

A Psicologia Histórico-Cultural frente à escalada do fundamentalismo na educação brasileira

Pedro Braga Carneiro -

Psicólogo Social, Mestre em Planejamento e Governança Pública e Doutorando em
Tecnologia e Sociedade (UTFPR).
E-mail: pedrobcarneiro@gmail.com

Resumo: Este artigo de natureza exploratória busca analisar a ascensão do fundamentalismo religioso no atual cenário político brasileiro, verificando como grupos conservadores e reacionários ligados a Igrejas Evangélicas Pentecostais cresceram em influência nos Poderes Executivo e Legislativo nacionais nos últimos anos. Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica e documental e abordagem qualitativa. No contexto analisado, percebe-se o ataque sistemático à política de educação como forma de construção de um projeto societário obediente aos preceitos religiosos ditos cristãos, com a manutenção de valores morais rígidos e enfraquecimento da convivência plural e democrática. Tais ataques se materializam em projetos como *Escola Sem Partido*, na falácia do “combate à ideologia de gênero”, e na proposta de *Educação Domiciliar*. Em contraposição a estas investidas, a Psicologia Histórico-Cultural reconhece a importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento humano e, portanto, serve de referencial para uma atuação educacional promotora de consciência crítica e incentivadora da transformação social.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural, Educação Básica, Fundamentalismo.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo compreender como a perspectiva de educação escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural fornece subsídios para enfrentamento à escalada do fundamentalismo no contexto social, político e educacional brasileiro na atualidade.

Vivemos um momento histórico de ascensão do fundamentalismo religioso na esfera pública nacional, associada a uma tendência ultraconservadora internacional. Almeida e Toniol (2018, p. 7) reconhecem um cenário atual de “endurecimento das relações políticas, sociais e culturais”, uma onda conservadora que não se restringe ao Brasil, mas tem aqui importante expressão.

Neste sentido, Cunha (2020) recupera fatos recentes da história política do Brasil: o *impeachment* de Dilma Rousseff da presidência em 2016, a influência do processo de *lawfare* nas eleições de 2018, que conduziram a extrema-direita ao Governo Federal sob o mote da “salvação da família tradicional” (como se sofresse qualquer ameaça), a imagem de um governo religioso e em aliança com lideranças evangélicas保守adoras, como resultado “de um intenso processo reacionário a avanços no campo dos direitos sociais, sexuais e reprodutivos” (CUNHA, 2020, p. 6). Como efeito, temos percebido

discursos recorrentes de autoridades dos Poderes Executivo e Legislativo que expressam “o anseio de instaurar uma nação cristã” no país (CECCHETTI; TEDESCO, 2020, p. 7).

Sousa (2020) ressalta que a inserção de agentes religiosos de diferentes confissões, especialmente no Poder Legislativo, é uma constante desde a ditadura militar no Brasil, com destaque à militância de evangélicos pentecostais contra os valores laicos do Estado. Costa (2014) também constata a crescente relevância desse grupo no cenário político nacional desde a década de 1980, notório pelo perfil conservador moral e político, pouca (ou nenhuma) identificação partidária, pelo corporativismo, pela inscrição em polêmicas (como o suposto “combate ao comunismo”) e pela implicação em casos de corrupção – traços cada vez mais aprofundados. Ainda, Lionço (2017, p. 210) afirma que a incidência do discurso religioso de viés fundamentalista na agenda política tem sido amplamente verificada, “decorrendo em retrocessos na agenda de direitos humanos”.

Para além das recuperações históricas, Oliveira e Oliveira (2021, p. 263) destacam, na conjuntura brasileira atual, a atuação de religiosos fundamentalistas, em nível micro, no controle de “grande parte do comportamento das pessoas que vão às igrejas (inclusive influenciam seus posicionamentos políticos), e, em nível macro, tendem a reforçar a disciplina dos fiéis através de programas de rádio e de televisão”. Deste modo, evidencia-se a relevância do fenômeno.

Sendo assim, no desenvolvimento deste artigo, busca-se compreender o conceito e a incidência do fundamentalismo na política brasileira, de que modo esse fenômeno ameaça a educação no país, e como a Psicologia Histórico-Cultural desponta como referencial contrário ao projeto educacional (e societário) almejado por fundamentalistas.

