

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Direito

Fernando Caetano Rocha Junior

**LIBERDADE DE EXPRESSÃO E LIBERDADE ACADÊMICA PARA A EDUCAÇÃO
SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

Belo Horizonte

2018

Fernando Caetano Rocha Junior

**LIBERDADE DE EXPRESSÃO E LIBERDADE ACADÊMICA PARA A EDUCAÇÃO
SOBRE GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, em cumprimento ao regulamento do programa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direito.

Prof. Dr. Marcelo Campos Galuppo (Orientador) – UFMG

Prof. Dr. Richardo Henrique Carvalho Salgado - UFMG

Prof. Dr. Vitor Amaral Medrado -PUC MINAS

Belo Horizonte, Fevereiro de 2018.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, por me criar e contribuir para o meu desenvolvimento com amor e dedicação, pelo suporte e pelo papel fundamental na construção de quem eu sou.

Desta forma, meu muito obrigado ao meu pai, Fernando, ao meu irmão Leandro, e a minha mãe Walquíria, que contribuíram e participaram da minha jornada.

Preciso reforçar um agradecimento especial à minha mãe, por tudo que eu tenho, tudo que eu sou, por acreditar no meu projeto de vida e fazer o que pode e o que não pode para que eu alcance meus sonhos e por ser o meu principal modelo de ser humano e jurista.

Agradeço ao meu orientador, Marcelo Campos Galuppo, pelos conhecimentos, habilidades e atitudes transmitidos, fundamentais para a conclusão deste momento, e para minha preparação para o futuro, dentro e fora da academia.

Muito obrigado, professor Marcelo Galuppo, pela oportunidade de ser seu orientando, pela liberdade na pesquisa e pela experiência formativa dentro e fora da sala de aula e por inspirar o professor que quero me tornar.

Agradeço a comunidade acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais. Pelas amizades criadas, pelo compartilhamento de ideias e experiências, e pela ajuda, para me transformar enquanto pesquisador, aluno e ser humano.

São tantos os amigos criados em tão curto período. Agradeço então a toda a comunidade acadêmica, na pessoa do meu amigo Matheus Assaf, que foi como um irmão me ajudando a traçar os caminhos do mestrado.

É importante agradecer o trabalho dos funcionários da Faculdade de Direito, que sempre foram muito atenciosos e prestativos comigo, me auxiliando inúmeras vezes durante o mestrado. A todos meu muito obrigado.

Por fim, meu agradecimento a todos os meus amigos e pessoas que me acompanharam durante esta caminhada. Não conseguiria sozinho. Não quero deixar de lembrar de nenhum amigo, portanto agradeço a todos na pessoa do meu grande amigo Arthur Costa, que me ajudou desde a preparação para o processo seletivo, ao empréstimo de livros, tempo, ideias e orientações, muito obrigado Arthur e amigos!

“Pensar, ao mesmo tempo, o sexo sem a lei e o poder sem o rei.”

Foucault

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
PARTE 1. Corpo, sexo, gênero e sexualidade: uma vontade de saber e um problema	9
CAPÍTULO 1. Repressão e a <i>vontade de saber</i> sobre o sexo.	10
CAPÍTULO 2: Corpo, sexo, gênero e sexualidade: definições e problemas.	20
CAPÍTULO 3. Corpo, sexo, gênero e sexualidade: estratégias de poder e ensino.	37
CAPÍTULO 4. Estratégias de poder e censura: o caso do Projeto Escola Sem Homofobia	54
PARTE 2. Marginais, subalternos, abjetos: o Outro sujeito.	73
CAPÍTULO 1. Sujeito de direito e o Outro sujeito.	74
CAPÍTULO 2. Marginalidade e Subalternidade.	80
CAPÍTULO 3. O marcador de gênero e o sujeito subalterno.	92
PARTE 3. Liberdade de expressão, Liberdade acadêmica: censura e fobia.	106
CAPÍTULO 1. Liberdade para os pensamentos que eles odeiam.	106
CAPÍTULO 2. Discriminação e seletividade: a ironia da liberdade de expressão	115
CAPÍTULO 3. Liberdade de expressão e Liberdade Acadêmica.	135
CONCLUSÃO.....	157
REFERÊNCIAS	164

RESUMO

A sexualidade não pode ser definida a partir da repressão. Existe uma vontade de saber sobre o sexo. Esta é a hipótese verificada por Foucault em *História da sexualidade I: a vontade de saber*, após analisar a produção científica e filosófica sobre o sexo e a sexualidade na França entre os séculos XVII e XIX, Foucault identificou a proliferação dos discursos sobre a sexualidade que operou a criação de uma verdadeira *Scientia Sexualis* no ocidente. A partir do século XX, os “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana, como os trabalhos de Joan Scott e Judith Butler, desenvolveram a ideia de que existe um problema na forma como o sexo, o gênero e a diversidade sexual são produzidos e reproduzidos na nossa sociedade. O giro provocado no entendimento do sexo/gênero e sexualidade parte da ideia de que existe uma estrutura binária do homem/mulher, macho/fêmea, que condiciona a produção e a reprodução da sexualidade na sociedade por meio de uma heterossexualização compulsória que invisibiliza as formas plurais pelas quais a sexualidade se manifesta na sociedade. Os estudos sobre gênero identificam que existe a necessidade de perceber sexo/gênero e sexualidade, como não eminentemente naturais, mas sim, parte de uma construção performativa, daí decorre a necessidade de desconstruir e reformular as formas pelas quais o sexo o gênero e a sexualidade se produzem e se reproduzem na sociedade. No Brasil, forças políticas praticam estratégias de poder direcionadas no sentido de censurar a discussão sobre sexo/gênero e diversidade sexual nas escolas. O recorte desta verificação será a análise do veto federal ao Projeto Escola sem Homofobia, que buscava implementar a discussão trazida pelos Estudos sobre gênero para o sistema de educação básica do Brasil. O objetivo deste trabalho, é buscar fundamentos na teoria norte-americana sobre a liberdade de expressão, por meio dos argumentos trazidos por expoentes dos estudos da Primeira Emenda, para identificar as estratégias repressivas contra a educação sobre sexo/gênero e/ou diversidade sexual nas escolas como uma forma de censura, motivada por uma fobia contra a população LGBTTQIA+. Os processos de marginalização criam um *Outro sujeito*, incapaz de constituir direitos e de fruir efetivamente de seus direitos e garantias, tornando-se um *Sujeito subalterno*.

Palavras-chave: Liberdade de expressão. Direito à Educação. Censura. Gênero e Sexualidade.

