que tem um filho em escola pública, no primeiro grau, você que é pobre, um dos presentes tratou do currículo para o seu filho; saiba na escola particular não vai entrar esse material! (...) E por aí vai. São 180 itens! O *kit gay* não foi sepultado ainda. Tudo que foi tratado ontem envolvia a temática LGBT para os livros escolares. Criam aqui bolsa de estudo para jovem LGBT! Estágio remunerado para lésbicas, gays, bissexuais etc.! Trataram também da campanha nacional de sexo seguro com adolescentes! Vão mostrar na escola para os adolescentes... (...) ...sexo anal entre meninos de 15 anos de forma segura, na televisão! (O microfone é desligado.) (...) Então, pessoal, é o presente de Natal que Dilma Rousseff está proporcionando para as famílias pobres do Brasil; ou seja, no dia em que a maioria da garotada nas escolas for homossexual, está resolvido o assunto! E a história de cobertura é o Escola sem Homofobia. (...) Meus companheiros preocupados com família, como eu sei que a grande maioria é nesta Casa, vamos acionar a Comissão de Educação, a Frente Parlamentar da Educação, para que esses homossexuais, e não só eles, mas o pessoal do MEC, em especial o Ministro, vão lá para

dizer que plano sem-vergonha e imoral é esse que eles querem impor às escolas. Mas não deixe que essa covardia entre nas escolas de primeiro grau! (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão: 334.1.54.O, 2011 - *grifos meus*).

Uma coletânea de discursos como este será analisada mais à frente no capítulo dois, por ora, note-se que neste discurso foi acionado o pânico moral primeiramente através da reiteração sobre o “kit gay” ainda ser uma bravata. Era preciso lembrar a sociedade daquele mal para que ele não escapasse da memória e das fantasias terríficas das pessoas. Depois, ele aciona o pânico pela construção de uma argumentação na qual crianças e adolescentes, a família tradicional, as famílias mais pobres e aqueles que utilizam o sistema público de ensino estão ameaçados pelas investidas ideológicas - e imorais - de homossexuais alinhados ao governo da época, da presidenta Dilma Rousseff (PT).

Nesse momento ocorre, como explica Miskolci (2017), a emergência do pânico moral como a retórica da sociedade sob ameaça, em que valores ou interesses tidos como coletivos são mostrados como se estivessem sob ataque moral. Os responsáveis por espalhar e construir o discurso deste pânico são chamados por Becker (2008), de empreendedores morais, eles irão acionar o pânico moral e empregá-lo não por estarem preocupados com a preservação da sociedade, mas segundo a conveniência de seus interesses de mobilização social. O que torna este um recurso retórico extremamente político.

Essa percepção se fortalece, conforme o pânico moral se constituiu como um fator relevante no embate hegemônico em questão, visto que após uma década de conquistas e construção de um terreno fértil para o combate a discriminação por orientação sexual ou questões de gênero, o pânico moral auxilia a inauguração na década de 2010, de uma era de descredibilização, demonização e ataque a qualquer proposta educacional progressista no debate de gênero e sexualidade. É possível notar isso no discurso do deputado, não só pelo ataque feito ao currículo escolar, mas também a outras ações de melhoria das condições de vida dessa população através da educação, como no momento em que ele cita ofertas de estágio e de bolsas de estudo.

Esse movimento é ilustrativo, de que o pânico moral nunca é acionado sem que haja uma estratégia de interpelação que vise criar um inimigo público comum capaz de corporificar o pânico, nesse caso a população LGBT+ nas diferentes

etapas de suas vidas. O pânico moral consegue, então, mobilizar as lógicas da fantasia em torno do debate de gênero no campo educacional. Na fala de Jair Bolsonaro, tal pânico auxilia a contrução fantasmática da imagem do homossexual infiltrado no governo para destruir a família e atentar contra a moral, colocando em risco crianças e adolescentes, se utilizando das políticas educacionais ou curriculares para tal investida. É essa narrativa fantasmática que irá disputar a opinião pública. Ela poderá despertar, por exemplo, as fantasias “terríficas”, em que homossexuais são imaginados no discurso como aqueles que geram a angústia, impedindo o alcance da plenitude e o gozo de quem acredita apenas na família tradicional como legítima e no binarismo de gênero como dado natural.

Ao passo que, num segundo momento, despertará as fantasias “beatíficas” fornecendo àqueles que se colocam contra as conquistas sociais da população LGBT+ o cessar de suas angústias, o acesso ao “paraíso” e ao gozo, ao verem a imagem de uma infância protegida e de uma família tradicional fortalecida quando da ruína da credibilidade de projetos educacionais e de sujeitos ou grupos que lutavam pelo debate de gênero e sexualidade em educação, ou nos demais espaços dessas subjetividades no social. Essa realização fantasística aconteceu por exemplo, com a retirada do Escola Sem Homofobia das estratégias educativas de combate à discriminação por sexo ou gênero, uma das primeiras derrotas do campo progressista no início dessa guerra contra o debate de gênero no campo educacional, com o objetivo de livrar qualquer política curricular das supostas ameaças morais e atentados ideológicos ou doutrinários do gênero.

Após a crise instaurada pela polêmica do “kit gay”, a proliferação de discursos parlamentares reacionários como o que fora acima destacado e a rápida circulação da expressão “ideologia de gênero” no social, uma das primeiras políticas educacionais afetadas pela perseguição aos conteúdos de gênero e sexualidade no currículo, foi o Plano Nacional de Educação (PNE) proposto para o ciclo 2014-2024. A disputa em torno do PNE começou em 2013, atravessou todo o ano de 2014 e foi retomada em 2015, espalhando-se do nível federal, para os níveis estaduais e municipais. Embora tenha sido aprovado em 2014, com o enfraquecimento do debate de gênero, este mesmo objetivo de enfraquecimento perdurou até 2016/2017 como uma prioridade, a fim de promover o cerceamento ao debate de gênero também nos planos de estados e municípios.

Na aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, por intensa ação de deputados e senadores das bancadas religiosas, foi retirada qualquer menção explícita ao enfrentamento das desigualdades de gênero no âmbito das políticas educacionais. O mesmo aconteceu, posteriormente, na aprovação dos Planos Estaduais e dos Planos Municipais de Educação (RODRIGUES; FACHINNI, 2018, p.88).

Na discussão sobre o PNE o foco já não estava mais no “kit gay”, que àquela altura já havia sido vetado pela presidência, mas sim no combate à “ideologia de gênero” adotada como uma espécie de carro-chefe discursivo das cruzadas contrárias aos conteúdos de gênero e sexualidade. Embora nem o movimento e nem o jargão da “ideologia de gênero” tenha nascido na década de 2010, mas como aponta Junqueira (2018), emergido como discurso organizado em meados dos anos 1990, o período de construção do PNE coincidiu com a eclosão e o acirramento deste discurso no Brasil e no mundo.

Em 2013, milhares de pessoas, mobilizadas pela igreja católica e as forças da direita, se manifestaram contra o matrimônio entre pessoas do mesmo sexo em Paris e em outras cidades francesas, colorindo as ruas com o rosa e o azul de suas bandeiras. No mesmo ano, o presidente do Equador, Rafael Correa, ícone da esquerda, em um de seus programas televisivos semanais, denunciou a “ideologia de gênero” como um instrumento destinado a destruir as famílias. Nesse mesmo ano, então, no Brasil, forças católicas e evangélicas conservadoras e o movimento Escola sem Partido juntaram esforços para incidir, de forma coordenada, nos debates do Plano Nacional de Educação com o objetivo de excluir o termo gênero do documento em debate (PRADO; CÔRREA, 2018, s/n).

Note-se assim, que o ESH foi o início da inquisição aos estudos e políticas públicas de direitos de gênero e sexualidade, entretanto a constituição discursiva de um significante mais amplo que conseguiu representar a ameaça fantasmática e penetrar na sociedade, como foi o caso da “ideologia de gênero” foi imprescindível para que a pauta reacionário-conservadora conseguisse avançar na política educacional. Durante audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em 2015 realizada para debater as diretrizes da Conferência Nacional de Educação de 2014 para aplicação do PNE e a necessidade de retirada dos chamados conteúdos de “ideologia de gênero” e orientação sexual, o deputado mineiro Eros Biondini (Partido Trabalhista Brasileiro) reforçou a necessidade do MEC manter a retirada do debate de gênero em todas as esferas.

Não obstante tenhamos tido esse discernimento e essa decisão para elaborar o Plano Nacional de Educação, o MEC e também outros órgãos ligados ao governo acabaram por voltar com esse assunto, seja nos planos municipais ou

estaduais de educação. Voltaram com essa terminologia de ideologia de gênero, enquanto nós tínhamos focado na luta contra todo tipo de discriminação, preconceito (Agência Câmara de Notícias, 2015 - *grifos meus*).

A terminologia “ideologia de gênero” nunca esteve nos Planos Nacionais de Educação originalmente, isso porque a expressão, como veremos mais detalhadamente adiante, foi produzida durante os anos 1990 nas instâncias religiosas católicas e foi cooptada por políticos no Brasil - e em outros países da América Latina - para distorcer as propostas educativas que tratavam de gênero e sexualidade, após a polêmica do “kit gay”. Antes do embate em torno do PNE:

A redação final do projeto de lei do PNE que saiu da Câmara em dezembro de 2012 e foi ao Senado trazia a seguinte redação para a mesma diretriz: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. (...) uma formulação muito mais nítida, incluindo de forma explícita a questão de gênero e de orientação sexual, provavelmente fruto da incidência política realizada pelos movimentos feministas e LGBT naquela casa legislativa (RODRIGUES; FACHINNI, 2018, p. 99).

Desse modo, na discussão do PNE em 2014 o que se rechaçava como “ideologia de gênero” nas políticas educacionais e curriculares era qualquer menção aos termos gênero, sexo, sexualidade e até mesmo corpo. Pois todos estes eram compreendidos pelos grupos reacionário-conservadores como potenciais acionamentos daquela “ideologia”. No âmbito político o que importava a estes setores era frear as propostas educacionais vindas de movimentos sociais ligados aos direitos das mulheres e da população LGBTQ+, sendo assim, todo termo ligado a um debate progressista, inclusivo e igualitário de gênero e sexualidade deveria ser interditado.

Outro fator a ser observado no discurso do deputado Biondini é que, como explicado anteriormente, a dita “ideologia” despertava pânico moral e movimentava as lógicas fantasmáticas criando imagens de que a infância estava em perigo. Desse modo, sob efeito do pânico moral potencializando a ação das fantasias, o sujeito não busca ponderar se a retórica a qual está submetido é coerente ou não, as possibilidades de questionamentos elucidativos, a análise de possíveis contradições ou a checagem dos fatos e informações são operações de sensatez suprimidas em detrimento do combate àquilo que está ameaçando, impedindo a plenitude e o gozo. Isso se explica pelo fato de que: “raramente as

lógicas fantasmáticas são reivindicadas e assumidas de forma consciente, explícita ou pública pelos sujeitos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p.79).

Assim, pelo discurso do deputado Biondini é possível compreender que àquele momento a terminologia “ideologia de gênero” já era aceita como significante válido nas instâncias de proposição político-parlamentar, embora a produção de sentidos sobre a mesma estivesse em elaboração no contexto brasileiro e ainda representasse algo que era novo e pouco compreendido pela população.

Manejando uma base argumentativa comum, tais atores conseguiram conformar uma maioria sólida em quase todas as casas legislativas estaduais e municipais, bloqueando não só as propostas de discussão sobre diversidade sexual nas escolas, como também extirpando o termo “gênero” dos textos da maior parte dos Planos municipais e estaduais do país (RODRIGUES; FACHINNI, 2018, p. 114).

Nessa base argumentativa o sentido de ameaça já estava sedimentado, assim como o de que tal “ideologia” seria a responsável por confundir a sexualidade e a identidade de gênero natural - heteronormativa e cisnormativa respectivamente - de crianças e adolescentes. Eram destes sentidos, a priori, que os discursos políticos se utilizavam para disseminar na sociedade a ideia de que aquele era um ataque com consequências perigosas e reais para a infância e as famílias brasileiras.

Aos poucos, outras instâncias, além da política, se apropriaram do discurso falacioso da “ideologia de gênero”, bem como da pauta de vigilância e controle da legislação e das políticas públicas educacionais, em prol da defesa moral de crianças e adolescentes, da preservação da família tradicional e do combate à doutrinação ideológica do gênero. Na própria lista de convidados da audiência pública brevemente examinada aqui estavam: o presidente da CNBB e arcebispo de Brasília, Dom Sergio da Rocha; o coordenador do Movimento Escola sem Partido (ESP), Miguel Nagib; o presidente da Associação Nacional Pró-Vida e Pro-Família e coordenador do Movimento Legislação e Vida, Hermes Rodrigues Nery, além de representantes do lado progressista do embate ligados à educação.

Portanto, não era incomum que dentre os setores reacionário-conservadores ao tratamento de conteúdos de gênero e sexualidade, geralmente estivessem representantes da igreja católica, da sociedade civil interessados numa suposta “educação neutra” e “não ideológica”, como o coordenador do ESP, e de

movimentos sociais conservadores representados na supracitada audiência pelo escritor Hermes Nery, ligado à vida política em São Paulo, à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e à Pontifícia Academia para a Vida (Vaticano). A adesão de setores como estes ao termo “ideologia de gênero” e à uma agenda que visava retirar dos currículos conteúdos ligados ao combate e à discriminação por orientação sexual ou de gênero, terminou por incendiar o cenário social iniciando uma “caça as bruxas” sobre aqueles que se colocassem favoráveis aos conteúdos de gênero e sexualidade nas escolas.

Outro documento da política curricular brasileira da década de 2010 que foi alvo da vigilância sobre o tratamento dado à abordagem de gênero na Educação, foi a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC figura como investida central no campo das políticas educacionais contemporâneas, e com feições de centralização curricular que vêm se adensando e têm como ideias centrais: a) a defesa de conteúdos universalizados que garantiriam práticas educacionais mais democráticas, alinhando democracia à igualdade; b) a meta de elevação da qualidade da educação, que poderia, a partir da sua definição ser mensurada e controlada, dada a ênfase no “comum a todos” (FRANGELLA, 2018, p.166).

Discursivamente, pode-se dizer que o pleito por uma curricularização comum emerge desde a Constituição Federal de 1988, quando em seu artigo 210 faz referência à: “(...) conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Desde então, a organização de propostas curriculares como os PCNs ou os Referenciais de Educação foram preâmbulos no intuito de se construir um currículo que sublimasse as diferenças regionais e culturais em prol de um horizonte compartilhado nacionalmente. Entretanto, apenas em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi formalizada a necessidade de construir uma base comum como forma de auxiliar o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação.

A partir da regulamentação do PNE através da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, a BNCC foi estabelecida como uma necessidade, como posto na Carta Magna de 1988. Assim, após sanção do PNE realizou-se a segunda Conferência Nacional de Educação, ainda em 2014, onde um documento referencial para planejar a BNCC foi construído. Em 2015 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou um seminário para discutir

a construção da base nacional comum, na ocasião implementou-se a Portaria n. 592, que instituiu uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

A produção da BNCC ocorreu em três versões, destas apenas a terceira foi homologada em 2017, desde a primeira e a segunda versão do documento respectivamente, em 2015 e em 2016, houve intensa disputa de sentidos sobre os conteúdos de gênero e sexualidade, à semelhança do que ocorreu com o PNE ciclo 2014-2024. Durante as discussões sobre tais conteúdos na BNCC, os mesmos setores que atuaram no combate à "ideologia de gênero" e "doutrinação ideológica" nos debates do PNE estiveram presentes. Em audiência pública realizada em 2017 na comissão de Educação da Câmara dos Deputados, registra-se dentre os convidados, por exemplo, o advogado Miguel Nagib supostamente representando interesses da sociedade civil através do ESP.

Na primeira versão do documento em 2015, o combate à discriminação por gênero estava explicitamente entre os objetivos da base. Dentre as orientações para a etapa da Educação Infantil, por exemplo, era dito: "O foco do trabalho pedagógico deve incluir a formação pela criança de uma visão plural de mundo e de uma olhar que respeite as diversidades culturais, étnico raciais, de gênero, de classe social das pessoas (...)" (BRASIL, 2015, p.19 - *grifos meus*). De forma transversal, cada área do ensino era orientada a abordar temáticas relacionadas ao combate à discriminação e ao fomento do respeito a diversidade de gênero ou sexual, observe-se o exemplo dos objetivos transversais para o ensino do componente curricular de Artes:

Considerando o nível de aprofundamento e complexidade compatíveis com o contexto do grupo, espera-se que o estudante possa: conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades (...) respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades (...) (BRASIL, 2015, p. 86 - *grifos meus*).

Pode-se considerar que as duas primeiras versões da BNCC eram as que continham um discurso hegemônico mais filiado ao campo dos direitos sexuais e de gênero, neste campo o sentido sedimentado é o de que:

a categoria gênero e a ideia de que tanto a sexualidade quanto os arranjos familiares são marcados por complexas variantes e constituídos por processos culturais, históricos e sociais e que, portanto, cabe à escola discutir tais questões de maneira pluralista,

de forma a combater estigmas e discriminação (RODRIGUES; FACHINNI, 2018, p. 101).

Em investigações de levantamento pesquisadores apontam que na primeira versão: no que tange a menção específica a gênero e sexualidade em seus sentidos dado pelos estudos feministas, o termo “sexualidade” aparece doze vezes no texto, enquanto gênero aparece quatorze. Há também referência a outros conceitos: homofobia aparece duas vezes, orientação sexual e relações de gênero apenas uma vez. (...) As alterações entre a primeira e segunda versão favoreceram as questões de gênero e sexualidade e as proposições de discussão e respeito à diversidade e diferença. Na segunda versão, sobe para 26 as menções específicas à sexualidade, e 38 a gênero. Há também um crescimento de menções a Relações de Gênero, Orientação Sexual, e Homofobia, e o aparecimento de expressões como “questões de gênero, corpo e sexualidade” (...) (SILVA, 2020, p.148 - *grifos meus*).

Na segunda versão da BNCC surge o discurso sobre direitos de aprendizagem. Crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos na educação básica, aos quais é outorgado aprender com base em princípios éticos ligados:

ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer (...) (BRASIL, 2016, p. 34).

Apesar dessa aparente ampliação do discurso favorável ao debate de gênero, conforme exposto anteriormente, àquele momento da confecção da segunda versão da BNCC, os termos como “diversidade de gênero”, “sexo”, “sexualidade”, “orientação sexual” funcionavam como verdadeiros botões de pânico, lidos como propagadores da “ideologia de gênero” nos currículos. Dessa forma, a partir de 2016 realizaram-se debates pleiteados pelo lado conservador do embate com o intuito de conter e até mesmo retirar da base as menções aos referidos termos.

Na supracitada audiência pública realizada em 2017, não apenas gênero e sexualidade foram rechaçados, mas também palavras como “corpo”, “experiências corporais”, foram consideradas inapropriadas, acionadoras de assuntos que não devem ser abordados especialmente na infância, pois seria incompatível com a maturidade das crianças. Neste contexto, políticos, representantes de grupos religiosos e outros representantes da sociedade civil pressionaram para que aquilo

que enxergavam como “ideologia de gênero” fosse definitivamente retirado da última versão da base.

Essa audiência ocorrida em 2017, exemplifica os momentos de embate discursivo e controvérsias públicas que se multiplicaram especialmente nas arenas política e religiosa, acerca dessa educação ameaçada pela “ideologia de gênero”, e, conseqüentemente, da infância ameaçada, toda essa pressão gerou um documento em que:

A retirada dos termos gênero e sexualidade foi uma ação coordenada pelo MEC e aprovada pelo CNE, sem participação popular, ou mesmo sem levar em consideração as sugestões advindas das consultas públicas (...) Fora da sua noção relacionada a gêneros textuais, musicais e estilos literários, a palavra gênero em seu sentido feminista, ou para significar relações entre homens e mulheres, foi totalmente suprimida do texto. Da mesma forma aconteceu com “orientação sexual”, “relações de gênero”, e o principal ganho da terceira versão, que foi a inclusão de “Identidade de Gênero”, na perspectiva das discussões sobre diversidade e diferença (SILVA, 2020, p. 155).

Com isso, o discurso sobre gênero sedimentado no documento homologado foi o que o compreende pela ideia de que gênero é uma característica autoevidente, oposta entre homens e mulheres e naturalizada a partir das identificações biológicas que definem as diferenças sexuais, como explica Frangella (2018). É importante ainda ressaltar que as controvérsias públicas em que ocorreram as disputas na construção da BNCC, especialmente na versão final, se intensificaram após o golpe parlamentar de 2016 que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff (PT), naquele momento a base reacionário-conservadora estava fortalecida:

O vice - presidente Michel Temer assumiu o governo, apoiado por uma forte coligação de direita, e passou a impor uma série de reformas drásticas explicitamente orientadas pela agenda conservadora de diversos setores. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) reconfigurou o Conselho Nacional de Educação (CNE) - que passou a ser composto predominantemente por representantes dos interesses de grupos empresariais - e retirou sumariamente todas as referências a gênero e orientação sexual da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estava em fase de finalização (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 68 e 69).

Tantos os entraves observados nos Planos de Educação, quanto os que ocorreram no âmbito da BNCC foram, portanto catapultados por um momento político em que a extrema direita conquistava a hegemonia social, utilizando-se de posicionamentos fundamentalistas, da distorção de fatos, do pânico moral e do forte

clima de polarização política que pairava sobre o país, pelo menos, desde a campanha pela reeleição da presidenta Dilma Rousseff em 2014 e que se acirrou após o golpe que a destituiu em 2016. Ademais, pode-se considerar que tais entraves são sintomáticos de um tempo em que a negociação de sentidos e a produção discursiva das políticas curriculares era disputada com o objetivo de conter a emergência da diferença no currículo.

Retornava-se assim, a uma ideia de currículo acostumada a tratar gênero e sexualidade a partir do determinismo biológico e das normatividades (hetero/cis). Amparados numa teoria curricular totalizante e impositiva, produzindo regimes de verdade, “formatando corpos, regulando condutas, normalizando, dividindo, separando, hierarquizando, segregando e dificultando a vida de muita gente que depende de um currículo” (PARAÍSO, 2018, p. 219). Esse currículo que separa, hierarquiza e normatiza é o que políticas curriculares mais filiadas ao campo progressista tentavam contestar com proposições curriculares focadas na diferença. Acontece que toda: “(...) política da diferença implica em dar continuidade a diferença, mantendo-se sempre uma referência ao *outro*; a rejeição do outro não é eliminação radical, mas uma renegociação constante das formas de sua presença” (LACLAU, 2011, p.60 - *grifos meus*).

Destarte, nas políticas curriculares que pleiteiam a diferença as formas de relacionar-se com estes outros precisam ser constantemente negociadas mantendo-se um horizonte no qual, uma diferença referencie a outra sem tentar eliminá-la, do contrário emergirá novamente o antagonismo, o espaço para novo embate hegemônico, como ocorreu, desta vez de forma aparentemente mais determinada a rejeitar a transformação de antagonismos em agonismos. A diferença não pode ser domesticada, da mesma forma que não aceita ser apagada ou conformada a certos termos, ela precisa de espaço para performar seus dissensos e consensos conflituosos.

As tentativas de conciliar as diferenças das vidas em nossa sociedades complexas tem produzido encrências políticas que pegam a trilha da tolerância com vistas a diferentes tipos de consenso social. (...) a diferença é o nóculo incontornável da política, sem o qual não é possível pensar a política no horizonte democrático (RANNIERY; MACEDO, 2018, p. 23).

Conforme as controvérsias públicas que rondam a política curricular desde a última década, empurraram a diferença para o lugar de exterioridade, ao invés de

trabalhá-la como constituinte das subjetividades, posto que ela compõe a lógica de um sistema político-social que é diferencial, foram produzidas propostas de currículo em que:

(...) as diferenças são submetidas à lógica da explicitação sob a forma de objetivos / conteúdos, muitas vezes essencializadas num nível individual e sem uma problematização da mesma. A diferença transforma-se em algo observável. (...) ao tratar a diferença dessa forma, adensamos a ideia de uma força homogeneizante e unificadora enredada no nacional e que como tal deve ser comum a todos (FRANGELLA, 2018, p. 175).

Produz-se assim, um currículo que expulsa a diferença quando deveria deixar espaços-tempos para que outras possibilidades fossem suscitadas, através da problematização, desconstrução e compreensão das maneiras pelas quais a diferença é produzida. No contexto da política curricular brasileira e das controvérsias envolvendo o gênero, esse currículo alheio a diferença escolhe ignorar a contingência do social e a irrupção da diferença, em nome do gozo daqueles que se satisfazem através da manutenção das estruturas normativas de gênero e sexualidade, daqueles que alimentam suas fantasias de que há um desenvolvimento natural e linear, sob o qual se tem a ilusão de controle do curso da vida.

Os entraves despertando antagonismos em relação ao gênero em ações educativas e importantes documentos da política curricular não cessaram e, com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência em 2018, viram a possibilidade de institucionalizar-se hegemonicamente. Passando inclusive a organizar-se de modo mais concentrado junto ao discurso de infância. Portanto, compreendo que falar de política curricular, gênero e infância no Brasil neste momento, é tratar de modos de existência que precisam ser reconhecidos na diferença. É, com isso, perturbar discursividades sedimentadas tanto nos campos progressistas, quanto nos campos conservadores, que são mobilizadas por ambos para disputar a hegemonia social e a subjetivação, e assim, fixar os sentidos de suas formas desejadas de construção da realidade social.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA PÓS-ESTRUTURAL EM EDUCAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE POLÍTICA CURRICULAR E INFÂNCIAS

Sob o cotidiano, desvelem o inexplicável.

Que tudo que seja dito ser habitual cause inquietação (Bertold Brecht).

A inquietação que me leva a questionar aquilo que está tentando se tornar habitual na forma de conduzir as políticas educacionais para a infância despertou diante da hegemonização de políticas curriculares que disputam os sujeitos infantis, o debate de gênero e tentam apagar da educação a sua dimensão diferencial. Essa percepção é a força motriz que impele esta pesquisa, alimentada também pela inquietude que julgo ser uma característica necessária para lidar com uma ciência plástica como a Educação. É preciso apreciar a complexidade da vivência dos processos educativos e isso só é possível quando há inquietude. Onde há acomodação o ato de educar se esvazia da vivacidade que também lhe é característica e torna-se facilmente qualquer outro sintoma mórbido (GRAMSCI, 2004) de instrução social, sujeito aos objetivos dos projetos de poder sem questioná-los.

A complexidade a qual me refiro pode ser aquela que reflete no campo educacional as interpelações da subjetividade humana, mas também a que remonta às diferentes dimensões educacionais, as quais Biesta (2012), nomeia como finalidades da educação: socialização, qualificação e subjetivação. Confiro especial enfoque teórico-analítico em relação a problemática aqui investigada, embora acredite que assumir a complexidade educacional é considerar todas estas finalidades em importância na constituição dos sujeitos.

Ao eleger a dimensão da subjetivação como foco caminho para compreensão da educação como processo subjetivador que revela a importância de estarmos atentas, enquanto educadoras e pesquisadoras em educação, aos modos de condução da política educacional e a como os sujeitos serão interpelados pelas concepções de educação, de currículo e de conhecimento por ela legitimadas.

A problemática desta investigação, está envolta num contexto de produção em que a construção discursiva das políticas curriculares para as infâncias em interlocução com o conceito de gênero ocorre num contexto de acirrada disputa hegemônica entre posições progressistas (pró debate de gênero na infância) e

reacionário-conservadoras (opostas ao debate de gênero), tendo estas últimas conquistado hegemonia mormente. Diante disso, minha ambição não é a de esgotar todos os aspectos de análise do problema ou elencar um deles como mais relevante, mas antes tenciono propor uma exploração que una elementos analisados em outras pesquisas a achados que permitam aprofundá-las, fazendo emergir outras facetas do complexo e inquietante problema que é a produção curricular educacional.

Assumindo então que a complexidade, o dinamismo e a inquietude são características da pesquisa em Educação e que sem elas a visão do ato de educar se esvazia por se encher de comodismo acrítico aos sentidos normativos, é impossível conceber uma pesquisa educacional que pretenda simplificar, prescrever, ou objetivar formas de conduzir a reflexão sobre o processo educativo, em detrimento de sua análise em profundidade. Junto a isso, creio que na valorização da complexidade educacional reside o espaço-tempo para compreender a diferença como aspecto constituinte da educação. Estas crenças e concepções que atravessam este trabalho, advêm da perspectiva pós-estrutural na qual baseio o delineamento teórico-metodológico aqui apresentado.

Tal perspectiva pretende radicalizar as discussões sobre o social criticando versões a-históricas, transcendentais, essencialistas ou auto-autenticadoras da verdade, demonstrando como ela é produzida por atos de poder de forma contingente e contextual. Por isso, na pesquisa pós-estrutural valoriza-se o movimento contínuo de problematização e (des)sedimentação de significados que estão arraigados no social como verdades naturais e universais. Esse tipo de investigação nos convida a assumir uma postura científica autocrítica, na qual:

O papel da investigação (...) demonstra que qualquer solução para os problemas aparentemente pontuais passa por uma redefinição dos termos do próprio problema e por um deslocamento das condições que promovem sua emergência (OLIVEIRA, OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1333).

É de uma visão analítica acerca da complexidade dos fenômenos educacionais que se movimentam no social que se perscruta o(s) objeto(s) de pesquisa nas investigações pós-estruturalistas. Essa visão tenta perceber os deslocamentos discursivos sobre o problema investigado e parte da observação inquieta sobre as desmontagens do debate de gênero no campo educacional.

Durante o processo de construção da pesquisa, conforme Oliveira (2018), não há pretensão de sequer tentar descrever fielmente como ele se define na realidade atual, nem busca-se suspender a realidade para descobrir algum tipo de essência definitiva oculta do objeto, mas antes o que importa é engajar-se criticamente em desafiar os limites discursivos da realidade em torno desse objeto para mobilizar possibilidades analíticas.

A preocupação em apontar tais possibilidades e problematizar exaustiva, mas não definitivamente o objeto é o que leva a pesquisa pós-estruturalista a propor uma concepção de pesquisa orientada ao problema (GLYNOS; HOWARTH, 2007). Por isso, a montagem de seus caminhos investigativos se reveste de um rigor científico criativo à medida que compreende nessa perspectiva orientada ao problema, que quem deve eleger as ferramentas da investigação é o próprio problema de pesquisa e a necessidade de aprofundar-se no estudo do mesmo.

Por isso, uma pesquisa pós-estruturalista rejeita a totalização e reveste-se de sua própria contingência, o que quer dizer que ela se sabe e se aceita como uma prática deslizante, sujeita a deslocamentos ou desconstruções. Ao contrário das tradições epistemológicas e científicas que se orientam pela totalização e pela objetividade como critérios para produção racional das pesquisas especialmente nas ciências sociais, a perspectiva pós-estrutural compreende que a alternativa à totalização são:

os saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão chamadas de solidariedade em política e de conversas compartilhadas em epistemologia (...) é precisamente na política e na epistemologia das perspectivas parciais que está a possibilidade de uma avaliação crítica objetiva, firme e racional (HARAWAY, 1995, p.23 e 24).

Isso não implica saberes tratados sem rigor científico, mas a problematização deste rigor como processos mecanizados e universalmente aplicáveis que acabam por produzir, em meio a relações de poder, efeitos de verdade acerca dos fenômenos investigados. A parcialidade aqui destacada é a que se relaciona com a contingência como condição ontológica da realidade social em suas diferentes esferas, sendo assim é também uma condição que recai sobre a própria pesquisa. Por esse motivo a investigação pós-estruturalista proclama que: “As práticas de pesquisa não são incontestáveis. (...) Os métodos, técnicas e critérios de validação científica são constituídos a partir de lógicas e processos ontopolíticos similares e

contíguos aos que estruturam as demais dimensões da realidade social” (OLIVEIRA, 2018, p.170). Aceitar a contingência e a possibilidade de contestação faz com que a única constância do modelo de pesquisa no pós-estruturalismo seja certa impermanência que se traduz cientificamente na sua capacidade de adaptar-se às necessidades do problema que investiga.

Como pesquisadoras pós-estruturais que adotam uma visão de pesquisa orientada ao problema, devemos estar dispostas a examinar as conversas compartilhadas entre as epistemologias, ajustando as nossas estratégias metodológicas conforme necessário, para dar vazão a preocupação central de nossa pesquisa: a de examinar o problema exaustivamente e por quantas óticas científicas forem necessárias. Esse *modus operandi* suscita certo pluralismo metodológico (OLIVEIRA, 2018) que está acompanhado da reflexão crítica sobre a validade das estratégias metodológicas para objeto estudado, ainda que se mobilize diferentes epistemologias há o respeito às discordâncias entre os campos científicos, dessa forma não se pretende com uma possível diversificação apagar dissonâncias, mas antes considerando-as: “elaborar sua própria estratégia metodológica de acordo com as características do objeto proposto e da problemática delineada” (OLIVEIRA, 2018, p.171).

Ante isto, uma das estratégias adotadas aqui é a de enxergar o trabalho como uma ação teórico-metodológica em torno do objeto, invés de optar pela usual demarcação entre aspectos teóricos e metodológicos, toda a construção da pesquisa adota categorias e instrumentos que imbricam ambos os aspectos de tal forma que seria incoerente demarcá-los sem salientar que um atravessa o outro. Essa atitude é possibilitada pela adoção da perspectiva pós-estrutural, conjugada com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011), que é fonte analítica norteadora desta investigação.

O pensamento político de Laclau deve ser tomado de um ponto de vista teórico e não como uma abordagem de filosofia política. Isso supõe uma aplicabilidade analítica, baseada em práticas políticas reais (MENDONÇA, 2014, p.1 - *grifos meus*).

A teoria laclauniana é marcada por essa aplicabilidade analítica, visto que não se desconecta da prática, antes são dimensões que se retroalimentam, conferindo às pesquisas um caráter tridimensional: teórico-metodológico-analítico. A normatividade produzida é a de recusa da norma, mas não de negação da mesma,

o que significa que compreendemos a produção normativa das pesquisas de inspiração laclaunianas como processos de negociação epistemológicas tendo em vista o horizonte político sempre aberto e contingente da investigação. Significa que:

(...) pensar normativamente tendo como inspiração epistemológica o pós-estruturalismo laclauniano é considerar a ocorrência de acontecimentos políticos efetivos, movimentos políticos reais, (...) não há fórmulas político-normativas prontas; não há um mundo para ser inventado antes da sua própria ocorrência (MENDONÇA, 2014, p.4 e 10).

Por isso, a noção de pesquisa orientada ao problema, pois o objeto não é algo dado ou inerte, pronto a ser capturado pela investigação. Em nossos pontos de vista, os objetos se constroem mutuamente com os fenômenos que os engendram, gerando problemas complexos e deslizantes. Portanto, seu conhecimento só pode ser alcançado no movimento, na observação contextual dos rumos que eles tomam ao longo de sua produção, a qual assumimos como eminentemente discursiva, retornando-nos à concepção de que os saberes produzidos por essa epistemologia são:

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento "objetivo" (HARAWAY, 1995, p.36).

Ao buscar tais caminhos as investigações pós-estruturais amparadas em teorizações laclaunianas têm assumido que “a percepção da discursividade como terreno / jogo básico de constituição da realidade social” (OLIVEIRA, 2018, p.170), configura-se num dos mais férteis campos de estudo. E por isso a eleição da TD como opção teórico-analítica é uma estratégia metodológica não só coerente, mas *sine qua non*, já que a própria concepção de discurso em Laclau e Mouffe (2011), confere aos objetos, “além da dimensão real (existência), a dimensão significativa (ser) e ambas são partes constituintes e inseparáveis do discurso” (MENDONÇA, 2014, p.6).

Construindo esse ciclo metodológico que reconhece a contingência e a precariedade não só da realidade social, mas como dito anteriormente, da própria pesquisa e dos métodos científicos, tomados como discursos construídos de acordo com lógicas e processos sujeitos aos deslocamentos do social, percebe-se a necessidade de haver um estado de constante atenção crítica à validade das

nossas escolhas analíticas para estudar os problemas de pesquisa. Essa atenção garante o comprometimento com uma perspectiva discursiva responsiva e transparente, cujo esforço provavelmente está em constantemente mobilizar suas principais categorias - articulação e hegemonia - na sua própria produção.

A validação das pesquisas, deste modo, (...) passa a depender do poder de articulação e crítica do próprio discurso produzido pelo trabalho e de suas implicações nos debates acadêmicos - nos quais são evocados critérios como relevância, clareza, coerência, consistência, originalidade e responsabilidade ética, entre outros - e nos próprios processos de produção da realidade social (OLIVEIRA, 2018, p.172).

A produção da hegemonia discursiva numa investigação alimentada pela perspectiva pós-estrutural, especialmente a partir de Laclau e Mouffe, depende do poder de articulação do discurso que a pesquisa tencionou produzir, ainda que ciente de sua precariedade, contextualidade e contingência. Os esforços discursivos em direção a consensos (conflituosos e parciais) continuam a ser construídos, porém longe da arrogância que se disfarça de rigor científico e do engessamento do olhar de pesquisa que se camufla como objetividade.

3.1 Escolhas teórico-analíticas e estratégias metodológicas na investigação sobre política curricular para as infâncias

Por se tratar de uma investigação pós-estrutural situada a partir da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe que possibilita a mobilização teórico-analítica de seus construtos, a presente pesquisa utiliza categorias da TD para posicionar sua vertente discursiva no campo teórico, mas também para empreender a Análise do Discurso. Isso é possível pois a normatividade científica produzida pelas pesquisas embasadas na TD amplia a significação da própria Análise do Discurso, compreendendo-a como:

(...) mais do que uma análise da linguagem política. (...) “análise do discurso” é a análise das condições de fixação de um discurso concreto (isto é, de um complexo articulado de elementos simbólicos e práticos) num contexto de múltiplas possibilidades, no qual algumas entram na produção de uma formação hegemônica enquanto outras são excluídas e mesmo combatidas. Em outras palavras, “análise do discurso” é uma análise de como práticas se tornam simbólicas e

materialmente hegemônicas, autoevidentes, vinculantes (LOPES, 2015, p.16).

No caso da discussão traçada aqui, analisa-se discursivamente as condições de fixação do discurso de infância num contexto de produção da política curricular brasileira em que havia forte articulação de elementos oriundos de campos distintos (religioso, econômico, jurídico) e “estrangeiros” ao campo educacional. Entretanto, considerados instâncias importantes na articulação de uma retórica familista e antagônica ao debate de gênero que mobiliza variados sentidos nesse processo de significação da infância nas políticas curriculares da última década.

A Teoria do Discurso, embora esteja predominantemente ocupada em observar a construção e a disputa das hegemonias, também o faz de acordo com uma lógica desconstrucionista, característica das epistemologias pós-estruturais do final do século XX.

“Análise do discurso” é uma prática desconstrutiva, que envolve simultaneamente uma descrição dos processos de constituição e transformação de discursos/hegemonias e uma abordagem normativa da forma política democrático-radical, fundada na pluralidade do social e na policentricidade das lutas e esferas de politização (LOPES, MENDONÇA; BURITY, 2015, p.16).

Por acreditar nesta pluralidade do social, a Teoria do Discurso produz uma normatividade baseada na proliferação de sentidos como estado ontológico desse social. A partir desta perspectiva há, então, um vasto campo de possibilidades de significação, do qual selecionou-se, no contexto de um dado embate hegemônico, os sentidos que comporiam a estrutura discursiva vigente, ou seja, hegemônica. Cabe-nos numa investigação pós-estrutural de linha laclauiana e Mouffeana reativar as possibilidades excluídas da significação, a fim de compreender como se construiu o discurso hegemônico em questão.

Para isto, é necessário um olhar desconstrutivo sobre as estruturas discursivas investigadas que resgate, além das possibilidades de significação excluídas, mas que ainda a rondam, também a contingência histórica, as relações de poder, as articulações e demandas sob as quais tal hegemonia foi produzida. Para efeitos de escolha metodológica, além de Laclau e Mouffe (2011; 2015) são considerados outros autores que empreendem esse movimento teórico-analítico de pensar o discurso segundo aspectos pós-estruturais desconstrucionistas, tais como: Derrida (2016) e seu conceito de *différence*; Lopes (2015) e Macedo (2006) que

propõem uma exploração discursiva da teoria curricular; Salgado et al (2018), Burmann (2009), Qvortrup (2010; 2014) e Abramowicz (2015) no campo de teorização sobre infância.

Na teorização e na Análise de Discurso sobre infância assumo ainda um investimento teórico-analítico cuja intenção é utilizar a teoria discursiva de Laclau e Mouffe (2011; 2015) para perscrutar a produção de sentidos sobre infância(s) que atinge o campo educacional contemporâneo. Na Educação, a contribuição da Teoria do Discurso ampliou as possibilidades de significar o fenômeno educativo na sociedade contemporânea, deslocando-o do espaço escolar e alinhando-o a uma análise que considere os embates hegemônicos que disputam o campo educacional na interseção com os debates de raça, classe, gênero e sexualidade, idade, geopolítica, entre outros.

