



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 11, v. 2 mai. - out. 2019

p. 142-160.

Quando a “interdição” tenta invadir a escola e “ex-comungar” as diferenças: algumas reflexões (in)discretas sobre o projeto “Escola sem partido”

Esmael Alves de Oliveira¹

Guilherme Rodrigues Passamani²

Tiago Duque³

RESUMO: Neste artigo buscamos refletir sobre as tramas discursivas que cercam o projeto “Escola sem partido” a partir de dois eventos políticos ocorridos respectivamente nas cidades de Dourados e Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Se, como afirma Foucault (2012), o discurso não é transparente, ao mapearmos as redes político-ideológicas que dão corpo a tal projeto, por meio dos atores envolvidos, dos

1 Professor Adjunto, em regime de dedicação exclusiva, do curso de Ciências Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados (FCH/UFGD) e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGAS/UFMS). Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Especialização em Antropologia -UFAM; Mestrado em Antropologia Social - PPGAS/UFAM; Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina - PPGAS/UFSC, com estágio doutoral na Universidade Eduardo Mondlane (UEM/Moçambique). Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa sobre Justiça, Multiculturalismo e Sociedade (DIVERSO/UFGD). Atualmente realiza pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAS/UFRGS) junto ao Núcleo de Pesquisa em Antropologia do Corpo e da Saúde (Nupacs). Contato: esmael_oliveira@live.com

2 Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), atuando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais. Graduado em Ciências Sociais e História nas habilitações de licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestre em Integração Latino-Americana, com área de concentração em História Latino-Americana, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor em Ciências Sociais na área de Estudos de Gênero pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Pesquisador visitante na Universidade de Coimbra (Portugal) entre 2007/2008 e pesquisador visitante na Universidade do Colorado - Boulder (Estados Unidos) entre 2014/2015. Coordenador do Núcleo de Estudos Néstor Perlongher - Cidade, Geração e Sexualidade (NENP/UFMS/CNPq). Contato: grpassamani@gmail.com

3 Professor do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus de Campo Grande), do Mestrado em Educação (Campus do Pantanal - Corumbá) e do Mestrado em Antropologia Social da Faculdade de Ciências Humanas (FACH). Possui doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Fez bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e bacharelado em Ciências Religiosas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas. É coordenador do Impróprias - Grupo de pesquisa em gênero, sexualidade e diferenças (CNPq/UFMS). Contato: duque.hua@gmail.com

Recebido em 13/11/18

Aceito em 02/10/19

argumentos e categorias utilizadas, do contexto político-social em que se insere e dos jogos de interesses, objetivamos perceber as contradições, os embaraços, os tensionamentos e os pontos cegos presentes no próprio discurso, que nos permitem questionar os dispositivos de “verdade” e “imparcialidade” em que se buscam resguardar. Ao contrário do que afirma e pretende, uma escola sem partido é não apenas impossível, inviável e insustentável, mas também indesejável.

PALAVRAS-CHAVE: Escola sem partido; diferenças; discursos; dissidências.

Abstract: In this article we seek to reflect on the discursive plots surrounding the “*Escola sem partido*” project (School without party), based on two political events in the cities of Dourados and Campo Grande, in Mato Grosso do Sul. If, as Foucault (2012) states, the discourse is not transparent, mapping the political-ideological networks that give shape to such a project, through the actors involved, the arguments and categories used, the political-social context in which it is inserted and the sets of interests, we aim to perceive the contradictions, the tensions and the blind spots present in the discourse itself, which allow us to question the devices of “truth” and “impartiality” in which they seek to protect themselves. Contrary to what it affirms and claims, a school without party is not only impossible, unfeasible and unsustainable, but also undesirable.

Keywords: school without party; differences; discourses; dissent.

Resumen: En este artículo buscamos reflexionar sobre las tramas discursivas que rodean el proyecto “Escuela sin partido” a partir de dos eventos políticos ocurridos respectivamente en las ciudades de Dourados y Campo Grande, en Mato Grosso do Sul. Si, como afirma Foucault (2012), el discurso no es transparente, al mapear las redes político-ideológicas que dan cuerpo a tal proyecto, por medio de los actores involucrados, de los argumentos y categorías utilizadas, del contexto político-social en que se inserta y de los juegos de intereses, objetivamos percibir las contradicciones, los embaraços, los tensos y los puntos cegos presentes en el propio discurso, que nos permiten cuestionar los dispositivos de “verdad” e “imparcialidad” en que se buscan resguardar. Al contrario de lo que afirma y pretende, una escuela sin partido es no sólo imposible, inviable e insostenible, pero también indeseable.

Palabras clave: escuela sin partido; diferencias; discursos; disidencias.



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 11, v. 2 mai. -out. 2019

p. 142-160.



Recebido em 13/11/18

Aceito em 02/10/19

Introdução

Segundo Deslandes (2015), a “ideologia de gênero” é uma resposta ao que ocorreu nas últimas décadas: o fortalecimento das áreas de pesquisa de gênero e das iniciativas de políticas educacionais na temática no Brasil. Essa reação conservadora, articulada politicamente, passou a conceber gênero a partir de uma leitura enviesada, como uma ameaça às famílias, às crianças e, com isso, à sociedade.