ABSTRACT

Sexuality can not be defined from repression. There is a will to know about sex. This is Foucault's hypothesis in *History of Sexuality I: The Will to Knowledge* after analyzing the scientific and philosophical production on sex and sexuality in France between the 17th and 19th centuries, Foucault identified the proliferation of discourses on sexuality that operated the creation of a true *Scientia Sexualis* in the West. From the twentieth century, the "Gender Studies" of critical American sociology, such as the works of Joan Scott and Judith Butler, have developed the idea that there is a problem in how sex, gender, and sexual diversity are produced and reproduced in our society. The twist in the understanding of sex / gender and sexuality is based on the idea that there is a binary male / female structure, which conditions the production and reproduction of sexuality in society through a compulsory heterosexualization that invisibilizes forms by which sexuality manifests itself in society. Gender studies identify that there is a need to perceive sex / gender and sexuality, as not eminently natural, but rather part of a performative construction, hence the need to deconstruct and reformulate the ways in which gender and sexuality are produced and reproduced in society. In Brazil, political forces practice power strategies aimed at censoring the discussion about sex / gender and sexual diversity in schools. The cut of this verification will be the analysis of the federal veto to the Project "Escola Sem Homofobia" that means School without Homophobia, that sought to implement the discussion brought by the Studies on gender for the basic education system of Brazil. The aim of this work is to find grounds in the American theory on freedom of Speech, through the arguments brought by exponents of first amendment studies, to identify repressive strategies against sex / gender education and / or sexual diversity in schools as a form of censorship. This censorship seems being motivated by a phobia against the population LGBTTIA +. The processes of marginalization create an *Other* subject, unable to constitute rights and effectively enjoy their rights and guarantees, becoming a *subaltern Subject*.

Keywords: Freedom of Speech. Right to education. Censorship. Gender and Sexuality

INTRODUÇÃO

Trata-se de dissertação apresentada de acordo com o regulamento do programa de pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (Mestrado), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Este é um trabalho sobre liberdade de expressão e liberdade acadêmica, enquanto valores políticos, que situacionalmente tem sido inobservados por forças e estratégias do poder público que tentam estabelecer censura no Brasil.

As variáveis envolvidas na pesquisa são: ensino, direito à educação, ensino sobre gênero, sexo, sexualidade, diversidade sexual, a ideia de sujeitos de direito e a realidade de sujeitos subalternos, marginais, o Projeto Escola sem Homofobia, o chamado “Kit Gay”, Liberdade acadêmica, Liberdade de Expressão, Censura e Homofobia.

Em uma análise microscópica o problema é: o veto federal em 2011, que impediu a veiculação do material didático elaborado pelo “Projeto Escola sem Homofobia”. A hipótese inicial é encarar o veto como uma forma de censura, motivada por uma fobia que lesa o direito à educação, e o objetivo apontar fundamentos para a liberdade de expressão e liberdade acadêmica.

Em uma análise macroscópica o problema é que existe uma corrente de poder estratégica no Brasil, proveniente especificamente de setores conservadores do poder legislativo denominados *bancada evangélica* (corrente esta impulsionada pelo ex-parlamentar, da extrema direita, eleito em 2019 à presidência do Brasil, Jair Bolsonaro), que compõe um sistema de repressão e censura do *ensino sobre diversidade sexual e de gênero* no Brasil, que denominam e demonizam como sendo a *ideologia de gênero*.

A hipótese é que esta estratégia de poder restringe o discurso sobre o tema no ensino, violando uma ideia de liberdade acadêmica, liberdade de expressão e também de pluralidade e até mesmo uma ideia pedagógica de busca pelo ensino *libertador*, que é precarizada por meio da censura e silenciamento de ponto de vista dissidente.

Esta situação se agrava em um contexto heteronormativo onde pessoas LGBTTTQIA+ e mulheres são mais reprimidos, violentados, mortos, marginalizados e subalternizados.

Esta pesquisa foi estruturada em três partes. A primeira parte, explica *Sobre o que* fala este trabalho. A segunda parte, explica *Por que* tratar este assunto, e, por fim, a terceira parte explica *O que* este trabalho vem dizer.

Na primeira parte, o objetivo é explicar *Sobre o que* fala este trabalho. Isto por que, o *assunto* jurídico do trabalho, é o direito e valor político da liberdade de expressão e liberdade acadêmica, mas, o *recorte* do trabalho, o *problema* da sociedade que motiva a pesquisa é outro, e precisa ser explicado: o gênero, e a educação sobre sexualidade.

A primeira parte do trabalho é dividida em quatro capítulos. No primeiro, será analisado a contraposição entre uma ideia de repressão da sexualidade e de uma vontade de saber sobre o sexo, a partir da análise de Michel Foucault sobre a produção científica sobre a sexualidade na França dos séculos XVII à XIX.

No segundo capítulo, serão estudadas as definições de corpo, sexo, gênero e o problema contido em sua inteligibilidade a partir dos estudos sobre gênero desenvolvidos na sociologia crítica norte-americana do século XX, principalmente em Judith Butler e Joan Scott e seus reflexos na forma como se pensa a sexualidade no Brasil, cujo expoente de destaque será a obra de Guacira Lopes Louro.

O terceiro e o quarto capítulos da primeira parte estabelecem um paralelo.

Enquanto no terceiro capítulo serão analisadas as estratégias de poder no sentido de promover o ensino sobre sexualidade que englobe os estudos sobre gênero do século XX, no quarto capítulo veremos como forças e estratégias de poder, principalmente no poder público (executivo e legislativo) atuam no sentido de censurar aquilo que chamam de “ideologia de gênero” no ensino básico brasileiro.

A segunda parte deste trabalho, é dividida em três capítulos e tem o objetivo de explicar *por que* é importante, para a pesquisa em ciências sociais aplicadas, falar sobre este problema.

O primeiro capítulo partirá da ideia de sujeito de direito, enquanto categoria da filosofia do direito, para identificar em sua abstração e universalização o problema de *Outros* sujeitos, que não conseguem constituir direitos para si, e nem fruir efetivamente dos direitos do Sujeito de Direito.

O segundo capítulo da segunda parte, irá analisar o ponto de vista da teoria decolonial sobre o sujeito para demonstrar como e por que ocorre a produção deste *Outro* sujeito.

A análise partirá dos estudos de Anibal Quijano sobre os processos de marginalização, e desembocará na análise de Spivak sobre o Sujeito Subalterno para explicar como este *Outro* sujeito se produz.

O terceiro capítulo da segunda parte do trabalho, tem o objetivo de relacionar o *Outro* sujeito, marginalizado, com o sujeito LGBTTQIA+, para demonstrar quem é este sujeito e

como os processos de marginalização da sociedade, transformam o sujeito LGBTTTQIA+ em um sujeito subalterno.