As teorias pós-modernas, pós-estruturalistas, feministas, Queer e de gênero, para citar algumas delas, ao colocar sob suspeita a verdade e seus modos de produção, atingem o âmago dos modos como são feitas as mais diferentes investigações. As pesquisas em educação, é claro, não ficam imunes a esses questionamentos (CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p.271).

Assim sendo, as reflexões da TD para a Educação estão:

no âmbito do questionamento das próprias bases do projeto educacional da modernidade, provocando impasses importantes na forma de compreender as finalidades educativas. (...) bem como para a construção de uma pedagogia radical na esfera pública que muitas vezes passou a ser a própria expressão da perspectiva crítica de educação (LOPES, MENDONÇA; BURITY, 2015, p.22 e 23).

Por isso, é importante que se questione, por exemplo, como os discursos trazidos do projeto educacional da modernidade ressoam nos sentidos de infância mobilizados nas políticas curriculares atuais, a fim de provocar uma auto análise do discurso hegemônico de infância construído no e pelo campo da educação. Para tentar provocar uma desconstrução do campo educacional no que diz respeito ao discurso de infância, ao endereçamento dessa infância nas políticas educacionais e curriculares e na própria concepção da Educação sobre os sujeitos da infância.

A própria Teoria do Discurso opoñdo-se ao sujeito universal, auto determinado, cartesiano, pleno, utiliza-se da noção laclauiana de sujeito, o concebendo como aquele que é constituído da falta e que busca preenchê-la através de fantasias de plenitude. Tais quimeras de plenitude, de acesso ao conhecimento verdadeiro e ao fechamento do campo da significação, também

atingem as disputas de sentido sobre a infância. Ante a isto, num movimento de busca pelos principais padrões de articulação que interpelam essa identificação discursiva, recorro a obra de Glynos e Howarth (2007) e sua discussão sobre as lógicas da fantasia para compreender as mobilizações fantasmáticas na construção do discurso de infância que atravessa e é atravessado pelas políticas curriculares para a infância.

Por fim, o marcador de gênero apresenta-se aqui como aquele que predomina numa investigação sobre a mobilização do discurso de infância no contexto de produção e disputa das políticas curriculares da última década. Abordo os Estudos de Gênero e Sexualidade em sua relação com o poder e os processos de subjetivação principalmente através da obra de Judith Butler (2003; 2006; 2018).

Estas fontes teórico-analíticas possibilitam aprofundar a problematização, à medida em que dialogam sobre as condições de possibilidade que permitiram a disputa de sentidos acerca de infância, a emergência do discurso neoconservador e o acirramento dos antagonismos em torno de gênero e sexualidade, bem como sua penetração no campo das políticas do currículo com a incorporação de demandas de setores diversos no campo educacional quando se fala em infância, gênero e currículo.

Por isso, antes de partir para a articulação das categorias em si, é preciso trazer a reflexão sobre a pluralidade de discussões agregadas em torno do campo de estudo como opção metodológica característica de pesquisas com viés pós-estruturalista. O chamado pluralismo metodológico é uma consequência da preocupação constante que tais pesquisas têm com o estudo em profundidade de seus problemas de pesquisa. Há uma tentativa de ampliar analiticamente a significação da problemática por compreendermos que ela emerge em meio a complexas teias de significado e de relações de poder que não podem ser simplificadas. Ante a isto, a investigação numa perspectiva pós-estrutural tende a não poder ser realizada por uma única ferramenta ou a partir de um referencial teórico mais conciso, pois os próprios problemas investigados demandam a mobilização de múltiplas fontes teórico-analíticas.

Cabe ressaltar que conforme Oliveira (2018), o pluralismo metodológico não se isenta da reflexão crítica sobre as estratégias escolhidas, sobre os limites da articulação entre estas e as proposições da Teoria do Discurso. O trunfo que há no pluralismo reside no fato de ele propor a avaliação constante das formas de explorar

certa problemática à exaustão, sem definir um padrão ou modelo metodológico ideal inegociável.

A definição de um modelo metodológico que, construído sob essa aparência de ideal, venha a se propor como padrão e de tal forma seja incessantemente replicado sem ser problematizado sobre sua assertividade como ferramenta para examinar fenômenos contingentes e complexos, implicaria no endurecimento da pesquisa de tal forma, que ela se afastaria inclusive da natureza atribulada e muitas vezes imprevisível das problemáticas apuradas no campo educacional.

O pluralismo metodológico nesse sentido, é o que nos previne de não fazer autocrítica de nossos próprios métodos, ao mesmo tempo em que, nos força a ter criatividade científica para que mesmo diante da diversidade de ferramentas metodológicas a articulação das análises obtidas seja perseguida como um objetivo, seja uma atitude cuidadosamente observada no desenrolar da investigação. Essa forma de montagem das pesquisas pós-estruturais, é resultado de desmontagens e desconstruções sobre formas rígidas de conduzir as pesquisas. De acordo com Cardoso e Paraíso (2013) há nas nossas pesquisas uma espécie de alquimia metodológica.

O que fazemos mesmo é articular, juntar, costurar, inventar. (...) trata-se de uma alquimia, isto é: articulamos procedimentos, reinventamos outros, “roubamos” modos de fazer pesquisa que consideramos adequado para a nossa problemática; fazemos bricolagem, hibridismos, colagens de procedimentos que se modificam ao se juntarem com os conceitos que operamos (CARDOSO; PARAÍSO, 2013, p.274).

O pluralismo metodológico - ou a alquimia como metáfora- desafiam o modo tradicional de fazer pesquisa em Educação por assumirem que toda pesquisa ao mesmo tempo em que investiga seus objetos também os produz discursivamente a partir do discurso científico. Com isso, evidencia que ao tomarmos toda realidade como produzida discursivamente, a noção de verdade universal deve ser questionada, em detrimento de observarmos os efeitos de verdade produzidos nas diversas áreas do conhecimento.

Com isso, implodimos a preocupação em oferecer explicações finais como forma de ratificar que se obteve acesso à verdade “absoluta” dos fenômenos durante o processo de pesquisa. Posto que tal ação é considerada uma tentativa de produção da verdade científica, construída de modo engessado e apresentado, muitas vezes, como universal, nas pesquisas pós-estruturais essa ambição deve ser

colocada de lado em detrimento da análise sobre a produção de verdades - plurais, precárias, parciais, interessadas, contingentes, perpassadas por condicionamentos de seu tempo e marcadores sociais diversos. Devendo-se, nessa perspectiva, implodir a preocupação em desvelar a essência dos objetos como forma de oferecer explicações sobre os eventos que estudamos.

Desta forma, o pluralismo praticado pelas pesquisas pós-estruturais permite o enriquecimento da pesquisa em Educação, assim como serve de fonte de inspiração e encorajamento aos futuros leitores e leitoras de nossas pesquisas para que, atentos à complexidade dos fenômenos do campo educacional e de seus problemas de pesquisa, possam reinventar seus próprios caminhos investigativos a fim de produzir sentidos que alimentem uma concepção de ciência educacional cada vez mais disposta a admitir sua própria impermanência, abrindo-se com isso, a possibilidade de se deixar adaptar para constantemente refletir sobre a forma como conduz suas investigações.

3.2 O *Corpus* na pesquisa pós-estrutural: a impossibilidade de fechamento como condição desejável na produção científica.

Nas pesquisas pós-estruturais, a construção do *corpus* intenta reunir os meios necessários para uma analítica do objeto que permita o aprofundamento da problemática analisada, ao mesmo tempo em que se permita um espaço de negociação consigo mesma para que, se preciso for, extrapole os próprios artefatos reunidos. Isso ocorre porque nossas análises admitem a impossibilidade de fechar ou controlar o processo de significação acerca de um fenômeno, dessa forma reunimos peças de significação importantes para a produção de sentidos em determinado fenômeno discursivo investigado, sem perder de vista seu caráter deslizando e contingente.

As unidades de análise são os fenômenos discursivos que (des/re)estruturam a realidade e que se visibilizam nos textos e outros materiais, mas, que não se reduzem aos mesmos. A definição dos critérios para a escolha do tipo de material e seleção dos elementos para a formação do *corpus* deve depender principalmente das questões levantadas na problematização e, conseqüentemente, das unidades de análise ou formações discursivas envolvidas nos problemas investigados (OLIVEIRA, 2018, p.189 - *grifos meus*).

A noção de *Corpus* na qual uma pesquisa pós-estrutural se baseia adota - ao mesmo tempo em que transforma - os critérios usuais da pesquisa qualitativa, a medida em que preza pela adequação dos corpora não só a natureza da pesquisa qualitativa, mas também ao problema com o qual se defronta. Essa postura evidencia as pesquisas “quali” como abordagens dinâmicas, reflexivas e heterogêneas, capazes de transitar por vários contextos, mobilizar diversas ferramentas ou instrumentos de pesquisa e que por isso devem se revestir de uma certa flexibilidade crítica.

Tal flexibilidade na pesquisa pós-estrutural se articula a noção de contingência e abertura discursiva como condição do social e de tudo o que nele se produz. Assim, para organizar um *corpus* é preciso que durante o trajeto da pesquisa estejamos atentas a contingência, essa atenção se traduz numa postura disposta a (re)negociar se preciso for, adaptando materiais, métodos e instrumentos a necessidades analíticas que podem surgir no momento em que confrontamos nossos corpora. Na metodologia de uma pesquisa pós-estrutural que trabalha com a análise discursiva tal postura também é reflexo de nosso entendimento acerca da

(...) impossibilidade de fechamento definitivo de um *Corpus*. Na medida em que se afirma que um discurso somente emerge e produz sentidos a partir de suas relações com um campo interdiscursivo aberto do qual participa, torna-se inviável pretender reunir em um *corpus* fechado todos os elementos necessários para possibilitar a análise de qualquer processo, lógica ou formação discursiva (Oliveira, 2018, p.195 - *grifos meus*).

Impossibilidade de fechamento, contingência, pluralismo metodológico e heterogeneidade longe de serem fantasmas que ameaçam o caráter científico da pesquisa, na abordagem pós-estrutural são assumidos como condições desejáveis de produção do conhecimento, por que convergem com os fenômenos complexos do campo social no qual as investigações se desenrolam. Se há complexidade, diversidade, dinamismo no lócus em que se atua é preciso mobilizar as ferramentas de pesquisa na direção dessa complexidade, não tentando capturá-la, ou eleger um aspecto como chave do todo num movimento totalizante, mas antes incorporando a perspectiva de que a complexidade do social não é só fértil para o fazer científico, como também é aquilo que o possibilita.

Ante a isto, o *corpus* aqui constituído reúne materiais que refletem - embora não esgotem - a disputa discursiva e a tentativa de construção da hegemonia na

produção de sentidos sobre infância, educação e gênero no campo educacional, e, em especial, nas políticas curriculares. Eles derivam de debates, posicionamentos, documentos oficiais e depoimentos públicos que mobilizam a disputa de hegemonia discursiva nos últimos dez anos - especialmente após a controvérsia envolvendo o projeto “Escola Sem Homofobia”. As instâncias nas quais busquei os materiais aqui analisados são predominantemente as de produção destas políticas no âmbito institucional, portanto as posições do campo político-educacional serão evidenciadas, embora não sejam as únicas examinadas.

Reuni documentos em dois formatos, o primeiro envolve textos escritos, retirados do site da Câmara dos Deputados e do Ministério da Educação (MEC). Tais textos consistem em atas de sessões parlamentares, projetos de lei, materiais de orientação de programas de cunho educacional. O segundo formato de documento é o audiovisual, trata-se de vídeos de formação direcionados a pais e responsáveis no âmbito do programa *Conta pra mim*.

Busco, com esse *corpus*, alcançar o critério da pertinência preconizado por Bauer e Arts (2002), tal critério consiste num ponto articulador, fortalecendo a heterogeneidade do *corpus* na medida em que a seleção dos materiais segue em busca de documentos que forneçam discursos de interesse e relevância, ainda que eles sejam oriundos de diferentes fontes documentais.

3.3 Da análise do *Corpus*: seleção e tratamento teórico-analítico

A primeira parte do *Corpus* é composta por dezesseis atas de sessões parlamentares realizadas na Câmara dos Deputados entre 2011 e 2021, nas quais foram proferidos discursos que acionaram infância e significantes como gênero, educação, ideologia de gênero, família, escola e currículo. Para reunir estas atas, segui o rastro dos supracitados conceitos-chave na produção de sentidos deste embate, realizando uma triagem ano a ano das sessões nas quais os debates sobre os temas foram mais relevantes. Por relevantes, selecionei aqueles em que as formações discursivas constituídas resultaram na articulação de discursos que pautavam uma agenda política educacional neoconservadora para as infâncias, baseada sobretudo em antagonismos de gênero.

Numa perspectiva laclauniana as formações discursivas são unidades de significação importantes pois:

(...) entender uma formação discursiva significa entender um processo hegemônico: como são definidos os termos do debate político, quais agendas e ações são priorizadas, que instituições, diretrizes e normas são criadas (LACLAU, 2011, p.9,10).

Assim, a relevância das formações discursivas foi tanto um critério de seleção do *corpus* como também um aspecto que auxiliou a escolha de ferramentas conceituais para o tratamento dos materiais. Isso porque, numa análise pós estrutural discursiva, tais ferramentas devem coadunar com a heterogeneidade, a fluidez de sentidos, a inter-relação de discursos que emergem durante um embate hegemônico e que exigem o estudo exaustivo, embora nunca conclusivo, dos corpora reunidos e do problema investigado.

As formações discursivas não se apresentam como sistemas fechados e coerentes, articulados em torno de um princípio central. Apresentam-se como sistemas abertos, heterogêneos e em contínua reconfiguração. Definidos de forma dinâmica e conflituosa a partir de suas posições e relações com outras formações discursivas no campo do interdiscurso (Oliveira, 2018, p.193).

Adoto ainda a noção de formação discursiva encontrada na obra de Dominique Maingueneau, para quem numa formação discursiva interessam as unidades de análise articuladas e capazes de expandir o horizonte estabilizado num discurso. Note-se, então, que essa expansão liga-se à perspectiva de ampliação da significação e da proliferação de sentidos característica da abordagem pós-estrutural.

A observação de tal expansão revela, num social permeado pela proliferação de sentidos, quais costuras e acordos de enunciação são feitos em prol do suprimento de demandas e do alcance da hegemonia. Este aprofundamento ainda ressalta a pertinência metodológico-analítica de outra categoria/ferramenta trabalhada por Maingueneau (2008), o interdiscurso. Para o teórico é por meio desta categoria que as formações discursivas se articulam ou se interpelam, pois na troca entre diferentes discursos há uma operação de interdependência que resulta da negociação e permite a produção de sentidos, é essa operação que irá organizar as possibilidades de significação numa formação discursiva, por isso elas não dependem necessariamente da homogeneidade no interior dos discursos, mas dos atos de poder, da negociação e dos jogos de enunciação que mobilizam os interdiscursos.

Neste ponto é preciso lembrar o paradigma da heterogeneidade, posto que ele se reforça como uma necessidade analítica do *Corpus* nas pesquisas que se fundamentam nesta compreensão de formação discursiva, onde a homogeneidade ou a coerência não são regras absolutas da enunciação, mas antes um efeito discursivo tão possível quanto contradições ou incoerências. Ocorre que qualquer aparente coerência costuma ser evidenciada em detrimento de contraditórios, na tentativa de sustentar a estabilidade hegemônica de determinada formação discursiva.

Por se tratarem de discursos proferidos em momento de intensa disputa da significação sobre a política curricular, bem como sobre significantes como infância e gênero, também agrego a análise destes discursos as lógicas fantasmáticas de Glynos e Howarth (2018, p. 66,67) que:

forneem os recursos para compreender porque regimes e práticas específicas fixam sujeitos. (...) contribuem para nosso entendimento da resistência à mudança das práticas sociais (...), mas também da velocidade e da direção da mudança quando isso acontece.

As lógicas fantasmáticas se relacionam com a percepção de sujeito de Laclau e Mouffe (2015), a qual parte do sujeito lacaniano, o sujeito constituído da falta. Portanto, esse sujeito permanentemente faltoso, busca preencher-se nas suas fantasias. As lógicas da fantasia, seriam os sentidos que organizam as formas de satisfação dos sujeitos, compreendendo que esta satisfação pode ser atingida por um gozo na sensação de plenitude e realização, ou por meio de um gozo que reside no trágico. A conotação de satisfação e gozo aqui, conforme seus significados psicanalíticos, inclui diversas formas -positivas ou negativas- de tentar preencher -se fantasmaticamente.

As lógicas da fantasia, são ainda responsáveis por tentar projetar um sujeito que possa corresponder às fantasias mobilizadas, ampliando um pouco essa perspectiva, elas seriam responsáveis por tentar oferecer imagens sobre qualquer discurso em questão, na tentativa de visibilizar elementos salvacionistas ou ameaçadores no contexto de determinadas fantasias. Creio ser este o caso dos sentidos mobilizados nos discursos destas atas que compõem o *corpus*, posto que eles disputaram a aderência de sujeitos às imagens de infância que cada discurso pretendia fixar.

A segunda parte do *Corpus* apoiam a análise dos sentidos de política curricular para as infâncias nos Projetos de Lei que dispõe sobre o ensino domiciliar (*homeschooling*), e, especialmente, no contexto do *Programa Conta pra Mim*, o qual integra as estratégias de literacia da Política Nacional de Alfabetização (PNA), elaborada pelo Ministério da Educação, mas com forte influência e participação ativa da ministra Damare Alves, à frente do Ministério da Mulher da Família e dos Direitos Humanos durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

A escolha dos materiais da PNA ocorre por estes materiais mobilizarem os significantes criança e família intimamente, mas também porque buscam condensar a imagem daquela criança e daquela infância acionada no contexto das disputas legislativas, tanto nos debates parlamentares quanto nos projetos de lei. Estes materiais legitimam a demanda familista ainda que sua principal proposta -os projetos de educação domiciliar- não tenha sido regulamentada. A análise deste arcabouço demonstra qual significação de política curricular é mobilizada e a que sujeitos os sentidos em disputa se endereçam.

Além disso, tal exame possibilita refletir sobre como estes materiais informam a produção de estratégias institucionalizadas para legislar e orientar a relação da sociedade com uma infância tutelada pela adultez, propagando uma concepção de currículo familista para as infâncias na qual, a educação fica desautorizada de construir os caminhos educativos, em detrimento de uma atuação suprema da família que no contexto de acirramento do neoliberalismo e do neoconservadorismo acena a uma:

Privatização por meio da familiarização e da cristianização realizada pela extensão da “esfera pessoal e protegida”, subverte a democracia por meio de valores morais antidemocráticos (...) trava uma campanha familiar, e não mercantil, contra os princípios e instituições democráticos. (...) As coordenadas da religião e da família - hierarquia, exclusão, homogeneidade, fé, lealdade e autoridade - ganham legitimidade como valores públicos e moldam a cultura pública conforme se juntam ao mercado para deslocar a democracia (Brown, 2019, p. 141 e 142).

No que se refere aos projetos sobre ensino domiciliar, elenco cinco deles neste *corpus*: 1) PL 3179/2012 de autoria do deputado Lincoln Portela (Partido Republicanos - MG), o PL acrescenta conteúdo ao artigo 23 da LDB 9394/96 para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica; 2) PL 3261/2015 de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro (Partido Social Cristão - SP)

o texto autoriza o ensino domiciliar na educação básica, altera dispositivos da LDB 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente; 3) PL 2401/2019 de autoria do Poder Executivo, o projeto regulamenta a educação domiciliar; 4) PL 3262/2019, texto que altera o Código Penal para incluir o parágrafo único no seu artigo 246, a fim de que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configure crime de abandono intelectual; e 5) PL 1388/2022 de autoria da Câmara dos Deputados que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

A discussão sobre os projetos de ensino domiciliar se intensifica na produção acadêmica a partir de 2014 em escritos como os de: Vasconcelos e Morgado (2014); Costa (2015); Cury (2019); Cecchetti e Tedesco (2019); Picoli (2020), Rose e Camargo (2020). Tais textos em sua maioria apresentam recortes jurídico-educacionais sobre o tema. Para este trabalho o interesse maior é de tecer análises que demonstrem a articulação discursiva entre os quatro principais projetos, uma vez que foram produzidos por agentes envolvidos nos embates neoconservadores sobre currículo, gênero e familismo no campo político. Desta feita, tal articulação têm impacto na significação das políticas curriculares para as infâncias, e suscita a pertinência de uma análise de tais textos para problematizar os discursos e contextos de produção dos PLs como lutas por hegemonia daquele campo de discursividade.

As outras peças que constituem o *corpus* dizem respeito ao programa *Conta pra mim*, dentre os materiais direcionados a pais e responsáveis estão; o Guia de Literacia familiar e uma playlist do programa com quarenta vídeos disponibilizada através do site *youtube*. Para este trabalho, chama atenção a análise discursiva dos sentidos sedimentados pelos vídeos da Playlist do programa. Ambos os materiais são formativos para os pais e responsáveis, orientando-os a como conduzir o processo de aquisição da leitura das crianças na estratégia de literacia familiar. A concepção deste programa como uma política pública de alfabetização para a primeira infância implica num discurso de organização da política curricular que (re)produz sentidos familistas sobre a educação das infâncias.

Para analisar o *corpus*, além das ferramentas teórico-analíticas já citadas, soma-se o conceito de endereçamento trabalhado por Ellsworth (1998; 2001) e as orientações da análise da imagem em movimento cunhadas por Rose (2011),

selecionadas em conformidade com a abordagem teórico-metodológica desta pesquisa. No tocante ao conceito de endereçamento, ele importante para esta análise, pois mobiliza a discussão sobre posições de sujeito, além de partir de bases teóricas comungadas pela TD, como a psicanálise. Para Ellsworth:

O momento do endereçamento ocorre num espaço que é psíquico, social, ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele. Sendo assim, é esta segunda noção que articulada com a educação permite pensar os modos de endereçamento nesta área, através dos estudos culturais e da psicanálise (Ellsworth, 1997, p.13).

Como se pôde notar pela citação acima, apesar de ser um conceito nascido para os estudos de cinema, a autora o adaptou às reflexões educacionais, pois para ela todo material audiovisual tenta sintonizar os sujeitos ao seu discurso, ensinando-os como se relacionar com os temas e sujeitos mostrados naquelas imagens e como absorver a narrativa ali construída. O endereçamento pode ser considerado assim, um conceito útil para a pesquisa educacional, uma vez que é uma pedagogia - discursiva - do audiovisual. Portanto, “o modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo – das relações entre o filme e seus espectadores” (Ellsworth, 1997, p.17). Ou seja, os modos de endereçamento são o campo de discursividade construído por aquela produção audiovisual para os sujeitos que ela imagina como seus espectadores, considerando as possíveis demandas e desejos que eles carregam e tentando acertá-las (endereçá-las).

Neste ponto, o conceito se relaciona de forma mais evidente com a percepção de posições de sujeito compreendidas por Laclau e Mouffe (2015), como posições discursivas abertas que não podem ser totalmente fixadas e que sofrem deslocamentos, conforme acontece a mobilização de demandas e a identificação dos sujeitos com elas. O endereçamento audiovisual pode acertar ou errar tais posições, assim como os sujeitos podem aceitar o endereçamento proposto ou recusá-lo, subvertê-lo:

Existe uma posição no interior das relações e dos interesses de poder, no interior das construções de gênero e raça, no interior do saber para a qual a história e o prazer visual do filme estão dirigidos. É a partir dessa “posição de sujeito” que os pressupostos que o filme constrói sobre quem é o seu público funcionam com o mínimo de esforço, de contradição ou de deslizamento (Ellsworth, 1997, p.15).

Para complementar a análise discursiva das imagens, recorro a algumas estratégias metodológicas propostas por Diana Rose (2011), de acordo com a autora a análise é feita considerando elementos verbais e não verbais e sua relação com as reflexões suscitadas pela composição imagética. Isto a aproxima da perspectiva discursiva aqui empregada, em que o discursivo está na ordem simbólica, no dito, no não-dito, no silenciado, nas práticas, nas imagens e nos textos. Ademais, Rose (2011), também adota o critério da relevância para escolha dos momentos da imagem a analisar, dessa forma, auxiliará na análise do discurso construído nos vídeos do programa *Conta pra mim*, considerando as cenas imagéticas mais relevantes em articulação analítica com os principais conceitos da Teoria do Discurso aqui trabalhados.

Com a construção deste *corpus* buscou-se investigar *com e na* heterogeneidade de materiais, os discursos e interdiscursos que informam os modos de produção, os aspectos de interdependência, as formas de interação e as articulações discursivas que produzem o discurso de política curricular para as infâncias, especialmente no que diz respeito a disputa dos sentidos de infância e a mobilização de antagonismos de gênero que atravessou tais políticas. Assim como, também me interessa perscrutar quais mobilizações de demandas são feitas para facilitar a penetração e a capilaridade desse discurso no tecido social.

Nas pesquisas discursivas a normatividade existe no reconhecimento que fazemos do desejo de ordenação do caos que perpassa as explicações científicas, por isso, essa forma de pesquisa perscruta o próprio discurso que produz, afinal toda norma existe também para ser confrontada, investigada, inquirida, ao mesmo tempo em que reconhece que não consegue escapar do desejo de produzir normatividades. Assim, não significa que a pesquisa pós-estrutural não produza normas científicas, mas antes que - atentos a isto - reconhecemos a contingência e precariedade das mesmas, assumimos a necessidade, bem pontuada por Lopes (2018), de manter aberta a negociação democrática sobre a normatividade como forma de multiplicação dos centros de poder no social.

Considerando isto, o desejo que orienta este trabalho é o de dialogar com a Teoria do Discurso para examinar a produção e disputa de sentidos em torno da política curricular aqui exposta, considerando que no movimento de análise, construtos do exterior constitutivo de um discurso hegemônico são reativados nas periferias da significação, fazendo com que irrompam os sentidos sedimentados e

oferecidos outrora como universais ou naturais. Há o desejo normativo de -no processo de análise sobre embates e construção da hegemonia- dialogar com a proliferação de sentidos sobre infâncias e educação.

Por isso, interessa manter os olhos abertos para a contingência e a impossibilidade, do que prever absolutamente o próximo movimento na ordenação do caótico tecido social. Posso dizer que, diante do caos ou do problema de pesquisa aqui investigado, a ambição normativa predominante nesta investigação é a de “conviver com a necessidade - e impossibilidade - de argumentar e negociar a significação que damos ao caos” (LOPES, 2018. p.163). O reconhecimento dessa convivência como fazer pedagógico que precisa ser enfrentado impele ao desejo de contribuir para a produção científica educacional.

4 O DISCURSO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA AS INFÂNCIAS: ANTAGONISMO, GÊNERO E PROJETOS FAMILISTAS

*Vossos filhos não são vossos filhos.
 São os filhos e as filhas da ânsia da vida por si mesma.
 Vêm através de vós, mas não de vós.
 E embora vivam convosco, não vos pertencem.
 Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos,
 Porque eles têm seus próprios pensamentos.
 Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;
 Pois suas almas moram na mansão do amanhã,
 Que vós não podeis visitar nem mesmo em sonho.
 Podeis esforçar-vos por ser como eles,
 mas não procureis fazê-los como vós,
 Porque a vida não anda para trás e não se demora com os dias passados.
 Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas vivas. (...)
 (Khalil Gibran)*

Retendo atenção ao verso “Podeis outorgar-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos”, percebe-se que Gilbran tenta confrontar-nos com a impossibilidade de controlar a subjetividade de outrem, ainda que este lhe esteja submetido a cuidados por condições de existência ou arranjos sociais e legais. No entanto, ao que parece na gestão do ex-presidente Bolsonaro, a educação foi conclamada a funcionar como dispositivo de controle, na tentativa de castrar os processos de tradução oriundos da relação com a alteridade ou com a diferença que nos constitui subjetivamente.

Para evitar estes confrontos que deslocam a *jouissance* desta fantasia de controle na educação (LOPES, 2019), alguns sujeitos empenharam-se na tentativa de impedir a irrupção da diferença e controlar o processo de significação de mundo que se contingencia num espaço-tempo maior do que o que conseguiremos alcançar. Esta impressão lança luz sobre a necessidade de caminhos investigativos que examinem o que este desejo de controle sobre a contingência produz socialmente e como ele nos atravessa.

Numa tentativa analítica de discutir estes e outros aspectos ligados aos objetivos desta pesquisa, no que tange tanto a circulação do discurso de infância nas instâncias de produção político-educacionais diante de acionamentos do debate de gênero, quanto à construção discursiva de dispositivos na política curricular para as infâncias que incorporam sentidos antagônicos ao gênero, proponho reflexões acerca dos rastros de sentidos nos significados que fixamos para modelar o

processo educacional de acordo com as demandas que permeiam os embates hegemônicos da contemporaneidade.

Inicialmente, aponto teoricamente a produção de sentidos neoconservadores e neoliberais na educação, bem como articulações a interdiscursos, em especial o familismo, contribuindo para o fortalecimento de demandas embebidas nos antagonismos de gênero. Para isto, recorro principalmente a Biroli (2020), Brown (2019), Dardot e Laval (2015), Safatle (2021) visando situar significação de neoconservadorismo e neoliberalismo como movimentos aliados que precarizam as subjetividades e intentam regular a vida pública. Tal regulação ocorre a partir de articulações discursivas que além de costurarem cadeias de sentido antagônicas ao debate progressista sobre gênero e sexualidade, tentam capturar demandas através do espraiamento do pânico moral e de lógicas fantasmáticas imbricadas em discursos que disputam a política curricular atual.

Reconstruo o percurso histórico da disputa discursiva na política curricular examinando os discursos parlamentares da última década centrados no combate a “ideologia de gênero” tanto no que diz respeito à mobilização dos sentidos de infância, criança, educação, quanto como um prelúdio das demandas familistas a medida em que o interdiscurso da dita ideologia requisitava as famílias a articularem-se, bem como tentavam implantar pânico moral sustentando que a família estava em perigo diante do debate e das conquistas de direitos no campo de gênero e sexualidade.

No tocante às políticas curriculares que aponto como interpeladas por sentidos neoconservadores, neoliberais e pelo interdiscurso familista, focalizam-se ainda os projetos de educação domiciliar como forma de analisar as disputas hegemônicas que aglutinam a demanda desde fora do campo educacional - uma vez que os discursos ora analisados são fabricados em contexto legislativo - mas projetando-se sobre ele e constantemente o reivindicando. Para tanto, recorro a análise discursiva dos Projetos de Lei (PLs) sobre *homeschooling* tais materiais demonstram as rearticulações de sentido sobre currículo, criança e infância.

Neste contexto, inicio as reflexões destacando o familismo que é posicionado como um interdiscurso reacionário articulando demandas neoconservadoras que põem a educação pública na guerra cultural onde ela foi significada como uma ameaça à família, sempre que tentou tratar de conteúdos relacionados às “demandas da diferença” (LOPES, 2019) como os de gênero e sexualidade.

Ademais, o espaço que essa demanda familista ganhou no social reflete uma configuração de fragilidade democrática em que:

A politização reativa das demandas dos movimentos sociais ancorada na ideia de “defesa da família” permeia o direito e a política institucional. O primeiro é um espaço privilegiado para o reenquadramento dos próprios direitos, renaturalizando a moralidade cristã como fundamento da lei. A segunda oferece um paradoxo: foi por canais democráticos que atores conservadores religiosos ampliaram sua atuação na região nas últimas duas décadas e que as novas alianças (...) se constituíram, mas essa atuação marcadamente antipluralista, contribui para a erosão das democracias (BIROLI et al, 2020, p. 10).

Assim, considero os sentidos contidos nos debates e PLs que versam sobre *homeschooling* como proposições de uma modalidade cujo propósito educacional engendra com forte articulação neoconservadora e neoliberal. Essa proposta - assim como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) explorada no capítulo seguinte - necessita ser analisada pois:

Demandas curriculares e educacionais referem-se ao que socialmente é projetado como necessário para a escola e para a educação (aí incluída a educação à distância e as diferentes formações continuadas), o que é projetado para as identidades de crianças e jovens e mesmo o que se concebe como futuro dessas mesmas crianças e jovens e de todas as pessoas que se formam em projetos educacionais (LOPES, 2019, p. 10).

Estas demandas como reflexo do que é socialmente projetado, não obedecem aos ritos da institucionalidade e seus documentos oficiais para circularem, por isso como veremos adiante, ainda que o *homeschooling* como forma legítima de escolarização ainda não tenha sido implementado no formato pretendido por seus pleiteadores, a produção de sentidos ao redor dele obtêm sucesso em mobilizar demandas familistas que rechaçam a validade da educação pública. Portanto, impera refletir sobre que sentidos - institucionalizados e ainda não institucionalizados - são disputados nos projetos educacionais para as infâncias.

Isto posto, ao me debruçar sobre os significados que atravessam as análises, parto primeiramente da significação do termo neoconservadorismo dada por Biroli (2020), segundo a qual estamos diante de um conservadorismo aliado aos valores de mercado do neoliberalismo e à racionalidade política nele engendrada,

expressando principalmente uma faceta conservadora pautada pela agenda de regulação sexual.

Dessa forma, os (neo)conservadorismos reeditam-se na aliança com o neoliberalismo, uma vez que este não deve ser pensado somente como uma forma de racionalidade econômica, mas também: “enquanto um sistema normativo dotado de certa eficiência, isto é, capaz de orientar internamente a prática efetiva dos governos das empresas, e para além deles, de milhões de pessoas que não necessariamente tem consciência disso” (DARDOT e LAVAL, 2015, p.15).

Segundo Biroli (2020), as formas de ação são diferentes, uma vez que o neoconservadorismo age na dimensão moral, enquanto o neoliberalismo age na dimensão econômica. Entretanto, ambos os *ismos* imbricam suas dimensões e convergem suas forças na atuação política, mobilizando demandas que para Brown (2018) estão arraigadas do ressentimento daqueles grupos que - dadas algumas políticas reparativas de equidade e justiça social - viram-se obrigados a dividir o espaço público com minorias como mulheres, negros e homossexuais.

Mobilizando o conceito nietzscheano de ressentimento, tanto Kehl (2015) como Brown (2019) concordam que este é um sentimento estratégico para o estabelecimento de agendas políticas antidemocráticas, neoliberais e neoconservadoras. Uma vez que há frustrações e descontentamentos com políticas democratizantes e com o próprio ideal de igualdade propalado pelas democracias republicanas modernas.

O ressentimento social manifesta a insatisfação dos grupos ou das classes para quem as promessas de igualdade de direitos entre todos os sujeitos nascidos na modernidade não se cumpriram como era esperado; só que a atitude ressentida de passividade queixosa, torna os sujeitos, impotentes como agentes da transformação política que lhes interessa. (...) O ressentimento social teria origem nos casos em que a desigualdade é sentida como injusta diante de uma ordem simbólica fundada sobre o pressuposto da igualdade. (...) o avalista dessa igualdade nas sociedades modernas é o Estado, do qual os indivíduos esperam proteção e garantias (KEHL, 2015, p. 162;163).

Nas sociedades democráticas atuais, afetadas por crises e profundas desigualdades socioeconômicas neoliberais, emerge o desgosto que é nomeado por Kehl (2015) como ressentimento social, ela explica que ele pode voltar-se contra o Estado na forma de afeto reativo ou revolta submissa ou ainda resignação que se manifesta de forma impotente. Deste modo, pode-se dizer que o sujeito ressentido

caminha pelo social com suas feridas abertas, negando as possibilidades de agir coletivamente para saná-las atravessando as fantasias que envolvem este ressentimento.

Assim, despeja na organização do Estado suas angústias. Tal comportamento, num contexto neoliberal, torna-se politicamente desejável, pois prejudica a capacidade de questionamento e mudança de postura, abrindo espaço na subjetividade para a cooptação deste afeto reativo por discursos amparados em ficções restaurativas e desejos de ordem/controlado que emergem de sentimentos de repressão, culpabilização e revanchismo.

A criatura do ressentimento, em sua incapacidade de criar o mundo, o repreende, é quem ela culpa por seu sofrimento e humilhação, anestesiando assim sua dor aguda. Isso significa que o sistema moral que ela constrói tem, em seu âmago, o rancor, a reprimenda, a negação e até mesmo a vingança (BROWN, 2019, p.215).

Ao prometer a restauração de uma ordem confortável as fantasias de distinção social baseadas na suposição de algum direito nato que, não raro naturalizava os frutos do privilégio social, o ressentimento age como um componente subjetivo favorável também ao neoconservadorismo. Isso porque atiza posições saudosistas e alinhadas à ideia de manutenção do suposto ordenamento natural na organização do social, bem como das relações que nele se estabelecem, por isso, pode-se dizer que tal lógica da fantasia serve à racionalidade conservadora moral e econômica.

Não por acaso, observa-se em momentos de maior conservadorismo que fantasias de um passado mítico e glorioso costumam figurar com maior destaque no coletivo. Como exemplo brasileiro, podemos notar este traço nos discursos que rememoram e pedem o retorno do regime de exceção de 1964 por acreditar que sob aquela forma de governo - autoritária e conservadora - havia maior respeito à ordem moral e natural das relações sociais.

Deste modo, capturar o desejo de ordem/controlado sobre as mudanças e de restauração da -fantasmática- ordem moral/econômica contido nas demandas que brotam do ressentimento social de alguns grupos, configura-se como uma das formas pelas quais os discursos neoconservadores interpelam os sujeitos. Ao mesmo tempo, esta captura encaixa-se nos propósitos neoliberais, não somente pela promessa de restauração econômica, mas dado que no discurso neoliberal há

incentivo a uma performance de individualismo e concorrência, que para Kehl (2015) também se fortalece em contextos onde o ressentimento social liberta as fantasias de autonomia e independência.

Nas sociedades modernas, todos estão em dívida para com os ideais de soberania centrada no *eu* que, além de ignorar as formações do inconsciente, mascaram a dependência necessária de cada um em relação ao corpo social, impedem a formação de laços de solidariedade e encobrem a dívida simbólica que une as novas gerações às dos antepassados (KEHL, 2015, p.172).

Note-se que em estado de negação e profundo ressentimento social há espaço profícuo para que não se teça críticas ao discurso da individualidade do neoliberalismo em sua lógica fantasmática de (super) autonomia individual. Diante disso, resta aos sujeitos agonizarem em suas fantasias terríficas sobre o prejuízo estatal na vida privada, desconectados em termos de reflexão e ação coletiva. Enquanto opera no neoliberalismo, o individualismo estrategicamente estimula a concorrência. Para Kehl (2015), quando a lógica da concorrência vem primeiro, ela ocupa o lugar que deveria ser do questionamento às regras do jogo e de organização coletiva por mudanças destas.

Ante a isto, também a noção de alteridade é esfacelada, posto que o outro não se torna aquele/a estrangeiro com quem desejo me conectar, mas antes um obstáculo no acesso aos benefícios sociais. O outro torna-se aquele/a estrangeiro a quem preciso combater para a minha própria sobrevivência sócio-econômica e moral, no caso do neoconservadorismo. Este clima de ameaça à sobrevivência, instaura-se inconscientemente, de forma alienada, uma vez que o neoliberalismo age subjetivando-nos para que performemos um ideal de sujeito e de sociedade ajustado a seus pressupostos, os quais mostram-se antidemocráticos e antagônicos aos pactos de coletividade apoiados na ideia de público.

A erosão da democracia corresponde também à erosão do público - na forma de privatização e redefinição do próprio sentido de coletivo. Com o neoliberalismo, para além das novas formas de regulação em favor do mercado e da redefinição da institucionalidade estatal diante da financeirização da economia global, uma nova racionalidade, baseada na competição, constituiu as interações sociais e a própria subjetividade (BIROLI, 2020, p. 142).

Ainda que o descontentamento com o Estado democrático também possa ser interpretado como sintomático pelo fato de estes Estados serem governados por

racionalidades neoliberais que provocam a desigualdade e afetam as trajetórias de vida dos sujeitos, numa sociedade em que este mesmo neoliberalismo não fosse subjetivado como lógica de regulação da vida, haveria a possibilidade de as formas de organização serem menos individualistas e mais favoráveis a uma ação coletiva. Ante a isto, emerge a necessidade de reflexão sobre a subjetivação em determinada conjuntura de disputa hegemônica. Butler (2018) defende que o poder seja pensado junto a uma teoria da psique, tal como propuseram Foucault e a psicanálise lacaniana.

Neste íterim, considerando as matizes psicológicas da relação de poder entre dimensão moral e economia, Safatle (2021) provoca-nos a pensar sobre as motivações para que um discurso que prega a autonomia da economia em relação ao político seja transformado em psicologia moral, questionando os sentimentos que este projeto de sociedade e de sujeito visa despertar. Deste modo, pode-se pensar que uma racionalidade econômica, tal como o neoliberalismo, necessita de um cenário afetivo social cuja produção de sentidos lhe seja favorável. Controlar o discurso dos afetos torna-se uma estratégia interpelativa importante para a regulação econômico-social pela via da sujeição.