Sua origem se deu, de acordo com Junqueira (2017), após as discussões ocorridas para a aprovação dos documentos da Conferência Internacional sobre População no Cairo (Egito), em 1994, e da Conferência Mundial sobre as Mulheres, em 1995, em Pequim (China). Frente a esse cenário, o Vaticano convocou, em 1995, dezenas de “especialistas” para pôr em marcha uma contraofensiva de modo a reafirmar a doutrina católica e a naturalização da ordem sexual. Para Junqueira (2017), as/os empreendedoras/es morais antigênero parecem ter encontrado, com a movimentação contra aquilo que entendem como “ideologia de gênero”, um meio eficiente de afirmar e disseminar seus valores, recuperar espaços políticos e angariar mais apoio.

Na América Latina, explicam Miskolci e Campana (2017), a emergência da contraofensiva à “ideologia de gênero” se deu a partir do Documento de Aparecida⁴, de 2007, até se tornar uma noção articulada entre diferentes empreendedoras/es morais contra reformas políticas e governamentais da década de 2010. Para esses autores, as/os empreendedoras/es morais “[...] são grupos de interesses conservadores que buscam distanciar o movimento feminista e LGBT, e mesmo seus simpatizantes, das definições de políticas públicas e tomar o controle sobre elas” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 743).

A partir desse panorama e nos inspirando na proposta arqueogenealógica foucaultiana (FOUCAULT, 1979), buscamos refletir ao longo deste artigo sobre as tramas discursivas que cercam o projeto “Escola sem partido”. O pano de fundo dessa discussão são dois eventos políticos ocorridos respectivamente nas cidades de Dourados e de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Se, como afirma Foucault (2012), o discurso não é transparente, ao mapearmos as redes político-ideológicas que dão corpo a tal projeto, por meio dos atores envolvidos, dos argumentos e das categorias utilizadas, do contexto político-social em que se insere e dos jogos de interesse, objetivamos perceber as contradições, os embaraços, os tensionamentos e os pontos cegos presentes no próprio discurso, que nos permitem

4 O referido documento é resultado dos trabalhos da V Conferência Geral dos Bispos da América Latina e Caribe, realizada na cidade brasileira de Aparecida do Norte, estado de São Paulo. A comissão de redação foi presidida pelo então Cardeal Bergoglio, hoje Papa Francisco.



questionar os dispositivos de “verdade” e “imparcialidade” em que se buscam resguardar. Ao contrário do que afirma e pretende, uma escola “sem partido” é não apenas impossível, inviável e insustentável, mas também indesejável.

Uma escola sem partido ou a chapa única da fé?

Em junho de 2016, na cidade de Dourados-MS, pais, mães e responsáveis de alunas/os das escolas públicas foram intimados/as para uma “reunião” convocada pelo procurador do Ministério Público do Estado do Mato Grosso do Sul (MPE), Sérgio Fernando Raimundo Harfouche. A convocação, de caráter obrigatório, sob pena de multa de 3 a 20 salários mínimos para os/as ausentes, além da responsabilização por crime de abandono intelectual por parte dos/as responsáveis, teve um viés aberto e declaradamente religioso, com direito, inclusive, a pregação. O discurso do procurador no encerramento do ato é bem ilustrativo:

Eu quero colocar nossas vidas diante de Deus. Lá na cruz. [...] Meu Deus, eu sou um pecador, mas o senhor me ama. Entregou Jesus teu filho no meu lugar. [...] Eu recebo Jesus Cristo como meu senhor, meu salvador. Eu te entrego minha casa. Eu te entrego a escola dos meus filhos, os professores, os funcionários, gestores, as autoridades desta cidade. Eu te entrego minha rua. Eu te entrego esta cidade. Fica fora de Dourados toda maldade, toda rebelião, toda incredulidade, toda bruxaria. Fica fora, feitiçaria. Fora desta cidade a idolatria. Derramamento de sangue. Uso de drogas. Indisciplina. Infrações. E tudo que não for teu, meu Deus, vai para fora de Dourados. Toma esta cidade, por que nesta noite nós declaramos solenemente que Jesus Cristo é o senhor de Dourados e vai governar Dourados, como príncipe da paz. Em nome de Jesus. Amém? Glória Deus!⁵

Dessa forma, um evento que tinha como “objetivo” inicial discutir a “evasão escolar”, por meio do Programa de conciliação para prevenir a evasão e a violência escolar (PROCEVE), de autoria de Harfouche, torna-se “justificativa” para o exercício da pregação religiosa. Desvinculam-se então os dilemas que envolvem a realidade educacional (violência, uso de drogas, indisciplina, etc.) de aspectos mais amplos, tais como a precarização das condições político-econômico-sociais em que vive a grande maioria dos alunos e alunas, para pôr em cena o poder pastoral.

Fica evidente, no discurso do procurador, que o foco da “atividade pastoral” (manifestada pela

5 Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/06/06/procurador-de-justica-do-mato-grosso-do-sul-envergonhou-estado-democratico-de-direito/>>. Acesso em: 30 abr. 2018.



invocação do “poder divino”) são sempre práticas e/ou sujeitos que, ou “afrontam” a fé cristã (incredulidade, “bruxaria”, “feitiçaria”, “idolatria”), ou cujo estilo de vida se insere em uma qualificação desviante/abjeta (homicida/“derramamento de sangue”; dependentes químicos/“uso de drogas”; indisciplinados/“indisciplina”/“infrações”).

Tudo sob uma perspectiva moralizante, em que o discurso sobre a diferença não pode ser exercido (uma escola “sem partido”), mas aquele que fomenta a exclusão e o estigma é praticado e estimulado. Portanto, caberia conceber a escola “sem partido” meramente como um mecanismo jurídico que busca apenas a “repressão” de certos temas? Ou como um dispositivo de uma economia biopolítica que, por meio de um discurso moralizante, atua como ideal regulador em prol de distâncias (essas defendidas deliberadamente como “naturais”) entre práticas tidas como inteligíveis, lícitas e reconhecíveis e outras consideradas ininteligíveis, ilícitas e abjetas? (FOUCAULT, 1979; 2010; BUTLER, 2000; FERREIRA, 2018).