É importante destacar logo na introdução que LGBTTTQIA+ é a sigla utilizada para se referir as minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo/gênero e/ou diversidade sexual, e é composta por Gays, Lésbicas, Travestis, *Trans*, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e “mais” que funciona como um termo guarda-chuva para permitir acompanhar a compreensão de gênero e sexualidade em expansão. O tema será melhor abordado na segunda parte do trabalho.

Por fim, a terceira e última parte, tem o objetivo de explicar *O que* está sendo dito. Esta parte representa o passo além na produção científica sobre o assunto que é objeto desta pesquisa.

O objetivo desta parte será buscar fundamentos na doutrina norte-americana sobre a liberdade de expressão e liberdade acadêmica para subsidiar a defesa da educação sobre gênero e diversidade sexual plural e livre sem restrição de pontos de vista dissidentes e sem o silenciamento e subalternização dos sujeitos LGBTTTQIA+.

A terceira parte deste trabalho será dividida em três capítulos. O primeiro, falará sobre a ideia de liberdade de expressão para os pensamentos que *ele* (o censor) odeia.

Partirá da ideia de liberdade de expressão de Andrei Marmor e Anthony Lewis e de sua aplicação aos pontos de vista *que odiamos*.

O segundo capítulo da terceira parte, falará sobre a discriminação e seletividade contida na estratégia de censura, por meio da análise de Cass R. Sunstein, e sobre a ironia contida na própria ideia de liberdade de expressão, seus efeitos silenciadores, e como pensar as estratégias de regulação do discurso, por meio da análise dos argumentos trazidos por Owen Fiss.

Por fim, o terceiro capítulo da terceira parte deste trabalho, trará o argumento de Ronald Dworkin, que trabalha a liberdade de expressão como algo constitutivo do indivíduo, sua ideia de individualismo ético, e principalmente, o argumento da liberdade acadêmica, que servirão de fundamentos para confrontar a hipótese deste trabalho.

Constitui censura, a atividade do poder público que tem o objetivo de restringir a implementação dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana do século XX, na educação básica brasileira, motivada por ponto de vista LGBTTTQIA+fóbico?

PARTE 1. Corpo, sexo, gênero e sexualidade: uma vontade de saber e um problema

O que é o corpo? O que é o sexo? O que é gênero? O que é sexualidade? Como se manifestam? Existe uma verdade sobre o sexo e a sexualidade? Onde se aprende esta verdade? Quem a detém? Qual a idade certa para descobrir a verdade sobre o sexo? Qual é a idade certa para o sexo? O que é certo e errado sobre o sexo?

O estudo e a produção científica e filosófica sobre a sexualidade são marcados por uma *vontade de saber* sobre o sexo, e em que pese a existência de estratégias de poder repressivas, o discurso sobre a sexualidade não se define a partir desta repressão, e sim a partir da tal, *vontade de saber*.

Esta parece ser a hipótese levantada por Foucault em *A história da Sexualidade I: vontade de saber* que parte da análise da produção científica e filosófica da França dos séculos XII à XIX sobre sexualidade.

Este trabalho não busca responder às questões inicialmente propostas, mas sim apontar que as teorias amplamente aceitas sobre estes temas, e por isto transmitidas e reproduzidas, por vezes incorrem em generalizações que pecam ou por uma amplitude demasiada ou por um reducionismo excludente.

Nem tampouco é objetivo apresentar uma *verdade* sobre o sexo, mas sim, em um primeiro momento, defender a hipótese de Foucault, de que existe a vontade de saber sobre o sexo, uma força estratégica a atuar contra forças e estratégias repressivas, demonstrável, pelo aumento crescente do discurso sobre a sexualidade.

É que, esta hipótese, bem como as ideias trazidas nos primeiros capítulos constituem noções e conceitos fundamentais para a compreensão dos capítulos seguintes.

E então, se queremos saber sobre sexualidade, surgem outras perguntas: onde e quando deve ocorrer o *saber* sobre o sexo? Compete à família a educação sobre sexualidade? Compete à escola? E mais, qual o *conteúdo* da educação sobre a sexualidade? O que o direito pode dizer sobre isso?

Também não é objetivo deste trabalho oferecer o conteúdo da educação sobre sexo e sexualidade. Mas sim, indicar que existe um *problema* na forma como são abordados os temas referentes à sexualidade na formação escolar básica. E que este problema tem sido enfrentando por diversas áreas do conhecimento e principalmente pelas ciências sociais aplicadas.

Isto por que, de acordo com a sociologia crítica contemporânea, em especial a norte-americana, como em Judith Butler e Joan Scott, mas também, na doutrina majoritária da jusfilosofia brasileira, como cumprirá destacar, passa-se a questionar a forma como o gênero é entendido e, portanto, ensinado e reproduzido.

A questão se agrava, na medida em que estratégias específicas de poder atuam no Brasil com o objetivo de determinar a *forma* e o *conteúdo* do ensino sobre sexualidade, ultrapassando ou ignorando os debates multidisciplinares sobre o tema.

Um exemplo deste problema será analisado, por meio do estudo sobre o “Projeto Escola sem Homofobia”, criado com o objetivo de fornecer subsídios aos docentes da educação básica para a implementação de políticas de enfrentamento à LGBTTQIA+fobia nas escolas.

Acontece que, estas forças e estratégias de poder estão bem consolidadas no Brasil, especificamente no poder legislativo e, no caso em análise, no governo federal, e em crescimento exponencial de poder e representatividade.

Estas forças e estratégias de poder, atuam no sentido de impedir *determinados* tipos de ensino sobre sexualidade, que fogem a um *padrão* há muito tempo estabelecido de discriminação seletiva, e que, para os especialistas da educação, parece insuficiente para resolver as questões que emergem no contexto da educação básica.

Nos próximos capítulos será analisado então: (I) a questão da hipótese repressiva e da vontade de saber sobre o sexo; (II) Como a produção científica e filosófica compreende atualmente as categoriais pelas quais se entende e se trata a sexualidade; (III) Como tem sido compreendida e discutida a relação entre a educação e a sexualidade; (IV) O *problema* contido nesta concepção restritiva que é reproduzida; (V) Do que se trata o “Projeto Escola Sem Homofobia” e (VI) Como estratégias de poder exercer forças para fomentar ou censurar iniciativas de *Educação sobre gênero e diversidade sexual* no Brasil.

CAPÍTULO 1. Repressão e a *vontade de saber* sobre o sexo.

De um lado, queremos saber, produzir ciência, e descobrir os mistérios do universo, classificar e entender, mas também, experimentar, viver. Por outro lado, a história da humanidade é marcada por censuras, pelos limites da moral, por forças repressivas,

especialmente no que se refere ao sexo, que é “pecado” ou, no máximo “íntimo e privado”. Como as forças de poder equilibram na sociedade contemporânea o “saber” e o “sexo”?