A sujeição consiste precisamente nessa dependência fundamental de um discurso que nunca escolhemos, mas que paradoxalmente inicia e sustenta nossa ação. “Sujeição” significa tanto o processo de se tornar subordinado pelo poder quanto o processo de se tornar um sujeito (BUTLER, 2018, p.10).

Por conseguinte, o poder necessita constituir aquele a quem pretende subjugar, por isso quando o neoliberalismo elege significantes como individualismo, autoregulação ou autonomia como importantes na sua gramática e os dispersa no social, ele está projetando o tipo de sujeito que deseja, uma vez que como projeto de poder ele precisa ser reiterado constantemente e o lugar de tal reiteração é no próprio sujeito (BUTLER, 2018). Note-se que no neoliberalismo o resultado de tais reiterações envolve o alargamento da sensação de fragilidade e vulnerabilidade social, principalmente com a corrosão das políticas públicas e da noção de cuidado como direito social que pode ser oportunizado e compartilhado na vida pública por meios estatais.

Note-se que:

Para ressaltar os abusos do poder como reais, e não como criação ou fantasia do sujeito, o poder é muitas vezes projetado como inequivocamente externo ao sujeito, como algo imposto à sua vontade. Mas se a própria produção do sujeito e a formação dessa vontade são as consequências de uma subordinação primária, é inevitável que o sujeito seja vulnerável a um poder que não criou. Essa vulnerabilidade qualifica o sujeito como um tipo de ser explorável. (...) O fato de os sujeitos serem constituídos em vulnerabilidade primária não justifica os abusos que sofrem; pelo contrário, isso só deixa ainda mais claro o quanto a vulnerabilidade pode ser fundamental (BUTLER, 2018, p.29).

Pois a transformação da escassez em dado evidente só pode ser produzida através da absorção, pelo discurso econômico, da força disciplinar, da crença na vulnerabilidade da vida, em sua fragilidade constitutiva. Crença que é peça fundamental para certa moral e uma circulação de afetos fundados no medo e capazes de motivar a ação em direção ao trabalho compulsivo e a poupança (SAFATLE, 2021, p.21 - *grifos meus*).

A mudança de paradigma da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho aponta para a continuidade de um nível. Já habita, naturalmente, o inconsciente social, o desejo de maximizar a produção. (...) Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder (...). A positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim, o inconsciente social do dever troca de registro para o registro do poder. O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência (HAN, 2015, p. 25).

A reiteração discursiva das lógicas de vulnerabilidade, escassez, bem como da necessidade de constantemente desafiar-se ao desempenho, são significações convergentes a um modelo econômico-social que gere os sujeitos através de significantes que atuam para reorganizar tanto a psique quanto a dimensão moral. O reforço neoliberal à individualização e ao privatismo produz sujeitos dispersos e cansados em sua preocupação de competir para garantir benefícios individuais.

Neste contexto, pode-se apontar que a formação moral tende a ser interpelada por “um excesso de individualização identitária” (COSSI; DUNKER, 2017, p.2) que é conveniente ao neoliberalismo, bem como às alianças com o neoconservadorismo de moral cristã, visto que a discursividade desta moral também tensiona o sujeito à individuação, como no conhecido - e contestado - jargão neopentecostal que reitera que a salvação é individual.

No Brasil, desde os anos 1990 com o fortalecimento do discurso da teologia da prosperidade, a junção da fé cristã com a razão econômica gerou o que Dunker et al (2021) chamaram de neopentecostalismo de resultados. Nele a gramática religiosa “(...) não aposta mais na salvação coletiva, pelo poder transcendente de proteção gerado pela fé, mas na individualização da salvação, na qual a religiosidade é mero meio e suporte” (DUNKER et al, 2021, p. 239).

Para além dessa junção, a gramática neoliberal e neoconservadora precisava escolher significantes que representassem as demandas internas de cada pólo sem contestar-se a ponto de promover uma ruptura nesta aliança. Resultando que estes *ismos* ao “misturar patriotismo com militarismo, cristandade com família, mensagens racistas cifradas e capitalismo desenfreado foi a receita de sucesso dos neoliberais conservadores” (BROWN, 2019, p.12). Dentre estas misturas, neste trabalho, destaco a díade “cristandade e família”, considerando que ela é interpelada pelo patriotismo, pelo racismo e pela lógica capitalista desenfreada na produção do interdiscurso familista que opera os sentidos do *homeschooling*.

Como argumenta Biroli (2020), esta coalizão neoliberal e neoconservadora, ao expandir os sentidos de privado em detrimento do público e de individual em detrimento do social, pôs a família no centro de uma dinâmica de privatização da vida. Confrontando qualquer ideia de “família democrática” e tensionando as fronteiras entre autoridade estatal e familiar, bem como buscando reestabelecer hierarquias intrafamiliares, sobretudo aquelas baseadas em relações de gênero.

Neste contexto, ganha relevância outro interdiscurso, o de “defesa da criança/infância” - também mobilizado no *homeschooling* - e que por vezes demonstra mais força na aglutinação de demandas do que o interdiscurso da família quando acionado isoladamente. Enquanto a defesa familista aciona o modelo familiar patriarcal-heteronormativo, cujas imagens podem ser mais abstratas, ou muitas vezes incompatíveis com as realidades familiares dos sujeitos, a defesa das crianças, em comparação ao lugar simbólico das imagens mobilizadas, atinge maior concretude, pois imagetivamente é capaz de acionar um corpo, a imagem do sujeito em si a ser defendido, sendo deste modo uma demanda mais bem sucedida em seu endereçamento.

Ante isto, pode-se dizer que uma das estratégias interpelativas utilizadas pelo campo neoconservador foi a de rearticular o discurso familista como defensor nato da infância, intentando assim apresentar publicamente um télos com credibilidade e

legitimidade social para adentrar no debate sobre gênero, educação, política curricular e infância, sem a formação adequada, mas como portador da “inquestionável” boa intenção familiar. Pontuo que essa virada discursiva do familismo, onde ele abraça a demanda de proteção da criança/infância, muitas vezes ressignificando os sentidos desta proteção postos nos documentos oficiais como o ECA e a CF/1988, é característica do “jogo de articulações, desarticulação e rearticulações discursivas” (LOPES, 2019,p.1) que acontece em qualquer disputa por hegemonia.

Isto posto, nas linhas adiante discuto a significação do familismo em suas implicações históricas, religiosas, morais e econômicas. Demonstrando costuras de sentido que impactam a compreensão do familismo contemporâneo, especialmente a discussão sobre defesa da família e da infância/criança uma vez que estas foram identificadas como as principais retóricas mobilizadoras de demandas nos discursos político-parlamentares. Posiciono o familismo como um interdiscurso reacionário de cunho neoconservador e neoliberal que, conforme Cooper (2017), opera o resgate da família num contexto que reativa a dependência excessiva, a sujeição fantasmática e a naturalização da ordem.

4.1 A mobilização de sentidos neoliberais e neoconservadores no familismo

A primeira significação de familismo foi cunhada por Banfield (1958) ao realizar sua pesquisa etnográfica numa pequena cidade italiana. Na ocasião ele cunhou o termo “familismo amoral” a fim de problematizar a base moral de uma sociedade onde a desigualdade social acentuada provocou um comportamento de identificação e solidariedade limitado ao seio familiar e baseado na ideia de concentrar e maximizar quaisquer vantagens apenas na família nuclear. O familismo amoral, portanto, impossibilitava a construção de laços de comunidade ou de um senso de coletividade fora do espaço da família. Em discussão sobre a pesquisa de Banfield (1958), bem como sobre as causas e consequências deste traço social, Elisa Reis afirma:

Imprensada entre os novos e os velhos modos de comportamento, a população local abandonou seus sentimentos básicos de confiança mútua, e retirou-se defensivamente para os limites seguros de seus círculos mais íntimos. (...) Conforme observou Banfield, o familismo amoral, preso à sua lógica familista privada, acabaria por tornar impossível a vida social. Sem a cooperação generalizada, as sociedades estão condenadas a reproduzir um pesadelo hobbesiano.

Na opinião de Banfield, a vida social somente era possível naquela comunidade porque o Estado italiano impunha a obediência à ordem pública. Em outras palavras, a preservação do tecido social decorria do fato de que a autoridade estatal supria a falta de solidariedade cívica (REIS, 1995, p.2).

Estas características de familismo que em sua lógica privatista concentram esforços na manutenção de laços de solidariedade, de cooperação e de bem estar restritos a parentela, remontam a outra concepção de familismo que dialoga com as percepções iniciais de Banfield (1958), ao mesmo tempo em que desloca os sentidos para demonstrar como esta ideia de proteção do privado é mobilizada por uma lógica mercadológica e neoliberal de família.

Trata-se do familismo contemporâneo problematizado por Brown (2018), nele a família não busca apenas maximizar vantagens em seu núcleo, mas regular a vida pública a partir de uma moral tradicionalista que não defronte este projeto de concentração de bens e vantagens materiais - ou seu sistema de valores - e ao mesmo tempo aprofunde aspectos culturais e comportamentais ligados à tradição da autoridade familiar.

Apesar de a autora não adjetivar o conceito nestes termos, creio que suas análises nos permitem classificar este tipo contemporâneo como um familismo neoliberal e neoconservador. Citando o trabalho de Cooper (2017) sobre valores familiares e a agenda neoliberal, Brown (2018) reafirma este modelo como característico da aproximação entre neoliberalismo e neoconservadorismo para a cooptação da demanda familista no ditame da vida político-social.

Embora os neoconservadores promovessem os valores familiares por razões morais e os neoliberais por razões econômicas, suas agendas juntavam-se em políticas por meio das quais as “obrigações naturais” e o “altruísmo” das famílias substituíam o Estado de Bem estar-estar e operariam tanto como um “primitivo contrato de seguro mútuo” (...) como um contrapeso necessário às liberdades do mercado (BROWN, 2018, p.114).

Desse modo, constrói-se uma aliança entre economia e moral que cerca a vida pública em nome de uma suposta preservação da família. Entretanto, é preciso examinar que os sentidos soterrados nesta fantasia de preservação familiar socialmente difundida na contemporaneidade, acenam na realidade para a preservação da “(...) disciplina e da estrutura de autoridade. (...) Se os indivíduos pudessem voltar a depender da família para tudo (...) eles também seriam

ressubmetidos à autoridade, moralidade e disciplina econômica da família” (BROWN, 2018,p.114).

Conforme visto, desde Banfield na década de 1950 até as recentes análises de Brown, o aspecto em comum é que em tempos de desigualdade profunda ou ruína neoliberal a doutrina econômica familiar tende a concentrar riquezas, vantagens e privilégios em âmbito privado, em detrimento do bem estar social e coletivo. O que se reproduz neste cenário é uma configuração de sociedade cujas demandas são solos férteis para a razão neoliberal em qualquer instância que se projete, uma vez que ela tem atuação psicossocial. De acordo com Dardot e Laval (2015), o neoliberalismo tem tanto o aspecto ideológico quanto uma normatividade prática que permite que ele perdure e produza - a exemplo do povoado estudado por Banfield cujos comportamentos se assemelham ao estilo de vida da população atual - certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver e certas subjetividades.

Posicionando a noção de família hegemônica - que pode ser adjetivada ainda como família burguesa, moderna, cristã, patriarcal, heteronormativa ou tradicional -, na qual se baseia o familismo aqui discutido, como um dos significados produzidos e operados pelo discurso da tradição, pode-se afirmar que há na retórica tradicionalista um importante espaço para historicizar a articulação de sentidos morais e econômicos. Uma vez que a disputa hegemônica não cessa, o discurso da tradição e os significados que ele mobiliza, sofrem rearticulações, pois necessitam ser revisitados de tempos em tempos para que examinem seus limites discursivos, a fim de conter as constantes ameaças oriundas da contingência social.

Um exemplo disso para Brown (2018), reside na utilidade histórica do conceito de “esfera pessoal protegida”, emergido no século XX nas formulações Hayekianas de liberdade, enquanto uma tentativa de garantir o regime tradicional de moralidade sem o apoio do Estado. Isso possibilitaria que a ideia de liberdade como capacidade do indivíduo de empenhar-se autonomamente dentro dos códigos da tradição organizados pela lei, pudesse sustentar-se nos moldes do liberalismo clássico que respalda a emergência do discurso neoliberal. Neste contexto, o Estado imerso na racionalidade neoliberal só deveria ser utilizado para legislar a favor da tradição.

Como empregar a lei e o Estado para apoiar a autoridade da tradição sem violar sua natureza orgânica e seu voluntarismo?

Como minimizar a coerção política ao assegurar o “governo” pela tradição? No arsenal Hayekiano há três técnicas: limitar o poder legislativo a gerar regras universais e excluí-lo de fazer políticas de interesse público; desacreditar qualquer discurso de justiça social como disparatado e totalitário; expandir o que Hayek chama de “esfera pessoal protegida” para estender a alçada da moralidade tradicional para além dos confins da igreja e da família. Juntas, estas três técnicas garantem um lugar e um poder social às reivindicações da tradição e de suas liberdades peculiares, ao mesmo tempo em que restringem reformas enraizadas no racionalismo, no planejamento ou em outras formulações não orgânicas do bem. Juntas, elas promovem a moralidade tradicional e o mercado ao mesmo tempo em que contêm o alcance do político e restringem as reformas democráticas da sociedade (BROWN, 2018, p. 127 e 128 - *grifos meus*).

Neste arranjo entre neoliberalismo e neoconservadorismo para fins de fortalecimento da tradição, relembro o argumento de Melinda Cooper sobre a importância sistêmica de manter a dependência dos indivíduos da estrutura familiar, a fim de refletir sobre quem são majoritariamente estes indivíduos aos quais tal aliança deseja tornar dependentes da família. Ao pensarmos na estrutura familiar hegemônica é preciso recordar como salienta Hooks (2019), que vivemos em uma cultura onde a família patriarcal constituída por pai e mãe possui mais alta estima. Esta reiteração afetiva do modelo heteronormativo de família serve como barreira ao questionamento sobre a designação de fazeres e posições de sujeito ter sido realizada por meio de um recorte opressivo tanto de gênero quanto de faixa etária que no âmbito das relações de poder, subordinou a mulher/mãe e a criança/prole ao homem/pai.

A lógica da família tradicional também é convenientemente reforçada na atualidade pois, como ressalta Campana (2020), a imbricação entre neoliberalismo e conservadorismo propaga a restauração da família, da complementaridade entre masculino e feminino, bem como o retorno das práticas de cuidado e proteção às famílias, mais especificamente às responsabilidades das mulheres, uma vez que no neoliberalismo os mecanismos estatais de proteção e seguridade social são escamoteados. Note-se, que os sentidos destas pautas atuam principalmente na captura de mulheres e crianças despertando os sentidos religiosos que ecoam na ideia de homem como cabeça da família, de mulher como cuidadora/ajudadora, de filhos como propriedades e de família como célula mater da sociedade.

Portanto, estas configurações familiares reguladas por significações da

doutrina cristã que também baseiam-se nas promessas de funcionalidade, complementaridade de gênero e restauração do cuidado familiar, servem tanto ao projeto neoliberal quanto ao neoconservador. É possível notar uma ilustração discursiva disso nos slogans de movimentos familistas:

O slogan “Mais Família, menos Estado” – brandido com crescente frequência entre cruzados latino-americanos – pode não apenas expressar uma reiterada repulsa àquilo que costumam apontar como interferência indevida do Estado no espaço sagrado das famílias, mas também sinalizar a sua convergência com os ataques às estruturas do Estado social e aos direitos civis. (...) não são infrequentes as situações em que os paladinos da moral religiosa se mostram dispostos a estabelecer coalizões com setores que assumem posições ultraliberais na economia e depreciativas em relação aos direitos sociais e às liberdades democráticas (JUNQUEIRA, 2018, p. 457).

No caso da igreja católica, o reforço da lógica familista nas últimas décadas do século XX em oposição ao debate de gênero e de direitos sexuais femininos, representa também um confronto com discussões que eram pautadas ao menos desde a segunda onda do feminismo, em meados da década de 1960, e que foram fortalecidas por estudos acadêmicos feministas e de gênero, bem como por conferências de organismos internacionais, nas décadas de 1980 e 1990. Ademais Junqueira (2018), aponta a produção da filosofia da família produzida no âmbito da igreja católica - e em voga atualmente - de autoria de Karol Wojtyla (Papa João Paulo II), cujo importante e popular papado ocorreu de 1978 a 2005, coincidindo com este recorte temporal em que a noção de família patriarcal foi notoriamente questionada desde a década de 1960 a partir das conquistas sociais dos direitos feministas e da população LGBT+.

É, portanto, esta filosofia católica da família que empresta sentidos à construção discursiva do familismo contemporâneo como um fenômeno religioso transnacional neoliberal e neoconservador. Em defesa da família, mas também de outras pautas conservadoras:

Esses grupos robusteceram a direita econômica com larga base social, códigos morais absolutos e forte apelo passional. Na luta pelo controle da moral privada e da vida pública, não titubearam em instrumentalizar o governo para desatar cruzadas contra adversários, defender valores cristãos e familiares como fundamento moral da nação e tentar impor padrões morais radicados em suas verdades bíblicas (MARIANO; GERARDI, 2019, p.63).

Note-se ainda que no tocante ao campo religioso, além de ser um fenômeno transnacional, pode-se inferir que o familismo é também um fenômeno transreligioso¹ com potencial para agir instrumentalizando os credos, especialmente de matriz judaico-cristã, para se organizarem e atuarem politicamente. Mariano e Gerardi (2019), indicam que no Brasil e na América Latina como um todo, são os grupos evangélicos que protagonizam o ativismo político cristão ainda que em aliança com católicos carismáticos. Este cenário no Brasil é classificado por Almeida (2017) como uma conjuntura político-religiosa que dissemina tanto valores políticos dos setores evangélicos em destaque, como o aumento do conservadorismo.

Outro ponto de articulação discursiva entre uma matriz religiosa neoconservadora e a retórica econômica que merece ponderações, envolve o deslocamento dos sentidos de cuidado que retornam a uma significação deste como um trabalho doméstico-familiar e exclusivamente feminino. Retornar os sentidos do trabalho do cuidado à vida privada facilita ao neoliberalismo apropriar-se de recursos estatais que outrora garantiriam as estruturas necessárias ao cuidado como um direito social. Nos vemos, portanto, diante de uma des-sedimentação dos sentidos de cuidar nas relações de gênero, que remete ao estabelecimento da modernidade e da família hegemônica, assim como à divisão sexual do trabalho, e ainda ao início da implementação do modo de vida capitalista.

Para Federici (2018), especialmente a partir do século XIX com a consagração da figura da dona de casa em tempo integral, houve uma redefinição da posição social da mulher pela domesticação feminina, sendo esta além de uma divisão de gênero, uma racionalização capitalista da sexualidade, já que neste contexto a feminilidade foi construída como uma função-trabalho calcada na reprodução e no cuidado. Para a autora, este foi um desdobramento da aliança entre a igreja católica e a classe econômica predominantemente masculina, para estabelecer relações de poder que permitissem a passagem de um modo de vida mercantil a um monetário, bem como a manutenção do *status quo* da religião. Esta argumentação histórica feita por Silvia Federici reforça que os arranjos discursivos entre economia e religião não são algo recente, mas se (re)articulam à medida em que as disputas por hegemonia tensionam os interesses destes dois campos.

¹Em Patternote, Van Der Dussen e Piette (2015) e em Patternote; Kuhar (2018) há informações sobre como os reacionarismos neoliberais e neoconservadores movimentam-se transreligiosamente, sobretudo quando se trata de barrar o debate de gênero e sexualidade e disputar a hegemonia do regime de moralidade.

Sobre este aspecto, através dos estudos de Philippe Ariès também é possível problematizar a naturalização da defesa da família e da infância como preocupações genuinamente cristãs. Quando trata do estabelecimento da infância como categoria social merecedora de atenção e afeto, o historiador francês salienta que isso ocorreu em meio a um:

grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. (...) Portanto, foi como se as pessoas tivessem começado a descobrir a alma das crianças antes de seu corpo. Sob a pressão das tendências reformadoras da Igreja (ARIÈS, 1981, p. 6 e 12).

Ainda que os fenômenos de instituição da família e da infância tenham ocorrido com maior força após a ruína do feudalismo, o apagar do modelo de vida feudal de acordo com os estudos de Federici (2018) atravessou alguns séculos e, neste contexto, quaisquer passos dados pela igreja católica eram motivados pela sua necessidade de reorganizar o social em aliança com o novo regime econômico de produção industrial. Chama-se atenção ao fato de que a igreja era ameaçada por insurreições de movimentos milenaristas e heréticos pelo menos desde o século XIII.

Na raiz da heresia popular estava a crença de que Deus já não falava por meio do Clero, devido à sua ganância, à sua corrupção e ao seu comportamento escandaloso. Nesse contexto, a propagação das doutrinas heréticas não apenas canalizava o desdém que as pessoas sentiam pelo clero, mas também dava a elas confiança em suas opiniões e instigava a resistência à exploração clerical (FEDERICI, 2018, p.72).

Desta feita, para manter a capacidade de normatizar a vida no novo regime econômico-social, que já se mostrara disposto a dividir o espaço regulador com outras divisões cristãs como o protestantismo, o qual já fora oriundo de insatisfações teológicas e práticas que renderam insurreições exitosas como a reforma protestante no século XVI, a igreja católica precisou utilizar-se de ações reformistas que recuperassem seu télos de autoridade moral e espiritual. Pode-se inferir então, que ao instituir uma nova ordem social preocupada com a família e com a infância na modernidade, a igreja estava mais próxima de um movimento de autopreservação, após séculos de turbulências que ameaçaram sua hegemonia, do que motivada por uma profunda vontade caridosa atenta ao bem-estar infantil ou ao cuidado familiar.

Neste sentido, há uma preocupação histórica com o cuidado que está envolta em camadas de sentido embaraçadas por interesses econômicos, religiosos e morais na ideação da família como instância promotora dos melhores cuidados. Ainda assim, sabemos que a família cuidadora e o bem estar infantil não foram facilmente implementados nas primeiras sociedades industriais. Desde meados do fim do século XVII até o século XIX, Ariès (1981) aponta que havia crianças nas fábricas em condições precárias de vida e de trabalho, outrossim a distância entre o tratamento dispensado à infância burguesa e a infância da classe proletária se mostrara desde então.

Uma maior firmeza na decisão de proteger e resguardar a educação - familiar e escolar - as crianças e a infância ocorre com o fortalecimento do casamento, do amor romântico, da divisão de gênero dentro da família, da conformação do homem a vida pública e da mulher e da criança a vida privada. Conforme Foucault (1988) são transformações decorrentes também da construção e implementação do dispositivo da sexualidade na regulação da vida privada e pública.

No estabelecimento histórico da infância e da família, entretanto, Ariès (1981) nos mostra que essa ideia de proteção familiar da infância surgiu no prelúdio da modernidade entre os séculos XVI e XVII, quando há uma mudança profunda e lenta que se consolidaria apenas no século XIX, na qual a família assume um novo lugar sentimental na sociedade e isso ocorre em função da modificação de suas relações com a infância. Todavia, anteriormente a isto:

(...) a criança desde muito cedo escapava à sua própria família, mesmo que voltasse a ela mais tarde, depois de adulta, o que nem sempre acontecia. A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significava que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a "casa" dos amos e dos senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo

sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem (ARIÈS, 1981, p.221 - *grifos meus*).

Estas informações históricas demonstram que o lugar da infância e da criança na família nem sempre fora de privilégio afetivo e de cuidado, nem mesmo nas famílias mais abastadas. Este é um dos sentidos de família como cuidadora nata e legítima que o discurso familista atual tenta naturalizar, visto que ele está engendrado nas concepções religiosas de família e de cuidado, anteriormente discutidas. Desta feita, é possível dizer que o relacionamento da sociedade com a criança através dos tempos é fruto de um discurso que denota o utilitarismo histórico na percepção da infância. Por conseguinte, a instituição moderna que promove uma mudança radical nestas relações sociais afetivas, mas também utilitárias, viria a ser a própria escola

(...) na Idade Média a educação das crianças era garantida pela aprendizagem junto aos adultos, e, a partir dos sete anos, as crianças viviam com uma outra família que não a sua. Dessa época em diante, ao contrário, a educação passou a ser fornecida cada vez mais pela escola. A escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto. (...) Essa evolução correspondeu a uma necessidade nova de rigor moral da parte dos educadores, a uma preocupação de isolar a juventude do mundo sujo dos adultos para mantê-la na inocência primitiva, a um desejo de treiná-la para melhor resistir às tentações dos adultos. (...) A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança (ARIÈS, 1981, p.222).

Tal concentração promoveu maior sentimentalismo em relação à criança que havia sido visibilizada na vida pública uma vez que ganhou o status de projeto de cidadão, assim como uma estrutura focada em educá-la e atendê-la por meio da escolarização, mas ao mesmo tempo manteve e alargou a visão utilitarista sobre a infância. Deste momento em diante, a criança não seria útil apenas à esfera privada para a sua família, mas também à nação e ao interesse público, uma vez que atuaria no engrandecimento e no desenvolvimento nacional em sua vida adulta. Traçando um paralelo histórico, pode-se dizer que o discurso familista e a retórica de proteção à infância contemporânea despertam outros sentidos de utilitarismo para a infância - no ambiente da família - que estão afeitos aos interesses neoliberais e neoconservadores.

Curiosamente, no atual contexto de enfraquecimento da democracia republicana e de recrudescimento de discursos neoliberais e neoconservadores, há um retorno da criança à vida privada, uma vez que o cenário atual reacende a ideia de esfera pessoal protegida com bastante força e ligada aos significados de maior liberdade e autonomia decisória. Neste cenário de discursividade os sentidos de liberdade propagados antagonizam os pactos de coletividade inclusive no tocante à educação das infâncias. Isso acontece porque:

A defesa da “esfera pessoal protegida”, assim expandida, é o meio pelo qual a tradição e a liberdade expõem seus inimigos - o político e o social, o racional e o planejado, o igualitário e o estatista. O alargamento do domínio no qual a liberdade pessoal é irrestrita permite justamente que as crenças e costumes tradicionais (...) reivindiquem legitimamente e de fato recolonizem o cívico e o social em que a democracia outrora imperava (BROWN, 2018, p.129).

Pode-se dizer que ocorre, portanto, uma guinada antidemocrática e privatista nas demandas educacionais para as infâncias, estando estas demandas envoltas em retóricas familistas que tomam a criança como propriedade e objeto de tutela dos pais ou responsáveis. As tentativas de interdição do debate de gênero e sexualidade na política curricular, discutidas nesta pesquisa, estão entre as investidas de hegemonização de tal demanda familista, mas há também uma articulação estratégica ao redor dos projetos de *homeschooling*, ou educação domiciliar, amplamente defendidos especialmente na última década.

4.2 Os acionamentos da “ideologia de gênero” e os prelúdios familistas nas disputas sobre infâncias e currículo no contexto político-legislativo

Perscrutando o rastro dos sentidos sedimentados sobre “infância”, “criança”, “gênero” e “ideologia de gênero”, quando do acionamento destes significantes nos debates políticos travados na instância legislativa federal percebe-se que as investidas contra a “ideologia de gênero” eram um dos braços discursivos, ou interdiscursos que perpassam a demanda familista na educação.

Posto que, para ter uma adesão social capaz de solidificar as demandas familistas na agenda política, uma das estratégias de produção discursiva esteve no argumento de que havia a necessidade urgente de proteger a infância das investidas morais do debate de gênero nas escolas. Essa estratégia será revisitada

analiticamente a partir dos discursos registrados nas atas de sessões da Câmara dos Deputados, realizadas entre 2011 e 2022, coletadas no site da Câmara, na aba "atividade legislativa" no título "Íntegra das sessões".

Pesquisas recentes mapearam o percurso histórico do acionamento do termo "ideologia de gênero" Santos (2018); Aragusuku (2020); Silva (2020) no contexto das casas legislativas, corroborando para a percepção analítica de que estas constituem fortes instâncias produtoras da discursividade contrária ao debate de gênero que se espalhou no país com mais força desde a década passada. Neste trabalho, o continuum dessa costura analítica, reconhece que, por sua vez, os acionamentos do termo "ideologia de gênero" recrudesceram visões tutelares, moralistas e naturalizadas de infância que são caras à demanda familista. Desta feita, a importância de analisar a mobilização dos significantes "infância" e "criança" neste contexto.

No tocante à aparição do sintagma "ideologia de gênero", localiza-se três períodos distintos de ditos e silêncios entre: "2003 a 2014 (primeira aparição e baixa frequência de uso do termo), 2015 a 2018 (crescimento abrupto e ampliação do uso do termo por uma diversidade de atores políticos), e 2019 (alinhamento do uso do termo à agenda do Governo Federal)" (ARAGUSUKU, 2020, p.106). Além disso, há apontamentos de que tal termo teve importante papel no fortalecimento da extrema direita brasileira na última década, posto que emergiu como um: "novo discurso político que reorganizou e unificou a agenda conservadora de oposição às políticas em gênero e sexualidade no Brasil" (ARAGUSUKU, 2020, p.106).

Entretanto, quando se pesquisa em plataformas, como o Google Acadêmico e o Scielo Brasil, por referências a uma análise sobre infância diante dessa retórica familista nas casas legislativas, restam ainda lacunas. Desta feita, indagar a sua interdiscursividade e os acionamentos de infância, faz-se necessário, pois um dos desdobramentos do discurso da "ideologia de gênero", por exemplo, foi o fato de que ele exerceu forte influência nos rumos da política curricular brasileira, como argumentado anteriormente.

No mapeamento feito aqui, ainda que considere os quatro significantes referidos no início, busca-se evidenciar as estratégias discursivas ao redor especialmente dos significantes "infância" e "criança", focalizando um campo de discursividade específico em disputa - o das infâncias. Esta imersão cumpre papel para fins de registro deste traçado histórico sobre uma tentativa de governo de

crianças que se baseia em legislar sobre e para suas vivências, como posto em Rizzin e Pilotti (2021). Assim como, há interesse em perceber como estes sentidos constituídos podem ter contribuído para moldar a orientação das políticas curriculares para as infâncias em relação ao debate de gênero.

Anteriormente, foi posicionado que no ano de 2011, após a apresentação do “Escola Sem Homofobia”, a irrupção do debate da “ideologia de gênero” despertou um efervescente de posições reacionárias/conservadoras requisitando da sociedade organização contra investidas como aquelas que ameaçavam as famílias e as crianças. Desta feita, uma das primeiras considerações a serem feitas é a respeito dessa disputa como um movimento que é parte de todas as relações discursivas no social, posto que: “A ideologia, o antagonismo, a disputa em torno do sentido do ser da existência, os eventos de deslocamento estrutural não são erradicáveis simplesmente por desejos normativos. São, pelo contrário, inerradicáveis enquanto existir o mundo político” (MENDONÇA, 2014, p.8).

Sendo a disputa um componente inerradicável, ao tratar-se de qualquer discurso, o que se aciona em primeiro lugar é a própria disputa hegemônica pelo sentido naquele debate. Isso ocorre nos preâmbulos do antagonismo de gênero por exemplo quando na mesma sessão em que discursos neoconservadores refutam tentativas de educação pautadas na equidade de gênero, o outro campo do embate hegemônico endossa-se:

Sr. Presidente, primeiro quero dizer que ontem realizamos em nossa Casa um seminário muito importante sobre o Plano Nacional de Educação e a educação sem homofobia. Foi uma iniciativa da Comissão de Educação e Cultura, que eu presido nesta Casa, bem como da Comissão de Legislação Participativa. (...) Houve o debate necessário, porque esse programa precisa chegar às escolas. Os nossos professores precisam ser preparados. Eu já disse aqui diversas vezes que esse programa vem sendo cuidadosamente elaborado. Esse programa inclusive tem o apoio do Conselho Federal de Psicologia. Esse programa tem sido aperfeiçoado à luz do direito. Enfim, é um programa que vai chegar às escolas porque a escola não é lugar para disseminarmos o ódio, a escola não é lugar para disseminarmos o preconceito; pelo contrário, a escola é um local, Deputado Domingos Dutra, para ensinarmos a cultura da paz, para ensinarmos a solidariedade, para ensinarmos que todos os cidadãos e cidadãs podem ser cidadãos críticos sem nenhum tipo de ódio, sem inveja, sem intolerância (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 334, 2011, p. 52).

Nesta fala, a deputada Fátima Bezerra (PT-RN) discursou em contraposição ao discurso do deputado Jair Bolsonaro, disputando os sentidos educativos do

“Escola sem homofobia”, mas por consequência, também, de toda investida educacional que mobilizasse sentidos para as relações de gênero e sexualidade. Atrelando o debate destes conteúdos a significantes como “paz”, “solidariedade”, “cidadãos críticos”, configura-o como necessário a um currículo que preserve a saúde de um tecido social “sem ódio, sem inveja, sem intolerância”, indo, deste modo, na contramão da visão de sociedade que conservadores temem ser produzida por um currículo que inclua gênero e sexualidade.

Disputam-se, outrossim, as formas pelas quais produzimos aquilo que chamamos de sociedade, uma vez que o embate discursivo se faz-se no atrito entre manutenção ou desconstrução de determinados regulamentos sociais. Posto que “a sociedade e os agentes sociais carecem de qualquer essência, e suas regularidades consistem meramente de formas relativas e precárias de fixação que acompanham o estabelecimento de uma certa ordem” (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.169 - *grifos meus*), essa precariedade da fixação de significados sobre gênero e educação, tanto de um lado como de outro do embate hegemônico, possibilita também a movimentação deste debate. No episódio em questão, disputa-se ainda a noção de política curricular para uma educação que considere o debate de gênero e sexualidade, bem como as vivências LGBT+ enquanto partícipes do tecido social.

O Plano Nacional de Educação está em tramitação nesta Casa. E foi feito um requerimento à Comissão de Legislação Participativa pelo movimento LGBT para a realização desse seminário, que tratou do tema Mobilização Nacional por uma Educação sem Homofobia. A discussão continua, as demandas continuam. Está aqui. De fato, o movimento LGBT está justamente incluído no Plano Nacional de Educação, que vem sendo discutido desde 2008 — e V.Exa. sabe do nosso posicionamento em relação a isso. Pois bem. O requerimento chegou a esta que é uma Casa de leis plural, assim como o Brasil é um país continental, e nós não podemos tratar assuntos como esse com radicalismo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, SESSÃO 334, 2011, p. 46).

A menção ao Plano Nacional de Educação e ao diálogo com o movimento LGBT+ incomodou os setores conservadores da sociedade, fomentando, mais à frente, alianças e bases eleitorais para que políticos da ala conservadora conseguissem pautar ações ancoradas no combate à “ideologia de gênero” no decorrer da década passada. Antes de aprofundar a discussão sobre políticas curriculares em si, há que se notar o forte acionamento de significantes que exercem maior peso para construir o sentido de “ameaça” do debate de gênero, uma vez que a lógica do algoz e da vítima é evocada nessa montagem discursiva.

Desta feita, o sentido de vítima em questão, antes de ser relacionado à infância ou às crianças, está primeiramente posicionado ao redor do significante “família” que nesta sessão parlamentar de 2011, em especial, aparece como algo a ser protegido diante de assuntos - e inimigos - bastante diversos, como se verá a seguir.

Sr. Presidente, caros nobres Deputados, colegas, eu quero aqui hoje, ao ocupar a tribuna da Câmara Federal, manifestar a minha indignação e o meu repúdio, inclusive, à decisão de o Ministério Público Federal de Guaratinguetá ter entrado com ação pedindo a anulação das concessões das TVs Canção Nova e Aparecida. (...) Trata-se de uma afronta não só aos católicos, que precisam ficar atentos a esses movimentos de perseguição, mas também às famílias que estão sendo beneficiadas neste Brasil. Ai do Brasil se não houvesse meios de comunicação do bem como TV Aparecida, Rede Vida, Canção Nova e outros veículos de educação para a família. Atenção católicos, bancada católica, bancada evangélica, famílias do Brasil! Há um movimento querendo, realmente, retirar o que de melhor o nosso povo e nós temos, aquilo que, nestes 500 anos de colonização, depois da descoberta do Brasil, foi responsável pelo Brasil não ter dado errado: a fé do nosso povo, Marco Feliciano. A fé é a coisa que ainda sobra de dignidade do nosso povo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão 334, 2011, p.74 - *grifos meus*).

(...) Disse ontem o Supremo Tribunal Federal que a Marcha da Maconha é constitucional, ou seja, que, de acordo com o direito de expressão, qualquer pessoa pode ir à rua, juntar o movimento e fazer a sua marcha. Daqui a uns dias, teremos aí a marcha dos assassinos, a marcha dos pedófilos, a marcha sabe Deus de quê. Então, mais uma vez, quero pedir ao Supremo Tribunal Federal do Brasil que tenha consciência e atente para a família brasileira, porque não quero, daqui a uns dias, ver aqui mães pedirem uma marcha pelas mães dos maconheiros que estão drogados e caídos pelas ruas. Que não se confunda neste País democracia com anarquia, Sr. Presidente! Muito obrigado (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão 334, 2011, p. 77,78 - *grifos meus*).

Então, pessoal, é o presente de Natal que Dilma Rousseff está proporcionando para as famílias pobres do Brasil; ou seja, no dia em que a maioria da garotada nas escolas for homossexual, está resolvido o assunto! E a história de cobertura é o Escola sem Homofobia. (...) Meus companheiros preocupados com família, como eu sei que a grande maioria é nesta Casa, vamos acionar a Comissão de Educação, a Frente Parlamentar da Educação, para que esses homossexuais, e não só eles, mas o pessoal do MEC, em especial o Ministro, vão lá para dizer que plano sem-vergonha e imoral é esse que eles querem impor às escolas. Mas não deixe que essa covardia entre nas escolas de 1o grau! (CÂMARA DOS DEPUTADOS, Sessão 334, 2011, p. 43,44 - *grifos meus*).

Embora nos discursos dos deputados Eros Biondini (PTB-MG), Marco

Feliciano (PSC-SP) e Jair Bolsonaro, respectivamente, a ameaça à família difira, há, em comum, uma tônica que argumenta sobre a ocorrência de ataques a este grupo recorrendo aos sentidos religiosos, morais e sexistas que constituem o discurso de família tradicional. A família ter sido acionada como primeiro ente sob ameaça, desperta a curiosidade sobre os motivos pelos quais este ente discursivo sozinho, não tenha a mesma força retórica de mobilização de demandas que os significantes “criança” e “infância”, por exemplo, demonstram ter.

Note-se que a ala reacionária/conservadora tenta empregar a família como primeira vítima no bojo de seu projeto discursivo de ameaça à sociedade, entretanto, o discurso de defesa da família tradicional parece enfrentar dificuldades para sustentar-se. Talvez porque o Estado não regule com a mesma abrangência a estrutura familiar, como busca historicamente legislar para - e assim regular - a infância. Talvez porque a família - em sua formação tradicional heterossexual - não tenha forte apelo, uma vez que, independente de orientação sexual, é comum que as famílias brasileiras escapem a este modelo, sendo monoparentais e chefiadas por mulheres em grande parte.

Ou ainda há a possibilidade de a defesa de uma estrutura familiar não estabelecer uma relação direta imediata com os significados de “proteção”, visto que proteger uma instituição pode não gerar uma imagem tão instantânea quanto ao falar-se em proteger alguém, neste caso “a criança”. Na esfera do discurso, Laclau (2011), alertava que o caráter simbólico das relações sociais implica a falta de uma literalidade última, o que significa dizer que não teremos uma fixação literal para os significados que atribuímos às coisas. Outrossim, nos permite pensar que o jogo simbólico atua no discurso atizando nosso desejo, nossa busca por essa literalidade. Desta forma, empreitadas discursivas que constroem imagens mais literais, possivelmente, obtêm maior sucesso na mobilização de demandas.

Ante isto, o discurso da família não saiu de cena, mas reorientou-se uma vez que sua funcionalidade é maior numa lógica discursiva em que os entes das famílias - principalmente as crianças - precisam ser mais visibilizados como vítimas, pois têm maior apelo ao evocar sentidos de proteção. Acionar a “criança” ou a “infância” é uma das estratégias interpelativas, mas não exclui a confecção de um discurso familista. Este, em tempos neoliberais, conforme explica Brown (2018), tem a função de projetar os valores da família como legítimos na esfera pública, a fim de que

ganhem notoriedade cultural e política para conduzir agendas públicas.

Para isto, entretanto, após décadas de conscientização e de mudanças sociais feministas, que repercutiram inclusive no sistema jurídico, como a Lei do divórcio de 1977 ou a Lei Maria da Penha de 2006 e, que provocaram uma mudança de percepção em relação à organização e ao papel da família, era preciso reforçar discursivamente os sentidos cristãos e patriarcais que sustentam a ideia de família tradicional posta como ameaçada. A família que estava sob ameaça precisava ser caracterizada e rememorada perante a sociedade, para que pudesse ser e ter seus valores legitimados, a fim de tentar conduzir agendas.