Materiais e Métodos

O presente artigo tem natureza exploratória, abordagem qualitativa, e se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental como método (GIL, 2008), possibilitando o uso de fontes seguras, avaliadas por pares, para análise do fenômeno abordado. Para tanto, serviram como referenciais artigos acerca do conceito e contextualização histórica acerca do fundamentalismo (nos âmbitos religioso e social) e sua inserção no cenário político brasileiro. Também se reuniu bibliografia acerca de fenômenos que são considerados ameaças à política educacional brasileira, tais como projetos de lei e narrativas largamente difundidas na opinião pública. Ainda, foram utilizados trabalhos acadêmicos e artigos científicos sobre as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural no contexto escolar. Por fim, procedeu-se a análise de conteúdo para articulação entre os temas.

Fundamentalismo religioso e político

Fundamentalismo pode ser compreendido como um comportamento religioso consequente da “assimilação de valores rígidos de dogmatismo e ética moral, que muitas vezes, se fazem valer da violência física ou simbólica para concretizar seus objetivos” (NUNES, 2021, p. 86661). Segundo Costa (2014, p. 237), o “objetivo do fundamentalista é moldar o mundo segundo sua visão”, e toda ação política, portanto, deve ser pautada pela verdade religiosa. Afinal, trata-se de uma perspectiva em que “tudo aquilo que é diferente torna-se uma grave ameaça a ser combatida ou mesmo aniquilada, buscando preservar suas tradições e crenças religiosas” (NUNES, 2021, p. 86655).

Cunha (2020, p. 5) confere a origem do termo “à tendência ultraconservadora de um segmento protestante dos Estados Unidos, na virada do século XIX para XX, enraizado na interpretação literal da Bíblia, classificada como *inerrante*, em reação à modernidade”. Sousa (2020, p. 80) denomina esta interpretação como a “doutrina da infalibilidade da Bíblia”, que, “historicamente, está relacionada a uma postura defensiva da religião cristã em relação a elementos da modernidade que considera refratários a ela”.

Nunes (2021) especifica o Seminário Teológico Calvinista de Princeton (Estados Unidos) como origem do fundamentalismo enquanto movimento reacionário aos processos de urbanização, industrialização e desenvolvimento científico, considerados ameaças aos valores religiosos tradicionais – o que acabou por influenciar outros grupos protestantes estadunidenses nas primeiras décadas do século XX. O autor ainda explicita a influência do movimento, já no pós-guerra, nos países latino-americanos:

No período após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o fundamentalismo passa a ter novos sentidos, e sua influência se amplia por todo o mundo, seguindo a expansão do capitalismo americano e o seu ‘American way of life’ (o modo americano de vida) que passa a ser absorvido por todo o mundo ocidental. Ao longo da expansão capitalista, o fundamentalismo igualmente se amplia, influenciando no protestantismo latino-americano, indo de encontro com a cultura colonialista e autoritária das ditaduras, adquirindo além de sua característica religiosa, um viés político (NUNES, 2021, p. 86659).

Chauí (2006), com base em estudos de David Harvey, aprofunda a análise do fundamentalismo como uma reação do desencantamento do mundo próprio da modernidade. Para ela, a tentativa moderna de explicar o mundo pela racionalidade, relegando à religiosidade o foro íntimo em detrimento dos espaços da vida pública, acabou por provocar o fundamentalismo religioso “como uma espécie de retorno do reprimido, uma repetição do recalcado pela cultura porque esta, não tendo sabido lidar

com ele, não fez mais do que preparar sua repetição” (CHAUÍ, 2006, p. 128). A autora ainda aponta como, nesta lógica, o fundamentalismo ultrapassa o campo da confessionalidade para ganhar a dimensão de ação política. E suas palavras:

A secularização moderna - que simplesmente lançou a religiosidade para o espaço privado e esperou que a marcha da razão e da ciência findariam por eliminar a religião-, o mercado pós-moderno - que opera por extermínio e exclusão e com a fantasmagoria mística da riqueza virtual e dos signos virtuais-, o Estado neoliberal - caracterizado pelo alargamento do espaço privado e encolhimento do espaço público dos direitos-, e a condição pós-moderna de insegurança gerada pela compressão espaço-temporal - na qual o medo do efêmero leva à busca do eterno-, podemos compreender que a barbárie contemporânea provoque o retorno do recalcado ou do reprimido, isto é, o ressurgimento do fundamentalismo religioso não apenas como experiência pessoal, mas também como interpretação da ação política (CHAUÍ, 2006, p. 131).