A partir de Foucault (1995), somos desafiados a refletir sobre os “novos” movimentos conservadores sem cair em dicotomias maniqueístas. Em um movimento genealógico em que saber e poder se atrelam, em que o discurso não é transparente nem original, mas atravessado por tensionamentos e agenciamentos sempre situacionais, há que se destacar o caráter não predeterminado no/do jogo de relações de forças/poder/saber. É assim que compreendemos os ecos que tiveram a fala do referido procurador e que operaram no sentido de descentrar o dispositivo logocêntrico da “Escola sem partido”.

Após o ocorrido, Tiago Botelho, professor da Faculdade de Direito e Relações Internacionais da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), concedeu uma entrevista a um veículo de comunicação em que avaliava o caso como um explícito atentado à laicidade. Nas palavras do entrevistado:

Não pode um Procurador de Justiça, por meio de sua convicção religiosa, determinar o que pode e o que não pode um professor fazer em sala de aula. Não se pode, de maneira nenhuma, confundir o papel de um procurador de justiça e o papel de um cidadão que professa uma fé. Naquele espaço existiam pessoas que acreditavam no Deus cristão, mas também tinham as que não acreditavam. Tanto umas quanto as outras merecem respeito, porque a República Federativa do Brasil é laica: protege todas as religiões, mas não professa nenhuma.⁶

6 Fonte: idem nota 2.



Nas redes sociais, esse evento, que deixou muitos pais e mães do lado de fora do estádio Douradão, onde ocorria a ação, por falta de lugares para tantas pessoas, repercutiu de forma negativa. Muitas/os se sentiram constrangidas/os, primeiramente pela maneira obrigatória com que foram convocadas/os, e segundo por serem obrigadas/os a ouvir um discurso com que não concordavam e que, em muitos casos, até feria suas convicções político-religiosas.

Aqui problematizamos o fato de que, dentre todas/os as/os participantes da reunião compulsória certamente existam aquelas/es que não compartilhavam da mesma fé do referido procurador. Ou seja, em um estado laico, como o brasileiro, em que a liberdade de profissão religiosa é garantida pela constituição, é, no mínimo, problemático e contraditório que um representante do Estado (afinal, o procurador fez a convocação não como religioso, mas como servidor público) utilize seu cargo com finalidade de proselitismo religioso, compulsório ou não.

Esse episódio, que foi notícia em rede nacional, veio a somar-se a uma série de mobilizações realizadas pelas/os apoiadoras/es do chamado projeto “escola sem partido”, que anteriormente já haviam se mobilizado em vários estados e municípios da federação para a retirada da temática de gênero e sexualidade dos planos estaduais de educação, a partir de uma ideia de que o espaço da sala de aula não deve ser utilizado para a “manipulação dos alunos”.

Como afirmado anteriormente, se “oficialmente” o intuito do evento era discutir o programa de “evasão escolar”, na realidade teve deliberadamente outro direcionamento: uma campanha contra a propalada “ideologia de gênero”. As/Os líderes do “projeto”/“movimento” “escola sem partido” têm acusado professoras/es de utilizarem o espaço da sala de aula para promoverem a “doutrinação ideológica” das/os estudantes. Assim, o “Escola sem partido”, por meio de um discurso que busca se amparar na “liberdade de expressão”, mas que é escamoteador de um fundamentalismo religioso, acusa as/os “adeptas/os” da “ideologia de gênero”⁷ de promoverem um “ataque” aos valores que ferem frontalmente as crenças do alunado.

Para elas/eles, trata-se de um ataque ao princípio constitucional da liberdade de crença, bem como ao da impessoalidade, ambos garantidos pela Constituição (BRASIL, 1988). Em nome da laicidade, sob uma perspectiva enviesada, defende-se que o direito individual não pode ser ameaçado

7 De modo geral, por meio de uma leitura rasa e equivocada, entende-se que tal “doutrinação ideológica” vem sendo orquestrada pelo “movimento feminista” e por pesquisadores das universidades brasileiras vinculados às discussões de gênero e sexualidade, bem como aos direitos sexuais e reprodutivos.



em nome de uma “liberdade de cátedra”, que teria como motivação fundamental destruir a moral e os bons costumes. É assim que passamos a compreender melhor a distorção de um dos emblemas do movimento feminista aos seus próprios interesses: “meus filhos, minhas regras” (MIGUEL, 2016).

Nesse contexto, a escola, como espaço de reflexão, de criticidade, de debate de ideias e de argumentos, passa a ser entendida como um simples aparelho de reprodução de conteúdos. Esses, agora devidamente “peneirados” por um dispositivo de censura fundamentalista, podem ser repassados (jamais problematizados!), desde que não se contraponham aos dogmatismos religiosos. A “ideologia” feminista, operando a partir da desnaturalização dos essencialismos identitários, do questionamento das subalternidades historicamente construídas e reiteradas e da historicização dos dualismos ontológicos é, portanto, entendida como ameaçadora. Não é fortuito, pois, que apoiadoras/es declaradas/os⁸ do “movimento escola sem partido” sintam-se muito “à vontade” para justificar a “natureza” desigual entre homens e mulheres, a patologização das homossexualidades (reiterada como “homossexualismo”) e o modelo patriarcal de família.⁹ Mas, afinal, trata-se de uma escola “sem partido” ou de uma chapa única da fé?