Dentro dessa estrutura familiar, tanto a mulher quanto a criança eram objetos do poder patriarcal a carecerem de proteção. Por intermédio dos estudos e movimentos feministas, refutou-se a ideia de que a mulher precisava de tutela masculina, demonstrando-se as violentas relações de subjugação historicamente estabelecidas entre os gêneros, inclusive no seio familiar. Conforme Finco et al (2020), o movimento feminista trouxe para a luta a crítica ao papel tradicional da mulher na família, desconstruindo a ideia de destino biológico e reprojetoando a responsabilidade pelo cuidado com crianças como algo que atinge toda a sociedade, uma vez que se trata do cuidado com as novas gerações.

Entretanto, apesar de isto ter se refletido em inúmeras conquistas de direitos das crianças, não dizimou as disputas em torno deste “cuidar infantil”, ao passo que conservadores continuam enunciando que este cuidado cabe essencialmente à família, e dentro da família, principalmente à mulher. Devendo, por sua vez, o Estado zelar por essa estrutura familiar, inclusive para que a sociedade se beneficie em suas gerações futuras. Em contrapartida, o movimento feminista demanda do Estado estruturas públicas e uma rede de cuidado e proteção à infância da qual toda a sociedade seja parte, e não apenas as mulheres, em seus lares, individualmente.

Desta forma, coube à criança ser o ente da família que permaneceu no imaginário social, tanto progressista, quanto conservador, como aquele a necessitar de proteção. Ainda que os termos desta proteção tenham sentidos diferentes quando evocados nos discursos de cada setor.

Sras. e Srs. Parlamentares, uso esta tribuna para fazer um apelo à Nação brasileira, que, ainda e apenas por enquanto, é uma família-nação ou uma nação-família. (...) A denúncia que faço é

grave. Trata-se da militância LGBT (...). Trata-se de uma conspiração, sim, senhoras e senhores, uma conspiração contra o certo, contra a família, contra a continuidade da existência humana. (...) Há 2 meses, foi aprovada a união estável. Na semana passada, foi a união civil. Ontem, no seminário que houve nesta Casa, Escola sem Homofobia, foi pedido que se evitassem discriminações de gênero e diversidade sexual em livros didáticos e paradidáticos utilizados em escola. O fato é que caberá ao MEC só aceitar materiais de editoras que ou não coloquem a figura de um pai e uma mãe e filhos, ou inclua-se a figura de duas mulheres e uma criança ou de dois homens e uma criança (CÂMARA DOS DEPUTADOS, SESSÃO 335, 2011, p.169 e 170 - *grifos meus*).

Outro ponto do discurso que aponta uma ameaça à família, está na costura entre familismo e pânico moral sexual. Quando o então deputado federal Marco Feliciano, postula que a inserção de modelos familiares não heteronormativos em políticas curriculares - ou demais espaços - perturbará a ordem “correta” e a “continuidade da existência humana”, está acirrando os antagonismos entre a moral sexual tradicional cristã e o regime de moralidade progressista. Este último, para Carrara (2015), surge com a expansão da agenda política dos direitos sexuais a partir dos anos 1990 e preconiza novas formas de regulação moral sobre práticas, corpos e desejos.

Entretanto, é o discurso de regulação moral tradicional cristão que está entrelaçado à imagem de família hegemônica difundida. Desta feita, projetar imagens de famílias onde os lugares de gênero estejam deslocados, aciona o pânico moral diante de um modelo de família que foge ao *script* hegemônico invocado pelos conservadores. Não é proposta deste escrito aprofundar-se na discursividade familista, trabalhos, como o de Santos (2019), trazem este recorte, demonstrando os marcadores burgueses, brancos e cristãos do arranjo familiar tradicional baseado na monogamia e na heterossexualidade compulsória.

Busco pontuar os aspectos neoconservadores e neoliberais que perpassam a discursividade do campo da infância em suas relações com a retórica familista e combatente do debate de gênero que a aciona. Neste excerto, aparece outra referência ao projeto histórico de família e de Estado-nação. Ao “*fazer um apelo à Nação brasileira, que, ainda e apenas por enquanto, é uma família-nação ou uma nação-família*”, o deputado aciona a imagem de que a família ameaçada é a nação ameaçada, para deste modo tentar angariar maior adesão à demanda de interrupção do debate de gênero em nome da família-nação.

Tanto as engrenagens da família, como as da nação foram sedimentadas nos atos de instituição da modernidade burguesa, assim como a própria ideia hegemônica de infância, conforme discutido em momentos anteriores desta tese. Ao relacionar o alargamento dos direitos sexuais - e de gênero - a uma ameaça a esta família-nação, o discurso do deputado mobiliza a ideia de que há um perigo público ao próprio Estado-nação, não apenas aos grupos que o compõem, como a família, a igreja cristã, sendo assim este perigo precisa ser combatido por meio desta agenda retórica antagônica ao gênero, também em defesa da pátria.

Estes outros excertos de sessões realizadas em 2012 e 2015, reiteram a caracterização dos conteúdos de gênero como ameaças.

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados, é com pesar e uma indignação muito grande que venho hoje a esta tribuna. No início deste ano, tomei conhecimento da PEC 111, de 2011, conhecida como PEC da Diversidade Sexual, apresentada pela Senadora Marta Suplicy, que pretende alterar a Constituição Federal no que diz respeito à identidade de gênero ou orientação sexual. Falando dessa forma, pouco entendemos sobre o real teor da matéria. No entanto, seu objetivo verdadeiro nada mais é do que acabar com a família. (...) Não é exagero dizer que a proposta tem como objetivo acabar com a família, pois ela diz isso literalmente, retirando os termos “pai” e “mãe” dos documentos e acrescentando a expressão “identidade de gênero” e “orientação sexual”. Me perdoem os que defendem essa causa, mas penso que essas medidas extrapolam o limite do bom senso. Acabar com as festas tradicionais das escolas — dia dos pais e dia das mães — para “não constranger” os que não fazem parte da família tradicional, por exemplo, é criar um Estado de Direito que segrega, não que defende a igualdade, ou seja, uma pseudoigualdade (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 010, 2012, p.418 - *grifos meus*).

(...) De acordo com essa Ideologia de Gênero, os dois sexos que conhecemos, masculino e feminino, são construções culturais e sociais, porque decorrem de diferenças de sexos alegadamente “construídas”. Para essa “religião” não há homem e mulher. Foi a tradição que atribuiu ao portador do órgão sexual masculino a condição de homem e a quem possui um órgão feminino a condição de mulher. As crianças devem ser chamadas somente de crianças, e não de menino ou menina, e mais tarde elas é que devem escolher se querem ser meninos ou meninas. Pergunto: onde vamos parar? (...) Grito para quem quiser ouvir: meninos nascem meninos e meninas nascem meninas. Pode ser que no decorrer da vida decidam envolver-se com pessoas do mesmo sexo; o nome disso é relacionamento homoafetivo. Para haver uma família é preciso haver um pai, uma mãe e filhos. Filhos não são naturalmente gerados por pessoas do mesmo sexo, e ponto final (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 176, 2015, p. 176 e 177).

Ante isto, uma segunda estratégia, após propagar a ameaça, consistiu em caracterizar este inimigo público, o debate de gênero (e sexualidade). Nos discursos reacionário-conservadores, o gênero se apresentava como um inimigo perigoso a ameaçar a existência familiar, ao desenvolvimento e a moral infanto-juvenil. Entretanto, num país onde a educação não debateu oficialmente este tema, era preciso caracterizá-lo para combatê-lo. Isto foi feito ainda que em meio a deturpações dos sentidos do gênero cunhados pelos estudos feministas e movimentos sociais. É possível notar esse aspecto na segunda fala do deputado Jefferson Campos (PSD-SP) de 2015, ou seja, da deturpação surgiu um investimento num sentido de gênero que seria difundido por toda ala conservadora, o qual o trata como

uma construção ideológica e, neste sentido, falsa e ilegítima, difundida por movimentos feministas e LGBT com vistas à desconstrução da família, das normas e valores cristãos (família nuclear heterossexual, divisão essencial entre homens e mulheres, rigidez nos papéis de gênero, etc.) – normas e valores que constituiriam a natureza humana em sua essência (ARAGUSUKU, 2020, p.107).

Era, pois, este sentido de gênero deturpado pelos discursos conservadores que precisava ser expurgado das demandas das políticas curriculares, por ser uma ameaça à família e às infâncias. O argumento científico de que gênero é uma construção social, ou conforme explicado por Preciado (2014), uma tecnologia biopolítica que permite aos sujeitos a produção e o controle da vida, foi significado como uma forma conspiracionista de perturbar a divisão essencial entre homens e mulheres, meninos e meninas, a mesma que permite a formação da família no imaginário conservador.

Neste cenário, foram três fatores que impulsionaram a agenda de oposição a demandas de gênero e sexualidade desde a década passada, entre eles:

(1) mudanças socioculturais como a desestabilização das normativas sexuais e de gênero, a normalização da homossexualidade, a expansão da sociabilidade e das expressões artísticas LGBT, entre outras; (2) mudanças políticas como o crescimento de coletivos, ONG e movimentos feministas e LGBT, e a assimilação das demandas desses movimentos por partidos, fundações e outras associações (profissionais, sindicais, acadêmicas, etc.) da sociedade civil; e (3) mudanças nas políticas públicas como a proposição de legislações e a implementação de políticas públicas em gênero e sexualidade nos âmbitos municipais, estaduais e federal (ARAGUSUKU 2020, p.113).

Destaco, após o esforço de caracterização deste inimigo público, a intensa atuação para frear estas mudanças nas políticas públicas, no caso da educação, nas políticas curriculares. O primeiro artefato da política curricular a ser interpelado, foi então o Plano Nacional de Educação. Neste ponto, começa-se a acionar os significantes “criança” e “infância” com maior frequência, relacionando-os ao ambiente escolar, caracterizando-os como as vítimas de uma educação cujos currículos debatessem gênero e sexualidade.

(...) os Planos Educacionais devem se concentrar nos aspectos pertinentes à pedagogia escolar, à organização das instituições de ensino, suas metas e programas, para melhorar a qualidade de ensino (...). Não me pareceram oportunos, portanto, vários dispositivos do Plano Nacional da Educação, eis que, ao interferirem na questão da orientação sexual, acabam cancelando uma posição do Estado em prol de uma minoria de nossa sociedade. Ora, as medidas de combate à discriminação devem começar em casa, na própria família. A utilização do poder do Estado com esse objetivo pode produzir efeitos danosos à coesão familiar e a crianças e adolescentes, que poderiam adotar conduta sexual diferente daquela a que, indiretamente, estivessem sendo estimulados (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 131, 2014, p.151 - *grifos meus*).

Dentre os termos dessa ameaça às crianças, emerge a crença na identidade de gênero e na orientação sexual como dados biológicos naturais, nos quais a heterossexualidade e a cisnormatividade seriam a regra universal. Sendo assim, instrumentos da política curricular como o PNE não poderiam ser utilizados pelo Estado como mecanismos para deturpar o desenvolvimento desta ordem biológica transcendente durante a infância. Em havendo o estímulo ao debate de gênero e sexualidade por meio da política curricular, ele seria considerado como um estímulo ideológico à perturbação do desenvolvimento sexual e de gênero “naturalmente correto”.

(...) Estou aqui para, mais uma vez, conclamar os Vereadores e Prefeitos dos mais de 5 mil Municípios do nosso País a não aprovarem a introdução da ideologia de gênero nos Planos Municipais de Educação. Graças a Deus, já houve muitas vitórias. Muitas Prefeituras e Câmaras de Vereadores já derrotaram essa matéria, assim como foi derrotada nesta Casa no ano passado. Na outra Legislatura, foi retirada a ideologia de gênero do Plano Nacional de Educação. Agora, o Ministério da Educação — MEC e a Conferência Nacional de Educação — CONAE estão tentando inserir, via Município, a ideologia de gênero nos Planos Municipais de Educação. (...) Nós não podemos permitir que, agora, nos Municípios, através de artimanhas políticas, a ideologia de gênero seja implantada em nosso País. Nós dizemos “não” a ela e vamos lutar veementemente contra esse mal que afronta diretamente as nossas

crianças e as nossas famílias (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 159, 2015, p. 18 - *grifos meus*).

Veja, Sr. Presidente, que o Projeto de Lei no 5.002, de autoria do Deputado Jean Wyllys e da Deputada Erika Kokay, atenta contra as crianças e os adolescentes, atenta contra a família, ao dispor sobre o direito à identidade de gênero, alterando o art. 58 da Lei no 6.015, de 1973. De acordo com o projeto, Srs. Parlamentares, as crianças e os adolescentes terão o direito de mudar o seu registro. (...) Peço só 1 minuto, Sr. Presidente, para que eu possa formular um raciocínio. O que quer dizer isto, Srs. Parlamentares? Criança — conforme a lei, criança é o menor de 12 anos — que quiser mudar de sexo vai poder fazê-lo mesmo sem o consentimento dos pais (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 159, 2015, p. 30,31 - *grifos meus*).

(...) A Frente Parlamentar Católica já protocolizou um requerimento pedindo explicações ao MEC, pedindo explicações à CONAE. (...) A sociedade brasileira é veementemente contra a ideologia de gênero - ainda mais se for implantada nas escolas com crianças. Nós não podemos permitir que nossas crianças fiquem expostas a essa ideologia maquiavélica, que deseja destruir a moral e acabar com nossas crianças (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 159, 2015, p. 110 - *grifos meus*).

(...) Sr. Presidente, o que me traz hoje à tribuna da Câmara Federal é um assunto que eu já abordei anteriormente. Trata-se de um projeto que, em minha opinião, não contribui em nada para a sociedade, principalmente para aqueles que se dizem defensores da criança e do adolescente. Por que estou dizendo isso? O que dispõe o Projeto de Lei no 5.002, que qualquer cidadão pode consultar na sua casa? Ele dispõe sobre o direito de identidade de gênero e altera o art. 58 da Lei no 6.015, de 1973. (...) O que diz esse projeto? Que para crianças e adolescentes — vamos ser bem claros, até 12 anos de idade é criança — vai ser permitido o direito à mudança de sexo. Ora, uma criança de 11 anos, mesmo sem o consentimento dos pais, como está estabelecido no § 1º do art. 5º, vai poder entrar na Justiça, com o apoio da Defensoria Pública, e mudar de sexo. Sr. Presidente, isso é uma aberração contra a família, contra a criança e contra o adolescente (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 159, 2015, p. 132 - *grifos meus*).

Nesta sessão ocorrida no ano de 2015, tais discursos de parlamentares conservadores - Flavinho (PSB-SP) e Vitor Valim (PMDB-CE) - rechaçaram não somente o que entendiam como o espalhamento da ideologia de gênero nos planos de educação municipais e estaduais, como, em especial o Projeto de Lei nº 5.002/2013. Este, dispunha sobre o direito à identidade de gênero e, dentre as suas proposições, assinalava a possibilidade de retificação do nome social, modificando o artigo 58 da Lei nº 6.015/1973 que dispõe sobre os registros públicos.

Nestes discursos emerge junto com os alertas de uma infância ameaçada, a

concepção de que crianças são objeto de tutela dos pais, sendo, portanto, uma aberração que elas tivessem protagonismo nas suas inquietações acerca de gênero que impactam seus nomes e identidades. Como dito outrora, no âmbito familiar tradicional a criança ocupa o lugar de objeto, de propriedade. Embora a legislação já tenha caminhado para consolidar o infante como sujeito de direitos há décadas, movimentos conservadores tendem a reposicioná-lo naquele local de objeto, sobretudo quando se trata de temas relativos à moral sexual e construções de gênero.

Nos excertos acima, isso é perceptível pela reiteração indignada que é feita nos diferentes pronunciamentos sobre a falta de “consentimento dos pais” não ser um impeditivo para que a criança tenha acesso aos direitos que perpassassem sua identidade de gênero. No entanto, a transição das crianças de objetos tutelados a sujeitos de direitos no Brasil, acompanhou uma reforma da concepção de infância em diversos instrumentos internacionais.

Nessa nova compreensão encontram-se, por exemplo, o direito da criança à tomada de decisão e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito (os chamados direitos de participação ou direitos de “liberdade”) assim como o reconhecimento, que não havia nas cartas anteriores, de que os direitos das crianças nem sempre coincidem com os de seus pais (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 954).

Ante a isto, as políticas públicas (e curriculares) quando buscam dar protagonismo à criança, o fazem em consonância com este arcabouço teórico e jurídico que reconhece a participação da criança na requisição de seus próprios direitos, por meio deste reconhecimento fortalece-se o estatuto da criança como sujeito. Deste modo, ao requerer políticas que apaguem este protagonismo recolocando a criança no lugar de objeto tutelado, sob o qual obrigatoriamente se imprimirá uma identidade de gênero cisnormativa e uma orientação sexual heteronormativa é operar o direito da infância no âmbito da sexopolítica.

A sexopolítica é um conjunto de dispositivos, enunciados, textos e práticas que pré-concebem o campo das expressões de si, incidindo sobre o modo como cuidamos dos miúdos, forçando-os, cotidianamente e ruidosamente, a se tornarem a imagem que nos tranquiliza e nos reflete. (...) Quando a infância é enunciada no conjunto de procedimentos da sexopolítica, se reitera seu estatuto “natural”, incorrendo no silenciamento e nas tentativas de condução de existência de crianças (FERREIRA, 2016, p.52 - *grifos meus*).

Desta feita, os conservadores estão antes preocupados em garantir a

produção de uma política curricular que se remeta - e autorize - às imagens de infância, sexo e gênero que eles conhecem, com as quais se identificam e sobre as quais podem dialogar. Isto fica exposto quando, na mesma sessão parlamentar, onde se conclamava uma defesa da infância, discursos punitivistas foram proferidos contra crianças, como na fala do deputado delegado Edson Moreira (PTN-MG).

Os menores estão fazendo o que querem. Eles estão subjugando os cidadãos. Abordam-nos e falam: “Passa o celular para mim. Não tem, não? Tem dinheiro aí?” “Não, só tenho 2 reais no bolso.” Então, lá vai o tiro, porque só tem 2 reais no bolso! (...) Agora, Sr. Presidente, deram para agilizar uma correria para a revisão do Estatuto da Criança e do Adolescente. Está lá. O PT está tão desesperado, porque isso tomou uma proporção tamanha depois que o Presidente Eduardo Cunha anunciou que até o dia 30 colocaria em votação a redução da maioridade penal, que o pessoal agora resolveu rever o ECA. O pessoal está falando que visitou cadeias, reformatórios e que viu crianças lá. Mas se esqueceu de visitar os cemitérios, onde estão enterradas as vítimas desses menores, que não são poucas. E cadê a punição deles? Onde está a punição deles? Temos que reduzir a maioridade penal. Temos que rever a Lei de Execução Penal. Temos que fazer uma reforma para colocar criminosos na cadeia, sejam eles infantis, sejam eles juvenis, sejam eles varonis (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 159, 2015, p.130 e 131 - *grifos meus*).

Enquanto a estratégia discursiva de caracterizar as crianças como vítimas do debate de gênero se popularizou, discursos punitivistas contra a infância, como o acima referido, não mobilizaram demandas por proteção das crianças junto à sociedade. Corroborando para a percepção de que o acionamento da necessidade de “proteção da criança” no âmbito das políticas curriculares e do gênero, foi uma forma de manobrar a opinião pública a fim de manter a hegemonia moral do regime de gênero e “sexual vigente ao exigir coerência e unidade à experiência infantil.” (FERREIRA, 2016, p.53).

Desta feita, tais acionamentos de uma infância ameaçada pouco tinham a ver com a defesa ou a preocupação com as crianças, consistindo numa performance de marketing político que recorre a sentidos de infância sedimentados pelos discursos biológico, religioso e familista. Neste movimento, a “mobilização dessas moralidades e posições religiosas tem se tornado uma importante e estratégica plataforma inclusive de disputas partidárias por parte de setores da extrema direita no Brasil” (KALIL, 2019, p. 125). Certa ala da política brasileira percebeu que discursos que espalhavam o pânico moral sobre crianças angariavam fortemente eleitores, não se intimidando em utilizá-los amplamente contra instrumentos educacionais e a favor

de seus interesses políticos.

Tais empreitadas discursivas reacionário-conservadoras foram responsáveis pelo atraso na publicação do Plano Nacional de Educação, como exposto na fala do deputado Ivan Valente (PSOL-SP).

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Deputados e todos os que assistem a esta sessão ou nela trabalham, no dia de hoje o novo Plano Nacional de Educação completa 1 ano e praticamente nada foi feito — 1 ano perdido, 1 ano a menos para que se alcancem as metas nele estabelecidas. (...) Depois de uma tramitação de 4 anos e do envolvimento de tantos profissionais da educação, gestores, estudantes, pesquisadores e movimentos em defesa da educação em sua discussão e na disputa de seus rumos durante a tramitação no Congresso, é inadmissível que essa lei seja tratada com tamanha negligência. (...) A imensa maioria dos Estados e Municípios não elaboraram seus planos de educação. Alguns o fizeram para atendimento de uma exigência burocrática e pró-forma, mas desconectada das especificidades de sua realidade e sem assumir compromissos reais. Outros tantos estão sofrendo com Vereadores, Deputados e movimentos fundamentalistas que, sentindo-se bastante confortáveis na atual conjuntura, resolveram atacar as propostas construídas com a sociedade civil, inventando uma suposta “ideologia de gênero” que na verdade é um pretexto para atacar qualquer debate sobre diferenças, desigualdades e violência presentes em nossa sociedade e, portanto, em nossas escolas (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 171, 2015, p.131,132 e 140 - grifos meus).

Desta feita, vivenciamos uma década em que houve o atraso do Plano Nacional de Educação, a posterior publicação ainda sofrendo críticas e a continuação de movimentos político-sociais que emularam cruzadas contra propostas de outros planos estaduais e municipais que mencionassem termos como “gênero” e “orientação sexual”, uma vez que estes foram atrelados à discursividade da suposta “ideologia de gênero”.

Com base em sua competência privativa, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 13.005, de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação — PNE, (...). Contudo, o Governo da Presidente Dilma, utilizando-se de documento elaborado pela Conferência Nacional de Educação — CONAE, em flagrante desrespeito ao que dispõe a lei do Plano Nacional de Educação, tem enviado a Estados e Municípios material indicando sobre como devem ser redigidos os seus planos de educação. Esse material encaminhado pelo MEC contém diversas referências a “gênero”, “orientação sexual e seus derivados” dentro da concepção da ideologia de gênero, incorrendo, assim, em crime de responsabilidade, de acordo com o que dispõe a Lei nº 1.079, de 1950. Em expediente encaminhado ao Ministro da Educação, por intermédio do 1º Secretário desta Casa, exigi que o MEC emita imediata comunicação a todos os Estados e Municípios do País, informando sobre o equívoco cometido por ter indicado como texto de referência o aprovado na Conferência Nacional de Educação —

CONAE/2014, onde constam as expressões “gênero”, “orientação sexual e seus derivados”. Caso o Estado ou o Município já tenha aprovado sua lei de plano de educação e nela tenha sido incorporada a ideologia de “gênero” e “orientação sexual”, sugiro que o MEC os informe a respeito do equívoco cometido, a fim de que estes possam rever seus respectivos planos de educação e retirar as referências às expressões “gênero”, “orientação sexual e seus derivados”. (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 183, 2015, p.206, 207 - *grifos meus*).

Discursos como os do deputado Victório Galli (PSC- MT), ao exigirem que a política curricular seja produzida pela supressão de termos, se mobilizam pela manutenção de uma lógica educacional baseada na sexopolítica. Posto que desde a modernidade: “todos os artefatos pedagógicos e psicológicos ofertados às crianças indicam o que é aceitável e o que é inaceitável” (FERREIRA, 2016, p. 53) em termos de gênero e sexualidade, deixando-se aquilo que é considerado inaceitável na esfera do não dito ou do silenciado. Deste modo, há nestes desejos de supressão, a continuidade de um silenciamento que tenta impedir a irrupção da diferença ao se compartilhar discursos de gênero e sexualidade nos instrumentos e espaços educacionais.

Por este trabalho operar teórico-analiticamente com a disputa de hegemonia, cabe ressaltar que houve também no período de dez anos mormente analisado a derrota de projetos de silenciamento curricular em relação ao debate de gênero. Ainda que tenham ocorrido após a supressão do debate no PNE e se arrastado em embates que (des)educaram a sociedade brasileira em relação à diferença de gênero e sexualidade. Uma das derrotas mais expressivas, neste sentido, foi o do projeto do ESP que dentre seus artigos trazia proibições acerca do debate de gênero nas escolas, como registrado na fala da deputada Érika Kokay (PT-DF).

(...) Ficamos muito felizes hoje por eles não terem conseguido avançar no Escola sem Partido, que tem um substitutivo que proíbe a utilização da palavra "gênero". Isto é gênerofobia, é uma fobia morfológica. Eles proíbem a utilização nas escolas da palavra "gênero" e da expressão "orientação sexual". São as fogueiras metafóricas, é o obscurantismo que agora se sente à vontade depois da eleição de Jair Bolsonaro (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 221, 2018, p.33).

Durante este período foram, portanto, majoritariamente desejáveis na educação propostas curriculares e materiais didáticos cujo discurso ou suprimisse termos como “gênero” e “orientação sexual”, ou os tratassem de forma

essencialista e naturalizada, ainda que a procedência e a produção técnica dos mesmos fossem tendenciosa do ponto de vista religioso e moral, conforme se observa no pronunciamento do deputado Arolde de Oliveira (PSC-RJ):

Colegas Parlamentares, com alegria, eu quero registrar que a Convenção Batista Brasileira, em parceria com a psicóloga Marisa Lobo, vai lançar o gibi Viva a Diferença, no dia 20 de março, na Igreja Batista do Bacacheri, em Curitiba, no Paraná. Esse documento é muito importante para as crianças e para orientar os pais sobre como tratar deste conceito de ideologia de gênero, que hoje devasta a cabeça das crianças em nossas escolas, lançando confusão. Trata-se de um documento pedagógico apresentado didaticamente para se contrapor à famigerada ideologia de gênero, que tem assolado a mente e o coração das nossas crianças. Em breve outro documento será lançado (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 026, 2018, p. 47).

Embora tenham surgido inicialmente como “boas práticas” e iniciativas fora do âmbito legislativo ou da política curricular oficial, seriam documentos com este teor que posteriormente seriam referendados como política curricular no governo Bolsonaro, como demonstrarei em maior profundidade nas análises do capítulo três. Segundo as visões de conservadores, são documentos assim que mantém imperturbável a mente das crianças, uma vez que em suas concepções de infância, a criança não pode definir-se fora da guia dos adultos, necessitando da constante tutela para sua própria proteção.

A discursividade normativa sobre infância produz a ideia hegemônica de criança segundo configurações que a colocam sempre à espera dos adultos para definirem seus mundos, sentimentos, ações e seu desenvolvimento. Tal ideia hegemônica trata de tematizar o que é uma criança e como ela deve ser conduzida, a fim de que as sociedades possam agir de acordo com manuais de comportamento infantil que, no que diz respeito a aspectos como gênero, o consideram saudável quando as vivências ocorrem dentro da linearidade gestada como normal pelo que Butler (2003) chamou de dispositivo sexo-gênero.

Uma vez que estas configurações são tentativas de interditar as irrupções da diferença de sexo-gênero, qualquer manifestação de política curricular que abra espaço à proliferação de sentidos nestes termos tende a ser rechaçada, pois desperta antagonismos e desafia a normatividade com todos os significados que sedimentou para a infância. A necessidade de proteção, deste modo, é da hegemonia da normatividade da infância, isso é perceptível com maior força nos

pronunciamentos a partir de 2018, quando a preocupação em eleger um governo (neo)conservador era justificada pela suposta necessidade de proteger a formação das crianças do país, conforme fala do deputado Vinicius Carvalho (PRB-SP).

Assim como nós temos um compromisso durante essa Legislatura, teremos novamente esse mesmo compromisso e empenho para continuar lutando pelo nosso País, lutando pelo direito da família, lutando pelo direito das crianças e adolescentes, e indo contra todo pensamento, toda intenção que diz respeito à ideologia de gênero, perspectiva de gênero, ao ensinamento, dentro das escolas de ensino fundamental ou de ensino médio, dessa questão de perspectiva de gênero, como tem sido feito. (...) A meu ver, guardado o respeito a quem pensa o contrário, isso é um retrocesso, porque estão tentando atuar exatamente na mente e na formação intelectual das crianças e dos adolescentes. Isso que estão fazendo é um crime. E o que nós vemos? O partido que trouxe isso para o Brasil há 14 anos está querendo novamente voltar, para concretizar o seu intento no que diz respeito a essas ideologias (...). Isso vai acabar com a nossa sociedade, vai acabar com a nossa infância, vai acabar com a nossa juventude. Nós não podemos aceitar isso (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 212, 2018, p. 42).

Como a normatividade não consegue garantir a hegemonia dos significados constituídos nela, pois a significação é aberta e toda fixação de sentidos é precária, esta normatividade precisa ter seus sentidos resguardados e reiterados, a fim de que não desperte outra disputa hegemônica. Todavia, é impossível para qualquer sistema discursivo, enquanto normatividade, manter a perenidade de seus significados imperturbável, por isso a explicação de que esta proteção à infância, conclama na realidade a uma proteção à normatividade de infância hegemônica. É, pois, um motivo para que a rememoração ao debate de gênero (e sexualidade) como ameaça, volte a aparecer nos pronunciamentos, mesmo após a eleição de um governo aliado a ala conservadora.

Sr. Presidente, eu venho aqui trazer a indignação de milhões de famílias do Brasil e, ao mesmo tempo, pedir urgência em pautar o Projeto de Lei no 4.754, de 2016, do qual sou um dos autores, que tipifica como crime de responsabilidade dos Ministros do Supremo Tribunal Federal a usurpação de competência do Poder Legislativo. A ADI 5.668, impetrada no STF, quer voltar a assombrar o Brasil com a famigerada ideologia de gênero. Isso é algo que afronta as nossas famílias, a nossa sociedade, no momento em que passamos por uma pandemia e devemos ter da parte dos Três Poderes o foco em salvar vidas. É descabida essa ADI, porque pretende implantar a ideologia de gênero em todas as escolas. Não é possível que o STF ainda não se tenha dado conta do desejo soberano da nossa sociedade! (...) Parece que nós não escutamos a nossa sociedade, que já se manifestou inúmeras vezes contra as drogas no Brasil — pelo amor de Deus! —, contra o aborto no Brasil, contra a sexualização das

nossas crianças de 5 anos de idade. Nós não temos outros assuntos mais urgentes e importantes, com prerrogativas próprias, para discutir? (...) Nós não podemos aceitar que venham a interferir nas nossas famílias, sexualizando as nossas crianças tão cedo, e, com isso, expondo-as ainda mais à pedofilia, aos riscos de abuso. (...) Eu estou falando aqui em nome das milhões de famílias no Brasil que já se manifestaram contra a implantação da ideologia de gênero nas escolas (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 116, 2020, p.7).

Nesta fala do deputado Eros Biondini (PROS-MG), emerge uma tendência discursiva que se solidificou desde meados de 2020, consistindo em acusações direcionadas ao Supremo Tribunal Federal (STF) descredibilizando publicamente a instituição e relacionando sua atuação à usurpação de poder, antidemocracia e ameaças a direitos da esfera privada. O excerto ora analisado, remete-se a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) ajuizada em 2017, jugada e admitida em 2020, que aborda o artigo 2º, inciso III do PNE (superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação), bem como de algumas de suas metas e estratégias.

A ADI pedia que as escolas não se eximissem da responsabilidade de combater a discriminação sexual e de gênero, visto que o PNE foi publicado com a supressão destes termos na tentativa de impedir o debate necessário ao combate destas desigualdades e discriminações. Por este motivo, foi compreendida pela ala conservadora como uma volta da “ideologia de gênero”, o retorno da ameaça à integridade de crianças e adolescentes, posto que propunha um respaldo jurídico para que profissionais da educação abordassem tais temáticas.

Emerge nesta fala, ainda, a acusação de que o debate de gênero sexualiza as crianças, de acordo com um entendimento em que abordar sexualidade com as crianças é prejudicial a elas, pois as expõe a perigos como a pedofilia. Na contramão desta impressão, estudos de educação sexual (SÁ-SILVA; SILVA, 2019; FELIPE 2016) indicam que é pelo debate de gênero e sexualidade que se combate, não apenas o abuso sexual, mas também todas as formas em que a pedofilia apareça como traço cultural. Neste sentido, vivemos uma era de pedofilização que:

busca criar leis e sistemas de proteção à infância e adolescência contra a violência/abuso sexual, mas ao mesmo tempo legitimar determinadas práticas sociais contemporâneas, seja através da mídia – publicidade, novelas, programas humorísticos –, seja por intermédio de músicas, filmes, etc., onde os corpos infanto-juvenis são acionados de forma extremamente sedutora. São corpos desejáveis que misturam em suas expressões gestos, roupas e falas, modos de

ser e de se comportar bastante erotizados (FELIPE, 2006, p. 216).

Assim sendo, apontar a supressão do debate de gênero como uma forma de combate à pedofilia, não é somente negar às infâncias o direito a compreenderem aspectos de gênero e de sexualidade que atravessam suas subjetividades, como também uma tentativa falha de acabar com o problema da pedofilia, uma vez que se nega a problematizá-lo enquanto prática enraizada no social.

A dessexualização infantil, portanto, abre brechas à pedofilia, sendo outro traço da discursividade da infância que aparece nos acionamentos de criança, aqui pesquisados. Ela é sintomática de uma normatividade que, ao sedimentar sentidos angelicais de infância, põs a sexualidade como um assunto que mancha a inocência infante, configurada como aquela que deve ser protegida da sexualidade, mesmo que para isso tenha que ignorar que as manifestações da sexualidade possam ocorrer desde tenra idade.

A partir do ano de 2020 e mais fortemente no ano de 2021, em que o mundo enfrentava a pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARs-coV-2, os acionamentos do signifiante “criança” ocorreram majoritariamente de duas formas: no debate quanto à eficácia e legitimidade da vacinação infantil, ou na discussão sobre a necessidade de atender às crianças vítimas dessa doença que estavam sem ir à escola, ou perdendo seus cuidadores e responsáveis para a doença.

Todavia, a vigília contra o gênero fez aparições pontuais demonstrando-nos o *continuum* em que ocorre este esforço para garantir políticas curriculares interditas e que não perturbem a discursividade normativa da infância.

(...) os ideólogos de gênero tentam encucar na cabeça das crianças suas doutrinações. O mais recente e infeliz fato é da empresa Burger King, ao não respeitar a família brasileira, a criança brasileira, que é cliente dessa empresa, até porque, quando um adulto lhe fala uma coisa, a priori ela acredita, sobretudo quando são os pais. Quero, portanto, aqui registrar, com indignação, a visão da empresa, no sentido de trazer orientação moral e sexual para as crianças do Brasil. Que esse empresário entenda que está situado no Brasil para buscar seus dividendos, seus lucros econômicos, mas ele não tem moral para ditar para minha família, nem para a família da maioria dos brasileiros, como devo orientar meus filhos. Ele tem que respeitar as faixas etárias das nossas crianças brasileiras. Fica este registro de indignação, e peço que ele seja divulgado no programa *A Voz do Brasil* (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 54, 2021, p.18 - *grifos meus*).

(...) Mas o ponto principal da minha denúncia, Sra. Presidente, é que eles avançam para cima de nossas crianças. No Rio de Janeiro,

conseguiram, na ALERJ, votar um projeto de lei para liberar o ensino de ideologia de gênero para as nossas crianças. Em São Paulo, o Vereador Suplicy colocou um jabuti, uma emenda que nada tinha a ver com o projeto, e a Câmara de Vereadores de São Paulo engoliu mosca e votou a aprovação da ideologia de gênero nas escolas paulistas. Eles avançam covardemente sobre as nossas crianças. Para quê? Para tentarem jogar sobre elas os princípios do ativismo gay, mas as famílias brasileiras estão em alerta. Desta tribuna, eu digo: não vamos nos calar! Nós respeitamos, sim, o direito do cidadão homossexual. Ele tem direito, sim. Ele é um cidadão, (...) mas vamos repudiar veementemente a tentativa do ativismo gay de doutrinação de nossas crianças (CÂMARA DOS DEPUTADOS - SESSÃO 54, 2021, p.23).

Nos pronunciamentos dos deputados Eli Borges (Solidariedade - TO) e Otoni de Paula (PSC-RJ), nota-se que a vigilância antagônica ao gênero, não se limita ao campo educacional, mas escoa para outros onde o debate sobre orientação sexual ou identidade de gênero seja proposto, neste exemplo, um destes campos é a mídia. Ao rechaçar uma peça publicitária que envolvia diferentes configurações familiares como ameaça à educação moral e orientação sexual de crianças, este discurso aciona novamente toda uma rede de sentidos ruidosos sobre gênero e infância.

Esta mobilização, entretanto, é interessante para o campo reacionário, uma vez que ela utiliza o barulho de uma comunicação ruidosa, parcial, deturpante para prosseguir acionando o pânico moral incutido no termo “ideologia de gênero” naqueles que não têm acesso às informações científicas e educativas dos estudos de gênero e sexualidade. Desta forma, há:

(...) uma parte daqueles que aderiram ao combate contra o que chamam de “ideologia de gênero” a associam a ameaças diversas reagindo a um fantasma que lhes foi apresentado por empreendedores morais de ocasião. (...). Cabe-nos a cautela sociológica de distinguir aqueles que reagem com pânico daqueles que criaram o fantasma que o alimenta (MISKOLCI, 2018, p.5).

O campo (neo)conservador vale-se desse pânico-moral e da fabricação de ameaças fantasmáticas como uma estratégia política em que:

A simplificação do amplo debate sobre gênero e sexualidades sob o rótulo “ideologia de gênero” contribui, ainda, para promover o descrédito pela discussão crítica junto à sociedade. Além disso, o fato de esses atores estarem presentes em diferentes níveis institucionais, tanto as políticas públicas quanto as decisões no campo jurídico relacionadas a essas temáticas tendem a sofrer os efeitos moralizantes de tal desqualificação (MATTOS, 2018, p.575).

Desta feita, cabe salientar que estes pronunciamentos raramente são discursos isolados e desconexos de outras estratégias como pode sugerir-nos um ponto de vista superficial. No caso da discussão sobre propaganda, orientação sexual e “ideologia de gênero”, por exemplo, foi apresentado em 2021 o PL 2434/2021 de autoria do deputado Guilherme Derrite (PP-SP), cuja ementa dispõe sobre “a proibição de publicidade, por qualquer veículo de comunicação, que se refira a orientação sexual ou movimentos de diversidade sexual, que contem com a participação de crianças e adolescentes, ou sejam a elas direcionadas.”

Portanto, note-se que os discursos funcionam como instrumentos de reiteração de normatividades costurados a uma rede de discursividade onde variadas práticas sociais tentarão controlar a significação para garantir os sentidos que sustentam determinada hegemonia. Por este motivo, os discursos parlamentares não devem ser interpretados como falas isoladas, visto que junto com outras práticas discursivas como os PLs intentam conquistar hegemonia social para sua demanda.

Pelos fragmentos discursivos aqui reunidos e analisados, fica evidente que a “ideologia de gênero”, constitui-se como uma formação discursiva disputando demandas e posições de sujeito acerca do debate de infância. Ela o faz através principalmente de acionamentos entre significantes como “criança” e “gênero” que despertem pânico moral e mobilizem lógicas da fantasia - a estas últimas retornarei mais demoradamente à frente. Na concepção da Teoria do Discurso, uma formação discursiva é consequência da contingência social e da prática articulatória, uma vez que:

O mundo objetivo é estruturado em sequências relacionais que não necessariamente têm um sentido final e que, na maioria dos casos, realmente não requerem qualquer sentido: é suficiente que certas regularidades estabeleçam posições diferenciais para que possamos falar de uma formação discursiva. Duas importantes conclusões decorrem daí. (...) A segunda (...) é que a prática da articulação, como fixação/deslocamento de um sistema de diferenças, não pode consistir em fenômenos puramente linguísticos; mas deve ao contrário, atravessar toda a densidade material da multiplicidade de instituições, rituais e práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada (LACLAU; MOUFFE, 2011, p.182 e 183 - *grifos meus*).

Por este motivo, os discursos parlamentares, além de demarcarem-se na multiplicidade de posições de sujeito envoltas nessa discursividade sobre infância,

constituem-se também como práticas da articulação, juntamente com os PLs, as políticas curriculares, materiais didáticos e demais discursos construídos neste embate.

4.3 Destrinchando projetos: *Homeschooling* e familismo na disputa da educação das infâncias

Conforme discutido anteriormente, a noção de política curricular adotada neste trabalho a compreende como um ato discursivo circunscrito nas lutas por significação e na disputa pela hegemonia do texto curricular público. Tal disputa não depende somente do espaço-tempo da institucionalidade oficial para tentar construir significações, mas antes são dispersados no social por agentes articuladores de demandas nas variadas esferas em que tais agentes atuam, uma destas certamente é o campo educacional.