Na mesma direção, Costa (2014) considera que a modernidade faz um apelo à racionalidade, mas traz consigo sentimentos de desorientação, de perda de controle, de crise. Neste cenário, como a pretensa liberdade não se consolida sob o capitalismo e o individualismo pauta as relações sociais na atualidade, enseja-se uma reação fundamentalista.

Lionço (2017, p. 209) corrobora com a análise considerando o fundamentalismo religioso como “uma ofensiva contemporânea a preceitos da modernidade”, que “recusa princípios democráticos seculares em uma era de instabilidade e dispersão das representações, reivindicando o retorno de tradições como preceitos basilares da vida social”. A autora destaca que, para os fundamentalistas, as possibilidades diversas de subjetivação da humanidade, e mesmo o ideal democrático de convivência com a pluralidade, representariam riscos aos valores considerados tradicionais. Desta forma, valem-se da estratégia de ocupação dos espaços de representação política, por meio de uma lógica moralista e salvacionista, a fim de enfraquecer o Estado de direitos e legitimar “a exclusão e/ou precarização de direitos a determinados segmentos populacionais em prol da manutenção de privilégios para grupos em situação de poder hegemônico em um contexto social desigual” (LIONÇO, 2017, p. 212).

Rocha (2014, p. 274) problematiza a dificuldade de se dialogar, na esfera política, com fundamentalistas religiosos, afinal “as doutrinas fundamentalistas, tanto religiosas como políticas, não são consideradas por seus adeptos como simples doutrinas, elas são dogmas irrefutáveis, contra os quais é inteiramente inútil querer argumentar” – pois teriam motivações inconscientes. Neste sentido, Sousa (2020) analisa o caráter beligerante do fundamentalismo, que interpreta o mundo como uma luta entre bem e mal. Desta forma, o resultado desta dinâmica é um movimento polarizador e separatista, o qual enfraquece a

democracia ao tentar impor uma verdade única em sociedade por meio das ações políticas, favorecendo a instalação de regimes autoritários (CUNHA, 2020).

Ameaças do fundamentalismo à educação

As tentativas de intervenção no campo educacional se configuram como um dos principais focos de investidas fundamentalistas no cenário político brasileiro (CUNHA, 2020; SOUSA, 2020). Para Sousa (2020), há um temor de grupos pentecostais de que o ensino das ciências nas escolas possa colocar em descrédito premissas religiosas e, por isso, busca-se depreciar o ensino escolar.

Verificam-se pelo menos três grandes expressões dos ataques fundamentalistas contra a educação. A primeira delas diz respeito à desvalorização da atividade docente e da educação formal que se evidencia no projeto *Escola sem Partido*. A segunda refere-se à construção de um pânico moral pela evocação de uma suposta “ideologia de gênero” como risco à formação da identidade de crianças e adolescentes em idade escolar. E a terceira corresponde a movimentações pela implantação de uma modalidade de educação domiciliar (a chamada *homeschooling*) no país.

Sobre a *Escola sem Partido*, Oliveira e Oliveira (2021) a consideram como uma das principais reivindicações da chamada “bancada evangélica” no Poder Legislativo brasileiro atual, um projeto que, no discurso, clama por uma escola “livre de ideologias” (como se isso fosse possível), mas que, em seu cerne, evidencia a imposição de causas conservadoras no campo da educação. Para os autores, tal discurso de pretensa neutralidade esconde uma ideia totalitária de apagamento da pluralidade:

O EsP se tornou um ponto de encontro e uma bandeira para a defesa de um projeto de educação e sociedade pautado na subordinação de todas e todos aos ditos ‘valores tradicionais’; na imposição da moral judaico-cristã como a única mediadora possível das relações familiares e afetivas; e na naturalização da desigualdade socioeconômica a partir do mote do livre mercado e esvaziamento político do Estado e da sociedade (SALLES; SILVA apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 291).

Ainda sobre o projeto, Zan e Krawczyk (2019, p. 612) consideram-no “avesso à autonomia escolar, à liberdade de pensamento dos professores, à prioridade do conhecimento científico, multicultural e indiscriminatório, e promovem um clima policialesco nas escolas, via a delação dos professores pelos estudantes”.