Neste capítulo vou me fazer valer as lições de Michel Foucault que, na tentativa de traçar uma história crítica da modernidade abordou a relação entre poder e conhecimento e sua utilização como forma de controle social institucional.

Dentre as ideias de Foucault, que tratou de poder, conhecimento, discurso, psiquiatria, medicina, prisões, são especialmente conhecidos seus pensamentos sobre a história da sexualidade, pensamento este que é interessante para delinear o objeto a que se refere essa pesquisa.

Em *História da Sexualidade*, Foucault parte da hipótese de uma repressão sexual pós século XVII, para, na verdade, conduzir seu raciocínio à conclusão de que os discursos sobre sexualidade aumentaram com o passar do tempo, e passaram a constituir objeto de diversas ciências.

Foucault entre outras coisas parece querer demonstrar a existência de um desejo social de *conhecer* sobre o sexo e a sexualidade.

É por ser um clássico da filosofia ocidental, e por se debruçar sobre o objeto da sexualidade em uma perspectiva que não é a da patologia, rompendo, ao lado de pouquíssimos autores, com a ciência sobre a sexualidade vigente. E mais, por acreditar no desejo de conhecer sobre a sexualidade, que *História da sexualidade* de Foucault, ao lado de Butler, e da doutrina brasileira sobre a sexualidade que interpreta estes autores traçarão o ponto de partida desta pesquisa, que não remontará à produção patologizante sobre a sexualidade.

Pois bem, Foucault parte de uma análise do puritanismo sexual que floresceu entre os séculos XVII e XIX para questionar se, a sociedade europeia contemporânea do século XX se libera destes dois séculos de repressão, ou, pelo contrário, se ainda vivemos nestes moldes que excluem a sexualidade para o âmbito privado e reprodutivo, mas questiona a própria sustentação de uma ideia de repressão sexual (FOUCAULT, 1988, p. 9-10).

Foucault critica o conformismo (de Freud), a prática médica, o discurso teórico (por mais rigoroso que seja), as funções de normalização da psicanálise e os efeitos integrativos da “ciência” do sexo e das práticas da sexologia, para explicar que a repressão é um modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade afirmando assim, que a mudança de uma compreensão repressiva requer uma alteração estrutural das instituições sociais. Sobre a ligação entre *saber, poder e sexualidade*, cumpre destacar.

A repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma transgressão das leis, uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente. (FOUCAULT, 1988, p.11).

O livro de Foucault me parece ser sobre a vontade que direciona os interesses em falar de sexo como algo oprimido. Isto por que, acredita que se fala muito sobre o silêncio sobre o sexo.

Para Foucault a teoria sobre o sexo reprimido é obstinada em dizer o que não diz, denuncia os poderes e promete liberar-se das leis repressivas. Foucault afirma que existe uma intenção estratégica em fazê-lo, A pergunta que direciona Foucault em *A história da sexualidade* é o porquê da ferrenha obstinação em dizer que o sexo é reprimido. Ou, “Através de que caminhos acabamos ficando “em falta”, com respeito ao nosso sexo? (FOUCAULT, 1988, p.14).

Foucault adiantou as críticas que se pode fazer sobre a sua hipótese, de negar a essencialidade de uma repressão sobre o sexo, e sobre o argumento geral de defesa da hipótese repressiva cumpre destacar o que o próprio autor já respondeu.

Dir-me-ão que, se há tanta gente, atualmente, a afirmar essa repressão, é porque ela é historicamente evidente. E que se falam com uma tal profusão e há tanto tempo, é porque essa repressão está profundamente firmada, possui raízes e razões sólidas, pesa sobre o sexo de maneira tão rigorosa, que uma única denúncia não seria capaz de liberar-nos; o trabalho só pode ser longo. E tanto mais longo, sem dúvida, quanto o que é próprio do poder – E, ainda mais, de um poder como esse que funciona em nossa sociedade – é ser repressivo e reprimir com particular atenção as energias inúteis, a intensidade dos prazeres e as condutas irregulares. É de se esperar, portanto, que os efeitos de liberação a respeito desse poder repressivo demorem a se manifestar; o fato de falar-se do sexo livremente e aceita-lo em sua realidade é tão estranho à linguagem direta de toda uma história, hoje milenar e, além disso, é tão hostil aos mecanismos intrínsecos do poder, que isto não pode senão marcar passo por muito tempo antes de realizar a contento a sua tarefa. (FOUCAULT, 1988, p.15).

Mas é importante destacar desde já, que Foucault não nega a hipótese de que existem forças e estratégias de poder repressivas que atuam sobre a sexualidade.

É necessário deixar bem claro: não pretendo afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica; nem mesmo afirma que a partir daí ele o tenha sido menos do que antes. Não digo que a interdição do sexo é uma ilusão; e sim que a ilusão está em fazer dessa interdição o elemento fundamental e constituinte a partir do qual se poderia escrever a história do que foi dito do sexo a partir da Idade moderna. (FOUCAULT, 1988, p.17).

O objetivo de Foucault com as dúvidas à hipótese repressiva, não é de responde-las negando-as, ele não está afirmando que ao contrário de repressão, experimentou-se e

experimenta-se liberdade sexual, tolerância. Foucault com suas dúvidas, não parece querer provar a falsidade da hipótese repressiva, mas sim, identificar os saberes produzidos a partir desta hipótese. “Daí enfim, o fato de o ponto importante não ser determinar se essas produções discursivas e esses efeitos de poder levam a formular a verdade do sexo, ou, ao contrário, mentiras destinadas a ocultá-lo mas revelar a “vontade de saber”. (FOUCAULT, 1988, p.17).

Para Foucault, a vontade de saber não se detém diante de um tabu irrevogável, mas se obstinou – sem dúvida através de muitos erros – em construir uma ciência da sexualidade. (FOUCAULT, 1988, p.17-18).

Por volta do século XVIII nasce uma incitação política, econômica, técnica a falar do sexo. E não tanto sob a forma de uma teoria geral da sexualidade mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais. Levar “em conta” o sexo, formular sobre ele um discurso que não seja unicamente o da moral, mas da racionalidade, eis uma necessidade suficientemente nova para, no início, surpreender-se consigo mesma e procurar desculpar-se. De que maneira um discurso de razão poderia falar *disso?*. (FOUCAULT, 1988, p.27).

Desta forma, aponta que, entre os séculos XVII e XIX, houve um *boom* nos discursos sobre o sexo.