Neste sentido, o ensino domiciliar ou *homeschooling*, enquanto uma política curricular tem os embates em seu entorno acontecendo em debates parlamentares, projetos de lei que intentam oficializá-lo ou em políticas curriculares já propostas dentro do âmbito da educação formal, como é o caso do Plano Nacional de Alfabetização. Nos embates as noções de privado x público, de defesa da família, de Estado, de cuidado, de proteção da infância/criança, de política pública e curricular e de educação discutidas anteriormente neste trabalho, são sentidos imbricados nas atuais revisitações das propostas de ensino domiciliar produzidas no contexto de aprofundamento neoliberal e neoconservador.

Outrossim, há que se considerar que a aproximação do neoliberalismo e do neoconservadorismo na produção da lógica familista contemporânea, disputa o campo educacional por diversas vias, entres estas fazendo uso de jargões fantasmáticos como a “ideologia de gênero”, mas também de propostas curriculares como o *homeschooling*. No cenário brasileiro, estas duas demandas são capazes de mobilizar fortemente o social, entre outros aspectos, por conter as narrativas de supremacia da família e de proteção da infância/criança, por isso são amplamente acionadas pelo campo político neoconservador, bem como estrelas discursivas na campanha e no programa governista do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Categorizo a atual investida na educação domiciliar como uma guinada familista na política curricular, uma vez que ante a este projeto, inverte-se a

prioridade da ordem pública pela ordem privada da família na educação, construindo-se uma significação de educar na qual a escola fora tomada como um local perigoso que necessitava ser controlado pela vigilância dos pais ou responsáveis, e, se isso não fosse possível, seria então necessário atuar para garantir a privatização e a pessoalização do processo educacional.

Desta feita, os esforços mais recentes pelo retorno da educação domiciliar como forma de escolarização reconhecida e regulamentada colocam a noção de família no centro do embate sobre quem está autorizado a educar. Estes projetos tornaram-se parte do maquinário discursivo neoliberal e neoconservador, pondo em xeque consensos sobre a condução da vida pública de crianças e polemizando sobre as estruturas estatais construídas para ampará-las, como a escola, numa proposição “educacional” que situa cada família como régua moral da montagem curricular de seus infantes.

Para Safatle (2021), a política sempre apostou em estratégias de psicologização para atingir o social, a redução das relações políticas à expressão de relações familiares seria uma das formas mais antigas e conhecidas. Avalio que, além do efeito psicossocial, essa redução joga com a possibilidade de anular-se o antagonismo existente entre os diferentes modos de vida que atravessam a vivência escolar, visto que desde a última década com as polêmicas acionadas na educação e o pânico moral, as famílias foram convocadas a cerrar-se em si mesmas a fim de defender-se de supostas diferenças de valores irreconciliáveis.

Desta feita, a retomada atual do *homeschooling* reforça sentidos que interessam aos projetos de poder neoconservadores e neoliberais, sobretudo por investir respectivamente na domesticação dos sujeitos em relação a família e no sucateamento da ideia de público e de estruturas estatais. Embora caiba salientar que a demanda do *homeschooling* não é uma novidade ao propor o reconhecimento desta modalidade educacional. A história da educação brasileira, do processo de escolarização e do estabelecimento da escola pública gratuita, obrigatória e universal é perpassada por descontinuidades de políticas públicas que as sustentassem visando seu fortalecimento ininterrupto. Tal descontinuidade abre brechas para que projetos de educação domiciliar entrem em cena com o argumento de que a educação pública é - *per si* - insuficiente e ineficaz, apagando-se da discussão os efeitos históricos e políticos que maculam a rede pública de educação.

Além disso, no Brasil o processo de escolarização para os infantes - destacando-se nesta categoria crianças maiores de sete anos e o grupo que hoje denominamos como adolescentes - chegou com algum atraso em relação ao resto do mundo moderno ocidental e bastante demarcado por recortes de raça, classe e gênero. Por essa razão, por muito tempo a escolarização dividiu espaço com práticas de educação domiciliar.

O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares (DEL PRIORI, 1999, p.7).

Entretanto é incorreto pensar que esta prática se resumiu aos idos coloniais, ela perpassou império e se estabeleceu também nos textos legislativos da república, nos quais a educação domiciliar continuou figurando como possibilidade:

Tanto a Reforma Couto Ferraz de 1854 quanto a de Leôncio de Carvalho, de 1879, admitiam tal procedimento. A primeira nos artigos 18 e 64, e a segunda no art. 20. Esse costume teve vigência inclusive na Velha República, como o atesta o romance de Mário de Andrade, de 1927: *Amar, verbo intransitivo*. Com a República e até 1988, essa possibilidade era aceita em nosso país, constando de vários dispositivos legais (CURY, 2019, p.2 - *grifos meus*).

Cabe registrar que desde a promulgação da carta magna de 1988 diversos projetos foram construídos para tentar regulamentar a prática da educação domiciliar, o primeiro foi registrado no início dos anos 1990, de nº 4657/1994, de autoria do Deputado João Teixeira (Partido Frente Liberal - PFL), intentava autorizar a prática do ensino domiciliar de 1º grau. No entanto, a rearticulação discursiva que ora interessa é notar que até a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu em seu artigo 205 a educação como dever do Estado - mas também da família - o ensino domiciliar fora permitido e sustentado por caracterizar uma manifestação de distinção social e da descrença das elites no estabelecimento do processo educacional público do país.

Por conseguinte, o que se percebe no histórico da prática é que a demanda que a capitaneava estaria mais ligada a um aspecto de classe, do que primordialmente a uma divisão moral, enquanto na revisitação atual do *homeschooling*, os regimes de moralidade (CARRARA, 2015) tem importante peso

na disputa, uma vez que a demanda é atravessada por polêmicas outrora discutidas como as relacionadas à possibilidade de se estabelecer o debate de gênero e sexualidade no currículo da educação pública.

Na demanda atual, é possível notar este indício na fala do ministro da Educação entre os anos de 2019 e 2020, Abraham Weintraub, quando do lançamento do “Programa conta pra mim” que aposta estrategicamente na prática de literacia familiar. Na ocasião, ele disse: “sai o kit gay e entra a leitura em família” (CARTA CAPITAL, 2020, s/n), aludindo à primeira controvérsia pública geradora de grande pânico moral sobre o debate de gênero e sexualidade, a qual o governo que Weintraub representou comprometeu-se em combater durante sua gestão.

Também fica explícito o viés neoconservador e moral da demanda atual quando da votação do projeto 1.338/2022 - que dispõe sobre o *homeschooling* - em caráter de urgência em maio de 2022, em favorecimento ao governo de Jair Bolsonaro e sua campanha pela reeleição. As disputas de sentido em torno da concepção de educação e o acionamento da defesa da infância/criança, apontam que esta pauta é prioritária na demanda familista, como pode-se perceber pelos discursos das atas das sessões parlamentares.

Presidente, quero orientar o PL e a base do Governo, ou o Governo, para adiantar, caso seja possível. Presidente, primeiro, quero fazer um esclarecimento: esta não é a pauta prioritária da educação. É um atendimento a mais de 11 mil famílias que já praticam o homeschooling. Nós queremos tornar o ensino dessas crianças regulamentado, um ensino mais saudável. Nossa obrigação é trabalhar por todos, encontrar um caminho dentro da democracia para ajudar todos os que precisam de uma educação diferenciada. Então, o Governo é favorável, o PL é favorável. O voto é "sim" ao homeschooling. Em nome das 11 mil famílias que já o praticam, nós vamos regulamentá-lo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 64ª Sessão, 2022, p.33 - *grifos meus*).

Note-se que não é nem a preocupação com a educação, nem o interesse da criança os primeiros argumentos a serem evocados quando da defesa do PL, mas é “em nome das famílias” que se travam as disputas. Para defender a certeza de que cabe aos familiares atuarem “educativamente” sobre o corpo e as subjetividades infantis. Quando não se debruça sobre o suposto direito da instituição familiar, a argumentação se direciona aos ataques à escola e aquilo que está posto como conhecimento/conteúdo a ser ensinado desde o texto da política curricular, reavivando o pânico moral contido no sintagma da “ideologia de gênero”.

(...) Nem sempre a escola é esse ambiente paradisíaco como a Esquerda quer fazer acreditar. A escola brasileira tem muitos problemas. Mas nós estamos querendo falar aqui sobre os conteúdos. Muitas vezes há ideologia de gênero e doutrinação político-partidária dentro das escolas. Mas aqui eles não querem falar desse problema na escola brasileira. Vale tudo para poder dizer que as famílias que querem praticar uma modalidade diferente — e são uma minoria no Brasil — não podem exercer esse direito. (...) Eu digo para V.Exas. que o ensino domiciliar é para poucos. Poucos querem se dedicar a essa arte, a essa virtuosa atividade, que é educar os filhos em casa. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 64ª sessão, 2022, p.61 - *grifos meus*)

(...) Nós da Direita conservadora achamos que desrespeito às crianças é a ideologia de gênero na escola, é um menino de 6 anos ir para casa com batom na boca porque a professora disse que meninos e meninas podem usar batom. Isso é desrespeito! Desrespeito é o banheiro unissex para os nossos filhos. Portanto, os pais têm que ter a liberdade de querer ou não isso para os filhos. Eles têm que ter a liberdade de escolher se vão educar as crianças em uma escola tradicional ou em casa. Portanto, o PTB é "sim". (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 65ª Sessão, 2022, p.36 - *grifos meus*)

Para os defensores da educação domiciliar, a escola atual não é capaz de prover aprendizagens em “um ensino saudável”, assim como constitui em suas fantasias, cultivadas em pânico moral, uma ameaça às relações de gênero binárias. Portanto, a primazia do regime de moralidade aparece nestas falas de agentes da base governista com a insistência na ideia de que no ambiente escolar há risco para as performances de gênero de crianças. “(...) *um menino de 6 anos ir para casa com batom na boca porque a professora disse que meninos e meninas podem usar batom. Isso é desrespeito! Desrespeito é o banheiro unissex para os nossos filhos*”. A tentativa de regulação moral da esfera pública, da qual trata Brown (2019), ligada a uma reiteração da hetero e da cisnormatividade como performances ideais e desejadas para as infâncias está sedimentada naqueles discursos, reforçando que:

(...) a educação domiciliar traduz a ideia de que o Estado não possui autoridade moral sobre a educação dos menores, uma vez que não recebeu de Deus o poder para educar as novas gerações de cristãos. Ainda, segundo seus propositores, essa autoridade moral é exclusiva das famílias e da igreja, e não do Estado e das escolas e das universidades (CECHETTI; TEDESCO, 2020, p.5).

Outra estratégia interpelativa ligada à moral é posicionar o ensino em casa como uma atividade virtuosa: *“Poucos querem se dedicar a essa arte, a essa virtuosa atividade, que é educar os filhos em casa.”*, uma vez que a ênfase na virtude está no discurso das religiões de matriz cristã como uma qualidade moral indispensável. Ao lado da ideia de virtude, a lembrança sobre o *homeschooling* ser uma saída educacional libertária para os pais, também desvela o significado moral desta investida, posto que apoia-se na tradição como forma de acessar a verdadeira liberdade (BROWN, 2019) ideia legada do significado de liberdade dado por Hayek.

Com a análise dos materiais que compõem o *corpus* deste trabalho, nota-se que significantes ligados à discursividade da tradição moral são constantes neste embate. O primeiro Projeto de Lei analisado é o 3179/2012 de autoria do deputado Lincoln Portela (Partido Republicanos - MG). O PL acrescenta conteúdo ao artigo 23 da LDB 9394/96 para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Em sua justificção o discurso do projeto lembra que a carta magna de 1988 outorga a obrigação de educar ao Estado, mas também à família e em seguida ressalta que embora a educação escolar seja mais ofertada:

Não há, porém, impedimento para que a mesma formação, se assegurada a sua qualidade e o devido acompanhamento pelo Poder Público certificador, seja oferecida no ambiente domiciliar, caso esta seja a opção da família do estudante. Garantir na legislação ordinária essa alternativa é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos. (...) O respeito à liberdade inspira a reapresentação do presente projeto de lei, sem descuidar do imperativo em dar acesso, a cada criança e jovem, à formação educacional indispensável para sua vida e para a cidadania (BRASIL, 2012, p.2).

No discurso deste projeto chamam atenção os sentidos de família e liberdade que reaparecem como justificativa. No primeiro caso, a lógica familista imprime-se como uma forte demanda, ao mesmo tempo em que tenta coexistir com o viés regulador do poder público propondo que a educação domiciliar tenha sua qualidade certificada pelo Estado. Ao se conhecer a realidade educacional brasileira e as dificuldades reguladoras que se perfazem, por exemplo, para assegurar acesso, permanência e qualidade, a tríade desejada pelo planejamento educacional no âmbito da rede escolar, é razoável prospectar dificuldades que se apresentariam ao Estado para que cumprisse o dever de também mapear, examinar e regular periodicamente estudantes oriundos de contextos de ensino em casa.

Ademais, a demanda do *homeschooling* não é apenas espacial, não se trata somente de retirar a criança ou adolescente do espaço-tempo escolar, mas também de impor a ela um currículo higienizado pela moral de sua família sob a pecha da liberdade de educar. Deste modo, cabe refletir: o que os currículos da educação escolar e da educação domiciliar estariam autorizados a ter em comum? Possivelmente a demanda sobre os rumos curriculares que já está contido nos discursos atuais, ganharia maior evidência após a regulamentação da modalidade.

A regulamentação produziria outra condição de possibilidade para que a disputa se desdobre pelo direito de cada família construir os currículos de acordo com o que considera adequado a seu regime moral, dado que a impossibilidade deste tipo de personalização é uma das atuais frustrações de neoconsevadores, pois na educação instituída pelo Estado:

(...) as famílias não possuem o direito soberano seja para educar exclusivamente seus filhos em casa, seja para ditar às instituições escolares o que eles devem ou não aprender. Se essas interferências forem permitidas, coloca-se em perigo a realização de uma das finalidades mais importantes da Educação Básica: a aprendizagem da tolerância e da convivência entre os diferentes. (...) É nesse ponto (perigoso) que a regulamentação da escolarização domiciliar coloca em xeque as finalidades da Educação Básica. (CECHETTI; TEDESCO, 2020, p.7 e 8)

Estas finalidades - ameaçadas pelo *homeschooling* e não personalizáveis - estão postas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) quando dispõe em seu artigo 22º que: “ A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Nesta formulação a lei exclui a família da obrigação de instituir a formação comum aos educandos, pois trata de constituir essa formação no âmbito daquilo que seria necessário figurar no currículo do cidadão escolarizado para que este se insira no projeto de Estado-Nação do país.

Ocorre que aproveitando-se da colocação da família como uma das instâncias às quais cabe o dever de educar que está no artigo 205, os pleiteadores do *homeschooling* utilizam-na para deslocar sentidos em seus discursos em direção a pleitear o direito de interferir nas políticas curriculares, nas práticas pedagógicas,

enfim em todo rol discursivo pedagogicamente pensado para a educação das novas gerações. Portanto, quando a Constituição Federal de 1988 salienta que a educação também é dever da família, denota-se que este grupo é responsável por inserir e acompanhar os menores no sistema regular de ensino, corroborando para a concretização do seu direito subjetivo à educação.

Assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera em seus artigos 4º e 22º o dever da família em assegurar a educação e em seu artigo 55º que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” constituindo um aparato legislativo que orienta a ação sistematizada de educar - e instituir currículos - como uma responsabilidade estatal.

Tal incursão pelo disposto na legislação remete ao segundo PL, de número 3261/2015, cuja autoria é do deputado Eduardo Bolsonaro - à época no Partido Social Cristão (PSC/SP), hoje no Partido Liberal (PL-SP). O texto incide diretamente sobre as leis atuais buscando autorizar o ensino domiciliar na educação básica com a alteração de dispositivos da LDB e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Este projeto é o primeiro na década passada a operar diretamente nos artigos tanto da LDB quanto do ECA em favor da institucionalização do *homeschooling*. Em comum com o texto anterior, esta proposição também intenta coexistir a educação domiciliar com o sistema de educação básica regular, por exemplo ao propor:

Art. 3º. O artigo 6º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, inclusive quando optarem pelo ensino domiciliar” (BRASIL, 2015, p.2 - *grifos meus*).

Art. 5º. Os incisos VI e VII do artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 24 (...) VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, para os alunos em regime presencial, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, (...), para os alunos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar, a frequência em cumprimento ao calendário de avaliações; VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, inclusive aos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar.” (NR) (BRASIL, 2015, p.3 - *grifos meus*).

Entretanto, ao examinar sua justificação nota-se que este é mais incisivo que o anterior no tocante a explicitar a intenção de que cada família regule o currículo e a sociabilidade de seus educandos conforme seus círculos de convivência e sua régua de moralidade:

O ensino doméstico é legalizado nos Estados Unidos, Inglaterra, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, Dinamarca, Finlândia, França, Noruega, Portugal, África do Sul, Rússia, Itália, Israel, Nova Zelândia, dentre outros países, que reconhecem e legitimam o que se convencionou chamar de "Homeschooling". No Brasil, a cada ano, cresce o interesse de pais e responsáveis por crianças e adolescentes em proporcionar, segundo suas convicções, o ensino domiciliar. (...) Em Minas Gerais um casal foi condenado pela justiça por manter seus filhos fora da escola, em ensino domiciliar (Disponível em:) e, em decorrência de sua opção, criaram uma Associação para defender o que intitulam "liberdade de decisão dos pais" em oposição ao que consideram "imposição do Estado" (BRASIL, 2015, p.4 - *grifos meus*).

Dentre os analisados, este PL é o primeiro a apresentar o estrangeirismo *homeschooling* com o objetivo de acentuar a difusão desta prática educacional internacionalmente e costurar o sentido de que esta demanda é forte não apenas no Brasil. Neste ponto, cabe ressaltar a difusão norte-americana da prática desde o século XX, demonstrando as raízes (neo)liberais desde os preâmbulos de sua concepção.

Milton Friedman destacou-se por ter introduzido a ideia do voucher escolar, tema que se tornou presente em muitos debates de teoria e política educacional, especialmente nas décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos e a principal proposição educacional associada ao neoliberalismo. (...) Friedrich Hayek, em seu trabalho "Os fundamentos da liberdade" (1983), publicado originalmente em 1960, também critica a compulsoriedade educacional por parte do Estado. (...) ainda que Milton Friedman e Friedrich Hayek tenham se debruçado sobre a questão dos vouchers e não diretamente do *homeschooling*, este se situa no contexto das mudanças das políticas educacionais na América do Norte, mais especificamente como consequência da reforma escolar a partir da década de 1980 e do programa da school choice (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 203 e 204).

O texto do projeto de lei, também ressalta as supostas preocupações sociais das famílias que ensinam o desejo pelo ensino em casa, tentando encarar em sua justificação as críticas ao *homeschooling* e ao empobrecimento causado por ele na socialização das crianças.

A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. (...) há relatos, sobretudo nos Estados Unidos onde a prática é comum, que a sociabilidade se dá de forma orientada pelo núcleo familiar na participação comunitária e social. (...) Mesmo a convivência em sociedade, inequivocamente carregada de aspectos positivos, não pode ser imposta pelo Estado em ambiente diverso ao desejado por quem detém o pátrio poder. O que propomos é garantir às famílias a opção de fornecer ensino domiciliar e a convivência social em círculos eleitos por cada uma delas, objetivando a garantia da educação para o desenvolvimento da pessoa humana. (BRASIL, 2015, p.7 e 8 - *grifos meus*)

Todavia, ao criticar que o Estado não consegue tutelar situações na medida desejada pelas famílias, o texto do PL emana as frustrações de demandas neoconservadoras que recusam-se a buscar agonismo diante da pluralidade do social. Ainda que cada família possua um horizonte de desejo próprio para a educação de seus menores, há que se lembrar que trata-se de cidadãos pertencentes ao tecido social, por isso há que se buscar pactuar coletivamente sobre diversos temas, tendo em vista a razoabilidade de que nem todos os desejos individuais podem ser atendidos. É para isso que constroem-se instrumentos que democraticamente atendam desejos da coletividade, ainda que saibamos que este atendimento será parcial e contingente.

Assim funcionavam os pactos sociais pelo menos desde a modernidade, no entanto no neoliberalismo a noção de coletividade, tal como a noção de público, é esgarçada por discursos de individualidade e enaltecimento da esfera privada. Deste modo, pactos coletivos são facilmente abandonados justamente por não conterem esta demanda de valorização do desejo individual. Esta crítica em relação ao desejo das famílias não ser atendido, também desvela o Estado e seu rol de políticas públicas em seu papel castrador, atuando no gozo terrífico dos sujeitos ao impedir a concretização da fantasia narcísica de cada família que aspira por um mundo externo orientado pelo seu sistema de crenças.

Em relação aos sentidos de socialização, o que está em risco é não somente a compreensão sobre a riqueza das trocas no ambiente escolar, mas antes a capacidade das futuras gerações desenvolverem práticas de relacionamento

cidadão que consigam ir além do binarismo amigo/inimigo fortemente estimulado no neoliberalismo. Para Chantal Mouffe (2015), uma sociedade democrática não pode se resumir a confrontações amigo/inimigo, mas deve aceitar confrontações adversariais se compreender a contribuição destas para a produção de consensos conflituosos entre os sujeitos, bem como para a superação das relações de poder através de novas hegemonias apoiadas em um horizonte de agonismo e democracia radical.

Desta feita, somente a convivência em círculos sociais nos quais as relações não sejam previamente higienizadas pelo sistema de crenças e valores da parentela poderia ensinar em profundidade a importância de aprender a pactuar - ainda que provisória e conflituosamente - com o adversário em prol do bem comum, sem transformá-lo em inimigo a quem preciso aniquilar para gozar a fantasia beatífica de que habito um mundo de iguais. O aspecto adversarial, agonístico, conflituoso ou alteritário, guardadas as devidas diferenças entre estes conceitos, certamente faz parte da educação numa sociedade pluralista e democrática, posto que sinaliza um limite ao narcisismo individual e pontua a existência daquele outro com quem eu preciso conviver e compartilhar regras e espaços-tempos.

Por estas aprendizagens a escola não pode ser preterida e colocada como local onde ocorre a “simples convivência” entre diferentes, pois é nessa convivência plurissignificativa que se concretiza a função social, ou porque não psicossocial, da escola que os projetos de educação domiciliar não conseguem capturar e que portanto, assinala também a incompatibilidade destas propostas educacionais com projetos de sociedade democrática, nos quais os cidadãos seriam valorizados na diferença e educados para pactuar apesar dos conflitos de valores ou desejos. Revela-se outro sentido pelo qual o *homeschooling* interessa a discursos privatistas ou individualistas dos setores neoconservadores e neoliberais, uma vez que denota uma alternativa à demanda embebida do desejo de aniquilar o outro do horizonte de negociação.

Um último aspecto a ressaltar em relação a este projeto é sua tentativa de modificar o código penal ao dispor:

No mesmo sentido cria-se previsão legal para situação hoje tipificada, em tese, como crime contra a assistência familiar, definido como abandono intelectual, no artigo 246 do Código Penal Brasileiro: “Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena -

detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.” (BRASIL, 2015, p.12)

Pretende com isso descriminalizar a não matrícula e o não acompanhamento de crianças e adolescentes no sistema de ensino regular conforme rege a legislação atual que tipifica-os como crime de abandono intelectual. Antes de adentrar no mérito do *homeschooling* incidir neste delito ou não, recorde-se que a escola regular, ainda é lugar de consolidação da educação inclusiva para pessoas com deficiência, de acolhimento para menores em situação de extrema pobreza, além de um ponto de apoio importante contra o trabalho infantil, o abuso sexual e a violência doméstica, estes últimos crimes indiscutíveis contra as infâncias.

Pode-se pontuar também que a prática do ensino em casa abre espaço para o “abandono” em outros sentidos, uma vez que tais educandos estariam subordinados a modelos educacionais autocentrados na conduta de pais e responsáveis. Ante a isto, pode-se refletir sobre esta expectativa de instrução autocentrada, ponderando se estes pais serão constantemente os melhores modelos de conduta, se suas convicções ao embasar as produções de currículos por eles personalizados, são suficientemente ricas na oferta de conhecimentos que expandam o olhar do educando sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Este cenário nos coloca o: “(...) risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convivial e de transmissores não licenciados” (CURY, 2019, p.7). O que emana, portanto, é ainda uma fantasia narcisista de autossuficiência, também estimulada por discursos neoliberais que posicionam o sujeito como sua própria medida de potência e soberania. Ao insistir no discurso da convivência entre os diferentes na escola, cria-se um incômodo pelo confrontar com a lógica fantasmática de sujeito autossuficiente, já que o discurso do convívio demonstra a necessidade do outro.

Estes dois PLs explorados até aqui foram tentativas lançadas antes do estabelecimento do governo Bolsonaro, daqui em diante observamos a produção de sentidos nos projetos que tramitaram na supracitada gestão, comprometida com a pauta do ensino em casa. O terceiro Projeto de Lei analisado, de número 2401/2019, é de autoria do Poder Executivo: “dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2019, p.1). Este PL contou com o apoio tanto de Damares Alves, pastora colocada à frente do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, como do presidente, uma vez que a promessa de regulamentação da educação domiciliar fez parte de sua campanha eleitoral.

Logo nos primeiros artigos do PL, que fazem a caracterização dos termos subjacentes à proposta, o significante família aparece com frequência explicitando o sentido da educação domiciliar como direito.

§ 1º A educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais. (...) Art. 2º Os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos. (...) § 1º É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar, nos termos do disposto nesta Lei (BRASIL, 2019, p.2).

O discurso familista teve espaço importante na eleição de Bolsonaro, uma vez que tanto em sua atuação como deputado federal quanto durante sua campanha em 2018, a mobilização ao redor da ideologia de gênero dirigia-se especialmente à mobilização do pânico moral no grupo familiar. A posição governista, ao priorizar a esfera privada e os valores tradicionais, teve intenção de espalhar o sentimento de que a família tradicional iria ocupar um lugar de privilégio na governabilidade bolsonarista. Deste modo, o texto busca satisfazer esse desejo no qual investiu, assegurando o atendimento a uma noção de direito da família que enseja as agendas neoconservadoras e neoliberais.

Dentre os dezessete artigos deste PL a maioria trata das regras para regulamentação e prática da educação domiciliar, que é descrita como regime de ensino. Na mesma linha dos anteriores, este regramento também condiciona o *homeschooling* a manter relação com o sistema de ensino, por exemplo citando o artigo 205 da carta magna para fundamentar que a modalidade serviria aos mesmos propósitos sociais que a educação escolar, discriminando quais dispositivos do sistema regular de ensino dariam suporte a educação domiciliar - a exemplo citam o SAEB - e orientando como e com que objetivos esses dispositivos seriam utilizados.

Este terceiro PL apresenta a EMI nº 00019/2019 assinada por Damares Alves (MMFDH) e Abraham Weintraub (MEC). Neste ponto, a justificação chama atenção

pela posição que confere ao Estado frente ao ensino no lar e ao direito da família na educação:

(...) não se busca regulamentar a matéria de forma exaustiva, mas assegurar condições, do ponto de vista jurídico, para que famílias praticantes da educação domiciliar em situação informal possam contar com o apoio solidário do Estado em sua missão de educar seus filhos (BRASIL, 2019, p.6 - *grifos meus*).

Quanto à relevância, o próprio Supremo Tribunal Federal, ao reconhecer a repercussão geral do assunto (Recurso Extraordinário nº 888.815-RS), reconheceu, da mesma forma, sua relevância nos aspectos: (i) “social, em razão da própria natureza do direito pleiteado, tanto que previsto no art. 6º, caput, c/c art. 205, da Constituição, como direito de todos e meio essencial ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho; (ii) jurídico, porque relacionado à interpretação e alcance das normas constitucionais que preveem a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, I e II da CRFB/1988), bem como à definição dos limites da relação entre Estado e família na promoção do direito fundamental à educação; e (iii) econômico, tendo em conta que, segundo os estudos acima citados, o reconhecimento do homeschooling poderia reduzir os gastos públicos com a educação” (BRASIL, 2019, p.8 - *grifos meus*).

Outrossim, note-se outra estratégia interpelativa que reside no jogo de sentidos no que diz respeito à noção de Direitos Humanos (DH), uma vez que a educação está alocada neste rol:

O ato normativo insere-se na seara dos Direitos Humanos, tratando de aspectos concretos relacionados à família e à educação dos próprios filhos. É nesse contexto que se situa a educação domiciliar. Nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (art. 26.3). Adota-se no art. 2º da Medida Provisória, a concretização dessa prioridade no direito de escolha à educação domiciliar (BRASIL, 2019, p.7 - *grifos meus*).

Ambas as mobilizações discursivas são movimentações típicas da prática articulatória, posto que ela estabelece uma relação entre os elementos de tal modo que sua identidade pode ser modificada como resultado da articulação que sofreu e em prol do sentido pretendido como resultado da totalidade estruturada da prática articulatória. Por isso, estes significados que tentam reeditar a identidade dos DH alinham-se à perspectiva neoliberal, pois realizam um ataque de sentidos a estruturas e pactos coletivos firmados quando do fortalecimento da ideia humanista

de Direitos Humanos na esfera pública.

A constituição de 1988 trata da solidariedade entre Estado, família e sociedade para a concretização do direito à educação e outros documentos legais ao fazerem a distinção entre o dever do estado e da família indicam a maior responsabilidade do Estado em ofertar os meios para a concretização deste direito. Quando o discurso do PL coloca na medida desta solidariedade que o Estado apoiaria as famílias que optarem pelo *homeschooling* ele inverte a ordem de responsabilização entre estas esferas, contradizendo a jurisprudência construída a partir de textos legislativos anteriormente citados aqui, tais como a própria CF/1988, a LDBEN 9394/1996 e o ECA/1990, que embasa a noção de que o dever do Estado para com o provimento da educação regular como estrutura é anterior ao da família.

Em relação aos sentidos discursivos manejados ao pontuar-se a educação como um dos direitos humanos, entra em cena uma disputa pela legitimidade de causas, mas também de corpos que deveriam estar contemplados - ou não - nesta compreensão neoconservadora do significante de direitos humanos. Para Franco e Maranhão Filho (2020), há três perspectivas que fundamentam práticas discursivas no governo Bolsonaro, são elas: privatização, teocratização e militarização, os discursos que partem da base governista para disputar os sentidos dos direitos humanos, de acordo com os autores supracitados, seriam um amálgama entre as concepções de teocratização e privatização.

Nos termos do debate aqui posto, são práticas articulatórias que pretendem uma sedimentação de sentidos que partem do neoconservadorismo e do neoliberalismo. Internacional e nacionalmente a produção discursiva do campo dos direitos humanos esteve intrinsecamente ligada à ideia de um Estado forte, bem como de estruturas estatais preparadas para apoiá-los. Conforme Hunt (2009) assinala desde meados do século XVIII no pós-revolução francesa, a noção de direitos humanos emergiu com o lançamento da Declaração dos Direitos do Homem [sic] e do Cidadão [sic], documento no qual tais direitos apareciam como inalienáveis e bases fundantes a qualquer governo. Entretanto, essa emergência foi turbulenta convivendo com restrições a universalização deste entendimento de homem e de cidadão portador de direitos.

Desta feita, ainda de acordo com Hunt (2009), foi somente no século XX, após a segunda guerra mundial, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, emanou a compreensão da universalidade destes em relação aos sujeitos,

bem como o estreitamento da relação entre direitos e dignidade da pessoa humana impondo um tom mais legalista ao debate e tentando garantir os paradigmas da igualdade e da universalidade. O fato histórico que fortaleceu o sentimento de urgência na adoção destes paradigmas, a segunda guerra mundial, impulsionou diversos países participantes da ONU a comprometerem-se com a revisão de suas condutas em relação a este tema.

Entretanto no Brasil, este compromisso só seria firmado com maior empenho no período de redemocratização por ocasião da constituição de 1988 que destaca a dignidade da pessoa humana em seu artigo 1º e nomeia no inciso II do artigo 4º a: “prevalência dos direitos humanos” (BRASIL, 1988, p.3), como um dos princípios da República brasileira, abrindo margem para o desenvolvimento de uma política nacional de direitos humanos que viria a consolidar-se a partir da década de 1990.

Desde então, a percepção de direitos humanos no Estado brasileiro ganha importância para a formulação de políticas públicas e de redes educativas baseadas na perspectiva da Educação em Direitos Humanos (EDH). Tal perspectiva, de acordo com Silva e Tavares (2012), está ligada à formação para a cidadania democrática, devendo educar para a compreensão sobre os direitos fundamentais da pessoa humana, mas também para instrumentalizar a conquista de outros direitos. Tal concepção enseja uma prática curricular interdisciplinar e transversal refletida no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003 no primeiro governo do presidente Lula.

Na atualidade, o PNEDH não é creditado nos discursos governistas, bem como foi esvaziado enquanto política pública curricular. Um reflexo da estratégia de descredibilização do conceito de direitos humanos que é cancelada pelo discurso neoconservador desde a campanha e durante a gestão de Jair Bolsonaro. Não raro o slogan “direitos humanos para humanos direitos” fora ventilado por grupos neoconservadores numa significação punitivista para demonstrar apoio a pena de morte, por exemplo. Neste contexto, o governo Bolsonaro chegou a ser confrontado por organizações como a Anistia Internacional sobre as ameaças e o esvaziamento do compromisso com os direitos humanos que assolaram o Estado brasileiro na referida gestão.

Dentre as situações catalogadas estão gestão da pandemia, Liberdade de expressão / redução do espaço cívico (ataques à imprensa), discursos antidireitos humanos na ONU, direitos de

povos indígenas e outras comunidades tradicionais e violações de direitos humanos na Amazônia, política de segurança pública (aumento do acesso a armamentos), ameaças ao Estado de Direito (ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL, 2021, p.1).

Tal antipatia pelo conceito é causada não somente por seu sentido garantidor dos direitos sociais, civis e políticos, mas sobretudo por significar um instrumento para conquista de direitos pelas minorias ameaçadas por violências de gênero, sexualidade ou raça. Desta feita, o tom reacionário a uma significação pluralista de DH imbrica-se na disputa pelo conceito, portanto quando o PL 2401/2019 em sua MEI recorre à noção de educação como direito humano para tentar legitimar o *homeschooling* está deslocando a hegemonia que essa significação tinha até a institucionalização do governo Bolsonaro. Ao dizer que o PL “insere-se na seara dos Direitos Humanos, tratando de aspectos concretos relacionados à família e à educação dos próprios filhos.” há uma tentativa de significação ligada à percepção neoconservadora do tema, visto que:

A garantia de direitos das minorias tem sido interpretada equivocadamente por setores superconservadores como um ataque ou uma ameaça à família tradicional, quando essa permanecerá resguardada de seus direitos. O que está em pauta nesse momento é que direitos são esses (FRANCO; MARANHÃO FILHO, 2020, p.138).

Por outro lado, tanto o ataque aos direitos humanos quanto o ataque ao papel primordial do Estado na efetivação do direito à educação são estratégias interpelativas relacionadas com o campo neoliberal, uma vez que o compromisso com os direitos humanos consolida-se nos regimes democráticos que priorizam o fortalecimento estatal. Ademais, autores como Bhabha (2001), Santos e Chauí (2014) concordam que os DH são de extrema importância para subsidiar políticas da diferença, que por sua vez aprofundam a condição de sujeito de direitos a grupos antes marginalizados. Aprofundamento este que também resultou de uma disputa discursiva sobre direitos, diferença e o papel do Estado.

A partir de então a luta contra a discriminação e a exclusão deixou de ser uma luta pela integração e pela assimilação na cultura dominante e nas instituições suas subsidiárias, para passar a ser uma luta pelo reconhecimento da diferença, pela consequente transformação da cultura e das instituições de modo a separar as diferenças (a respeitar) das hierarquias (a eliminar) que atavicamente lhe estavam referidas. (...) o

reconhecimento do direito à diferença e a consequente condenação de ideias e políticas que no passado o negaram tem-se traduzido em múltiplas intervenções do Estado: ações afirmativas de vários tipos, quotas para mulheres, afrodescendentes e indígenas, revisão profunda da história dos países e dos programas e conteúdos educativos, reconhecimento e proteção de línguas não coloniais, direitos especiais a terra e território, por vezes, no âmbito do reconhecimento da autodeterminação interna. (SANTOS; CHAUÍ, 2016, p. 54)

Antes a isto, as políticas públicas oriundas desta perspectiva que consolidaram-se paulatinamente desde os anos 2000, tornaram-se alvo na atual gestão em que quem está à frente de cargos estratégicos aos DH são agentes articuladores de demandas que se contrapõem aos avanços conferidos pelos próprios DH. É possível situar o início da ocupação da pasta de Direitos Humanos por agentes que negam as discussões de gênero e sexualidade como legítimas expressões dos DH, não raro filiando-se ao discurso da ideologia de gênero, por exemplo, também nos anos 2010. Para Moschkovich (2022), foi precisamente no ano de 2013, durante o primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff quando, em nome da governabilidade, o PT abriu mão da bancada de Direitos Humanos para que deputados ligados à ala conservadora, como o pastor Marcos Feliciano, ocupassem-na.

De lá até a posse do presidente Lula, em janeiro de 2023, o campo progressista não conseguiu retomar a bancada dos Direitos Humanos na câmara e vivemos a década de ascensão do reacionarismo aos debates e políticas públicas de gênero e sexualidade, conforme já exposto outrora, como parte do conjunto dos direitos humanos. Isso porque, a estratégia discursiva dos conservadores, não é o silenciamento da temática dos DH, mas a tentativa de disputar a hegemonia na significação do conceito de direitos humanos e realizar a legitimação pública dos sujeitos que seriam dignos de serem contemplados por esta perspectiva.

Deste modo, atuam para produzir uma nova significação hegemônica sobre DH e indicar quem está autorizado a falar sobre o tema, bem como quem pode receber ações desta esfera. Estes movimentos na articulação da demanda permitem caracterizar o homeschooling como espaço para a fruição de: “(...) estratégias ideológicas empreendidas por um ativismo religioso-fundamentalista e neoconservador contra temáticas relativas aos direitos sociais, direitos humanos e à laicidade escolar” (CECHETTI; TEDESCO, 2020, p.1).

Uma articulação parecida observa-se no quarto Projeto de Lei a ser considerado aqui, o PL 3262/2019 de autoria da deputada federal pelo Rio de Janeiro Chris Tonietto que é advogada e filiada ao Partido Liberal. O texto do ato normativo dialoga com o PL 3261/2015 por também atuar sob o código penal. Entretanto, o PL de 2019 desde sua ementa foca em alterar:

o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual. alterar o Código Penal para incluir o parágrafo único no seu artigo 246, a fim de que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configure crime de abandono intelectual (BRASIL, 2019, p.1).

O objetivo central do PL é jurídico, visando livrar pais e responsáveis que praticam a educação no lar da possibilidade de serem processados pela prática, o que está posto em sua justificção:

(...) famílias que têm escolhido essa modalidade de ensino, fazendo uso do Direito Natural, anterior ao Estado, têm sido vítimas de perseguição jurídica, enquadradas, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares, no artigo 246 do Código Penal, por abandono intelectual. Observe-se que o artigo supracitado prevê, para o referido delito, pena de detenção de quinze dias a um mês, ou multa (BRASIL, 2019, p.4 - *grifos meus*).

Em contrapartida, a maior parte da justificativa do projeto é bastante incisiva em acusar o Estado de não ofertar uma educação coerente com a formação humana, discursando a criminalização da esfera pública e distorcendo os sentidos filosóficos da finalidade educacional.

A finalidade da educação é desenvolver a sabedoria. Assim, ela deve ser ordenada, portanto, ao fim último do homem, que é a contemplação da Verdade. Dessa forma, observando tal finalidade, as famílias têm retomado as rédeas do ensino de seus filhos, trabalhando com afincio para a formação integral de cada um deles numa educação personalizada, humanizada e voltada para o desenvolvimento do intelecto e das virtudes. Exposto isso, sabemos que a educação domiciliar, o *homeschooling*, é um direito dos pais, por Lei Natural; assim, são eles a escolherem qual ambiente é mais compatível com a realidade de seus filhos, tendo como critério o maior bem-estar das crianças no sentido de seu pleno desenvolvimento. Quando o Estado usurpa o múnus de ensinar das famílias, ele sufoca a possibilidade de uma educação integral, oferecendo, em seu lugar, apenas uma

educação parcial ou de conteúdos; uma educação, portanto, estanque! Dessa forma, a educação se apequena e é ordenada em função da sociedade, que hoje utiliza o meio como fim, desprezando a verdadeira finalidade e afastando os pais do processo educacional. (...) O ser humano não é feito para o trabalho, mas para a sabedoria, a contemplação da Verdade (BRASIL, 2019, p.2 e 3 - *grifos meus*).