Leite (2019a, p. 25), verifica que o projeto teve início, em 2004, sob um discurso de enfrentamento à “doutrinação comunista nas escolas”. Contudo, a iniciativa ganhou projeção em larga escala quando se aliou do discurso fundamentalista religioso de

“combate à ideologia de gênero”, notadamente a partir de 2011. Neste interim, os entusiastas do projeto se valeram de estratégias discursivas para reprimir vivências diversas da sexualidade, conseguindo inclusive tirar da pauta do Governo Federal o Programa Escola sem Homofobia - planejado em parceira com movimentos sociais nacionais e internacionais em defesa dos direitos de pessoas LGBT, frente aos alarmantes dados de violência contra esse público no país (LEITE, 2019a).

A autora ainda destaca que “o ideário da ‘ideologia de gênero’ tem sido utilizado para defender a manutenção de uma ordem hierárquica e desigual entre as pessoas em nome da defesa das crianças e dos jovens” (LEITE, 2019b, p. 130). Trata-se, portanto, de uma deturpação dos “estudos que reconhecem que o gênero é uma construção social e que existe uma diversidade de identidades de gênero, que não se restringe à divisão sexual entre homem e mulher”, negando-se fatos históricos e conhecimentos científicos internacionalmente reconhecidos para causar um pânico moral sobre o tema (ZAN; KRAWCZYK, 2020).

Uma terceira ameaça fundamentalista à educação se encontra na proposta de educação domiciliar (*homeschooling*) defendida pelo Governo Federal e levada ao Congresso Nacional pela atual Presidência da República – com apoio de grupos religiosos conservadores (ZAN; KRAWCZYK, 2020). Cecchetti e Tedesco (2020, p. 4) apontam que “não por acaso, movimentos como o *Escola sem Partido* e contrários à ‘ideologia de gênero’ também defendem o homeschooling como modelo ideal de educação”, afinal, todas as iniciativas privilegiam os “valores familiares” em detrimento à formação escolar para a vida em sociedade.

Contudo, medidas como estas, caso implantadas, acabariam comprometendo o sentido da educação escolar, que busca promover a convivência, interação e entre estudantes de diferentes perfis e identidades (CECHETTI; TEDESCO, 2020). Deste modo, a interferência fundamentalista na educação acabaria por construir um modelo de sociedade reflexo de suas crenças, sob uma moral cristã que permeie todas as relações sociais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2021), a despeito do princípio de convivência democrática no Estado laico.

Ressalta-se que, em todos os casos, há uma aproximação entre os interesses de grupos religiosos fundamentalistas e do capitalismo neoliberal. Neste sentido, Cecchetti e Tedesco (2020, p. 12) apontam:

Tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior estão em xeque: de um lado, grupos empresariais intentam abocanhar os recursos públicos do Estado mediante a defesa do regime de terceirização e/ou vouchers (FREITAS, 2018); de outro, ataques constantes ao papel da ciência, à validez do conhecimento científico -

sobretudo os decorrentes das ciências humanas - à liberdade de cátedra, à autonomia da escola e à função pública da Educação Básica.

Deste modo, Almeida, Silva e Martins (2021, p. 8) consideram que, “no atual cenário brasileiro, a aliança entre política e religião fortalece o exercício de um poder domesticador das consciências”, o que ajuda a compreender o porquê do alvo preferencial dos ataques à política de educação – afinal, como se apresentará a seguir, a escola tem o potencial de contribuir para uma conscientização crítica e emancipatória dos sujeitos.

Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural na Educação

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) pode ser definida como uma teoria psicológica que se utiliza da epistemologia materialista histórico-dialética e tem como premissa “a natureza social do psiquismo humano e a apropriação de signos como esteira de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2020, p. 86). Segundo o autor:

A psicologia histórico-cultural (i) desponta, desde as suas origens na década de 20 do século XX na então União Soviética – pelas mãos de Liev Semiónovich Vygotski² (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nicolaevich Leontiev (1904-1979) –, como a realização de um intento: consolidar uma psicologia ancorada no materialismo histórico-dialético e, portanto, alinhada à concepção de homem, de sociedade e de relação entre eles presente nessa filosofia. Seu contributo central desdobra-se de seus fundamentos filosóficos e se expressa na afirmação da natureza histórico-social do psiquismo humano (Martins, 2020, p. 87).