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir da época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre o sexo; e que se tenha esperado desse discurso cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamento, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo. Não somente foi ampliado o domínio do que se podia dizer sobre o sexo e foram obrigados os homens a estendê-lo cada vez mais; mas, sobretudo, focalizou-se o discurso no sexo, através de um dispositivo completo e de efeitos variados que não se pode esgotar na simples relação com uma lei de interdição. Censura sobre o sexo? Pelo contrário, constitui-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, susceptíveis de funcionar e de serem efeito de sua própria economia. (FOUCAULT, 1988, p.26).

Foucault defende a hipótese de que a *vontade de saber*, mesmo frente a um tabu, criou uma obstinação no discurso sobre o sexo, que conduziu a uma verdadeira aparelhagem de produção de discursos sobre o sexo. O discurso sobre o sexo passou a ser essencial, passou a vincular-se a ideia de razão e interesse público.

Definido que se *quer* falar de sexo, cumpre abordar *o que* se quer falar. Foucault aponta, que os discursos sobre o sexo normalmente se referem à regulações civis ou cristãs do sexo *hétero*, aquele realizado *dentro do casamento*, logo, em relação as demais manifestações da sexualidade, estas poderiam continuar na margem da repressão. Foucault afirma que o

“resto” permanecia muito mais confuso: atentemos para a incerteza do *status* da “sodomia” ou a indiferença diante da sexualidade das crianças. (FOUCAULT, 1988, p.38).

As repressões tinham natureza jurídica, e em especial, cumpre destacar as passagens em que trata dos hermafroditas e das crianças.

As proibições relativas ao sexo eram, fundamentalmente, de natureza jurídica. A “natureza”, em que às vezes se apoiavam, era ainda uma espécie de Direito. Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinga os sexos e prescrevia sua conjunção. (FOUCAULT, 1988, p.39).

Foucault apresenta uma ideia que é muito relevante para a construção deste trabalho, sobre as forças e estratégias repressivas sobre o discurso e a sexualidade das crianças e dos jovens. Para o autor, existe uma ideia *repressiva* de que “as crianças não têm sexualidade”.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não tem sexo: boa razão para interdita-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifesta-lo, razão para impor um silencio geral e aplicado. Isso seria próprio da repressão e que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal: a repressão funciona, decerto, como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silencio, afirmação de inexistência e, conseqüentemente, constatação de que, em tudo isso, não há nada para dizer, nem para ver, nem para saber. Assim marcharia, com sua lógica capenga, a hipocrisia de nossas sociedades burguesas. (FOUCAULT, 1988, p. 10).

Sobre o sexo dos adolescentes no século XVIII, Foucault aponta que a tendência de tratar o assunto como uma questão de saúde pública, onde cabia aos médicos orientar as escolas e as famílias. Os professores abordam a temática sexual e utilizam material didático e propostas pedagógicas com conteúdo que refletia o entendimento médico sobre o sexo.

O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que o dos adolescentes em geral – um problema público. Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres, observações, advertências médicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideais, prolifera em torno do colegial e de seu sexo. (FOUCAULT, 1988, p.30-31).

Sobre a instituição pedagógica do século XVIII e o sexo das crianças e dos adolescentes Foucault aponta que não existiu silêncio, falou-se do sexo das crianças, e proliferaram-se estratégias discursivas com este objetivo.

Seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário, desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer

com que falem dele os educadores, os médicos os administradores e os pais. Ou então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discurso que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes espacia – tudo isso permite vincular a intensificação dos poderes à multiplicação do discurso. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se dispuseram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas. (FOUCAULT, 1988, p.32).

Mas, se por um lado proliferaram-se os discursos sobre o sexo das crianças, por outro lado, sua sexualidade foi combatida. Houve o combate intenso à masturbação, a tentativa de ocultar das crianças o “sexo”, a necessidade de vigiar a criança e as suas manifestações de sexualidade, e a imposição de um regime sexual que refletia o conhecimento médico sobre o tema.

Os pedagogos e os médicos combateram realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta. De fato, ao longo dessa campanha secular, que mobilizou o mundo adulto em torno do sexo das crianças, tratou-se de apoiá-la nesses prazeres tênues, de constituí-los em segredos (ou seja de obriga-los a esconderem-se para poder descobri-los, procurar-lhes as fontes, segui-los das origens até os efeitos, cercar tudo o que pudesse induzi-los ou somente permiti-los; em todo canto onde houvesse o risco de se manifestarem, foram instalados dispositivos de vigilância, estabelecidas armadilhas para forçar confissões, impostos discursos inesgotáveis e corretivos; foram alertados os pais e os educadores, sendo entre eles semeada a suspeita de que todas as crianças eram culpadas e o modelo de que eles próprios viriam a ser considerados culpados caso não desconfiassem suficientemente: tiveram de permanecer vigilantes diante desse perigo recorrente, foi prescrita a sua conduta e recodificada a pedagogia; e implantadas sobre o espaço familiar as bases de todo um regime médico-sexual. (FOUCAULT, 1988, p.39-40).

Acredito ser esta a *tese* de Foucault em *A história da Sexualidade I: A vontade de saber*, a sua afirmação de que o discurso sobre sexo na França a partir do século XVII aumentou, ao invés de diminuir. E afirma que estes discursos trouxeram consigo de um lado um papel de proibição, e de outro uma busca – e um medo - de uma verdade *perigosa* sobre o sexo.

Suponho que me concedam os dois primeiros pontos; imagino que seja aceita a afirmação de que o discurso sobre o sexo, já há três séculos, tem-se multiplicado em vez de rarefeito; e que, se trouxe consigo interditos e proibições, ele garantiu mais fundamentalmente a solidificação e a implantação de todo um despropósito sexual. Não obstante, tudo isso parece ter desempenhado essencialmente, um papel de proibição. De tanto falar nele e descobri-lo reduzido classificado e especificado, justamente lá onde o inseriram procurar-se-ia, no fundo, mascarar o sexo; discuro-tela, dispersão-esquivança. Pelo menos até Freud, o discurso sobre o sexo – o dos cientistas e dos teóricos – não teria feito mais do que ocultar continuamente o que dele se falava. Poder-se-iam considerar todas as coisas ditas, precauções meticulosas e análises detalhadas, como procedimentos destinados a esquivar a verdade insuportável e excessivamente perigosa sobre o sexo. (FOUCAULT, 1988, p.53).

Foucault fala, que as produções “científicas” sobre o sexo, até no século XIX, eram fundadas em valores morais, e na pressão da opinião dominante. E que havia uma recusa da verdade, que precisava ser ocultada, por que poderia ser demonstrada. Foucault fala que está é uma manifestação da *vontade do saber*, a necessidade de *não querer reconhecer*.