Se problematizar as diferenças torna-se uma questão indigesta (pois fere frontalmente os regimes de verdade que criam e naturalizam as desigualdades), por outro lado, a marcação da fé cristã, como valor absoluto, passa a ser não apenas inquestionável, mas algo a ser defendido e difundido. Mais uma vez, é a luta pela manutenção da matriz de inteligibilidade hierarquizante que constitui o mundo ocidental (patriarcado/homem, cristianismo/cristão e racismo/branco) que vemos se levantar (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Nesse regime, diferença é entendida como desigualdade, desnaturalização como ideologia e proselitismo religioso como laicidade. Assim sendo, de que laicidade estamos falando?

Se por um lado, para as/os autoras/es do projeto, está claro que as/os professores/as têm se utilizado do espaço da sala de aula para fazer “lavagem cerebral” entre os/as estudantes a partir de valores feministas e desviantes, por outro, quando se trata de transformar o espaço público em palanque proselitista e abertamente confessional, isso deixa de ser um problema. O que fica evidente, portanto, é que não é que todo e qualquer discurso que ofende a “laicidade” e a “liberdade de expressão”, mas sim, e sobretudo, aquele que se coloca como contraponto a certa

8 Disponível em: <<http://blogs.opovo.com.br/politica/2017/10/02/filho-de-bolsonaro-defende-escola-sem-partido-em-evento-em-fortaleza/>>. Acesso em: 01 maio 2018.

9 Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2011/03/31/em-entrevista-bolsonaro-diz-que-mec-abre-as-portas-para-homossexualidade-e-pedofilia.htm>>. Acesso em: 01 maio 2018.



moral cristã vigente. Como afirma Seffner, “Uma das astúcias da norma é não dizer de si” (2013, p 155). Isso fica claro, por exemplo, nas palavras do já citado procurador Harfouche: Eu ponho filho na escola para fazer ler, escrever, fazer conta e pensar. Não é para discutir a identidade dele não”. Em outra trecho, ele faz claramente um discurso religioso de palanque: “[...] ensina no coração do seu filho que há um Deus soberano sobre todas as coisas¹⁰”.

Acreditamos que tal projeto é um dispositivo de controle que tem no pânico moral sua estratégia privilegiada de eficácia e atuação (MISKOLCI, 2007; FERREIRA, 2018). É preciso que, em nome de valores hegemonicamente compartilhados (não podemos ignorar o fato de que o Brasil se constitui como o maior país cristão do mundo) que operam por meio da desqualificação, do achincalhamento e do autoritarismo, faça-se calar a dissidência, cuja simples existência aponta para a instabilidade do código de inteligibilidade vigente e, dessa forma, denuncia seu caráter performativo, contingente (BUTLER, 2008).

Miskolci (2007, p. 103) acrescenta que pânicos morais são aqueles pânicos “[...] que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras”. O efeito disso, segundo Lancaster, é que ele [o pânico moral] “[...] traz à tona uma estrutura organizacional, um movimento cujos líderes alcançam manchetes e constroem influência política ampliando ameaças e advogando por medidas punitivas” (2011, p. 32). Onde falta o argumento crítico, prevalece o discurso autoritário cego.

Se o conhecimento é de suma importância para a constituição de um sujeito crítico e autônomo, permitindo ao indivíduo ampliar sua reflexão, compreender o mundo em que vive, refletir e atuar criticamente sobre ele, há que se pensar de que modo a escola tem se constituído como um palco de disputas, justamente por se apresentar como uma ameaça aos projetos de manipulação de massa e de massificação das consciências. Em nosso entender, não é por acaso que as/os defensoras/es do projeto “Escola sem partido” têm se preocupado com as políticas educacionais. Como afirmara Foucault (2012, p. 44),

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto, que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo sistema de educação é

10 Disponível em: <<http://justificando.cartacapital.com.br/2017/05/27/ministerio-publico-do-ms-coagiu-pais-irem-em-palestra-com-pregacao-religiosa/>>. Acesso em: 19 ago. 2017.



uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que estes trazem consigo.

A luta em torno do campo educacional é sobretudo ideológica, com vistas a um saber-poder que governa a vida e que tem nas instituições seu *locus* por excelência. Só a partir desse entendimento compreendemos os atuais movimentos conservadores que atuam no Brasil em torno da educação e que apontam claramente para um projeto específico de sociedade, qual seja: elitista, classista, racista, machista e neoliberal. Não é por acaso o protagonismo da chamada “bancada BBB” (da bíblia, do boi e da bala).¹¹

As diferentes frentes em que tais movimentos têm atuado e promovido enfrentamentos são bem ilustrativas quanto ao tema, seja no campo da educação, no dos direitos sexuais e reprodutivos, no dos direitos trabalhistas, seja no campo da saúde, etc. É mormente a normalização da vida que se busca impor. Isso justifica o fato de que, no campo da educação, os ataques têm sido em série. Como ignorar a recente reforma do currículo do Ensino Médio?

Por ela, ocorreu uma mobilização em torno da desobrigatoriedade do ensino de disciplinas humanísticas (como Sociologia e Filosofia). Todavia, essas ações não se restringem ao campo da Educação. No caso dos direitos sexuais e reprodutivos, como não mencionar as articulações para a criminalização do aborto? No que tange aos saberes psi, como não discutir a interferência do poder judiciário que, questionando a *expertise* científica, autoriza o “tratamento” de reversão sexual? Além desses exemplos, vê-se um movimento em torno da volta do modelo asilar da saúde mental (centrado na “figura” do hospital psiquiátrico), na contramão da luta antimanicomial, ou uma propaganda em torno da insustentabilidade do SUS e pela defesa da necessidade da privatização da saúde.