Nestes trechos a redação do projeto usurpa da filosofia humanística suas discussões sobre a finalidade da educação, desconsiderando as críticas que os filósofos fazem ao cidadão que não é capaz de educar-se para a vida em comunidade na pólis, portanto para o exercício público da cidadania na vida política. Ao evocar a sabedoria, a contemplação da verdade e a virtude é possível recorrer aos sentidos aristotélicos sedimentados no texto e que se chocam com a noção de ensino no lar, pois estes significantes servem a uma formação humanística que reflete sobre a primazia do espaço público. Em Aristóteles por exemplo:

(...) a polis assume um sentido genuinamente educativo, sendo apresentada como o espaço, por excelência, onde a realização plena do ser do homem pode concretizar-se, e a cidadania pressupõe, ao menos, duas condições fundamentais e estritamente interligadas: possuir tempo livre e fazer parte da polis. As noções de cidadão e de tempo livre remetem, por sua vez, ao papel e às especificidades da educação dentro da polis, que possui um papel central na formação do cidadão e é pública e igual para todos os homens livres (CENCI, 2017, p.80).

Cabe lembrar que o filósofo também se dedicou a pensar a família/lar - oikos - tecendo críticas a superposição entre as relações domésticas e as que seriam próprias da vida pública. Conforme escreve Aristóteles (2007), a educação seria necessária a uma aprendizagem cidadã capaz de esclarecer os homens para evitar que tais superposições atrapalhassem o andamento da pólis. Os sentidos mobilizados para a *askholia* (tempo/coisas da casa) e para a *skholé* (tempo/coisas da pólis) eram diferentes, posto que eram distintos os objetivos dos espaços-tempo de cada um no pensamento aristotélico.

Outros significantes que aparecem no texto do PL e que remetem à filosofia são verdade e virtude, os estóicos foram célebres em exaltar a busca por ambas como forma de aperfeiçoamento humano para a razão e para a vida política. Saindo da formulação sobre a *pólis* e pensando na *Res publica*, temos em Cícero um

exemplo de que a significação de virtude da tradição filosófica é incompatível com as propostas de educação domiciliar, para o filósofo e orador romano:

(...) os homens se reúnem não por debilidade, mas por uma propensão natural de congregar e a razão da qual os homens são dotados pela natureza (que conduz à verdade, ou seja, a vida de acordo com a virtude que é uma vida de acordo com a natureza) faz mediação entre a natureza e política, uma vez que os homens têm uma tendência natural para a sociabilidade e a partir daí fundam a república. (...) Estar em conformidade com a natureza é estar em conformidade com a razão. (...) As ações do homem devem estar em conformidade com a moral e isso implica em ações virtuosas, logo, políticas - ações e feitos memoráveis - realizadas em determinado tempo e lugar e com determinada utilidade (BERNARDO, 2012, p.26 e 27 - *grifos meus*).

Ante a isto, quando o texto diz que a família seria capaz de oferecer uma “*educação personalizada, humanizada e voltada para o desenvolvimento do intelecto e das virtudes*” ainda que intente legitimar-se por utilizar sentidos da filosofia que atravessam a educação, o resultado termina por ser no mínimo o uso mal fundamentado destes significantes. Ademais, as filiações político-ideológicas tanto do *homeschooling* como uma demanda familista na política curricular, quanto dos agentes que articulam tal demanda no PL, ratificam a percepção de que a concepção de virtude evocada na redação do projeto alinha-se mais a significação privatista moral contida na discursividade neoconservadora e neoliberal que aos sentidos filosóficos latos.

Na concepção da moralidade cristã, virtuoso é tudo aquilo que coopera para as boas ações individuais. De acordo com Cruz (2007), a virtude como tônica cristã, adentra a filosofia romana - e a construção de algumas noções do direito - com o sentido de caridade que alguns imperadores buscavam imputar especialmente a crianças e prisioneiros de guerra. Em Tomás de Aquino, ocorre a costura discursiva dessa tônica de virtude/caridade com a ideia de usá-la em prol do convívio social, sendo assim, tal ressignificação atravessa o campo educacional a medida em que:

(...) a ideia de caridade a partir do entendimento que essa atitude humana aparece no pensamento de Tomás de Aquino. Nesse caso, trata-se de uma concepção de caridade que (sendo uma virtude teologal, estende-se às relações do convívio social) diz respeito às virtudes necessárias para o convívio social. Por conseguinte, é considerada como uma virtude ligada à essência do homem, ao viver em comum. O homem, concebido como um animal político, como aparece

em Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), especialmente na Política, e em Tomás de Aquino (1224/25-1274), ele é um ser social, ou seja, somente pode viver em sociedade (OLIVEIRA, 2008, p. 2 - *grifos meus*).

Dessa forma, quando a autora do projeto argumenta que a opção pelo *homeschooling* seria uma forma de garantir uma educação para a sabedoria e para o conhecimento da verdade, uma vez que as famílias que assim procedem ministram um ensino baseado, dentre outras coisas, no desenvolvimento da virtude, ela argumenta desconsiderando que uma prática educacional que encerra as crianças ao privado convívio familiar, antagoniza-se com os sentidos de virtude e de verdade como necessárias a vida em sociedade.

Considerando-se ainda que a posição de sujeito da autora, nesta conjuntura, é abertamente conservadora e afeita ao endereçamento da discursividade cristã que panfleta a ideologia de gênero, assim como os demais apoiadores que assinam o PL, - além de Chris Tonietto, assinam Dr. Jaziel (PL/CE), a deputada federal pelo Distrito Federal Bia Kicis (PL) e Caroline de Toni, deputada federal do PSL/SC - há que se inferir que o discurso de justificação deste projeto é carregado de significantes e sentidos neoconservadores que desconsideram a incompatibilidade dos sentidos filosóficos de verdade e virtude aplicados a educação na/para a *pólis*.

Ademais, há no PL sentidos notoriamente neoliberais, que intentam aprovar o *homeschooling* e colocar o Estado como espectador, como um ente que deve amparar a ação privada. Tal como o terceiro projeto de lei analisado, ele reserva ao Estado a função de subsidiário em favor de iniciativas privadas das famílias, recorrendo explicitamente ao princípio de subsidiariedade em seu texto:

Na verdade, o poder público deve limitar-se apenas ao fomento da total independência das famílias (em relação ao Estado), principalmente quando estabelecidas e organizadas em associações (...) Ainda mais, o poder público precisa estar limitado a ajudar, apoiar, incentivar as famílias que se associam nessas comunidades em busca do bem, da Verdade e da beleza - só assim elevaremos nossas famílias, nossas cidades. Enquanto ficarmos nesse estado de coisas, dando toda a responsabilidade e poder a órgãos públicos, pereceremos enquanto estrutura fundamental da sociedade. (BRASIL, 2019, p.3) (...) o princípio de subsidiariedade nos garante a primazia da sociedade civil sobre o Estado na resolução destes problemas, e a exigência, em tema tão polêmico, de matrícula em instituições de ensino totalmente desacreditadas por parte da sociedade é não apenas uma

intromissão indevida, mas fermento para a desordem social e a insegurança jurídica (BRASIL, 2019, p.3 e 4 - *grifos meus*).

A definição deste princípio busca minar a primazia do Estado na ordenação do social, portanto é utilitário a este PL, pois:

(...) tem grande convergência com as propostas liberais e neoliberais, para quem o Estado, para ser legítimo, deve ser subsidiário (...). Esta concepção ganha força com o discurso ideológico sobre o Estado ineficiente, incapaz. O princípio da subsidiariedade busca limitar o Estado intervencionista, defendendo um “Estado subsidiário”, regulador e fiscalizador da economia. A subsidiariedade ordena as competências entre Estado e sociedade. Desse modo, o Estado atua como um igual, não como um ente superior ao setor privado. O Estado deve reconhecer, portanto, a primazia da “sociedade civil” (leia-se “mercado”), com a prevalência da iniciativa privada e a necessidade da garantia da propriedade (BERCOVICI, 2022, p.62).

Ante a isto, recorrer ao princípio da subsidiariedade como tentativa de legitimar projetos de *homeschooling* configura-se numa manobra neoliberal que em sua interdiscursividade professa a estratégia interpelativa de rechaço à educação pública. Bercovici (2022), ainda ressalta que a subsidiariedade foi extremamente utilizada como argumento na estruturação econômica pública de regimes ditatoriais como o fascismo de Mussolini e a ditadura espanhola de Francisco Franco. Deste modo, ao acionar a subsidiariedade para respaldar o *homeschooling* o projeto posiciona-se no espectro autoritário do embate.

Em relação ao discurso familista, este é o primeiro projeto a conclamar entre seus argumentos a “Lei natural” na defesa dos direitos da família que opta pela educação domiciliar.

A família tem a primazia na educação das crianças. A educação dada pelos pais é um direito natural garantido aos genitores, aliás, um dever gravíssimo a que estão obrigados pela Lei Natural. Tal lei antecede os Direitos Humanos (BRASIL, 2019, p.3).

Por fim, pertence à lei natural reconhecida por todos os povos e culturas o fato de que até mesmo a vontade dos filhos pertence, antes da idade da razão, aos seus pais, conquanto que estes tudo ordenem ao bem e à felicidade dos primeiros (BRASIL, 2019, p.4).

Novamente, a evocação da lei e do direito natural remete a uma interpretação que intenta disputar os sentidos filosóficos dados a estes significantes, recorrendo,

em termos de interdiscurso, à conhecida oposição entre direito natural (*jus naturale*), aquele que é validado em si, e direito positivo, aquele que é validado no/pelo Estado. Neste momento, faz-se necessário abrir breve parênteses para apontar a clássica perspectiva hobbesiana de onde emerge:

(...) a ideia do direito natural como direito originário individual vinculado à preservação da vida. (...) é possível localizar na obra de Hobbes o momento em que a política separa-se do direito, já que este não se ampara mais na natureza, passando a ser considerado como criação humana, artifício da razão. O estatuto mesmo do direito, isto é, aquilo que confere juridicidade a algo, deixa de se referir a uma finalidade inerente à natureza para tornar-se efeito das ações humanas (MARUYAMA, 2009, p.45 e 47).

Na filosofia política, este é um relevante prelúdio moderno à discussão da lei e direito natural em relação à vida em sociedade e sua regulação jurídica pelo direito positivo. Outrossim, a referência aos significantes natural/natureza em Hobbes (2003), serve primeiramente a uma ruptura moderna com a ideia de soberania que governa pela outorga do divino, para dar lugar a uma ideia de soberania que governa em prol da manutenção do pacto social. Desse modo, pode-se dizer que há uma proposta de continuidade à ideia de submissão individual à vontade coletiva regida pelo soberano, uma vez que este teria a obrigação de manter as relações sociais no campo da civilidade, observando a razão e a norma jurídica.

Isso porque, considera-se que sem o pacto civilizatório, sem o acordo coletivo, a natureza humana que domina a sociedade é a da bestialidade, o homem/animal, o homem/bábaro que somente como pactuante do contrato social, abre mão de sua capacidade de barbárie para viver em sociedade. Portanto, a partir de Hobbes (2003), os sentidos de natural/natureza remetem ainda mais a decisões que os sujeitos tomam para regular a vida em sociedade considerando a natureza humana, seus contraditórios e sua capacidade de despertar a animalidade ao menor sinal de desregulação social.

As teorias da lei natural recortam em seu universo de discursividade os significantes liberdade, moralidade e sociabilidade, sendo impossível dissociá-las de uma leitura em relação a como manejar tais significantes para a produção do bem comum e da vida em sociedade. Neste aspecto, a filosofia hobbesiana é ainda mais enfática, pois conforme Maruyama (2009), utiliza a teoria da lei natural para

emprestar-lhe um sentido moderno que fortalece tanto o rol de leis civis quanto o poder político.

Dessa forma, o texto do PL ao evocar a lei e o direito natural ignora que tal discussão desde o início foi colocada ante ao dilema de onde o privado não pode sobressair ao público, o individual não pode prescindir do coletivo, pois deste modo estaríamos arriscando o retorno das pulsões humanas naturais que, para essa filosofia, são animalizadas e facilmente sucumbem a barbárie. Considerando isto, posicionar o *homeschooling* como uma prática que atende a lei e ao direito natural das famílias consiste numa estratégia interpelativa que desconsidera as viradas filosóficas que embasam tal discussão. Além de que essa significação de natureza, direito natural e bem comum, remonta a uma discussão cara ao discurso pedagógico tradicional (CHARLOT, 2020), sobre a necessidade de educar para impedir/conter a barbárie, uma vez que a educação atua contra a corrupção natural humana.

Numa formulação ainda mais contemporânea, poderia se argumentar que os sentidos de natureza/natural quando aplicados a aspectos e vivências humanas tratam comumente de aspectos naturalizantes e naturalizados dentro dos processos históricos de produção das sociedades em meios às relações de poder e disputas por hegemonia. A ideia de que a família é uma esfera natural da educação de crianças, fora naturalizada desde a emergência da infância como categoria social e das demais instituições erguidas na modernidade, como discutido anteriormente neste trabalho.

Ante a isto, outro ponto importante a ser analisado na produção de sentidos do PL é que ele é o mais explícito dentre os quatro, em trazer uma ideia de infância/criança que se opõe à ideia contemporânea de que a criança é sujeito de direitos e cidadão independente do corpo familiar no que diz respeito a seus direitos e a sua subjetividade. No trecho “*a vontade dos filhos pertence, antes da idade da razão, aos seus pais*”, o PL revoga o estado de sujeito de direitos conferido a crianças e adolescentes para incorrer numa significação que remete ao sentimento de criança-propriedade, demarcado quando da instituição da família patriarcal e antes da construção do rol de documentos que versam os direitos da criança.

Ademais, ainda no supracitado trecho, ora chama atenção a discussão sobre o conceito filosófico-existencialista de idade da razão e sua correlação com o ideal de liberdade conforme posto por Sartre (1983), como outra possível incongruência

filosófica no deslocamento de sentidos que é realizado pelo discurso deste PL. Infere-se que dentre os projetos analisados até aqui, este último utiliza de uma estratégia interpelativa que tenta emular uma argumentação concisa, mas implica em descolar a elaboração de sentidos dos conceitos filosóficos que perpassam o PL de seus contextos de produção e significados científica e historicamente postos.

A tentativa de rearticulação discursiva organizada pela autora, permite inferir que as significações feitas no projeto tem a ver antes com sua filiação político-ideológica na articulação da demanda familista, neoconservadora e neoliberal do *homeschooling*, do que com o comprometimento com a filiação filosófica dos significantes por ela requisitados. Ou seja, os conceitos articulados são hegemonicamente antagônicos ao discurso que a autora propõe para embasar sua defesa da educação domiciliar.

Além da predileção pelo deslocamento de sentidos filosóficos como estratégia interpelativa, é possível apontar que este PL atija os próprios sentidos de educação domiciliar, sendo o único até então a fazer isto. Por ser mais incisivo no argumento de que o *homeschooling* é direito (natural) das famílias o PL aproxima seu pleito da modalidade de desescolarização ou *unschooling* que tem versões radical e moderada, remontando a uma forma de educação autodirigida pela criança ou adolescente, organizada de acordo com seus interesses e vontades, fora do sistema educacional regular.

Em Cabreira (2020), há menção a quatro tipos de ensino domiciliar: desescolarização radical, ou *radical unschooling*, desescolarização moderada, ou *unschooling* moderado, ensino domiciliar puro e *homeschooling*, este último altera apenas o espaço-tempo da educação, mas ainda se submete por exemplo ao currículo escolar oficial do Estado. No caso do Projeto de Lei nº 3262/2019 ora a autora diz que o Estado deve promover a independência da família em relação a suas estruturas de ensino, ora que ele deve limitar-se a ajudar, apoiar, incentivar as famílias, portanto, em seu interdiscurso o projeto flerta com a possibilidade do *unschooling* ainda que não o nomeie diretamente.

Para encerrar as análises sobre os PLs, faz-se necessário alguns apontamentos ao projeto nº 1338/2022, votado em caráter de urgência na Câmara dos Deputados em maio do mesmo ano. De imediato vê-se no seu artigo 2º que “ A educação escolar e domiciliar deverão vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 2022, p.2), ao nomear a prática social, onde comumente

nomeia-se a cidadania, o projeto trabalha com a vasta possibilidade de significação de prática social, revelando a pouca preocupação que tais projetos têm com a formação cidadã nos termos significados oficialmente até o momento.

Essa forma de construção discursiva evidencia a forte disputa hegemônica pelos sentidos de formação a que servem as políticas curriculares, pois:

Sempre diferentes discursos – mercado, emancipação, cidadania, mundo em mudança, qualidade de ensino, adequação à globalização, saberes universais, conteúdos básicos, justiça social, igualdade, diferença – estarão disputando a significação do que vem a ser currículo e produzindo significações imprevistas” (LOPES, 2015, p. 457).

A significação imprevista de uma formação que atenda a prática social possivelmente exigiria nova produção de sentidos que tentasse dar conta de significar de que prática se fala e a que tipo de educação ela estaria conectada. Se mesmo o conceito de cidadania, ao aparecer nas políticas curriculares, já tinha arestas problemáticas resultantes da impossibilidade de fechamento de sua significação, a medida em que se tentava mapear a qual cidadania o currículo se refere, se essa cidadania cidadanizava a diferença ou mantinha a lógica higienista de excluí-la, cabe refletir que sentidos serão sedimentados ao abrir-se mão do conceito de cidadão/cidadania que já apontava hegemonias de significação.

Neste PL de 2022, há ainda uma disputa pelos sentidos de docência, uma vez que ele impõe as condições a que os pais ou responsáveis devem atender para requerer a modalidade de educação domiciliar, entre elas: grau de instrução, antecedentes criminais, parceria e contato com alguma unidade escolar, formação continuada nas escolas. Ou seja, empurra aos adultos responsáveis o papel que caberia aos professores no ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes.

Mobilizações discursivas como estas além de abalarem a significação acendendo as disputas por hegemonia nos sentidos de educação, currículo e infância, também acenam para a disputa pela própria significação do humano na/da educação. Que humanos serão subjetivados por um discurso educacional afeito ao *homeschooling*? E, para além disso, qual significação de humanidade será hegemonizada? As cadeias de sentido que mobilizara as noções de humano-cidadão-formação humanística e cidadã-democracia vem sendo deslocadas não só por propostas de educação domiciliar, mas também pelo rechaço aos conteúdos de humanidades nos currículos, por exemplo.

Portanto, no que tange ao último PL, os sentidos evocados são sintomáticos de que na atualidade não há: “uma pedagogia “contemporânea”, com uma dimensão antropológica, mas bricolagens pedagógicas numa lógica socioeconômica da performance e da concorrência” (CHARLOT, 2019, p.161). Os esforços neoliberais de colonização da psique e do social implodiram a significação antes hegemônica de que a educação servia a um projeto de humano/humanidade, de cidadão/cidadania, de democracia e, ao que parece, estamos entre o torpor de nossas subjetividades sequestradas e a necessidade de produzir outros sentidos para repovoar das demandas da diferença e da alteridade assim como a incessante disputa por hegemonia na educação.

5 POLISSEMIA NA POLÍTICA CURRICULAR: INFÂNCIA, GÊNERO E DIFERENÇA

*Patrimônio do Brasil é o futuro da criança
Nossa maior riqueza é o sorriso da criança
Slogan do governo é "vou cuidar dessa criança"
Mas se ver a pele preta, vai matar essa criança
(...) Quando o racismo vira voto, a morte dropa na infância
(Criolo)*

Ao caminhar até aqui com as análises sobre as disputas discursivas travadas ao redor de políticas curriculares para as infâncias na recente história da educação brasileira, percebe-se que há movimentos de contenção da diferença atuando no processo de significação a medida em que os agentes articuladores de demandas neoconservadoras, como um currículo familista, veem-se envolvidos em fantasias de estabilização ou contenção da contingência discursiva.

Tais lógicas fantasmáticas de contenção reforçam-se na produção de sentidos sobre infância/infâncias e sobre família (retórica familista) uma vez que estes significantes quando relacionados a gênero e sexualidade na educação, despertaram forte interesse daqueles que pleiteavam a produção discursiva das políticas de currículo e o endereçamento que estas, enquanto políticas públicas, poderia produzir.

Ante a isto, especialmente na última década, a infância e a família (no singular) foram constantemente requisitadas nos debates. A imagem da criança ameaçada pela política curricular que pretendesse tratar dos assuntos de gênero e de sexualidade, sobrepôs-se à imagem da destruição familiar que também foi lançada popularmente a fim de mobilizar a demanda familista que viria a pautar, entre outras coisas, o combate a suposta “ideologia de gênero” e a implementação de políticas curriculares familistas como o *homeschooling*, conforme discutido nas análises anteriores.

Rememorando Charlot (2011) em sua crítica a captura do fazer pedagógico por discursos socioeconômicos que apagam o humano, e pontuando a necessidade de discutir as interpelações de projetos neoliberais para a educação, especialmente pública, compreendo que:

No cenário em que o sentido de público está sendo reconfigurado, torna-se quase impossível falar de educação sem, de alguma forma, tocar, mais ou menos explicitamente, nessa questão. Por compromisso com a vida – um proliferar de inesperados –, é preciso resistir à economização que

exaure a existência e contribuir para tornar inteligíveis os fluxos que constituem a experiência social e multiplicam os pontos de identificação (MACEDO; RANIERY, 2018, p.740).

Cabe refletir que ideias de criança e de família os discursos analisados intentam consagrar nas políticas curriculares, que sujeitos se propõem a atingir, que corpos e vidas estão a cancelar. Tal qual o trecho da música que está na epígrafe deste excerto, a defesa da criança e da família consolidou-se como *slogan* de campanha e de governo durante a gestão de Jair Bolsonaro (2019-2022). Entretanto, o histórico brasileiro não raro é o de negar às crianças o tempo da infância, o status de sujeito de direitos e, diante da irrupção da diferença, a depender da raça ou etnia, por exemplo, muitas vezes nega-se aos infantes o *status* de humano.

Uma situação que concretiza este tratamento histórico dado às infâncias da diferença, ocorreu quando no início de 2023 o governo federal ao realizar operações de socorro humanitário aos povos da terra Yanomami, identificou que as crianças indígenas foram brutalmente atingidas pela negligência da gestão anterior. Detentores da maior reserva indígena do país, os Yanomami são uma comunidade reclusa que entre 2019 e 2022, com o aumento do garimpo ilegal em suas terras, passou a conviver com invasões, violências e os efeitos da pandemia de COVID-19 que a eles chegaram sem que houvesse, naquele período, resposta efetiva do governo para contornar a situação. O acúmulo de descaso levou a uma tragédia de saúde pública que de acordo com dados do portal Sumaúma (2023), vitimou até janeiro de 2023 o total de 570 crianças yanomamis com menos de cinco anos de idade, a maioria morta principalmente por desnutrição ou pneumonia, portanto por *causa mortis* evitáveis.

A situação da infância Yanomami nos mostra que o significante criança como está posto, está longe de ser universal, mas antes constitui-se como mais uma normatividade repleta de condicionantes de gênero, raça e classe. Essa escolha dos sujeitos e corpos aptos a receberem o status de criança a ser plenamente atendida pelas políticas públicas, não desconhece a existência da diferença, mas a rejeita e isso acontece desde o Brasil oitocentista, como aponta Jovino (2010) com crianças negras, escravizadas até certo momento e até hoje excluídas dos ritos de proteção social pública. Acontece com crianças cuja diferença irrompe nos trânsitos de gênero que fogem à cisnormatividade, ensejando assim infâncias trans (PENHA

SILVA, 2018), que vivenciando a transgeneridade desde a tenra idade sofrem variados tipos de desassistência, violências institucionais e rejeições familiares que corroboram para marginalizar essa experiência infantil.

Importa salientar que ao negar-se a diferença das infâncias, ocorre a negação da experiência infante aos sujeitos que emergem das fissuras diferenciais e que não correspondem, em termos de classe, raça/etnia ou gênero, ao discurso hegemônico de infância.

(...) uma concepção hegemônica da normatividade da infância é não apenas excludente da imensa maioria das crianças que não estão inseridas nas condições sociais sobre as quais se produziram os princípios referenciais sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças, mas também o fato de que essa concepção parece mesmo estar a soçobrar perante a violência social e institucional que hoje se abate sobre muitas crianças (MARCHI; SARMENTO, 2017, p.961 - *grifos meus*).

Portanto, a reflexão sobre que criança e que família são significadas nas promessas governistas neoconservadoras ou nas políticas curriculares familistas tende a desvelar quais entes entram na normatividade da política curricular, quais ganharão status de humano, cuja humanidade não só se faça reconhecível, como também seja digna de proteção e cuidados da esfera pública.

Cuidados estes que tendem a ser ignorados sobretudo em governos cujo compromisso humanístico não é assumido, como foi o caso do mandato de Jair Bolsonaro como presidente. A tragédia Yanomami, anteriormente citada, ocorreu enquanto Damares Alves era ministra do então Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), uma super pasta que era composta por oito secretarias nacionais e onze órgãos colegiados. O MMFDH nasceu da fusão da Secretaria de Políticas para as Mulheres, da Secretaria da Promoção da Igualdade Racial e do Ministério dos Direitos Humanos. Incorporando à sua nova estrutura algumas secretarias como a Secretaria Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e a Secretaria Nacional da Família.

O caráter do MMFDH era extremamente neoconservador, assim como a agenda de sua então ministra que ganhou popularidade ao propagar como ameaçadas pela “ideologia de gênero” a infância e a família brasileira. Os rechaços públicos feitos por Damares Alves enquanto esteve à frente do ministério eram comumente da ordem dos costumes. Numa clássica alusão às normas calcadas

pelo binarismo de gênero, a ex-ministra ficou conhecida pela frase “menino veste azul e menina veste rosa”, discurso proferido para reforçar performances de gênero binárias, mas que ecoou como máxima da proteção da inocência infantil. Em contrapartida, nunca se soube de uma atuação efetiva da paladina da infância para evitar as 570 mortes de crianças yanomami menores de cinco anos de idade.

Um outro episódio ocorrido em outubro de 2022 é bastante ilustrativo do utilitarismo da criança nos acionamentos de infância feitos pela ex-ministra em seus discursos, os quais não raro eram baseados no uso aterrorizante da imagem da criança em perigo. Na ocasião efervescia a corrida presidencial em que Jair Bolsonaro disputava a reeleição, Damares Alves já estava eleita como senadora pelo Distrito Federal, a ex-ministra então fez declarações preocupantes sobre pedofilia. Durante um culto evangélico na igreja Assembleia de Deus, na cidade de Goiânia a senadora eleita relatou:

Fomos para a Ilha do Marajó e descobrimos que nossas crianças estavam sendo traficadas por lá, e que essas crianças comem comida pastosa para o intestino ficar livre na hora do sexo anal, mas não acabou. Segurem o vômito, pois vai piorar. Nós temos imagens de crianças nossas, brasileiras, de 4 anos, 3 anos, que quando cruzam as fronteiras, sequestradas, os seus dentinhos são arrancados para elas não morderem na hora do sexo oral. Eu descobri que nos últimos sete anos explodiu o número de estupros de recém-nascidos, nós temos imagens, lá no ministério, de crianças de oito dias sendo estupradas; um vídeo de estupro de crianças custa entre R\$ 50 mil e R\$ 100 mil (Estado de Minas, 2022).

Estas falas que despertaram imagens violentas de horror diante do suposto abuso sexual foram proferidas na presença de famílias (e de crianças) que assistiam ao culto e que em pânico replicaram o vídeo desta suposta denúncia nas redes sociais. Sem apresentar qualquer prova ou ação de combate a este crime hediondo por parte do MMFDH, possível órgão responsável por uma ação de combate a denúncias deste tipo, Damares Alves foi convidada pela Comissão de Direitos Humanos (CDH) do Senado Federal a prestar esclarecimentos. A fala da senadora fora vista como uma manobra eleitoral realizada em prol do candidato Jair Bolsonaro que ela indicava como a pessoa certa para combater tais delitos. Ocorria então o uso político-panfletário de cenas de horror e violência contra a criança, sem qualquer preocupação com a integridade de vítimas de pedofilia e abuso sexual que seriam atingidas por este discurso da ex-ministra.

Neste mesmo período, o então candidato a presidência Jair Bolsonaro, acenava à pedofilia em seus discursos com polêmicas declarações que banalizavam as vidas e os corpos de meninas venezuelanas em situação de vulnerabilidade social. Na ocasião, disse o ex-presidente:

Eu estava em Brasília, na comunidade de São Sebastião, de moto. Parei a moto numa esquina, tirei o capacete e olhei umas menininhas bonitas, de 14, 15 anos, arrumadinhas no sábado numa comunidade, e vi que eram parecidas. Pintou um clima, voltei. Posso entrar na sua casa?, entrei. Tinha umas 15, 20 meninas sábado de manhã se arrumando. Todas venezuelanas. Aí eu te pergunto, menina bonitinha se arrumando sábado de manhã para quê? Para ganhar a vida (CORREIO BRAZILIENSE, 2022 - *grifos meus*).

Ao alegar que “pintou um clima” e sem provas pontuar que as meninas iriam prostituir-se, o candidato seguiu a cartilha discursiva desta retórica neoconservadora em que a criança e os crimes contra ela praticados são banalizados a depender dos interesses políticos que se quer alcançar. Deste modo, a infância a ser protegida é tomada como um trunfo discursivo, sabendo-se que este significante tem forte poder de mobilização de demandas, bem como de capilarização do pânico moral, como visto pela articulação discursiva estrategicamente realizada tanto por Jair Bolsonaro quanto por Damare Alves. Portanto, a significação construída quando se tratava de infância/infâncias no governo Bolsonaro visava fortalecer o *ethos* da criança-vítima, sem qualquer proposta ou ação efetiva para subsidiar políticas públicas de enfrentamento aos crimes contra a infância que garantissem e ampliassem os direitos de crianças e adolescentes e o alcance da esfera protetiva a estes sujeitos considerando os marcadores da diferença.

Este tratamento utilitário, superficial e homogeneizante delegado às infâncias também fica evidente ao analisar-se a política curricular construída no governo Bolsonaro, posto que os temas por ela abordados não buscavam discutir criticamente os problemas sociais das infâncias brasileiras e não partiam de evidências oriundas de pesquisas sobre as realidades das infâncias brasileiras. Naquela gestão, estivemos diante de uma discursividade que herdou das disputas travadas ao longo da última década tanto os antagonismos de gênero, como a lógica neoconservadora e neoliberal de apagamento das diferenças. Assim sendo, os temas eram genéricos e despolitizados em relação às dificuldades enfrentadas para ser criança no Brasil.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) regulamentada por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 é um exemplo disto. A PNA nasce num contexto de esfacelamento do diálogo com a sociedade civil e de enfraquecimento dos órgãos colegiados como os conselhos de educação. Ademais:

assume a condição de subalternidade ao se negar a reconhecer o avanço que a pesquisa sobre alfabetização no Brasil alcançou nas últimas quatro décadas. Avanço esse expresso nas centenas de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação não apenas na área da educação mas também nas várias outras áreas que tangenciam as questões da alfabetização e da educação, tais como a psicologia, a antropologia, a sociologia, a linguística, a história, dentre outras (MACEDO, 2019, p. 63).

Expressava assim, o negacionismo científico e o desprezo pela pesquisa brasileira, característicos do governo autoritário do ex-presidente Bolsonaro. No tocante ao processo alfabetizador, a PNA estava imersa em concepções ultrapassadas, privilegiava o método fônico e fora decretada mediante críticas ao construtivismo, bem como a experiências freireanas de alfabetização. Incorrendo assim numa exclusão de perspectivas puramente político-ideológica, posto que no processo de alfabetização as coisas não são excludentes, todo universo de aprendizagem da leitura e da escrita deve estar articulado no que diz respeito a suas teorias e métodos, bem como no olhar para as especificidades de cada estudante ou de cada grupo.

Especialmente no Programa Conta pra Mim, estabelecido pela Portaria nº 421 de 23 de abril de 2020 e destinado aos familiares de crianças em idade de alfabetização, a política pública curricular revela seu caráter familista. O Programa considerado um simulacro de educação literária (RAMALHETE, 2020) fora forjado naquele contexto em que o grupo afeiçoado ao *homeschooling* chegava ao poder, estando a sua construção nas mãos de pessoas como Carlos Francisco de Paula Nadalim, ex-secretário de alfabetização do MEC que com o blog pessoal “Como educar seus filhos” atuava encorajando e ensinando entusiastas da educação familiar a supostamente educar seus filhos no lar.

Tanto a PNA quanto seus instrumentos como o Programa Conta Pra Mim, foram analisados em pesquisas que demonstraram suas fragilidades pedagógicas e literárias, assim como suas filiações político-ideológicas (MORTATTI, 2019; MACEDO, 2019; MORAIS, 2019; RAMALHETE, 2020). Neste momento, intento contribuir demonstrando que estes documentos da política curricular estão

engendrados por lógicas familistas, que como um dos efeitos políticos-educacionais aprofunda o sucateamento da educação pública, universal e gratuita, em detrimento das fantasias “educadoras” que atendem a esfera privada e pessoal.

5.1 Aqui e agora: O discurso das políticas curriculares de alfabetização, o familismo e a disputa de sentidos sobre infâncias

Conforme analisado outrora, o ensino domiciliar foi demanda de destaque da agenda familista na educação, fortalecida especialmente durante a gestão do ex-presidente Jair Bolsonaro. Neste sentido, os materiais da Política Nacional de Alfabetização que tratam do conceito de literacia familiar como tentativa de instituir uma política pública alfabetizadora centrada na família, comunicam-se com o suposto combate a “ideologia de gênero” e incorporam aspectos do *homeschooling*, ainda que ele não tenha sido institucionalizado na forma da lei, por meio de sua aprovação no congresso nacional.

Nestes tempos de colonização do campo educacional por discursos neoliberais de personalização curricular (SILVA, 2017) compreendo que o *homeschooling* fez coro a uma demanda cujo gozo (*jouissance*) estaria associado a uma proposta de personalização moral da educação de crianças (e adolescentes) a qual seria fantasiosamente feita sob medida no seio de cada família. Mesmo que a educação no lar ainda não tenha sido regulamentada, políticas curriculares como a PNA reforçam esta demanda, pois produzem o efeito psíquico/fantasmático de ativar aquele gozo e este não necessita de regulamentação para funcionar como motor da fantasia.

Não obstante, é característico das disputas discursivas movimentarem uma cadeia de articulação de sentidos na qual os significantes postos em jogo podem ser diversos, revelando-se imprevistos quanto mais se adentra nas análises. Por isso, ainda que neste trabalho o foco da cadeia articulatória esteja nos significantes criança, infância, gênero, família e educação, à medida em que avançamos no problema, outros significantes e significados se des-sedimentam. É o caso da disputa sobre os sentidos de direitos humanos, explorada no capítulo anterior. Algo similar ocorre com os sentidos de institucionalidade em relação ao familismo ditando

a política pública curricular na PNA, ainda que não tenha aprovado sua demanda carro-chefe.

O rito democrático institucionalizado, via de regra, constrói as políticas públicas a partir de demandas que correm da sociedade para o pleito governamental. O próprio *homeschooling*, como dito em alguns PLs analisados, é praticado por algumas famílias que sofreram sanções, consideradas por elas injustas, por exercerem um tipo de ensino não regulamentado na legislação. Neste momento, é comum que os agentes articuladores de demandas busquem reunir forças coletivamente. A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF) são exemplos de coletivos de pais e responsáveis que tentam viabilizar a causa do *homeschooling* e efetivá-lo como política pública curricular no fluxo que vai da sociedade para os ritos legislativos da institucionalidade.

No entanto, pode-se dizer que a Política Nacional de Alfabetização ao propor a literacia familiar como estratégia alfabetizadora, borrou os sentidos de institucionalidade, acenando positivamente para a demanda familista na educação, promulgando uma política curricular que põe a família no centro do processo de alfabetização ainda que o ensino domiciliar não tenha sido formalmente aprovado. Dessa forma, incorpora uma lógica de política curricular neoconservadora e neoliberal que atende aos preceitos familistas do *homeschooling* uma vez que tira do processo de alfabetização de crianças as ferramentas públicas necessárias para garanti-lo com qualidade.

O viés moralizante que atravessa o trecho do vídeo de número dois da playlist prega que a: "Literacia familiar é o reconhecimento de que os pais são os primeiros professores de seus filhos" (Conta para mim, youtube, 2020), ensejando uma visão problemática de literatura e letramento visto que:

O termo literacia familiar é uma adjetivação para a literacia, expressão aportuguesada de termo literacy e defendida na PNA. O uso desse termo no programa parece reduzir as práticas de leitura, oralidade e escrita às experiências do cotidiano. Além disso, vincado a uma ideia de ludicidade, brincadeira, despolitiza as práticas de leitura, apartando-as, destarte, de suas vertentes sociais, culturais, críticas, estéticas e políticas (RAMALHETE, 2020, p.154).

Focando na literacia familiar como estratégia principal, o “Conta pra Mim” também retira do cenário de aprendizagem o docente da educação infantil como figura importante no processo de alfabetização.

A ideia do responsável familiar como professor, na prática de literacia, sutilmente é atravessada pelo conflito entre a identidade profissional dos/as professores/as na educação infantil e o papel da família, pois a percepção “ingênua” desconsidera a trajetória histórica dos profissionais da Educação Infantil, marcada por lutas, conquistas e desafios na educação das crianças em relação com adultos. (...) Nessa perspectiva, o trabalho do profissional de educação infantil é destituído de profissionalização, tem menor valor e é capaz de atuar em condições estruturais físicas irrelevantes (SOUZA, 2021, p.54).

Há então, a preferência pela esfera privada em detrimento da pública, quando a PNA deixa de lado esforços na formação docente continuada e cria seus materiais, especialmente o “Guia de literacia familiar” e a playlist de vídeos “Conta pra mim”, como itinerários formativos para os pais e responsáveis, orientando-os a conduzir o processo de aquisição da leitura das crianças pela estratégia de literacia familiar. Assim, desinveste na disseminação do conceito de letramento e da prática de contação de histórias na rede pública de educação básica, conforme aponta Souza (2021), como práticas pedagógicas que devem estar sob a responsabilidade dos docentes.

Posto que reconhecer isso implica, entre outras coisas, a necessidade de políticas públicas de formação docente inicial e continuada que preparem para essa responsabilidade profissional. Ao ignorar professores e focar no grupo família como protagonista da literacia, a PNA retorna ao mundo doméstico o processo de aquisição da leitura ignorando que ele se torna crítico e enriquecedor quanto mais partilha da vida social e das diferenças. O que permite inferir que a PNA consiste também numa tentativa de contenção da polissemia e da contingência proporcionadas pela leitura na produção de sentidos sobre o mundo.

Disputando neste mote, os sentidos de leitura como um processo cuja aquisição deve permitir ao sujeito a leitura de mundo, que promove o alargamento de horizontes culturais, sociais ou estéticos para além daqueles que já lhe são conhecidos, ou ainda, para além daqueles que já lhe são familiares. Ante a isto, pontuo que a demanda familista na política curricular para as infâncias, além de ensejar descuido com a área de educação infantil, é uma demanda de estreitamento de sua significação.

Ainda no tocante a disputa dos sentidos de prática pedagógica, profissionalização e formação docente, dentre os materiais audiovisuais do programa “Conta pra mim” percebe-se por exemplo, nos vídeos de número seis a nove que tratam da temática “facilitadores da alfabetização”, a abordagem de conteúdos como desenvolvimento da linguagem oral, percepção da ordem temporal dos eventos, identificação dos elementos narrativos, que carecem de uma discussão mais ampla do que a propiciada por vídeos curtos de dois a quatro minutos de duração para serem compreendidos e corretamente estimulados no processo de alfabetização.

Desta forma, tais materiais da PNA nutrem a sensação de que o processo de ensino-aprendizagem é simples, suas técnicas podem ser resumidas em vídeos de pouca minutagem e suas preocupações filosóficas e estéticas podem ser reduzidas ao pragmatismo de necessidades utilitárias que reposicionam a leitura no já amplamente contestado lugar em que a linguagem serviria ao mero deciframento de código. Tal simplificação baseada em ligeireza e fragmentação do processo educacional promovida por esta política curricular é outra característica do neoliberalismo, pois ele irrompe o tempo com sua lógica de aceleração da vida que para ser minimamente factível precisa comprimir tudo a métricas temporais tão curtas quanto possíveis.

Outro momento discursivo que chama atenção está no quarto vídeo da playlist, em que o apresentador discursa:

A literacia familiar é boa para todos, pode e deve ser praticada por todas as famílias, porém é especialmente importante para as famílias de baixa renda, porque essas crianças já partem de um contexto social desfavorável que afeta o seu desenvolvimento linguístico (Conta para mim - youtube, 2020).