É inegável que o discurso científico sobre o sexo, no século XIX, era transpassado de credulidades imemoráveis e também de ofuscações sistemáticas: recusa de ver e ouvir; mas – e sem dúvida nisso está o ponto essencial – recusa que se referia àquilo mesmo se fazia aparecer, cuja formulação se solicitava imperiosamente. Pois só pode haver desconhecimento sobre a base de uma relação fundamental com a verdade. Esquivá-la, barrar-lhe o acesso, mascarar-la, são táticas locais que surgem como que em sobreposição, e através de um desvio de últimas instâncias, para dar forma paradoxal a uma petição essencial de saber. Não querer reconhecer ainda é uma peripécia da vontade de verdade. (FOUCAULT, 1988, p.55).

Como explicado pormenorizadamente por Foucault em *A história da sexualidade, Scientia Sexualis* é como que uma tentativa de cientificizar o conhecimento cristão sobre o sexo. É a criação da sociedade ocidental desenvolvida através dos séculos, para dizer a *verdade do sexo*, constituindo-se em procedimentos que se organizam, quanto ao essencial, em função de uma forma de poder-saber rigorosamente oposta à arte das iniciações *ars erotica* e ao segredo magistral, que é a confissão. (FOUCAULT, 1988, p.58).

Foucault ao falar sobre isto está questionando, por que se aceita esta concepção jurídica do poder, argumenta que existe uma tendência a só enxergar os aparelhos de poder sociais em sua forma negativa, como na forma da interdição. Foucault aponta que o poder é geralmente aceito como puro limite traçado à liberdade. (FOUCAULT, 1988, p.83).

O debate gira em torno da questão: *o que está em jogo?* É uma relação entre Poder, Estado e Lei, e como esta relação atravessa o sexo e a sexualidade.

Foucault acredita que os mecanismos de poder são estrategicamente imanentes às correlações de força. É isto que questiona em *A história da sexualidade I: a vontade de saber*. Quais são as relações de poder mais imediatas, mais locais, que estão em jogo? (FOUCAULT, 1988, p.93).

O primeiro passo é compreender do que se trata a noção de poder que aqui se estabelece.

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação, nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p.89).

Para Foucault, existe uma distinção crucial entre Poder e Estado e entre Poder e Lei, que é importante destacar.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. (FOUCAULT, 1988, p.88).

Tentarei sintetizar a proposição de Foucault sobre o que entende por “Poder”, destacando suas principais características constitutivas. Para Foucault, o poder não algo que se adquira, compartilhe ou deixe escapar, o poder se exerce em inúmeras relações que chama de “desiguais e móveis”. E que o “Poder” não é externo a outros tipos de relação (econômicas, sexuais e de conhecimentos por exemplo), mas lhe são imanentes, possuindo não um papel exterior, mas produtor. Além disso, o “Poder” vem de baixo, está nos afrontamentos locais, as grandes dominações são os efeitos hegemônicos continuamente sustentados por estes afrontamentos. É possível destacar ainda, que as relações de poder não são subjetivas, para Foucault elas são intencionais, miradas e objetivadas, mas não como resultado da escolha de um sujeito, mas sim como várias intenções encadeadas e propagadas que encontram apoio em outras intenções. Por fim, afirma que onde há poder há a resistência, que não é exterior, mas sim está “no Poder”, as relações de poder acontecem e existem em função de uma multiplicidade de resistências. Foucault defende que “Da mesma forma que a rede das relações de poder acaba formando um tecido espesso que atravessa os aparelhos e as instituições, sem se localizar exatamente neles, também a pulverização dos pontos de resistência atravessa as estratificações sociais e as unidades individuais”. (FOUCAULT, 1988, p.89-92).

É por isto, que para Foucault, não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força.

Podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas.

Não se trata de perguntar aos discursos sobre o sexo de que teoria implícita derivam, ou que divisões morais introduzem, ou que ideologia – dominante ou dominada –

representam; mas, ao contrário, cumpre interrogá-los nos dois níveis, o de sua produtividade tática (que efeitos recíprocos de poder e saber proporcionam) e o de sua integração estratégica (que conjuntura e que correlação de forças torna necessária sua utilização em tal ou qual episódio dos diversos confrontos produzidos).

Sobre a polivalência dos discursos.

Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escola, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p.96).

É por isto que para Foucault não existe uma “estratégia” única nas relações de poder para a sexualidade, em razão da multiplicidade de formas das manifestações sexuais e da multiplicidade das estratégias que guiam diferentes e múltiplos objetivos.

Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a ideia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais. (FOUCAULT, 1988, p.98).

É importante ressaltar que Foucault aponta as estratégias existentes para reduzir o sexo à função reprodutiva, e também a sua forma adulta e hétero. Estas estratégias, mesmo que visando múltiplos objetivos e políticas, é exatamente o que se pretende atacar quando falarmos no próximo capítulo sobre o “problema” de como é tratada a sexualidade.

Mas não é assim que Foucault percebe a sexualidade, mas sim como um ponto nas relações de poder, um ponto denso e que pode ser articulado nas mais variadas estratégias. Vejamos.

Ela (a sexualidade) aparece mais como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder; entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido mas um dos dotados da maior instrumentalidade: utilizável no maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1988, p.98).

Existe uma amplitude na ideia de sexualidade para Foucault, que traz essa ideia de que a sexualidade é mais do que uma composição biológica de órgãos no corpo impresso.

Ao longo de todas as grandes linhas em que se desenvolveu o dispositivo de sexualidade, a partir do século XIX, vemos elaborar-se essa idéia de que existe algo mais do que corpos, órgãos, localizações somáticas, funções, sistemas anátomo-fisiológicos, sensações, prazeres; algo diferente e a mais, algo que possui suas propriedades intrínsecas e suas leis próprias: o “sexo”. (FOUCAULT, 1988, p. 143).

Ao falar sobre o sexo, Foucault conclui sobre o fascínio do homem sobre o sexo, que se constitui em um elemento especulativo, interior e ideal, algo que o poder organiza e que é captado pelos corpos na forma das sensações e prazeres.

O sexo, essa instância que parece dominar-nos, esse segredo que nos parece subjacente a tudo o que somos, esse ponto que nos fascina pelo poder que manifesta e pelo sentido que oculta, ao qual pedimos revelar o que somos e liberar-nos o que nos define, o sexo nada mais é do que um ponto ideal tornado necessário pelo dispositivo de sexualidade e por seu funcionamento. Não se deve imaginar uma instância autônoma do sexo que produza, secundariamente, os efeitos múltiplos da sexualidade ao longo de toda a sua superfície de contato com o poder. O sexo é ao contrário, o elemento mais especulativo, mais ideal e igualmente mais interior, num dispositivo de sexualidade que o poder organiza em suas captações dos corpos, de sua materialidade, de suas forças, suas energias, suas sensações, seus prazeres. (FOUCAULT, 1988, p.145).