Frente ao exposto, o projeto “escola sem partido” não pode ser compreendido de modo unívoco. Em cena estão múltiplos atores, instituições, grupos, ideias e valores. E é justamente perante esse cenário multifacetado que tal ação precisa ser lida e compreendida. Afinal, por que tanto “cuidado” com o contexto da escola? Diante de tantas precariedades e urgências de ordem político-social, o que faz com que se forme um “movimento”, que se pretende “a-político” e “a-partidário”, para deliberar sobre questões atinentes à Educação?

11 Emblematicamente representada pela bancada cristã (evangélicos e católicos), pelos ruralistas e pelos defensores da liberação do uso de armamentos.



Sabemos que, historicamente, a escola/educação no Brasil tem sido um espaço destinado a poucos (diga-se: às elites brancas e abastadas do país), ou seja, um “capital cultural” de privilegiados. Apenas recentemente, a partir de uma série de mobilizações sociais, é que ela passa a ser democratizada. A educação como um direito de todos está afirmada na Constituição Federal de 1988 e também nas normativas das políticas educacionais, como, por exemplo, os dispositivos preconizados pela lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

Nesse cenário, não podemos ignorar que as/os defensoras/es do projeto “Escola sem partido” estão relacionadas/os a um ideal de país pensado, gestado e comandado por uma elite que também historicamente tem se posicionado contra diversas minorias políticas (principalmente racial, de gênero e sexual)¹². Como não considerar, por exemplo, que os principais apoiadores dessa proposta sejam os mesmos vinculados à organização de direita “Movimento Brasil Livre”?

Quando a “interdição” tenta invadir a escola e “ex-comungar” as diferenças

A busca pela legitimidade por parte das/os defensoras/es do projeto “Escola sem partido” se dá em diferentes frentes, seja pela tentativa de respaldar seu discurso em bases legais, seja por meio de uma autorepresentação em torno de uma categoria historicamente vinculada a formas de organizações sociais. Com relação ao primeiro ponto, tem sido usual a utilização da Constituição Federal (CF) como instrumento de produção de “verdade”. Fazendo uso do artigo 5º, inciso VI da CF, afirmam: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença”¹³.

Todavia, em que medida o processo de desnaturalização das diferenças é tão ameaçador à liberdade de consciência e crença? Por quais razões? Segundo Oliveira e Duque (2016, p. 143),

[...] Se é proibido utilizar o espaço da sala de aula para a disseminação de “ideologias”, não seria um contrassenso a obrigatoriedade do ensino de uma “educação para a família”? Se o espaço da escola deve ser “neutro” como propõem os articuladores do movimento/projeto Escola Sem Partido, no PL não estaria se impondo um modelo de doutrinação e ajustamento dos sujeitos, tal como as acusações feitas aos professores e professoras? Ou seja, precisamente, o que tal movimento/projeto visa evitar?

12 Ilustra essa afirmação o fato de que o Brasil foi o último país a autorizar o voto feminino, algo que só ocorreu na década de 1930.

13 Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_5_.asp>. Acesso em: 19 ago. 2017.



Diante de tais questionamentos, não podemos deixar de refletir sobre quais os regimes de verdade que operam os discursos do projeto “Escola sem partido”, quais pressupostos sustentam. A ação “defende” um ambiente escolar livre de “ideologias”. Mas quais ideologias? Aquelas que defendem um projeto de sociedade inclusiva, aberta a minorias, às diferenças? Afinal, é a liberdade de crença que se faz ameaçada (como bradam suas/seus defensoras/es) ou a busca por um modelo de sociedade em que a diferença não seja sinônimo de desigualdade, o que tem sido visto como um problema?

Em entrevista veiculada na mídia local de Mato Grosso do Sul, Passamani (2017) explicou:

A “escola sem partido” está no Congresso Nacional, ou seja, ela tem um partido, tem um posicionamento, é profundamente ideológica, mas constrói um discurso de que a sua ideologia não é ideologia, mas a verdade. Essa é a grande questão: a construção de um discurso profundamente ideológico como não-ideológico, como um discurso a ser naturalizado e seguido sem nenhum questionamento. Há um projeto de poder por trás da proposta.¹⁴

Já em relação à segunda estratégia de letigimação, alça-se mão de uma categoria cara à ciência política: a de movimento. Ao acessar a página oficial do “Escola sem partido”, deparamo-nos com a seguinte frase em caixa alta: “ESTA É A PÁGINA DO MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO.”¹⁵ Contudo, segundo Algebaili (2017), as características dessa organização não permitem que ela possa ser identificada como um “movimento”. Em suas palavras:

Ainda que suas ações encontram-se em agregações vinculadas a propósitos aparentemente comuns, sua coordenação personalizada e centralizada, bem como a assimetria completa entre os que ocupam posições de decisão e comando e os demais participantes o definem como uma organização especializada, que cumpre funções específicas de propaganda, mobilização e controle no âmbito de sua vertente partidária compromissada com a defesa de prerrogativas econômicas, políticas e socioculturais ultraconservadoras (ALGEBAILI, 2017, p. 70).