Linhares (2013, p.42) afirma que esta abordagem busca superar as concepções naturalistas e mentalistas hegemônicas à época, “construindo outro método de pesquisar e explicar as funções psíquicas superiores e contemplando a relação dialética entre o biológico e o social”. A autora ainda reconhece que a PHC preconiza “a apropriação do saber objetivo sistematizado historicamente como questão fundamental na contribuição para o processo de humanização” (LINHARES, 2013, p. 76).

Deste modo, reconhece-se na escola um espaço fundamental para o processo de humanização do psiquismo, que se difere dos demais espaços sociais, ao passo que nela são proporcionadas condições específicas para o desenvolvimento do pensamento abstrato, da capacidade de leitura e interpretação da realidade, e de ação sobre ela (MARTINS, 2020). Em outras palavras:

Para a psicologia histórico-cultural, o grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações sociais disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de todo o desenvolvimento psíquico, de sorte que o desenvolvimento das funções psíquicas tipicamente

humanas (superiores) demandam atividades que as promovam. Dentre essas atividades, Vigotski (1996) e Luria (2008) destacaram a educação escolar, comprovando por meio de suas investigações a natureza das relações entre ensino e desenvolvimento, apontando a ordem de condicionabilidade do primeiro sobre o segundo (MARTINS, 2020, p. 104).

Valentini (2016) também destaca o papel da mediação, proporcionada na escola, entre educador, conhecimento e educando, para a construção do psiquismo, ressaltando o papel da educação para o desenvolvimento afetivo e cognitivo dos sujeitos. Deste modo, a autora considera o direito à educação inalienável, e sublinha sua importância para a atividade emancipadora:

Nesse processo cabe à educação trabalhar a serviço do sujeito a partir da promoção das capacidades intelectuais, das operações lógicas do pensamento, dos sentimentos éticos, enfim de tudo que permita o avanço do sujeito no processo de humanização, instrumentalizando-o para a atividade consciente que o transforma e transforma o seu entorno, como uma atividade emancipadora. A atividade emancipadora, por sua vez, só poderá se fazer presente quando as funções psicológicas superiores se desenvolverem, processo esse presente na prática pedagógica a partir da organização de atividades como uma síntese da atividade material e intelectual produzida pelas gerações que o antecederam (Valentini, 2016, p. 35).

Sendo assim, Lucena, Andrade-Boccato e Tuleski (2018, p. 7), apoiadas na obra de Vigostski, Luria e Leontiev, identificam a possibilidade de contribuição da Psicologia na educação escolar a partir da elaboração de intervenções voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, a fim de reforçar o papel da escola na socialização de conhecimentos historicamente sistematizados, “ajudando a remover os obstáculos entre sujeito e conhecimento e favorecendo o processo de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico”.

Também Barbosa e Facci (2018, p. 49) reconhecem as contribuições da PHC para justificar que “por meio da mediação dos conhecimentos científicos os alunos têm maior possibilidade de ampliar a consciência do mundo e da realidade em que vivem”. Deste modo, a escola que permite o contato de estudantes com os dilemas da sociedade em determinado contexto histórico valoriza seu potencial questionador (BARBOSA; FACCI, 2018).

Por fim, Cerezuela e Mori (2015) valorizam a função da escola e o trabalho docente no processo de formação dos indivíduos, à luz da Teoria Histórico-Cultural. Para elas, “quando a aprendizagem ocorre, de fato, a educação não apenas revoluciona um ou outro aspecto do indivíduo, ela reestrutura as funções do comportamento e transforma a amplitude de atuação em sociedade” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1251).

Considerações finais

Tomando o fundamentalismo religioso como uma atitude frente ao mundo de intolerância às diferenças e tentativa de imposição de um conjunto de crenças sobre o coletivo (NUNES, 2021) percebe-se o avanço dessa ideologia no cenário político nacional, com o crescimento da influência de grupos evangélicos pentecostais e conservadores no governo federal e poder legislativo do Brasil.

Costa (2014, p. 241) aponta, para superação desse cenário em que vivemos, a necessidade imperiosa de uma “educação cultural, critica, ética e ecológica”. Também Cunha (2020, p. 46) considera a instituição de uma “formação de consciência crítica” um caminho para transformação. Na mesma direção, Almeida, Silva e Martins (2021, p. 8) apontam “que é necessário insistir numa constante formação da consciência crítica que conduza à emancipação dos sujeitos religiosos e à superação de uma vivência religiosa infantil e acrítica”.