Pode-se concluir, que as relações estratégicas de poder, são múltiplas assim como seus objetivos. E que no que se refere ao sexo, atuam de forma polivalente, estimulando o discurso e reprimindo-o nas e pelas mais variadas razões.

Mas, independentemente da figura do governante. De suas ideias e convicções, passou a ser mais questionado: o que é a sexualidade? Como ela se manifesta na sociedade? O que é importante dizer sobre isso? Como é o sexo fora do Direito?

Foucault parte da hipótese de uma repressão sexual, para demonstrar a existência de uma *busca pela verdade* sobre o sexo sem negar a hipótese repressiva, mas afirmando que “a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa”. (Foucault, 1988, p.71).

Acredito que, o discurso sobre o sexo realmente se obstinou, e mesmo frente a existência de tabus e preconceitos, ainda hoje, prolifera-se os discursos e produções científicas e filosóficas sobre esta temática, cada vez mais amplos e mais livres. Acredito na *vontade de saber* sobre o sexo.

Mas, é importante apontar a existência de proibições, de natureza jurídica, que tentam naturalizar o sexo hétero, adulto e dentro do casamento. E desnaturalizar outras formas e manifestações da sexualidade.

É importante destacar sobre isto, a questão do sexo das crianças, que lhes é negado ou ocultado, como se não existisse, ou se fosse questão a ser vigiada e coibida pela igreja,

família, medicina, e depois pela psicologia. As forças e estratégias repressivas neste sentido atuam ainda.

Mas, não é o que define o discurso sobre o sexo e a sexualidade. A questão central é “pensar, ao mesmo tempo, o sexo sem a lei e o poder sem o rei”. (FOUCAULT, 1988, p.87).

Portanto, como afirmou Foucault, os discursos sobre o sexo e a sexualidade trouxeram consigo um papel de proibição, mas também uma busca (e um medo) da *verdade perigosa sobre o sexo*.

O que está em jogo são estas relações entre Poder, Estado, Lei, Sexo, Sexualidade e Educação, e as estratégias apontam para todos os lados, tendo múltiplos objetivos.

Por fim, é importante destacar que Foucault compreende a sexualidade como um ponto denso nas relações de poder entre todas as pessoas, independente de sexo, idade, posição social, não constituindo o elemento mais rígido das relações de poder, mas utilizável no maior número de manobras, e articulações. Esta sexualidade ultrapassa a mera noção do corpo biológico impresso em seus órgãos e função reprodutora.

Acontece que, não é sempre desta forma ampla que a sexualidade é concebida nos discursos sobre o sexo. Principalmente na educação escolar básica. A forma como a sexualidade é produzida e reproduzida na sociedade e na educação não é esta. Existe um problema na forma como se concebe o sexo, a sexualidade, o corpo e o gênero nos discursos e este problema se reflete na forma como se *ensina*, produz e reproduz a sexualidade que cumpre analisar agora.

No próximo capítulo cumprirá então analisar algumas proposições que surgem na produção científica em ciências sociais e sociais aplicadas para compreender melhor a que se referem estas categorias utilizadas para tratar as manifestações ou inteligibilidades da sexualidade.

CAPÍTULO 2: Corpo, sexo, gênero e sexualidade: definições e problemas.

O que é o corpo? O que é o sexo? O que é gênero? O que é sexualidade? A resposta oferecida preliminarmente, é a de que são significações biológicas, culturais, sociais, construtos, são formas de inteligibilidade do que se vê, se trata, se sente. Não creio que seja

possível e nem é objetivo deste trabalho oferecer resposta que busque esgotar o conteúdo da análise destas categorias, nem tampouco dizer alguma *verdade* sobre o sexo.

Este capítulo tem por objetivo, trazer alguns conceitos básicos que emergem da produção científica e filosófica sobre o tema por duas razões: a primeira, para delimitar do que estamos falando, e demonstrar como a produção científica e filosófica depois do *boom* dos discursos sobre sexualidade compreende estes termos minimamente.

Mas também, para apontar justamente o *problema* contido nestas categorias, na forma como são produzidas e reproduzidas, e como elas partem de uma matriz que reflete mais uma estratégia de poder específica do que uma *verdade* sobre o sexo.

O mais nebuloso destes termos, é sem dúvida o “gênero”, isto por que, sua categorização como objeto de análise da sociologia é mais recente, mas indubitavelmente se constitui em uma importante categoria para análise das relações e estratégias de poder que perpassam a sexualidade.

Deve ser por isto, que as forças repressivas denominam esta “corrente de estudos” como sendo a “ideologia de gênero”, termo que ganhou forças no Brasil justamente quando da pressão pelo veto do projeto Escola Sem Homofobia, pejorativamente denominado “Kit Gay”.

É fundamental perceber como a ideia de gênero se relaciona com a história das mulheres. Mas a questão de gênero não se refere apenas às mulheres, e nem tão somente à população LGBTQIA+. A questão e os problemas de gênero perpassam todas as relações do *corpo sexuado*, implicando inclusive o *masculino* e a *masculinidade*.

Vai além de trabalhar o oprimido. É uma categoria utilizada para compreender e tratar os significados dados aos sexos e aos grupos de gênero no passado histórico, implicando em como compreendemos as relações entre os corpos sexuados agora e como pretende-se compreendê-las no futuro.

É importante levar em consideração que é a inclusão das mulheres na história que redefiniu as compreensões de gênero, provocando o giro dos estudos da sexualidade, subvertendo as noções tradicionalmente estabelecidas no passado histórico.

Por isto, a teoria feminista da sociologia norte-americana pergunta: como se concebe o gênero nas relações sociais humanas? Como se dá a significação do gênero na organização, conhecimento e reprodução do passado histórico? São múltiplos os intentos científicos para responder a estes questionamentos. Estas produções, se referem aos “Estudos sobre Gênero”.

A teoria crítica sobre os Estudos de gênero que será destacada a seguir, já apresenta a crítica que cumpre expor de antemão, as tentativas de teorizar o gênero anteriores ao giro dos

estudos sobre o gênero provocados pela teoria feminista norte-americana são marcados por limitações que incluem generalizações redutivas ou muito simplistas.

É neste ponto da produção científica e filosófica sobre o gênero que se situa este trabalho. Quando, a partir do século XX, a produção feminista provocou um giro nas formas como se entendiam e significavam o gênero.

Neste momento, o gênero passa a ser compreendido como uma forma de denotar as construções culturais. Uma criação sobre os papéis sociais da mulher e do homem. Passa a ser uma categorização social imposta a um *corpo sexuado*.