Sob uma perspectiva foucaultiana, poderíamos afirmar que esse cenário revela um campo de disputas multissituado e que encontra em um discurso polissêmico a produção de regimes de verdade. Na luta pela legitimidade, a celeuma chegou recentemente ao Supremo Tribunal Federal (STF). Em resposta à ação protocolada pela Procuradoria-Geral da República (PGR), que pedia a suspensão da lei

14 Disponível em: <<http://www.midiamax.com.br/entrevista/343515-ha-projeto-poder-tras-escola-sem-partido-defende-doutor-sociologia.html>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

15 Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 29 abr. 2018.



que proibia o ensino sobre gênero nas escolas do Paraná, o ministro do STF, Luís Roberto Barroso, assim se posicionou:

Não tratar de gênero e orientação sexual no âmbito do ensino não suprime o gênero e a orientação sexual da experiência humana, apenas contribui para desinformação das crianças e dos jovens a respeito de tais temas, para a perpetuação de estigmas e do sofrimento que deles decorre.¹⁶

Continuou o ministro:

Por óbvio, tratar de tais temas não implica pretender influenciar os alunos, praticar doutrinação sobre o assunto ou introduzir práticas sexuais. Significa ajudá-los a compreender a sexualidade e protegê-los contra a discriminação e a violência. Impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. [...] Significa valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação.¹⁷

Assim, não podemos perder de vista que a luta do “Escola sem partido” em torno da proibição do falar não implica necessariamente o “não falar”, mas o “falar de um determinado modo”. Em outras palavras, é proibido falar de gênero quando se questiona o privilégio da heteronormatividade, mas não para reiterar o binarismo assimétrico que justifica desigualdades. Mas, para além disso, parece-nos que há um pressuposto fundamental já apontado por Butler (2000, p. 111): “[...] o fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa”. Nesse quadro, o sexo é apenas “um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual” (BUTLER, 2000, p. 163). Entendido de outro modo, por que a necessidade de proibir e ao mesmo tempo estimular? Porque essa materialidade do sexo não é evidente como se pretende. E mais do que isso, se precisa ser reiterada é porque não é natural.

Portanto, diante do cenário político-social que vivenciamos atualmente, o desafio é a desnaturalização de um senso comum socialmente naturalizado e arbitrariamente estabelecido. Assim, cabe indagar: quais temas são proibidos? Por que o são? O que ou quem ameaçam? Por que a afirmação de que questões como gênero e sexualidade não devem ser discutidas no contexto da sala de aula/escola (espaço público), mas fiquem restritas ao âmbito familiar (espaço privado)? Afinal, o

16 Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/stf-suspende-lei-que-proibia-ensino-sobre-genero-nas-escolas-do-parana-21491015>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

17 Fonte: idem nota 6.



“sexo” também não é político? (RUBIN, 1986).

Britzman (1996), ao problematizar o espaço social destinado à experiência homossexual a partir do contexto escolar e dos currículos, afirma que um dos mitos que sustenta a heteronormatividade é a separação entre o espaço público e o privado. Para a autora, ao restringir a homossexualidade ao âmbito individual /privado, portanto ao *closet*, acaba-se por reiterar, por oposição excludente, seu lugar como padrão ideal e desejável do espaço público. Entretanto, isso não é um “jogo” ingênuo e sem propósitos: pelo contrário, é um dos mecanismos de excelência em reprodução cultural e regulação social. Ainda para Britzman (1996, p. 80-81):

A sexualidade não é constituída apenas de um conjunto de ações individuais específicas. Ademais, mesmo que esse fosse o caso, o que não é, esse mito torna impossível imaginar a sexualidade como tendo qualquer coisa a ver com estética, discursos, política, capital cultural, direitos civis ou poder cultural. A privatização da sexualidade é talvez um dos mitos mais insidiosos, na medida em que é usada para justificar o "armário" (closet), como se um espaço assim imaginado pudesse ser uma escolha inofensiva e interessante.

Nessa mesma direção, ao apontar como os âmbitos público e privado se cruzam e constroem o aspecto social, Louro (1997) menciona que os espaços da casa e da rua delimitam o que é proibido e permitido, a ponto de determinar quem pode ou não transitar e em quais espaços. É nesse regime de trocas e cruzamentos de espaços e fronteiras que instituições e práticas são reiteradas, apreendidas e interiorizadas, tornando-se “naturais”, e não construídas. E a escola não está deslocada dessa produtibilidade.

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. [...] Um longo aprendizado vai, afinal, "colocar cada qual em seu lugar". Mas as divisões de raça, classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a "lógica" que as rege (LOURO, 1997, p. 60).

Assim, tratando-se do avanço de discursos sexistas e discriminatórios contra minorias sexuais (embora não de maneira exclusiva), devemos trazer à baila como esses discursos se constroem por meio de uma narrativa que absolutiza diferenças e naturaliza identidades e posições. A escola, como um espaço político, de construção de subjetividades, torna-se um lugar privilegiado de disputas que visam a uma definição legítima. Nessa grande seara, é importante não desconsiderar a capacidade de agenciamento dos estudantes. Se o alvo principal da organização “Escola sem partido” tem sido as/os



professoras/es, outra perspectiva, por vezes, acaba-se por ignorar a capilaridade com que jovens de diferentes recortes etários atuam no sentido de burlar os interditos de um sistema autoritário e castrador. Como pondera Passamani (2017),

[...] Em primeiro lugar, precisamos considerar que nós, educadores, acreditamos que nossos alunos não têm o que nos dizer. Nós também estamos convencidos de que nós sabemos as coisas e que os alunos têm que aprendê-las conosco. A escola básica está convencida disso e a universidade também. Isso se reflete numa incapacidade de diálogo com os alunos. [...] Temos que construir uma proposta pedagógica mais inclusiva e menos rígida, menos autoritária e isso passa fundamentalmente pela formação dos novos professores, comprometidos com essa dimensão social, que é a cidadania, e menos com os valores e crenças particulares. O desafio é justamente pensar num espaço mais aberto, bem ao contrário da “Escola sem Partido”¹⁸.