Estas considerações encontram eco com a compreensão, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, do papel transformador da escola, ao passo que a educação escolar permite a formação de consciência crítica ao proporcionar, a partir da aquisição de conhecimentos historicamente sistematizados, uma melhor leitura da sociedade.

Deste modo, conforme apontam Zanatta, Saavedra Filho e Dias (2021) justifica-se a persistência no investimento na escola enquanto espaço para uma educação humanista crítica e emancipatória, acreditando-se no potencial da apropriação do conhecimento científico como transformador da realidade.

Referências:

- ALMEIDA, A. L. B. de; SILVA, L. E. F. da; MARTINS, M. R. de M. Novos ventos de fundamentalismo religioso no Brasil: Colonização midiático-digital na formação da consciência. *Revista Eclesiástica Brasileira*, 81(318), 8-29, 2021.
- ALMEIDA, Ronaldo de; TONIOL, Rodrigo. *Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- BARBOSA, Luciana Mara Tachini; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino médio: conhecendo a adolescência. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 47, p. 47-55, dez. 2018 .
- CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. *Práxis Educativa (Brasil)* [en linea], 15, 01-17, 2020.
- CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. A Educação Escolar e a Teoria Histórico-Cultural. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 1251-1264, 2015.

CHAUÍ, Marilena. Fundamentalismo religioso: a questão do poder teológico-político. In: *Filosofia Política Contemporânea: Controvérsias sobre Civilização, Império e Cidadania*. Atilio A. Boron, 1a ed. - Buenos Aires: CLACSO; 2006.

COSTA, Otávio B. R. Das relações entre a modernidade e o fundamentalismo religioso. *Teocomunicação*, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 220-246, maio-ago 2014.

CUNHA, Magali do Nascimento. *Fundamentalismos, crise da democracia e ameaça dos direitos humanos na América Latina: tendências e desafios para a ação*. Salvador-BA: Koinonia, p. 21-22, 2020.

GIL. Antônio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social* – 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEITE, Vanessa J. A captura das crianças e adolescentes: refletindo sobre controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade nas políticas de educação. *Série-Estudos - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB*, 20(52), 11-30, 2019a.

LEITE, Vanessa J. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (Rio de Janeiro) [online], n. 32, pp. 119-142, 2019b.

LINHARES, Renata. *A contribuição da psicologia histórico-cultural de Vigotski para formação de professores e educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

LIONÇO, Tatiana. Psicologia, Democracia e Laicidade em Tempos de Fundamentalismo Religioso no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. v. 37, n. spe, pp. 208-223, 2017.

LUCENA, Jéssica Elise Echs; ANDRADE-BOCCATO, Taiane do Nascimento e TULESKI, Silvana Calvo. “Estudar também se aprende”: contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação. *Psicologia em Estudo* [online]. v. 23, e2312, 2018.

MARTINS, L. M. As contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação do campo. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências*, 3(2), 86-107, 2020.

NUNES, Wellington Rocha. O fundamentalismo e a intolerância religiosa no Brasil de hoje. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.9, p. 86654-86673 sep. 2021.

OLIVEIRA, E. C. P. de; OLIVEIRA, D. Fundamentalismo religioso: uma chave para entender o programa “Escola sem Partido”. *Plural*, 28(1), 259-278, 2021.

ROCHA, Zeferino. A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, 17(3-Sup.), 761-774, set. 2014.

SOUSA, Bertone de O. Pentecostais, Fundamentalismo e Laicidade no Brasil. *Revista Brasileira De História Das Religiões*, 13(37), 2020.

VALENTINI, Maria Terezinha Pacco. Psicologia e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. *ANALECTA*. Guarapuava, Paraná v.15 n. 1 p. 25 - 37 Jan./Jun. 2016.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez 2019.

ZANATTA, Ronnie Petter Pereira; SAAVEDRA FILHO, Nestor Cortez; DIAS, Maria Sara de Lima. A educação e o sujeito pós-moderno na sociedade neoliberal e as possibilidades de emancipação pela Pedagogia de Paulo Freire. *Acta Sci. (Canoas)*, 23(4), 52-76, Jul./Ago 2021.