Colocar as famílias de baixa renda como responsáveis pelo desenvolvimento linguístico de suas crianças enquanto reconhece - sem problematizar- seu contexto social desfavorável é uma contradição perversa que se relaciona aos aspectos de precarização da vida latentes no campo neoliberal. Apesar de terem sido visibilizadas naquele discurso, tais famílias continuaram posicionadas em sua situação desfavorável de forma naturalizada no que diz respeito à falta de acesso a direitos sociais. Eis uma demonstração de que nem toda representação confere status de sujeito de direitos, uma vez que em idos neoliberais a representação não

raro é discursivamente capturada para servir a simulacros de inclusão que não inscrevem os sujeitos na esfera protetiva de humanidade.

Quando consideramos as formas comuns de que nos valem para pensar sobre humanização e desumanização, deparamo-nos com a suposição de que aqueles que ganham representação, especialmente autorepresentação, detêm melhor chance de serem humanizados. Já aqueles que não têm oportunidade de representar a si mesmos correm grande risco de ser tratados como menos que humanos, de serem vistos como menos humanos ou, de fato, nem serem mesmo vistos (BUTLER, 2011, p.24).

Como visto no excerto discursivo retirado do vídeo quatro do “Conta pra mim” a forma comum pela qual considerávamos que ocorria o processo de humanização está borrada pelo cinismo neoliberal que utiliza a impossibilidade da representação plena na forma de um falso reconhecimento do sujeito para formular suas frágeis propostas inclusivas. Além do problema da representação como falha, como resíduo do irrepresentável (BUTLER, 2011) *per si*, discursos falso-reconhecedores e falso-inclusivos como aquele, são frágeis por não trabalhar com o princípio da equidade, antes disso, por serem propostas neoliberais que descolam essa ideia da necessidade de ter instituições públicas operando de acordo com este critério a fim de sanar contextos sócio-econômicos desfavoráveis.

Cabe ainda questionar quais os marcadores sociais de renda, gênero, classe e raça destas famílias que vivem em contextos desfavoráveis, ao passo que sem essa consideração é impossível fornecer uma política pública assertiva na promoção dos direitos das famílias, no plural. A desconsideração disto torna a demanda familista antagônica à polissemia de sentidos sobre famílias e diferença, pois continua endereçando-se à família hegemônica, singular.

Importa agora perceber que esta singularização e universalização discursiva da família, ao ser projetada por tais políticas curriculares, incide sobre a compreensão do sujeito-criança e das infâncias, pois uma compreensão restritiva da esfera familiar imprimirá uma compreensão homogeneizante sobre como a criança deve ser tratada neste grupo, desconsiderando a pluralidade também das infâncias e das dinâmicas que se estabelecem na relação adulto-criança. Dinâmicas estas que podem incidir conflitos, negociações, indisponibilidade emocional, uma série de aspectos relacionais que não são capturados pela positividade da conhecida

imagem da “família comercial de margarina” que os formuladores dessas políticas curriculares parecem querer emular.

Ainda em se tratando das imagens oferecidas pelos vídeos do Conta pra mim, é importante notar o que elas significam sobre a família modelo endereçada por este programa. Não há nos vídeos, por exemplo, imagens de famílias homoparentais, bem como todas as famílias estão colocadas em ambientes confortáveis e bem servidos em termos de recursos para assistir às crianças, o que revela o distanciamento desta política dos marcadores de classe que permeiam as famílias brasileiras.



IMAGEM I: A estética familiar no “Conta pra Mim”

Outro aspecto possível de ser notado dessa vez em relação ao marcador de gênero, está nas capas dos vídeos do conta pra mim no youtube. Dos quarenta vídeos disponibilizados para instruir sobre a prática da literacia familiar, em dezoito deles a imagem de capa é a de uma mulher/mãe praticando leitura com a criança.



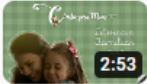
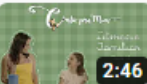
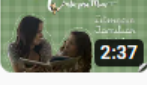
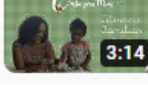
8		Conta Pra Mim Literacia Familiar 08 Os facilitadores...	2:53	Ministério da Educação	23		Conta Pra Mim Literacia Familiar 23 Leitura...	2:56	Ministério da Educação
10		Conta Pra Mim Literacia Familiar 10 Interação Verb...	3:46	Ministério da Educação	24		Conta Pra Mim Literacia Familiar 24 Leitura...	3:11	Ministério da Educação
11		Conta Pra Mim Literacia Familiar 11 Interação Verb...	2:46	Ministério da Educação	25		Conta Pra Mim Literacia Familiar 25 Leitura...	2:48	Ministério da Educação
12		Conta Pra Mim Literacia Familiar 12 Interação Verb...	3:26	Ministério da Educação	29		Conta Pra Mim Literacia Familiar 29 Leitura...	2:46	Ministério da Educação
14		Conta Pra Mim Literacia Familiar 14 Interação Verb...	2:44	Ministério da Educação	31		Conta Pra Mim Literacia Familiar 31 Narração de...	3:38	Ministério da Educação
16		Conta Pra Mim Literacia Familiar 16 Interação Verb...	2:37	Ministério da Educação	33		Conta Pra Mim Literacia Familiar 33 Contatos com ...	3:14	Ministério da Educação
17		Conta Pra Mim Literacia Familiar 17 Interação Verb...	2:37	Ministério da Educação	34		Conta Pra Mim Literacia Familiar 34 Contatos com ...	3:09	Ministério da Educação

Imagem II: Lista de vídeos do “Conta Pra Mim” em que a capa traz a figura da mulher/mãe educadora

Tal insistência na figura materna é uma condição de possibilidade do discurso familista, aparece na Política Nacional de Alfabetização e em outros documentos de políticas públicas intersetoriais que tematizam as infâncias. Assim, a PNA emerge em forte articulação político-discursiva com outros dois projetos, também implicados no familismo contemporâneo, quais sejam: o “Programa Criança Feliz” e o “Programa Mães do Brasil”, este último especialmente no seu “Projeto Mães Unidas”. Ante a isto, podemos significar a PNA como um exemplo de política curricular familista cuja articulação discursiva está comprometida em promover o sentido de que na família é às mães e mulheres que cabe a responsabilidade pela educação das crianças. De forma ainda mais enfática, Lima e Campos (2022) analisam que ações como o “Programa Criança Feliz” lançado ainda na gestão de

Michel Temer e continuado no governo do ex-presidente Bolsonaro como uma ação da Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância (SNAPI), ligada ao Ministério da Cidadania, embora pareçam repletas de boas intenções e comprometidas com uma agenda de proteção às infâncias, na realidade pretendem erradicar a pobreza, responsabilizando as mulheres por isso.

Em uma conjuntura na qual existe um avanço de uma agenda conservadora, entendemos que esse tipo de programa é uma grande ameaça aos direitos das crianças, das mulheres e das famílias. Nesse sentido, é importante lembrar que a proposta do Criança Feliz é uma ação focalizada, fora da esfera da política pública social do Estado, consolidando seu aspecto assistencialista e de voluntariado (LIMA; CAMPOS, 2022, p.1437, 1438).

Neste mote, os programas formulados para as infâncias e as famílias, seja na pasta educacional ou na pasta das cidades, ou ainda na pasta supostamente relacionada aos direitos humanos, constituem-se discursivamente como empreitadas familistas, permeadas por fantasias neoconservadoras que desejam a cooptação e a acomodação das subjetividades das mulheres à vida privada. Note-se isto, nos vídeos do conta pra mim em que há imagens da mulher/mãe com sua filha na cozinha preparando uma receita, ou cuidando do jardim, ou brincando de bonecas. Nos vídeos do Programa repete-se a, historicamente criticada, performance feminina do anjo do lar. Recorro à literatura para lembrar as características deste papel doméstico conformado as mulheres desde a modernidade e fortalecido no que esta mulher deveria ter de pureza, de virtude e de prendas especialmente nos idos vitorianos.

(...) talvez não saibam o que quero dizer com o anjo do lar. Vou tentar resumir. Ela era extremamente simpática. Imensamente encantadora. Totalmente altruísta. Excelente nas difíceis artes do convívio familiar. Sacrificava-se todos os dias. Se o almoço era frango, ela ficava com o pé; se havia ar encanado, era ali que ia se sentar - em suma, seu feitio era nunca ter vontade ou opinião própria, e preferia sempre concordar com as opiniões e vontades dos outros, E acima de tudo - nem preciso dizer - ela era pura. Sua pureza era tida como sua maior beleza - enrubescer era seu grande encanto. Naqueles dias - os últimos da rainha Vitória - toda casa tinha seu anjo (WOOLF, 2018, p.11 e 12).

O conselho dado pela escritora Virgínia Woolf é que as mulheres matem o seu “anjo do lar” interior, pois ele limita as suas subjetividades e as impede de reconhecer e exercer seus desejos e vontades. Pode-se dizer que desde o século XX os movimentos e estudos feministas e de gênero dedicaram-se a extirpar este

anjo. Assim, na perspectiva de uma educação feminista, o ato educativo deve servir a completa aniquilação do anjo do lar como forma única de existência feminina. Sabendo-se que este papel está envolto em diversas outras problemáticas sociais que afetam a vida das mulheres como a baixa escolarização feminina, o amadurecimento precoce de meninas, ou a questão do trabalho doméstico como atividade geradora de riqueza e bem-estar, mas não remunerada.



IMAGEM III: mulheres e meninas na cozinha no “Conta pra Mim”

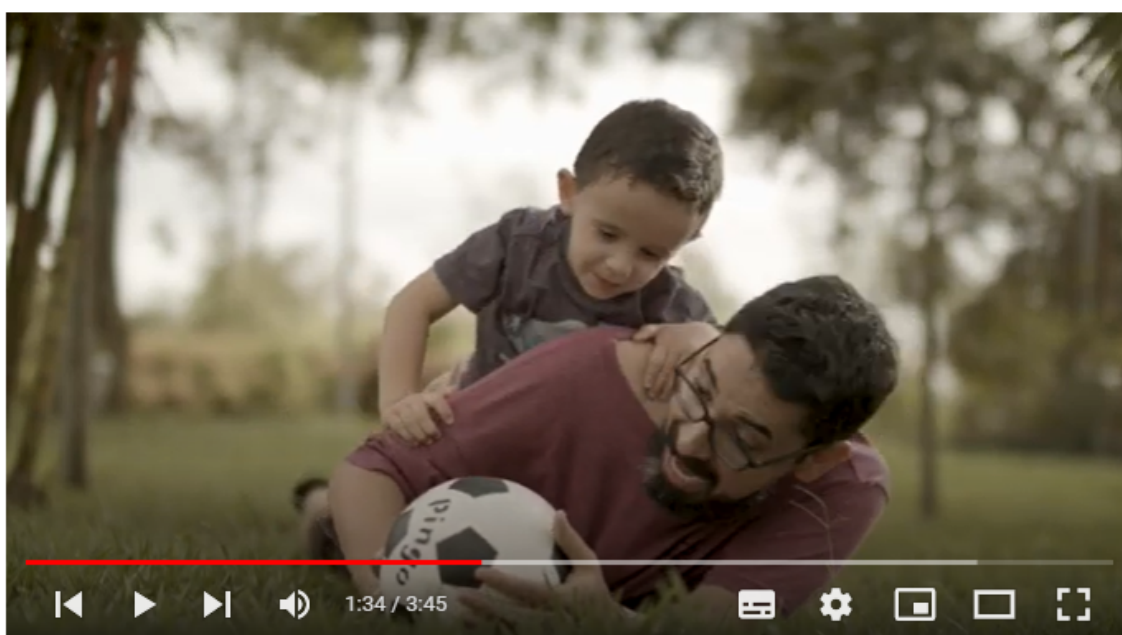


IMAGEM IV: Homens e meninos no futebol no “Conta pra Mim”



IMAGEM V: Fazer de menino no “Conta pra Mim”

A educação portanto deve servir a quebra de quaisquer estereótipos que apoiados no binarismo de gênero limitam as vivências infantis. Todavia não é isso que se encontra nos materiais do “Conta pra mim”, no mesmo vídeo da playlist aparecem imagens de um pai jogando bola e brincando de carrinho com seu filho. Repetindo-se o lugar-comum do que é brincadeira/fazer de menino e de menina, outra limitação que violenta o direito de conhecer mais possibilidades lúdicas.



IMAGEM VI: Fazer de menina no “Conta pra Mim”

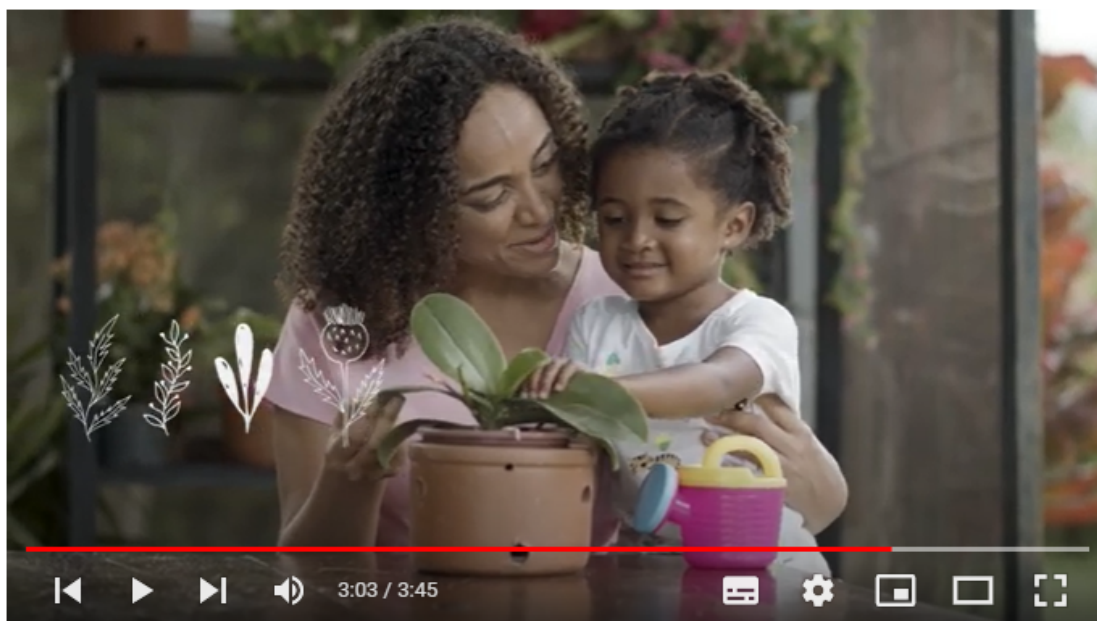


IMAGEM VII: O cuidado como feminino no “Conta pra Mim”

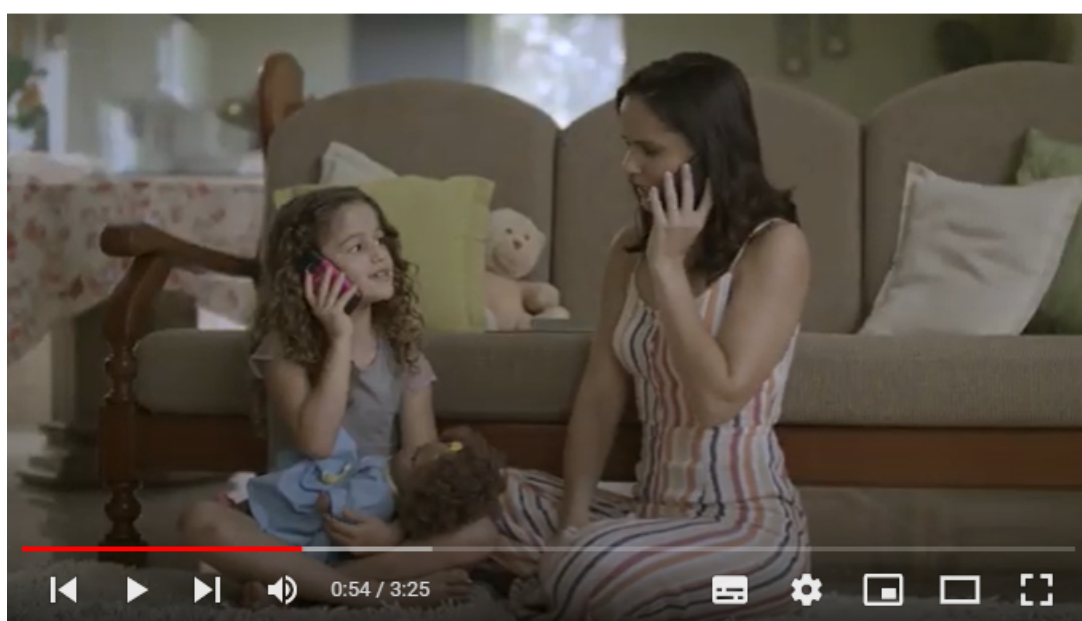


IMAGEM VIII: Brincadeira de menina no “Conta pra Mim”

Em relação às brincadeiras, nota-se que as meninas pouco aparecem brincando, sempre junto a suas mães, as meninas estão envolvidas em alguma atividade de cuidado, onde o sentido daquela atividade é aprender a cuidar. Seja no cuidado com a alimentação, a limpeza ou a jardinagem, as meninas e mulheres estão sempre cuidando. No vídeo de número 12, no momento em que aparece uma garotinha brincando, o Programa reforça o discurso binário de gênero sobre o ato de brincar ao mostrar que a menina está brincando de boneca.

Note-se então que a significação de família proposta por políticas curriculares oriundas de demandas familistas intenta rearticular a ideia de que a mulher será a principal cuidadora e responsável pelas atividades desenvolvidas no ambiente doméstico. Deste modo, é possível considerar que tal demanda contém uma discursividade de política curricular antagônica aos preceitos e discussões dos estudos de gênero e do campo feminista no que diz respeito as possibilidades de ser mulher e as obrigações relacionadas ao ato de cuidar.

Antagoniza-se ainda com a discussão sobre o binômio cuidar-educar que perfaz a etapa da educação infantil apontando a especificidade do trabalho pedagógico nesta etapa e a luta para que este trabalho seja exercido por profissionais de ambos os gêneros e aceito pelas famílias.

La educación no se debe pensar de espaldas a las características ontológicas del ser humano, y la vulnerabilidad es una de ellas. La necesidad de cuidado es un asunto humano del cual no nos podemos zafar. La responsabilidad por el cuidado de mí misma, del otro y del mundo me compromete, también como actividad pedagógica. Cuando reconocemos este hecho, ciertos discursos formales y abstractos pasan a un segundo plano porque nos invade la urgencia de hacernos cargo de la fragilidad y la contingencia humanas (VÁZQUEZ VERDERA, 2010, p. 181).

Ante a isto, quando a política curricular nacional de alfabetização intenta atrelar na subjetividades coletivas a imagem de que a mulher é a única cuidadora capaz, ela assume uma perspectiva não apenas sexista, como também contra pedagógica. Uma vez que necessitamos construir no campo educacional a tônica do cuidado como necessidade humana, para isso ele precisa ser tratado como um conteúdo pedagógico. Assim o cuidado seria ensinado considerando que homens e mulheres são cuidadores capazes tanto no âmbito privado, quanto na vida pública. Para que tal posicionamento esteja presente pedagogicamente nas políticas curriculares faz-se necessário que sua elaboração esteja comprometida com o alargamento da significação de cuidado, bem como sobre quem pode ser o cuidador ou a cuidadora capaz.

Sendo o cuidado um interdiscurso caro a compreensão da discursividade sobre infâncias, reposicionar os sentidos em relação a isto implicará rearticulações na cadeia discursiva que mobilizarão a compreensão das infâncias como um espaço-tempo cuja responsabilidade de bem-estar deve ser socialmente partilhada para além do gênero, para além das divisões entre esfera pública ou privada e no

âmbito do respeito a crianças como sujeitos portadores de direitos. É possível que este seja um dos desafios que a política curricular para as infâncias deva encarar se pretende uma significação progressista de cuidado e infâncias.

Ante a isto, na contramão do Programa Conta pra Mim, a educação e a pedagogia, em especial, precisam refletir sobre os discursos e endereçamentos propostos pelas políticas curriculares que as interpelam, bem como sobre os sentidos de infâncias que promovem.



IMAGEM IX: Meninos vestem azul no “Conta pra Mim”

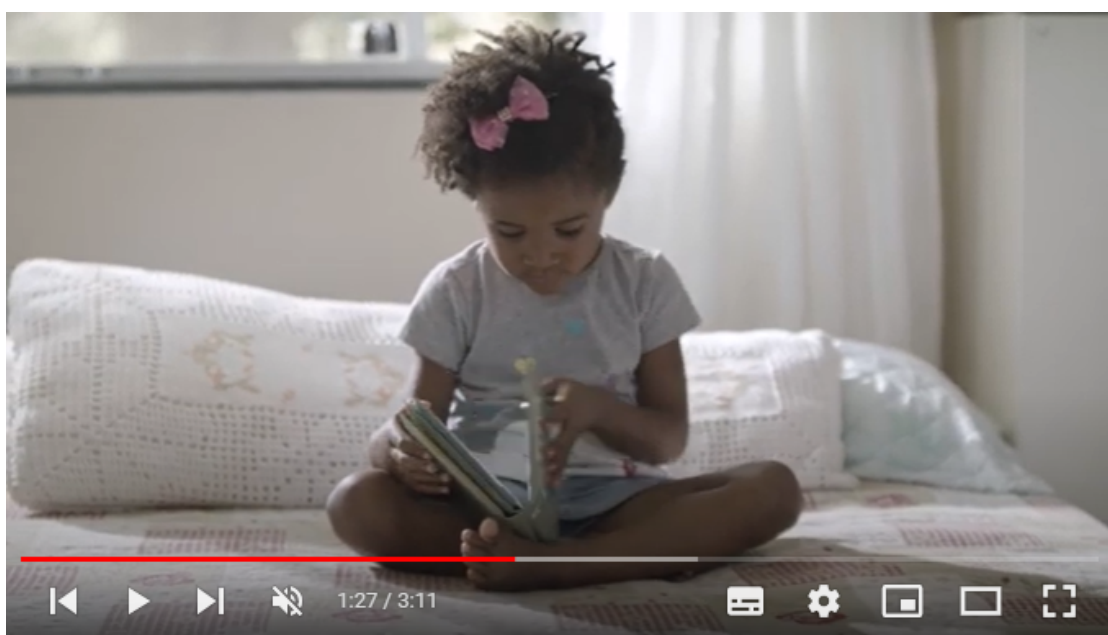


IMAGEM X: Meninas vestem rosa no “Conta pra Mim”

A simbologia das cores rosa para meninas e azul para meninos que, conforme dito anteriormente, marcou o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro como uma gestão ligada ao binarismo de gênero através da fala da ex-ministra Damares Alves sobre cores de roupa e gênero, também é bastante presente nos vídeos do Programa.

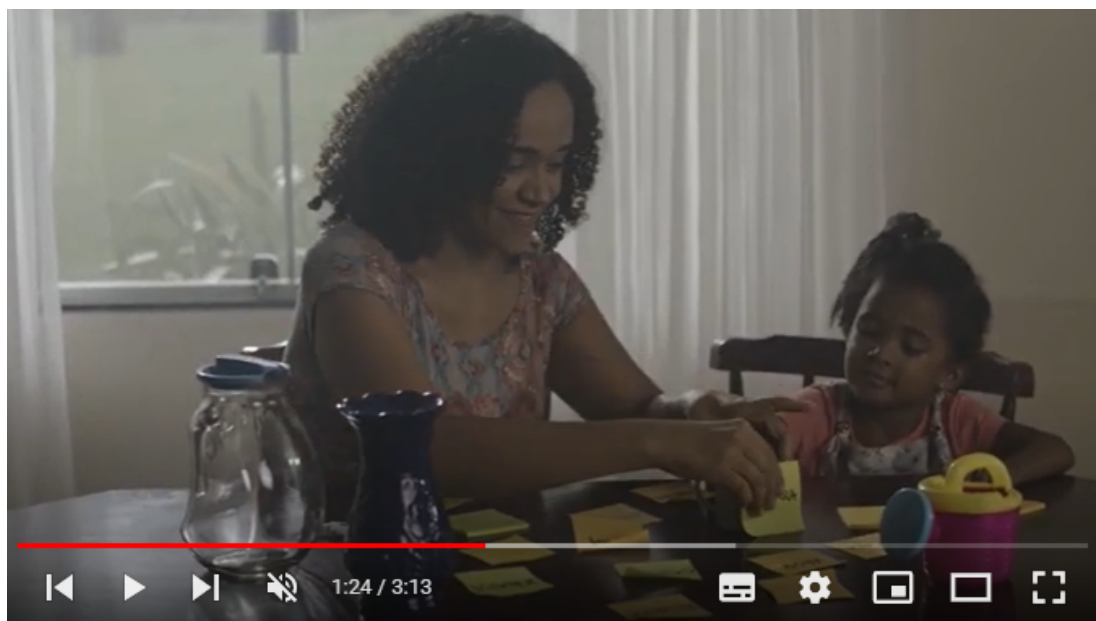


IMAGEM XI: A família alfabetizadora no “Conta pra Mim”

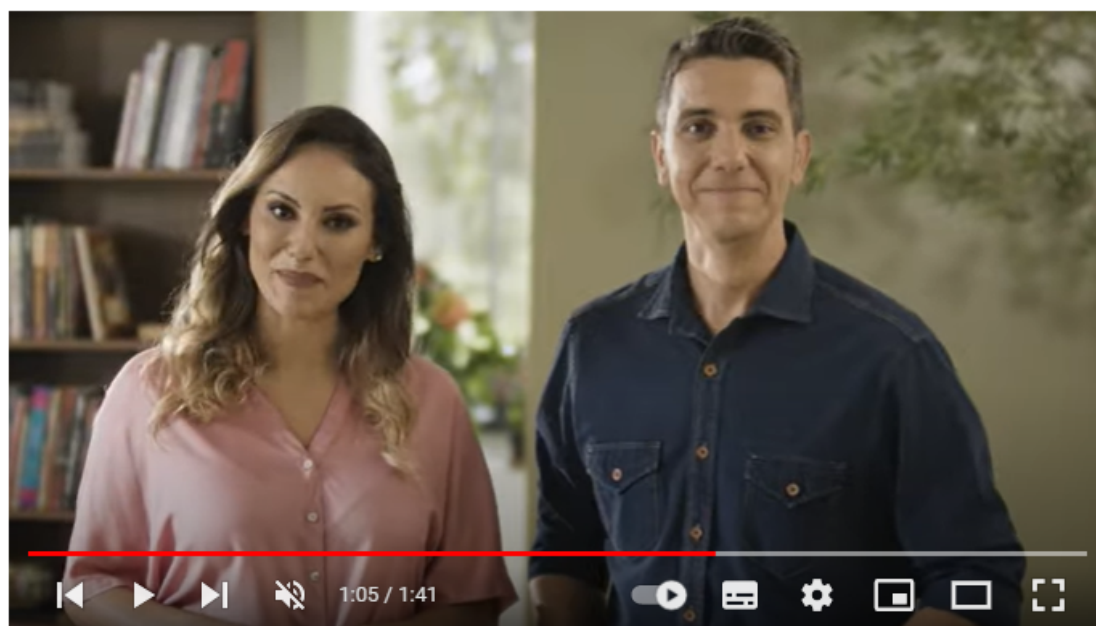


IMAGEM XII: A apresentadora de rosa e o apresentador de azul ao final do “Conta pra Mim”

Portanto, considerando o conceito de endereçamento de Ellsworth (2008) segundo o qual todo material audiovisual imagina seu espectador e o endereça num ato pedagógico que pretende ensinar a ele algo sobre si e sobre o mundo, pode-se dizer que a playlist de vídeos instrucionais do Programa Conta pra Mim contém os antagonismos de gênero nos discursos e na sua estética, sendo esta também um interdiscurso importante para a construção das ideias de infância e de família que o Programa quer endereçar.

Neste aspecto, chamo atenção ainda ao mascote do “Conta pra Mim” - o urso Tito - e ao design do Programa, naquilo que sua estética nos revela sobre os sentidos de infância que condensa. Ao optar por uma identidade visual extremamente romântica no que diz respeito a fontes e bordas da imagem e ao mascote em si, posto que ele é desenhado como um animal dócil e meigo, a ideia de infância doce a ser protegida é imediatamente evocada.

Não foram escolhidas imagens que evocassem uma ideia de movimento ou de liberdade para as crianças, dessa forma ocultando da vista a possibilidade de significar as infâncias como espaços-tempo de intensa atividade. O animal escolhido como mascote também pode ser associado a passividade e a ingenuidade no imaginário popular, principalmente quando retratado de forma meiga como no material do Programa. A estética escolhida remete a outras personagens popularmente conhecidas por características meigas e inocentes, como em “Os ursinhos carinhosos” (Care bears - 1985) e em “O ursinho Pooh” (Winnie, the Pooh - 1925).



Imagem XIII: Mascote do Programa “Conta pra Mim”

Desta feita, o discurso estético do Programa transmite uma noção de infância romantizada, conformada a ingenuidade, pouco ativa, uma infância que reconhece apenas a criança “boazinha” e bem comportada, mas naquilo que ela performa de subserviente. Indo na contramão da perspectiva do protagonismo infantil, das pedagogias que pautam o estímulo à autonomia infante, como a pedagogia montessoriana e podando as possibilidades de os familiares olharem para as crianças como sujeitos envolvidos no processo de produção de suas subjetividades. Afinal, as crianças são sujeitos que se constroem à medida em que são interpeladas por discursos.

A partir do que fora discutido, é possível considerar que entre os aspectos discursivos contidos nos materiais da PNA ora analisados, e que relacionam-se a sentidos neoliberais, neoconservadores, familistas e antagônicos a uma perspectiva progressista de gênero e sexualidade, os achados mais relevantes residem: I - na disputa por uma noção de institucionalidade que privilegia a demanda familista na política curricular e reorganiza-se para isso diante de interditos como os sofridos pela tentativa de regulamentar o *homeschooling*, II - segue o ataque a ideia de esfera pública destinando esforços e atenção ao ensino domiciliar, III - fragilizam a noção de prática pedagógica e de atuação profissional do docente da educação infantil, IV - prospectam sentidos de família singulares e desconexos da polissemia que significa as famílias brasileiras, V - repercutem sentidos também singulares e avessos às diferenças quando se pensa sobre infâncias e cuidado.

Neste contexto, a reiteração pública da necessidade de a família controlar os discursos curriculares emerge como forma de dirimir as possibilidades de se fazer uma política agonística (MOUFFE, 2015) na educação, recusando a polissemia, os encontros com a diferença e a compreensão da dimensão da alteridade.

5.2 No horizonte: Políticas curriculares polissêmicas para as infâncias

Ao exemplificar o “cuidar-educar” como uma das possíveis atuações da pesquisa educacional propondo um tratamento progressista das questões de cuidado que perpassam as infâncias, não intento prescrever caminhos ou apontar soluções únicas nas linhas finais deste trabalho. Antes disso, é preferível acentuar a necessidade de se inquirir a teorização pedagógica sobre infâncias assinalando que

as normatividades gestadas por nós tentem ser mais comprometidas com o inevitável aparecimento da diferença.

Como campo produtor de normatividades e reconhecimento tanto a política curricular, quanto o(s) discurso(s) pedagógico(s) sobre infâncias nomeiam a diferença para controlar a experiência infantil, para torná-la inteligível, tematizando seus sujeitos e endereçando-nos sobre como lidar com eles. Assim, a diferença quando aparece e é admitida sofre um processo de catalogação, pois somente após ser nomeada e encaixada no quebra cabeça da significação hegemônica de infância ela passa a ser permitida. Essa autorização termina por transmutar a diferença condensando-a em identidade.

Neste ato de condensação encontram-se as respostas sobre a criança que corresponde ao fenômeno infância e como este ente deve ser tratado, portanto a condensação da diferença em identidade intenta ser um ato inteligível de conforto. Um ato que ao inteligir a criança produz gozo (*jouissance*) frente a nossas fantasias de conhecimento sobre a infância e sobre a nossa competência em lidar com ela. Por estes engessamentos fantasiemos com o fechamento do espaço da imprevisibilidade, ao invés de desejar o lugar da não identificação como forma de deixar a diferença constituir incertezas.

As análises desta pesquisa demonstram que, de maneira hegemônica, a atual significação de infância repousa em significantes como proteção, uma vez que este constrói a criança como somente indefesa, ingênua, inocente atrelando-a a ideia de tutela, de incapacidade de autonomia e de necessidade de que o adulto responda por ela em qualquer momento ou situação de seu crescimento. Esta concepção foi extremamente requerida nos discursos parlamentares, nos Projetos de Lei de *homeschooling* e mesmo na política curricular de alfabetização proposta, geralmente acionada por setores neoconservadores e neoliberais sempre que o campo educacional propunha o debate de gênero e sexualidade nos currículos.

Entretanto, essa ideia de proteção infantil fora posta de lado pelos mesmos setores em outros momentos, como quando durante a pandemia de COVID-19 tentou-se por meio do Projeto de Lei 5595/2020 encaixar a educação básica e o ensino superior presencial como serviços essenciais para que as escolas e universidades fossem reabertas, mesmo que à época ainda não houvesse vacina para estudantes e professores. As articulações daquele momento revelaram os mesmos setores defensores do *homeschooling* empenhando-se no retorno às aulas

presenciais durante a pandemia de uma doença hiper contagiosa e com alta letalidade, curiosamente para eles o retorno não conflitava com a ideia de proteção.

Outro contraditório em relação a mobilização dos significados de proteção, veio à tona quando em maio de 2022 o Projeto de Lei sobre ensino domiciliar de autoria de Lincoln Portela (PL-MG) protocolado há dez anos, foi votado e aprovado em caráter de urgência na Câmara dos Deputados. Na ocasião, uma investigação da Agência Pública apurou que grupos pró *homeschooling* por meio da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e de suas empresas parceiras indicavam materiais que estimulam o castigo físico, fundamentando-se no senso comum ou em passagens bíblicas e indo contra a legislação atual que por meio da Lei 13.010/2014 proíbe a punição com violência física contra crianças.

Este episódio também demonstra a volatilidade do significado de proteção para aqueles que adotam o *homeschooling*, ainda que muitas vezes nas defesas dos PLs analisados a preocupação com a suposta proteção da infância ante os conteúdos de gênero e sexualidade trabalhados nos currículos tenha sido propagada. Por isso, interrogar os sentidos de proteção mostra a movimentação da própria luta hegemônica e a rearticulação discursiva diante dos antagonismos. Conforme Lopes (2019), os discursos fantasmáticos se estabilizam pelo apagamento destas dinâmicas políticas contingentes que os constituem. Assim, o apagamento das dinâmicas políticas neoconservadoras e neoliberais permitiu que a proteção infantil nos antagonismos de gênero e sexualidade na política curricular aparecesse como fantasia de que a adulez familiar é sempre a instância protetora e cuidadora legítima.

Posto que o sentido de proteção, nestes parâmetros familistas, consiste em rejeitar-se as medidas protetivas do Estado para as infâncias, emergem os contraditórios ataques contra instrumentos institucionais que visam proteger crianças e adolescentes dos abusos familiares. Tais investidas como o rechaço a leis que proíbem a violência física, a tentativa de interditar os currículos sob a pecha da “ideologia de gênero”, as proposições de *homeschooling* e a institucionalização de políticas curriculares familistas podem ser consideradas ações da palmatória neoliberal (GAMA, 2021) que resultam na fragilização da esfera pública em seu atendimento às infâncias. Para que isto seja possível, investir na significação de proteção como capacidade inata das famílias se faz necessário, pois privatiza a infância desde o discurso, além de ativar as imagens de inocência e incapacidade

do infante que tensionam o debate educacional quando se propõe infâncias plurais e contrárias a esta imagem totalmente passiva que fora útil aos discursos neoconservadores e neoliberais.

De forma ilustrativa, recorro a uma breve provocação a partir do filme *Annette* (2021), nele o pai da pequena Annette descobre que a filha possui uma voz especial e começa a explorar este talento ainda durante a primeira infância dela, até que a mãe se opõe e ele assassina a mãe da menina, acabando preso, encerra-se assim o ciclo de proveito sobre a criança. Enquanto Annette era explorada pelo pai, ela era representada por uma marionete, nas cenas finais do filme, quando Annette, ainda criança, vai confrontar o pai na prisão pelas dores causadas por sua exploração, ela surge na tela não mais como uma boneca, mas humana e autônoma em suas confrontações. Surge como uma criança possuidora de percepções sobre a sua própria história.

Neste momento do filme, Annette mesmo que ainda tenha pouca idade, aparece consciente de quem o pai é e do que a fez, rejeitando voltar a cantar como ele gostaria e recusando o seu amor, assim como o seu pedido de perdão. Responsabilizando a ambos, pai e mãe, por terem-na manipulado e explorado, Annette diz a partir de sua própria perspectiva: *“(...) posso perdoar o que você fez? / e eu vou perdoar a mamãe? eu me tornei um veneno idílico / apenas uma criança para explorar / perdoar vocês dois / esquecer vocês dois / farei esse juramento.”* E ao dizer, revela-nos a sua recusa em manter pai e mãe como suas referências, mas também provoca a quem assiste ao filme a repensar a imagem da criança indefesa, totalmente controlável ou passiva, incapaz de elaborar o que acontece com ela e ao seu redor.

Assim como pensavam os pais da pequena Anette, os neoconservadores tomam a imagem da criança inocente superprotegida pelo adulto supostamente cuidador, como esta criança incapaz de perceber, sentir e julgar o que ocorre à sua volta. É utilizando deste discurso falso-protetor e objetificante sobre infância/criança que articulam as demandas necessárias às suas agendas morais. Entretanto, cabe questionar se na proposição de políticas curriculares familistas, em que a significação do que é a infância está ligada primordialmente ao que é autorizado pela tutela familiar, a produção de tais políticas não emerge do medo parental da contestação e, portanto, da constatação da autonomia psíquica e subjetiva de suas crianças ante suas próprias histórias, sentimentos e desejos.

Este receio revela-se estruturante em uma sociedade forjada no modo de vida patriarcal, em que o poder não está disseminado, mas concentrado na figura do pai, pois deste modo produz-se uma forma de relacionamento com as infâncias que é pautada pelo silenciamento, pelo desencorajamento da contestação. Criam-se espaços-tempo para a infância onde ela seja interdita, desestimulada ao diálogo e, conseqüentemente, desconsiderada em sua possibilidade de ser ouvida.

Desta feita, uma política curricular familista, como as analisadas neste trabalho, carrega a intenção de manter este *status quo* sobre a infância uma vez que não deseja a diferença e não considera a possibilidade de dialogar com as percepções infantis. Neste aspecto, a proteção neoconservadora ganha sentido de silenciamento infantil, por isso é impossível de ser assumida por educadores verdadeiramente comprometidos com a transformação do discurso utilitarista e silenciador sobre as infâncias.

Ressalte-se ainda que o neoconservadorismo projeta-se sobre os espaços que tematizam as infâncias, como a educação e as políticas curriculares, para que possa inventar as subjetividades de modo a não contestarem seus projetos de sociedade. O “Eu” infantil do neoconservadorismo familista é, entre outros aspectos, aquele ente que compõe, mas não participa da família ativamente, aquele a quem é negada a voz dentro de uma estrutura familiar onde as crianças estão nas posições de maior submissão, sobretudo quando do gênero feminino, conseqüentemente são os seres que não são educados a participar da sociedade e da vida pública.

A transformação deste status quo será um horizonte possível quanto mais compreendermos que o lugar do desejo pela diferença é um espaço-tempo que pode nem sempre nos levar ao gozo beatífico, uma vez que há a possibilidade de chacoalhamento das nossas fantasias. Pois a diferença é também o risco de alteração da natureza ontológica de algo e tal possibilidade perturba as cadeias de sentido que se pretendem resolutas e fechadas, ao fazer isso desarticula lógicas fantasmáticas relacionadas a ideia de perenidade dos sentidos e saberes.

As fantasias de estabilização discursiva servem aos jogos de poder que as engendram, se na atualidade o neoliberalismo coopta sentidos de infância e tenta colonizar o campo educacional para si, é por que o *homo economicus* (BROWN, 2018) é projeto que precisa ser forjado desde a tenra idade. O “eu” neoliberal precisa ser educado cedo para o produtivismo, por isso não há interesse em currículos com conteúdos tidos como contra-produtivos como os de gênero e

sexualidade, pois estes ocupam um espaço-tempo curricular que é antagônico ao projeto de enxugamento subjetivo contido na cidadanização neoliberal.

Outrossim porque neoconservadorismo e neoliberalismo agem no sucateamento de direitos sociais e as temáticas de gênero e sexualidade quando discutidas são responsáveis por assegurar a abordagem da criança como sujeito de direitos em que dentre estes, está o direito a se conhecer e reconhecer em todas as esferas da vida, inclusive as que são interditadas discursivamente desde a hegemonia do moderno dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988) ou do sistema sexo-gênero-desejo (BUTLER, 2003).

Ao propor políticas curriculares polissêmicas e afeitas ao incontável aparecimento da diferença, saliento a responsabilidade político-social de construir tais políticas de forma que seus sentidos apontem para a agência e para a emancipação infantil, bem como assinalo a responsabilidade pedagógica que educadores e pesquisadores em educação tem em observar isso.