Essa foi a tônica do movimento que se organizou em Campo Grande, no ano de 2016, para tentar reverter a aprovação do Projeto de Lei 8.242, de autoria do então vereador (hoje deputado estadual) Paulo Siufi (MDB) e subscrito por um grupo de vereadores, que instaurava a chamada “Lei da Mordaza” na cidade, incidindo diretamente na ação das/os professoras/es. Isto é: a iniciativa que se contrapunha ao projeto de lei era, justamente, a tentativa de garantir que o processo de ensino-aprendizagem nas escolas fosse mais crítico, mais democrático e mais plural.

Não é difícil entender que o projeto “Escola sem partido” tenha chegado a Campo Grande em 2014, quando a cidade vivia uma convulsão política em torno das disputas entre o prefeito deposto e o vice-prefeito, empossado com o apoio de um legislativo altamente comprometido em escândalos de corrupção. Naquele momento de fragilidade dos poderes executivo e legislativo municipais, nada mais profícuo que o surgimento de uma pauta moral que “inflamasse” a população. E assim ocorreu.

À época, na primeira tentativa de aprovar o “Escola sem partido” na capital, mencionavam-se as enormes arbitrariedades que seriam cometidas pelas/os professoras/es nas salas de aula das escolas municipais. Tais ações partiriam de doutrinações políticas, passando por profanação religiosa e chegariam a violações sexuais de alunas/os em tenra idade. Nunca, em nenhum momento, no entanto, houve a visibilização de qualquer caso a esse respeito: tudo se construiu no campo do hipotético, da alegoria, do discurso.

Os exemplos utilizados pelos empreendedores morais da organização “Escola sem partido”

18 Fonte: idem nota 11.



jamais usaram casos da cidade de Campo Grande, o que, flagrantemente, é um bom exemplo de que não haveria qualquer justificativa plausível para o projeto ter sido apresentado em 2014 e, ainda, ter sido reapresentado e aprovado em regime de urgência em 2016, dispensando discussão e análises mais profundas.

De concreto, o que se notabilizou foi o fato de que o vereador que propôs a aprovação do projeto, em nome da segurança das crianças diante das/os violentas/os e perigosas/os professoras/es, não conseguiu cumprir o seu mandato, pois foi cassado em função de envolvimento em uma rede de corrupção e exploração de “menores”. Vejam: o projeto “Escola sem partido” estava sendo proposto na Câmara Legislativa da capital sul-mato-grossense por alguém que dizia defender a família, a moral, os bons costumes, a vontade de Deus, a pureza das crianças. Todavia, o parlamentar não conseguiu cumprir seu mandato em função de ser condenado por corrupção e exploração de “menores”. O vereador lançava dúvidas sobre práticas das/os professoras/es municipais, mas, na verdade, tal ilícito era hábito dele¹⁹.

O projeto não foi aprovado, mas ressurgiu em 2016, no auge de uma das maiores crises políticas da história recente do Brasil, quando muitas instâncias da sociedade se encarregaram de polarizar a política entre bons e maus: exatamente no momento em que houve a demonização dos partidos de esquerda, bem como dos sindicatos de classe. Além disso, em âmbito municipal, ocorriam condenações resultantes de operações deflagradas em 2014.

Outra vez, era preciso uma “cortina de fumaça”. Outra vez, construiu-se o “pânico moral” em torno da figura das/os professoras/es “aliciadoras/es” e “doutrinadoras/es”. Diferente de 2014, em 2016 o projeto foi aprovado em Regime de Urgência com apenas dois votos contrários²⁰. O teor religioso e político foi o mais evocado para sua aprovação. Todo o movimento que se construiu na cidade, com a organização de uma frente formada por diversos segmentos sociais, foi no sentido de garantir que ele fosse vetado pelo Prefeito Municipal e depois que tal veto fosse mantido pela Câmara de Vereadores.²¹

A população campo-grandense, por meio de um número significativo de professoras/es municipais, estaduais e federais, estudantes de escolas públicas e particulares, organizações não

19 Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/-lei-da-mordaca-foi-ideia-de-politico-condenado-em-escandalo-sexual>>. Acesso em: 01 maio 2018.

20 Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/04/06/camara-de-campo-grande-aprova-lei-da-mordaca-em-escolas-e-cria-polemica.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

21 Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/politica/vereadores-mantem-veto-do-prefeito-e-criarao-novo-projeto-em-30-dias>>. Acesso em: 29 abr. 2018.



governamentais, movimentos sociais, associações, artistas, agitadoras/es culturais, partidos políticos, segmentos religiosos protestantes e de matriz africana e afro-brasileira, além de pessoas anônimas, formou uma grande frente em defesa de uma escola democrática, conseguindo mobilizar esforços para que a iniciativa, hoje difundida em várias cidades do Brasil, fosse, naquele momento, derrotada, com a manutenção por parte da Câmara de Vereadores do veto do Prefeito.