O compromisso com a produção de tais políticas curriculares desejantes de polissemia, implica o compromisso com a plurissignificação das infâncias, o comprometimento em abordá-las em sua pluralidade, mas aguardando também que esta pluralidade nos surpreenda pela irrupção da diferença. Para este efeito é necessário que a criança ideal típica caracterizada por Burman (2009) seja reconhecida como uma ficção condensada pelo discurso hegemônico de infância fabricado desde o século XVIII para normatizar a existência do sujeito-criança e as formas como este lida consigo e com o mundo.

Para tanto, faz-se necessário reconhecer que os problemas das políticas públicas começam no seu endereçamento, no ato imaginativo que constitui os sujeitos que seriam o “público-alvo” daquela política. Posto que o sujeito e o coletivo estão sempre fadados a reinventar-se e por isso é necessário estar atento e afeito a polissemia, bem como a diferença. Portanto, concordando com Lopes (2019) quanto a necessidade de refutar e questionar o essencialismo das análises políticas que incidem sobre grupos sociais com identidades pré-constituídas, ressalto ser imprescindível problematizar o endereçamento das políticas curriculares construídas para as infâncias, a partir do momento em que miram um sujeito infantil pré-constituído e trans-histórico.

É preciso compreender que os sujeitos e os discursos que emergem no social são tecidos em meio as “remessas infindáveis de sentido” (LACAN, 1956

p.37), o que quer dizer que os sujeitos não param de produzir sentidos uma vez que achamos que conhecemos a verdade sobre ele ou sobre determinado grupo e a capturamos no texto de certa política pública. Toda nossa formulação será sempre precária, temporal, localizada e provisória e por isso, qualquer assertividade política só poderá vir quando estivermos confortáveis com os deslizamentos de sentido que ocorrem a todo momento e podem transformar demandas, sujeitos e situações.

É preciso acostumar-se com a noção de sujeito da falta lacaniana - e por conseguinte laclauiana - nas políticas curriculares sobre as infâncias para propor que estas políticas públicas sejam traçadas considerando que o endereçamento destes sujeitos é desde já errante e que as infâncias são da ordem do devir. Ainda que, num cenário ideal, se parta de estudos e pesquisas científicas, faz-se impossível aos formuladores de políticas públicas curriculares capturar plenamente a dinamicidade das vivências infantis que sempre está em constante transformação.

A ação direcionada as infâncias será sempre contingente e relacional, por isso compreendo que os antagonismos de gênero esboçados nas disputas pela política curricular durante a última década, construíram a representação do inimigo-comum resignada aos conteúdos de gênero e sexualidade e a própria representação de uma luta antagônica de uma maneira que corresponde especialmente àquele período e as formas como as contingências de poder foram articuladas naquele contexto.

Neste ínterim, não há impedimento para que em um dado cenário deslizamentos de sentido que não podemos prever, retirem gênero e sexualidade de seus significados progressistas para que sirvam a currículos neoconservadores ou neoliberais, afinal “o significado é dependente em última instância do sujeito e de suas condições de enunciação” (STARNINO, 2021, p.436) e não podemos prever seguramente tais condições. Por isso haverá constante luta, pois sempre que os discursos sobre as infâncias e o sujeito criança forem abalados hegemonicamente, os antagonismos poderão reorganizar-se por caminhos previstos ou não, nos revelando apenas a impossibilidade de fixação da própria disputa por hegemonia. A disputa hegemônica é aliada apenas da impermanência.

Desta feita, encaminho o desfecho desta tese a esta provocação precária, situada e contingente do campo da pesquisa educacional que revela como as disputas discursivas pontuam ainda a necessidade teórica de abrirmos nossa significação sobre crianças e infâncias a des-sedimentação de sentidos, ao diálogo

com a diferença e a busca pela elaboração de relações antagônicas, posto que estas se alinham a perspectivas político-educacionais democráticas no debate sobre infâncias, aceitas no plural e na imprevisibilidade de suas diferenças.

6 SIGNIFICAÇÕES (POR ORA) FINAIS

Os significados de infâncias que ainda estão por ser articulados e postos novamente em circulação não podem ser apontados numa linearidade espaço-temporal, pois como dito por Kohan (2015) a infância é um tempo em si que atravessa o próprio tempo, por isso ignora as limitações cronológicas. Em se tratando de uma pesquisa de caráter pós-estrutural, à luz da Teoria do Discurso, essa impossibilidade também desponta, pois a discursividade não possui feito evolucionista.

A disputa hegemônica pode deslizar para além ou de volta ao jogo discursivo do qual emergiu, ou ainda performar alguma movimentação imprevista que não prescinde de posições já identificadas. Nada está garantido. Por isso, as considerações de fechamento deste trabalho são provisórias, atentas a um fechamento entreaberto e contingente. Rememorado isto, a investigação acerca da produção discursiva das políticas curriculares para as infâncias, no tocante a disputa dos sentidos de infância ante o acirramento dos antagonismos em relação ao debate de gênero desde a última década, buscou inquirir como ocorriam os acionamentos do significante central da pesquisa (infância) em um contexto de fortalecimento transnacional da onda reacionário-conservadora que cunhou falácias como o sintagma “ideologia de gênero”.

Perscrutar os caminhos que encurralaram as infâncias e a política curricular brasileira em tramas de sentido cujo objetivo político-ideológico estava alinhado ao arrefecimento de saberes, direitos e conquistas de minorias como mulheres e pessoas LGBT+ fez despontar outro significante importante para este trabalho - gênero. E ao longo da investigação discursiva as cadeias articulatórias de sentidos mostraram os pontos em que estes dois se ligavam a outros significantes frequentes no debate, tais como: família, escola, currículo, proteção. Algumas doses de pânico moral pulverizadas para entorpecer o debate público acerca dos conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos, por vezes levaram a sociedade brasileira a dessublimar as mais terríficas fantasias no que diz respeito à aproximação infância-gênero.

Todavia, não somente o pânico moral, utilizado insistentemente como estratégia por grupos neoconservadores para polemizar e aterrorizar diante da ignorância alheia, foi o responsável. Aquilo que soterramos nos saberes e nos

não-saberes sobre as infâncias para dar lugar a infância hegemônica, uma vez que fora sacudido por vivências infantis que irrompem o social perpassadas por marcadores de gênero, raça e classe nos mostrando o quanto ainda podemos (des)conhecer sobre infâncias, também mexe com as lógicas fantasmáticas no que elas possuem de controverso e acirra os ânimos da sociedade.

Considerando este cenário, a presente investigação dialogou com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2011; 2015) por acreditar que este arcabouço teórico-analítico

permite a observação das políticas oficiais e das práticas cotidianas que configuram a realidade da educação - de forma densamente imbricada - como construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes. Mais que isso, oferece instrumentos apurados para identificar e caracterizar os diferentes processos envolvidos nas dinâmicas - contínuas e coextensivas - de (re)produção, estabilização e contestação dessas práticas" (OLIVEIRA, 2018, p.170).

Conectados a TD, este trabalho mobilizou ainda a noção de lógicas fantasmáticas de Glynos e Howarth (2005), o conceito de interdiscurso em Maingueneau (2008), a perspectiva pós-estrutural de performatividade de gênero ancorada em Butler (2003), o familismo como fabricação neoconservadora como dito por Biroli (2020) e neoliberal como posto por Dardot e Laval (2015) e Safatle (2021), e por fim, elegeu a noção de políticas curriculares como redes de discursividades de Lopes (2015), Macedo (2006) e Frangella (2009) para significar que as políticas curriculares são embates hegemônicos situados no jogo político do discurso educacional.

As indagações norteadoras deste escrito eram: quais demandas mobilizam sentidos sobre infância num contexto em que se acirram posturas opostas ao debate de gênero na educação? Que fantasias e que significantes relativos à infância são combatidos ou reforçados? Que sentidos de políticas curriculares são produzidos? De que forma esses sentidos se articulam ao recrudescimento de lógicas neoconservadoras e neoliberais? Quais os agentes envolvidos na disputa hegemônica pelas políticas curriculares para as infâncias? Não é pretensão da perspectiva investigativo-filosófica desta tese demonstrar respostas definitivas ou resoluções acerca destes questionamentos. Entretanto, pode-se considerar que os mesmos foram amplamente explorados ao longo dos capítulos deste trabalho

através das análises e discussões suscitadas pelos documentos reunidos no *corpus* deste estudo.

Inicialmente destaca-se que as demandas mobilizadoras dos sentidos de infância foram articuladas por setores neoconservadores e neoliberais da sociedade brasileira, mas também pelo campo progressista, uma vez que o levante reacionário-conservador das igrejas religiosa, moral e econômica (LAFARGUE, 2016) acirrou os antagonismos na disputa por hegemonia. Enquanto o espectro reacionário-conservador pautava interditos para censurar o debate de gênero e sexualidade em educação propalando uma suposta defesa moral de crianças e adolescentes, o campo progressista se opunha a isto considerando que tal defesa era falaciosa, que a censura era prejudicial aos direitos das infâncias e que a motivação era de cunho político-ideológico com o objetivo de frear a conquista de espaço, saberes e direitos daqueles que eram sujeitos antes subordinados a agenda de uma sociedade patriarcal, a saber: mulheres, população LGBTQ+ e, na concepção deste trabalho, também as próprias crianças e adolescentes.

Deste modo, os significantes mais relacionados ao significado de infância eram família, escola, currículo, proteção, além de gênero e sexualidade. Geralmente envoltos em grandes polêmicas que efervesceram o debate público sobretudo desde a última década, tais significantes deslizaram dos discursos parlamentares aos elóquios de projetos de lei e educacionais. Sobretudo o significante família despontou como aquele indicado para constituir o lócus de autoridade necessário a fim de decidir sobre que conhecimentos seriam pertinentes ou não às infâncias.

Ante a isto, configurou-se na educação brasileira uma demanda familista contemporânea, já encontrada em outros momentos de nossa história, mas nunca com a força articulatória desta onda, em que projetos e políticas familistas na educação conseguiram espaço na institucionalidade através de lideranças e conjunturas político-sociais antidemocráticas e privatistas que estiveram fortalecidas no país ao longos dos últimos anos e organizados em torno do combate de uma suposta doutrinação ideológica da educação que promoveria a deterioração moral de crianças.

As retóricas familistas tomaram a criança como propriedade, revogando sua condição de sujeitos de direitos e retornando-as ao lugar de objetos de tutela dos pais ou responsáveis. A articulação estratégica do familismo ocorreu ao redor dos projetos de *homeschooling*, ou educação domiciliar, amplamente defendidos por

políticos e entidades ligadas à racionalidade neoconservadora e neoliberal. Apesar de os projetos de *homeschooling* não terem sido aprovados, os sentidos de educação domiciliar - que não precisam seguir os ritos da institucionalidade para se colocar hegemonicamente - foram apropriados por políticas curriculares implementadas pelo Ministério da Educação durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Sendo ele e alguns de seus ex-ministros como Abraham Weintraub (Educação) e Damarens Alves (Mulher, Família e Direitos Humanos) agentes fortemente envolvidos na disputa pelas políticas curriculares no campo reacionário-conservador, ao lado de deputados de extrema-direita e centro-direita e de entidades de familiares simpatizantes do ensino no lar como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF).

Os sentidos de políticas curriculares para as infâncias produzidos pelo neoconservadorismo familista envolviam fantasias de controle do fazer educativo, ressentimentos sociais daqueles que viram-se obrigados a dividir espaços com minorias, tentativas de erodir a esfera pública e expandir a chamada esfera pessoal protegida, além de antagonismos de gênero e sexualidade. As políticas curriculares disputadas e produzidas no contexto familista articulavam-se a uma noção de que tais políticas deveriam ser personalizáveis e corresponder aos anseios e valores de cada família. De que as infâncias as quais elas se endereçaram seriam infâncias estanques, plenamente cognoscíveis, compreendidas, passivas, incapazes de tecer julgamentos próprios, ingênuas e, em relação a gênero, binárias.

Estes sentidos articulavam-se ao recrudescimento de lógicas neoconservadoras e neoliberais na forma de chavões repletos de pânico moral, como foi o caso do amplo uso do termo “ideologia de gênero” para: I. censurar e distorcer conceitos oriundos de pesquisas como no caso dos estudos de gênero e sexualidade, II. perseguir aqueles e aquelas que se opusessem aos projetos familistas, inclusive educadores, III. polemizar o debate público impedindo a aprovação de projetos de lei em diversas áreas, mas principalmente na educação, sempre que estivessem ligados a gênero e sexualidade.

Nestas movimentações estavam imbricadas lógicas fantasmáticas vinculadas ao pânico moral que apontavam imagens de uma infância em perigo a qual para ser protegida precisava fantasiar sobre a impossível contenção das diferenças nos currículos, bem como sobre a perenidade de nossos saberes-poderes sobre as

infâncias. Isso porque estes saberes operam normatividades que foram perturbadas pelas vivências de gênero e sexualidade dissonantes do sistema cisheteronormativo e

na medida em que as normas operam como fenômenos psíquicos, restringindo e produzindo o desejo, elas também regem a formação do sujeito e circunscrevem o campo de uma sociabilidade habitável. (...) Por ser psíquica, no entanto, a norma não apenas reintegra o poder social - ela se torna formativa e vulnerável de maneiras altamente específicas (BUTLER, 2018, p.30).

Portanto, no que tange as lógicas fantasmáticas as normas de gênero apoiadas no binarismo informam e formam os sujeitos, uma vez que estas são bagunçadas pela diferença e pelas expressões da pluralidade de sexo-gênero-desejo, os sujeitos informados e formados por estas normas precisam inquirir-se naquilo que precisaram sufocar no fundo do inconsciente para se fazerem sujeitos. Considerando que este processo possa despertar sentimentos indesejados sobre si e sobre o outro, perturbando tudo aquilo que julgo saber sobre mim enquanto sujeito, podemos inferir que alguns grupos prefiram travar batalhas falso-moralistas a ter a normatividade que lhes regulou a vida, completamente perturbada. Não somente isso, o próprio poder que se reitera no sujeito, ainda conforme Butler (2018), articula-se para que este sempre se enquadre nos seus limites.

Assim, ainda que não seja uma questão deste trabalho refletir sobre as motivações que levam sujeitos e grupos a aderirem a uma filiação político-ideológica antagônica a gênero e sexualidade, sendo este inclusive um dos temas abertos por esta investigação para que o leitor ou leitora o desenvolva futuramente. Importa notar que as efervescências discursivas estão imbricadas nesses jogos de poder, onde a normatividade ameaçada luta para continuar hegemônica. E os sujeitos envolvidos nessas disputas podem aderir a uma demanda ou outra, quanto mais precisem estar apegados a determinada norma para constituir-se, para não desabar das fantasias que tem sobre si mesmos ou sobre aquilo que pensam conhecer acerca dos outros e do mundo.

É uma forma de se esconder não só aceita, mas forjada pelo poder ao fazer com que as normatividades atuem na construção de nossas subjetividades. Quanto mais rígidas as normas, mais duras e engessadas as formas pelas quais o sujeito se constituirá. Ante a isto, pode-se inferir que as demandas familistas nas políticas

curriculares são formas que a norma encontra de conformar essas políticas a seus desígnios. Neste sentido, elas atuariam como instrumentos de poder que garantiriam a sujeição diante de esquemas binários de gênero e heteronormativos no tocante à sexualidade.

Para isso, a política curricular para as infâncias deveria continuar sendo produzida de forma a permitir as fantasias que sustentam a infância hegemônica como universal, binária, passiva, sempre ingênua, sempre alheia aos acontecimentos que lhe atravessam pela incapacidade de compreendê-los, em detrimento de uma fantasia com infâncias plurais, ativas, estimuladas e estimulantes, capazes de aprender plenamente sobre seus corpos, sentimentos e emoções, bem como colocar-se enquanto sujeito percebendo os acontecimentos ao seu redor e refletindo sobre eles.

Quando, no último capítulo deste trabalho, proponho as polissemias pretendo indicar que uma vez confortáveis na impossibilidade de controlar a diferença, estejamos desejosos e desejosas de que ela irrompa no horizonte de nossos -precários- saberes. Iremos lidar com esta irrupção, carregada de expressões de vida polissêmicas e possivelmente desconhecidas, conforme a imprevisibilidade de suas chegadas nos atinja. Cientes de que na polissemia há uma proliferação de sentidos da imprevisibilidade, e esta pode conter reforços a norma, mas também as condições para a resistência à ela, pois conforme Butler (2018), qualquer possibilidade de resistência deriva do que há de imprevisível na proliferação.

Assim, se o campo educacional ao fazer pesquisas ou ao construir suas políticas curriculares pretende disputá-las para que sejam espaços-tempo de polissemias, proliferação de diferenças e resistência é necessário “fundamentar nossa imaginação na realidade concreta, enquanto simultaneamente imaginamos possibilidades além da realidade” (HOOKS, 2019, p.157). E ainda que esta possa ser mais uma fantasia para cuja *jouissance* esteja em nós fazer caminhar em direção a um horizonte que sempre se afasta, como dito por Galeano (1993), é preferível caminhar pois a luta hegemônica - na educação ou na vida - não cessa.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete (org). **Estudos da infância no Brasil**: encontros e memórias. São Carlos: EduFSCar, 2015.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada – evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 50, p. 1-27, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8650718>
Acesso em: 05 set de 2022.

ANETTE. Leos Carax. França. Estados Unidos: O2 Play. 2021. Streaming de TV, (140 min).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo, SP: Martin Claret, 2007.

ARROYO, Miguel. "O significado da infância". **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

BANFIELD, Edward. **The Moral Basis of a Backward Society**. Nova York, Free Press, 1958.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BECKER, Howard. **Outsiders**: estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BIESTA, Gertz. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de pesquisa**. v, 42, n. 147, p.808 - 825, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009> Acesso em: 28 de out de 2021.

BIROLI, Flávia. Gênero, “valores familiares” e democracia. In: BIROLI, Flávia; MACHADO, Maria das Dores Campos; VAGGIONE, Juan Marco. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

_____. O recesso da democracia e as disputas em torno da agenda de gênero. **Blog da Boitempo**, 24 maio de 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes. 2002.

BERCOVICI, Gilberto. O princípio da subsidiariedade e o autoritarismo. In: CLARK, Giovanni et al. **Pandemia, Política Econômica e as Mudanças na Ordem Jurídica** - 2ª edição. Belo Horizonte: RTM editora, 2022.

BERNARDO, Isadora. **O De República, de Cícero**: natureza, política e história. Universidade de São Paulo, 2012 - dissertação.

BOLSONARO SOBRE MENINAS VENEZUELANAS: 'PT ultrapassou todos os limites'. **Correio Braziliense**, 16/10/2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/10/5044659-bolsonaro-sobre-meninas-venezuelanas-pt-ultrapassou-todos-os-limites.html> Acesso em: 07 mar de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 28 de out de 2021.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF.

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 3179 de 2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 213 da Lei nº 9394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos deputados, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=963755

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 3261 de 2015**. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica (...), altera dispositivos das Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos deputados, 2015. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?jsessionid=node0w3el3zon1i5g1c72wn516gniv6000878.node0?codteor=1397655&filename=PL+3261/2015

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 2401 de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a lei nº 8069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da criança e do adolescente, e a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos deputados, 2019. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei nº 3262 de 2019**. Altera o decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília: Câmara dos deputados, 2019. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1759042&filename=PL+3262/2019

_____. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 1338, de 2022**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos deputados, 2022. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=16591>

Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**, Brasília, ano 54, n.334, 24 novembro de 2011, p. 3-136. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2011/11/EM2411110900.pdf> Acesso em 28 out de 2021.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, n. 35, 13 abril de 2021, p.1-49. Disponível em:

<https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/61009> Acesso em 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, n. 64, 18 de maio de 2022, p.1-91. Disponível em:

<https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/65280> Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 54, n. 335, 24 de novembro de 2011, p. 1-206. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2011/11/V2411111400.pdf>

Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 54, n.010, 14 de fevereiro de 2012, p. 3-424. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2012/2/v1402121400.pdf>
Acesso: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 176, 30 de junho de 2015, p. 1-182. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2015/6/EN3006152001.pdf>
f Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 54, n. 130, 13 de maio de 2014, p. 1-218. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2014/5/V1305141400.pdf>
Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 159, 17 de junho de 2015, p. 1-202. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2015/6/EM1706150900.pdf>
df Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 171, 25 de junho de 2015, p. 1-220. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/extraord/2015/6/EV2506151444.pdf>
f Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 221, 31 de outubro de 2018, p. 1-43. Disponível em:
<https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/53934> Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 026, 07 de março de 2018, p. 1-396. Disponível em:
<https://www.camara.leg.br/internet/plenario/notas/ordinari/2018/3/V0703181400.pdf>
Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 55, n. 212, 10 de outubro de 2012, p. 1-43. Disponível em:
<https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/53806> Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, n. 116, 27 de outubro de 2020, p. 1-9. Disponível em:
<https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/60036> Acesso em: 07 de março de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, n. 54, 01 de julho de 2023, p. 1-24. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/62203> Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, n. 64, 18 de maio de 2022, p. 1-91. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/65280> Acesso em: 07 mar de 2023.

_____. Câmara dos deputados. **Íntegra das sessões**. Brasília, ano 56, N. 65, 19 de maio de 2022, p. 1-88. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/pdf/65318> Acesso em: 07 março de 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Primeira edição. Brasília, DF: MEC, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília, MEC, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 11 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra Mim: Guia de Literacia Familiar**. Brasília: MEC-SEALF, 2019. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-pra-mim/conta-pra-mim-literacia.pdf> Acesso em: 24 abr 2023.

_____. Câmara dos deputados. Educação debate aplicação da “ideologia de gênero” e orientação sexual no PNE. **Agência Câmara de notícias**. nov. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/474973-educacao-debate-aplicacao-da-ideologia-de-genero-e-orientacao-sexual-no-pne/> Acesso em: 28 out de 2021

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente**. São Paulo: editora filosófica politeia, 2019.

BURMAN, Erica. Desenvolvimento desejado? Contribuições psicanalíticas para o antidesenvolvimento psicológico. **A peste**, v. 1, n. 2, São Paulo, p. 269-294. 2009.

_____, Erica. STACEY, Jackie. The child and childhood in feminist theory.

Feminist Theory, vol. 11, n. 3, p. 227-240, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Deshacer el género. Paidós Studio**: Barcelona, 2006.

_____. Vida precária. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n.1, p. 13-33. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18> Acesso em: 26 ago de 2022

_____. **A vida psíquica do poder**: teorias da sujeição. Belo Horizonte: autêntica, 2018.

CABREIRA, Thiago Guimarães. Homeschooling: ensino domiciliar no Brasil. **Âmbito Jurídico**, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/homeschooling-ensino-domiciliar-no-brasil/> Acesso em: 18 jul. 2022

CAMPANA, Maximiliano. **Políticas antigênero en América Latina**: Argentina. Publicado por el Observatorio de Sexualidad y Política (SPW), proyecto basado en ABIA, 2020.

CARDOSO, Livia Rezende de.; PARAÍSO, Marlucy. Possibilidades de uma metodologia alquimista para pesquisar em educação e em currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 11, n. 1, p. 270-290, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76626426014.pdf> Acesso em: 28 out de 2021

CARIBONI, Diana et al. Defensores do homeschooling no Brasil recomendam castigos físicos de crianças. Agência Pública, 18 de julho de 2022. Disponível em: <https://apublica.org/2022/07/homeschooling-brasil-castigo-fisico-bater-aned-hslda/#B%C3%ADbliohttps://apublica.org/2022/07/homeschooling-brasil-castigo-fisico-bater-aned-hslda/#B%C3%ADblio> Acesso em: 05 set de 2022.

CARRARA, Sérgio. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **MANA**, vol.21 nº. 2, Rio de Janeiro, agosto de 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-93132015v21n2p323> Acesso em: 19 jul de 2022

CASTRO, Lucia Rabello. A politização (necessária) do campo da infância e da adolescência. **Revista Psicologia Política**, Rio de Janeiro, vol. 7, Nº. 14, 2007. p.1-16.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62350> Acesso em: 20 jul de 2022

_____. **Educação ou barbárie**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez editora, 2020.

CECHETTI, Elcio. TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14816.026> Acesso em 29 nov 2021

CENCI, Angelo Vitorio. Cidadania e educação na Política de Aristóteles. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 2, 20 novembro de 2017. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7581> Acesso em 12 jul. 2022

COOPER, Melinda. **Family Values**: between neoliberalism and the new social conservatism. New York: Zone Brooks, 2017.

COSTA, Fabrício Veiga. Homeschooling no Brasil: constitucionalidade e legalidade do Projeto de Lei 3179/12. **Revista de pesquisa e educação jurídica**. v.1, n.1, 2015. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5> Acesso em: 29 nov 2021. p. 86-112.

CRUZ, José de Ávila. A influência do cristianismo no Direito Romano. **Revista de**

Cultura teológica -v. 15 - n. 59 -abr/jun 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/15669/11738> Acesso em: 20 jul de 2022

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em revista**,v. 35, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219798> Acesso em: 29 nov de 2021.

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

DERRIDA, Jacques. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal. (Org.) **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 13.ed. São Paulo: Nacional, 1987.

ELLSWORTH, Elizabeth Ann. **Teaching Positions**: Difference, Pedagogy, and the Power of Address. New York: Teachers College Press, 1997.

_____. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos** - nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica. 2001, p. 7-76.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpos e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 25, n.1. 2000.

_____. Afinal, quem é mesmo pedófilo? **Cadernos Pagu**, [S.l.], n. 26, p. 201–223, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644740>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FERREIRA, Élide. Tradução/desconstrução: um legado de Jacques Derrida. **Revista de Letras**. São Paulo, v.49, n.2, p.229-242, jul./dez. 2009

FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; Faria, Ana Lúcia Goulart de (orgs). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 89–101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643863>. Acesso em: 26 out. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975/1976). São Paulo: Martins Fontes. 1999.

_____. **História da sexualidade vol. I**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FRANCO, Clarissa de. MARANHÃO FILHO, Eduardo Meimberg de Albuquerque. A teocratização, privatização e militarização no governo Bolsonaro: perspectivas anti democráticas e contrárias à educação. **Mandrágora**, v.26, n. 1, 2020, p. 203-224. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/10301/7273> Acesso em: 19 mai. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo como local da cultura**: enunciando outras perspectivas em diálogo com Homi Bhabha. ANPED, Minas Gerais, 2009.

_____. Do silêncio e seus sons: “diferenças” na Base Nacional Comum Curricular. In: LOPES, Alice Casimiro. OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de. OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (Orgs.) **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.163-186.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GAMA, Wendel Augusto Santos. A Desresponsabilização estatal com as políticas sociais: o ECA e a palmatória neoliberal. 2019. 123 f. **Dissertação** (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social and political theory**. London: routledge. 2007.

_____. Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, Alice Casimiro.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.53-106

GLYNOS, Jason. STAVRAKAKIS, Yannis. Lacan and political subjectivity: fantasy and enjoyment in psychoanalysis and political theory. **Subjectivity**, v.24, n.1, p.256-274, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: civilização brasileira. vol I, 2004.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o

privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. São Paulo, n. 5, p. 7-41. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 11 ago. 2021

HEINKEL, Dagma. Das crianças de Rousseau as crianças da contemporaneidade. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, v. 7, n.2, nov. 2008. p. 2-12. Disponível em: <http://periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/473/362> Acesso em 26 out de 2021.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**. Tradução: João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

_____. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2020.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da ideologia de gênero: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n.43, p.449-502, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427421> Acesso em: 28 out de 2021.

JOVINO, Ione da Silva. Crianças negras em imagens do século XIX. 2010.133f. **Tese** (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

KALIL, Isabela Oliveira. Incursões da “ideologia de gênero” na educação. **Revista internacional de direitos humanos**, v.16 n.29, p. 119 - 128, 2019. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/12/09-sur-29-portugues-isabela-oliveira-kalil.pdf> Acesso em: 28 out de 2021.

KEHL, Maria Rita. **Ressentimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

KERTZMAN, Ricardo. Por Bolsonaro, Damascos fala em estupro de bebês e sexo oral com crianças. **Estado de Minas**. 10/10/2022. Opinião sem medo. Disponível em: https://www.em.com.br/app/colunistas/ricardo-kertzman/2022/10/10/interna_ricardo

[kertzman,1405114/por-bolsonaro-damara-fala-em-estupro-de-bebes-e-sexo-oral-com-criancas.shtml](https://www.kertzman.com.br/por-bolsonaro-damara-fala-em-estupro-de-bebes-e-sexo-oral-com-criancas.shtml) Acesso em: 07 mar de 2023

KOHAN, Walter. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27895> Acesso em 28 out de 2021.

_____. Visões de filosofia: infância. **ALEA: Estudos neolatinos**. Rio de Janeiro, vol.17, n.2, 2015. p.216-226. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/BSTBy7dzDtwS4QffDZVwmhK/?lang=pt&format=pdf> acesso em 25 de outubro de 2021.

LACAN, Jacques. **Seminário 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1956.

_____. O simbólico, o imaginário e o real. In: LACAN, Jacques. **Em nome-do-pai**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.

_____. Desconstrução, Pragmatismo, Hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. (Org.) MAIA, Vitor (Trad.). **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**: refutação do direito ao trabalho de 1848. São Paulo: Edipro, 2016.

LEITE, Vanessa. Em defesa das crianças e da família: refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. **Sexualid, salud y sociedad**. n. 32, p. 119-142, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sex/a/Cc68BmV888KZbTkjwjr495M/abstract/?lang=pt> Acesso em 28 out. 2021

LIMA, Ana Claudia do Prado. CAMPOS, Rosânia. Programa criança feliz: erradicar a pobreza responsabilizando as mulheres. **Zero a seis**. Santa Catarina: UFSC, v. 24, n. 46, p. 1436-1456, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa6/article/view/84994> Acesso em: 25 abr de 2023

LIMA, Iana Gomes de. HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.45, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091> Acesso em: 28 out de 2021.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-168.

LOPES, Alice Casimiro.; MENDONÇA, Daniel de. BURITY, Joanildo A. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. In: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 7-32.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

_____. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro. MENDONÇA, Daniel de. (Orgs.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-147.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo da fronteira cultural. *Revista Educação e realidade*, v.11, n.32, p. 285-372, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007> Acesso em: 28 out de 2021.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Por uma alfabetização transformadora. **Revista brasileira de alfabetização**. Belo Horizonte-MG, v.1, n.10, p. 63-65, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356> Acesso em: 07 mar de 2023.

MACHADO, Ana Maria.; BEDINELLI, Talita.; BRUM, Eliane. Diário de guerra: Não estamos conseguindo contar os corpos. **Portal Sumaúma**, 20/01/2023. Disponível em: <https://sumauma.com/nao-estamos-conseguindo-contar-os-corpos/> Acesso em: 07 mar de 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. São Paulo: Parábola Editorial. 2015.

_____. **Gênese dos Discursos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARIANO, Ricardo.; GERARDI, Dirceu André. Eleições presidenciais na América Latina em 2018 e ativismo político de evangélicos conservadores. **Revista USP**, [S. l.], n. 120, p. 61-76, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/155531> Acesso em: 19 jul. 2022.

MARUYAMA, Natália. Liberdade, lei natural e direito natural em hobbes: limiar do direito e da política na modernidade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v.32, n.2, p. 45-62, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/trans/a/4LdbKkHPSgbRVkV9tV3SpvC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 jul de 2022

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 2. 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. In: **Lua Nova: Revista de cultura e política**. N.91, São Paulo, Jan./Abr. 2014.

_____.; LINHARES, Bianca de Freitas; BARROS, Sebastián. O fundamento como "fundamento ausente" nas ciências sociais: Heidegger, Derrida e Laclau. **Sociologias**. Vol.18 no.41 Porto Alegre Jan./Apr. 2016

MIGUEL, Luís Felipe. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero" - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Revista Direito e Práxis**, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350947688019> Acesso em: 28 out de 2021.

MIL DIAS SEM DIREITOS - As violações do governo Bolsonaro. **Anistia Internacional**. Setembro, 2021. Disponível em: https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2021/09/relatorio_1000-dias-governo-bolsonaro.pdf Acesso em 18 jun de 2022

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v.32, n.3, p.723-745, Brasília, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 de out de 2021.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à "ideologia de gênero". **Cadernos Pagu**, v.53, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530002> Acesso em: 28 out de 2021.

MOSCHKOVICH, Marília. Estamos perdendo a batalha do gênero e os casos absurdos dessa semana são resultado disso. **Médium**. Julho de 2022. Disponível em: <https://medium.com/@MariliaMoscou>; Acesso em: 24 de mai de 2023

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista brasileira de alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v.1, n.10, p. 66-75, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357> Acesso em: 07 mar de 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional De Alfabetização” (Brasil, 2019): Uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista brasileira de alfabetização**, Belo Horizonte-MG, v.1, n.10, p. 26-31, 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348> Acesso em: 07 mar de 2023

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicologia USP**. São Paulo. v. 20, n.3, 2009. p. 465-480. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/7GwJ7wsWFRB68NK3npKmZDt/abstract/?lang=pt> Acesso em 26 de outubro de 2021.

MULLER, Fernanda. NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Estudos da infância: outra abordagem para a pesquisa em Educação. **Linhas críticas**. 2014, v.20 n.41, p. 11-22. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193530606002> Acesso em: 13 out de 2021.

OLIVEIRA, Anna Luiza de. Apresentação do Dossiê “Gênero e sexualidade:lutas no currículo em tempos de novos mapas políticos e culturais”. **Série-estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 3-7, 2019. Disponível: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/issue/view/63> Acesso em: 28 out. de 2021

OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, Alice Casimiro,; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs). **Os gêneros da escola e o**

(im)possível silenciamento da diferença no currículo. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 21-50.

OLIVEIRA, Anna Luiza A.R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Souza de. MESQUITA, Rui Gomes de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e realidade**, v. 38, n. 4, p. 1327-1349, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/tt3RpF8zjvRZDNwtcQS4Snk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 28 out de 2021

OLIVEIRA, Cristiane Gomes de. **Que rei sou eu? Escolas públicas de excelência, políticas educacionais e currículo**: uma análise sobre o processo de instituição da Educação Infantil no Colégio Pedro II. 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10485> Acesso em: 26 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre teoria política do discurso e análise do discurso em educação. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 169-216.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pró-posições**, v.28, n.2, p.193-212, 2017. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0097> Acesso em: 21 mar de 2022

OLIVEIRA, Terezinha. O ensino da caridade: uma virtude para o bem comum sob o olhar de Tomás de Aquino. **Notandum**, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.hottopos.com/notand18/ensincarid.pdf> Acesso em 12 jul 2022

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **População mundial continua a aumentar, mas o crescimento é desigual**. ONUnews, 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/07/1679631> Acesso em: 28 out. de 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, gênero e heterotopias em tempos do slogan “ideologia de gênero”. In: LOPES, Alice Casimiro,; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs). **Os gêneros da escola e o impossível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 211-242.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, 2009. p. 78-95.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>

Acesso em: 26 de outubro de 2021.

PATERNOTTE, David.; VAN DER DUSSEN, Sophie. PIETTE, Valérie. **Habemus gender!** Déconstruction d'une risposte religieuse. Bruxelles: EUB, 2015.

_____. KUHAR, Roman. "Ideologia de gênero" em movimento. **Psicologia Política**. v. 18. nº 43. p. 503-523. set. – dez. 2018. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a05.pdf> Acesso em: 19 jul. 2022

PENHA SILVA, Melanie Laura Mariano da. **Infâncias trans**: a emergência de uma narrativa social em (con)textos midiáticos e suas inter-relações com a educação. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29757> Acesso em 26 de outubro de 2021.

PEREIRA, Fátima; FRANGELLA, Rita de Cássia. Discursos curriculares em análise no cruzamento de diferentes esferas de produção: infância e trabalho docente em foco. **Currículo e contextos educacionais**. Rio de Janeiro, 2010, s/v, s/n, p.1395-1405. Disponível em:

<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35070/2/86217.pdf> Acesso em: 26 de outubro de 2021.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020. Disponível em:

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14535.023> Acesso em 29 nov de 2021

PIRES, Michele Ignacio. A educação sexual na primeira infância: elementos para uma abordagem pós-estruturalista. **Periferia**. Rio de Janeiro, vol. 5, núm. 2, 2013, p. 64-75. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5521/552156372006.pdf> Acesso em 26 de outubro de 2021.

PRADO, Marco Aurélio Máximo. CORRÊA, Sônia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. **Revista psicologia política** vol.18 n.43. São Paulo, set./dez. 2018

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010. Acesso em 13 out. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/bqRcpxVHmtt6VzH7mvP6VHb/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 26 out. 2021

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 de out. 2021

_____. Visibilidade das crianças e da infância. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4250> Acesso em: 13 out. 2021.

RAMALHETE, Mariana Passos. O retrocesso empurra a porta: a literatura infantil e o programa conta pra mim. **Caderno de Letras**. Pelotas, s/v, n.10, p. 151-167, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/19827> Acesso em: 07 mar de 2023.

RANNIERY, Thiago. MACEDO, Elizabeth. Políticas do vivível: diferença, teoria e democracia por vir. In: LOPES, Alice Casimiro.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed, UFPE, 2018.p. 51-86.

REIS, Toni. EGGERT, Elda. Ideologia de gênero: uma falácia construída sob os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017165522> Acesso em: 28 out de 2021.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. (orgs) **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez editora, 2021.

RODRIGUES, Julian. FACCHINI, Regina. “Ideologia de gênero”, atores e direitos em disputa: uma análise sobre o processo de aprovação do Plano Nacional de Educação (2013-2015). In: LOPES, Alice Casimiro.; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de.; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. (orgs). **Os gêneros da escola e o impossível silenciamento da diferença no currículo**. Recife: Ed, UFPE, 2018. p. 87-126.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, vol. 15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036> Acesso em: 29 nov de 2021

ROSE, Diana. Análise de Imagens em Movimento. In: BAUER, Martin e GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis:Voices, 2011, p. 343-364.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**. n. 51, 1984. p. 1462-1457. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1462> Acesso em 26 de outubro de 2021.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben.; RIDENTI, Marcelo.; BRANDÃO, Gildo. Marçal. (Orgs.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p.296-333.

“SAI O KIT GAY, ENTRA A LEITURA EM FAMÍLIA”, diz ministro da Educação. **Carta Capital**. São Paulo, 07/01/2020. Política. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/sai-o-kit-gay-entra-a-leitura-em-familia-diz-ministro-da-educacao> Acesso em: 20 jul de 2022

SAFATLE, Vladimir. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, Vladimir; JÚNIOR, Nelson da Silva; DUNKER, Christian. (Orgs.) **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SALGADO, Raquel Gonçalves. SOUZA, Leonardo Lemos. WILLMS, Elni Elisa. Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordaza e a criminalização em nome da proteção. **Revista Periódicus**, [S. l.], v. 1, n. 9, p. 26–54, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25787>. Acesso em: 27 out. 2021.

SALGADO, Raquel Gonçalves. ALEXANDRE, Bruno do Prado. Memórias de infância na escola pelo avesso do tracejado das normativas de gênero, sexualidade e desenvolvimento. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 24, n. 52, p. 31- 47, set/dez. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. CHAUÍ, Marilena. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Geniana dos. **O meu aluno não lê: sentidos de crise nas políticas curriculares para a formação em leitura**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Disponível em: http://www.btd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=11670 Acesso em: 26 out. 2021

SARTRE, Jean-Paul. **A idade da razão**: os caminhos da liberdade 1. 3. ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983

SILVA, Elder Luan dos Santos. Pânico moral e as questões de gênero e sexualidade na BNCC. **História, histórias**, v. 8, n.16, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/rhh.v8i16.31928> Acesso em: 28 out de 2021

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf> Acesso em: 17 ago de 2022

SOUZA, Sandra. “Conta pra mim”: análise documental de um programa de literacia familiar. **Revista Sede de ler**, v. 10, n.1, p.47-61, jul-dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/sededeler/article/view/50175/32074> Acesso em: 17 ago de 2022

STARNINO, Alexandre. Freud, Lacan e Laclau: o entroncamento ardiloso entre discurso, pulsão e gozo. **Voluntas**. Santa Maria, v.11, n.1, p. 432-453, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/voluntas/article/view/43610> Acesso em: 07 mar de 2023.

TOMÉ, Cláudia. MACEDO, Elizabeth. Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas afirmativas no âmbito da SECADI. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Araújo Ramos Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 305 - 332.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves.; MORGADO, José Carlos Bernardino Carvalho. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração Escolar**, v. 30, n. 1, p. 203-230, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/50021/31329> Acesso em: 28 out de 2021

VÁZQUEZ VERDERA, Victoria. La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer educación. **Educación XXI**, vol. 13, núm. 1, 2010, p. 177-197. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70618037008.pdf> Acesso em: 05 set de 2022

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre-RS: L&PM Pocket, 2018.