O que essa mobilização coletiva e progressista, de sujeitos oriundos de segmentos tão diferentes da sociedade campo-grandense, entendeu é que era preciso ser inflexível na defesa de uma escola que buscasse colocar em tela temas que são fulcrais para a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Para tanto, era preciso barrar uma iniciativa conservadora que visava confundir a opinião pública em torno de seus pleitos, aparentemente justos e inofensivos. Na verdade, o projeto tentava criminalizar a liberdade de cátedra das/os professoras/es, que já representam uma das categorias mais precarizadas no serviço público.

Considerações finais

O que nos parece mais flagrante nas ações das/os empreendedoras/es morais do projeto “Escola sem partido” é o desprezo que elas/es têm às diferenças que são estruturantes da sociedade. A “ideologia neutra e sem ideologia” do “Escola sem partido” parece não saber conviver ou estar disposta a dialogar com outros modelos explicativos de sociedade que não sejam aqueles respaldados por seus princípios, e isso, isso sim, parece atentar contra um estado democrático, plural e laico. Tais empreendedoras/es são sistêmicas/os na ação e criminalizam a diferença.

Nesse sentido, para que se efetive uma sociedade plural, é necessário o respeito às diferenças no espaço da cidadania. E a escola é um importante lugar, nesse sentido, na sociedade em que vivemos. Ou deveria ser. E exatamente por essa razão – ser um espaço de cidadania que ela precisa respeitar as diferenças. No que diz respeito a essa temática, a contribuição proposta por Brah (2006) é bastante significativa. A autora parte de uma crítica sobre pensar diferenças como questões estanques e em oposição. Sua reflexão, em princípio, dá-se a partir de uma revisão dos debates feministas. Ela alerta para os perigos advindos de um reducionismo e, principalmente, para a necessidade de uma análise da problemática da subjetividade e da identidade para a compreensão não apenas do poder, mas, sobretudo, da diferenciação social.

É interesse pensar a diferença como categoria analítica e não apenas como um dado: ela é problematizada e analiticamente mobilizada. Propõe uma crítica à essencialização do conceito de



diferença no tocante à pertinência de raça como um marcador social de diferença fundamental e atual para pôr em questão, por exemplo, gênero, feminismo e sexualidade. Portanto, tal como assevera Brahm (2006), a diferença precisa ser entendida como um conceito fluido e contingente. Em outras palavras, nem toda a diferença, dependendo de suas intersecções, pode resultar em desigualdade. A soma de diferenças não gera, obrigatoriamente, desigualdade (BRAHM, 2006).

Essa proposta objetiva pensar que não existem lugares definidos para o “mais oprimido” ou para o “legítimo oprimido”. Eles não existem em si, mas são estabelecidos de maneira contextual e contingente nos diversos processos históricos nos quais estão inseridos. Na conclusão do seu esquema analítico, ela afirma que:

O conceito de diferença, então, se refere à variedade de maneiras como discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. [...] A diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política (BRAHM, 2006, p. 374).

Logo, para pensar esse processo de constituição de muitas diferenciações que podem ou não tornar a diferença uma desigualdade, parece potente um investimento intelectual para refletir sobre essas categorias de articulação, que, acionadas junto ao gênero, compõem o âmbito social. Aqui, o que acena ser fundamental é justamente a diferença, que, pensada de forma ampla, torna-se capaz de produzir algum tipo de interação entre as particularidades que podem resultar de momentos e contextos específicos.

Em linhas gerais, pode-se compreender que a utilização analítica da interseccionalidade, como uma ferramenta, tem a missão de se questionar acerca de como poder e diferença podem ser problematizados a partir de contextos específicos. Na contramão das/os empreendedoras/es morais e ideólogas/os defensoras/es do projeto “Escola sem partido”, que criminalizam a diferença e buscam a sua eliminação, entendemos que é preciso uma sociedade e uma escola cada vez mais diferentes, e que a produção do diálogo seja o resultado de um trabalho não amordaçado de professoras/es que consigam propor reflexões críticas para formar cidadãos/ãos conscientes do contexto de poder nos quais estão inseridas/os.



Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 63-74.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu* (26), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, p.329-376, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo" In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 110-127.
- BRITZMAN, Deborah. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- DESLANDES, Keila. *Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- FERREIRA, Camila Camargo. A “ideologia de gênero” como uma prática discursiva tagarela de silenciamento: uma análise genealógica do projeto de lei Escola Sem Partido. 2018. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociologia) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes: 2010, p. 201-222.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (Orgs.). *Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 277-293.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero’: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma ‘ameaça à família natural’?”. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (Orgs.). *Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade*. Rio Grande: FURG, 2017, p. 25-52.
- LANCASTER, Roger N. *Sex panic and the punitive state*. Berkeley: University of California Press, 2011.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaca no parlamento brasileiro. *Rev. Direito e práxis*, Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 101-128, 2007.
- MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para uma genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, v. 32, n. 3, p. 725-747, set/dez, 2017.
- OLIVEIRA, Esmael Alves de Oliveira; DUQUE, Tiago. Políticas do corpo, políticas da vida: uma análise sobre o Estatuto da Família no Brasil. *Revista Nanduty*, PPGAnt/UFGD, v. 5, p. 132-153, 2016.



OLIVEIRA, Esmael Alves de; OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. Antropologias latino-americanas – por uma crítica decolonial. *TELLUS*, n. 34, p. 105-126, set./dez. 2017.

RUBIN, Gayle. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo”. *Nueva Antropología*, México, v. VIII, n. 30, p. 95-145, 1986.

SEFFNER, Fernando. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Educação & Pesquisa*, vol. 39, n. 1, p. 145-159, 2013.