Esta ideia, fundamenta as críticas sobre as origens culturais do patriarcado, do machismo, da misoginia, da LGBTTQIA+fobia, por meio da explicitação da sujeição do que *não é masculino*. São as relações desiguais entre os sexos. A divisão sexual do trabalho. Como já visto em Foucault, o gênero é um meio pelo qual se articula e se exerce o poder.

Vejamos como se constrói esta ideia nos moldes como a entendemos aqui neste trabalho.

Joan Scott, historiadora norte-americana, é autora do notável trabalho *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, referência teórica importante nos estudos de gênero no Brasil.

Ao definir “gênero” Scott parte da origem da acepção do termo na teoria feminista norte-americana.

In the most recent usage, “gender” seems to have first appeared among American feminists who wanted to insist on the fundamentally social quality of distinctions based on sex. The word denoted a rejection of the biological determinism implicit in the usage of such terms as “sex” or “sexual difference”. “Gender” also stressed the relational aspect of normative definitions of femininity. (SCOTT, 1985, P. 03).

Esta é uma primeira noção. Já levantada neste trabalho. Que a ideia de gênero é falar sobre sexualidade, rejeitando o determinismo das concepções de sexo.

O objetivo de Scott é o de compreender a importância destas significações descobrindo o leque de papéis e símbolos sexuais e estudar seu sentido e como este sentido funciona para manter ou alterá-la.

A autora acredita que gênero como uma categoria histórica é capaz de dar sentido à percepção e organização das relações sociais e do conhecimento histórico. Scott defende o gênero como uma categoria analítica.

Ao abordar a produção científica sobre o assunto, Scott expõe que o termo gênero passou a designar nas ciências humanas e sociais uma palavra útil para falar sobre a questão dos “papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens”.

Gender seems to have become a particularly useful word as studies of sex and sexuality have proliferated, for it offers a way of differentiating sexual practice from the social roles assigned to woman and men (...) the use of gender emphasizes an entire system of relationships that may include sex, but is not directly determined by sex or directly determining of sexuality. (SCOTT, 1985, P.5-6).

Nesta passagem, Scott afirma que "gênero" enfatiza todo um sistema de relações que pode incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade.

No mesmo sentido, na jusfilosofia mineira destaca-se a obra coletiva “Gênero e Sexualidade”, organizada pelo professor Marcelo Maciel Ramos, da Universidade Federal de Minas Gerais.

Bebendo das fontes que constituem o referencial teórico deste trabalho, pode-se sintetizar a definição de gênero como categoria analítica, e os problemas que daí decorrem da seguinte forma.

O gênero é um termo com significativo potencial teórico e político. Diversas investigações, com os mais variados referenciais teóricos, buscaram apreender seu sentido e suas nuances. Não obstante a extensa produção pretérita, o gênero continua sendo um campo para renovados estudos e aprofundamentos, particularmente tendo em vista as demandas emergentes da realidade social, com a atuação de atores e movimentos sociais que propõe novas questões. (RAMOS et al, 2016, p. 31).

A questão relevante está na significação. Na importância de construir significados para as categorias, para instrumentalizar os discursos e as produções sobre um assunto, a utilidade do gênero como uma palavra para designar uma categoria.

Scott afirma que esta preocupação só surgiu no final do século XX.

Concern with gender as an analytic category has emerged only in the late twentieth century. It is absent from the major bodies of social theory articulated from the eighteenth to the early twentieth centuries. To be sure, some of those theories built their logic on analogies to the opposition of male and female, others acknowledged a “woman question”, still other addressed the formation of subjective sexual identity, but gender as a way of talking about systems of social or sexual relations did not appear. (SCOTT, 1985, P. 15).

Afirma que nas produções científicas dos séculos XVIII à XIX ainda não tinha aparecido o gênero como uma forma de falar sobre “sistemas de relações sociais ou sexuais”.

Para Scott a importância do gênero reside em dar voz à produção científica feminista, mas também, para encontrar apoio no giro provocado na produção acadêmica e política a partir da utilização desta categoria de significação.

In the space opened by this debate and on the side of the critique of science developed by the humanities, and of empiricism and humanism by post-structuralists, feminists have not only begun to find a theoretical voice of their own but have found scholarly and political allies as well. It is within this space that we must articulate gender as an analytic category. (SCOTT, 1985, P. 15).

Scott, mas também Butler como veremos a seguir, entendem as relações estratégicas de poder, especialmente aquelas que perpassam a sexualidade, da mesma forma que foi construída neste trabalho a partir da concepção de Foucault.

We need to replace the notion that social power is unified, coherent, and centralized with something like Foucault's concept of power as dispersed constellations of unequal relationships, discursively constituted in social "fields of force". Within these processes and structures, there is room for a concept of human agency as the attempt (at least partially rational) to construct an identity, a life, a set of relationships, a society with certain limits and with language – conceptual language that at once sets boundaries and contains the possibility for negation, resistance, reinterpretation, the play of metaphoric invention and imagination. (SCOTT, 1985, P. 16).

Scott defende que é preciso substituir essa ideia de poder unificado e centralizado, pela concepção Foucaultiana de que o poder se constitui em "campos de força sociais", dispersos. Assim como analisado no capítulo anterior.

É importante nesta passagem ressaltar as possibilidades de negação e resistência, a "reinterpretação e invenção" das regras de gênero, que se referem à uma normalização jurídica da estrutura binária, que será analisada adiante na produção de Butler.

A definição de gênero que propõe Scott, tem duas partes. Uma constitutiva, das relações sociais entre os sexos. E outra, de significação das relações de poder, que implicam quatro elementos: (I) Os símbolos culturalmente disponíveis que remetem ao "masculino e feminino"; (II) Os conceitos normativos que limitam e contém as manifestações e interpretam seus significados; (III) O desafio em descobrir a repressão que leva a permanência intemporal da representação binária sobre o gênero, que parece remeter à vontade de saber de Foucault e a ideia de uma ideia de gênero subjetivamente construída. (SCOTT, 1985, P.16-8).

Portanto, para Scott, o gênero é uma forma primária de dar significado à relações de poder.

Gender is a primary way of signifying relationships of power. It might be better to say, gender is a primary field within which or by means of which power is

articulated. Gender is not the only field, but it seems to have been a persistent and recurrent way of enabling the signification of power in the West, in Judeo-Christians as well as Islamic traditions. (SCOTT, 1985, P.18).

Por fim, Scott acredita que o poder político serve de referência recorrente pela qual se dá o significado à oposição macho/fêmea, como uma forma de fixar tais referências como naturais ou supra-humanas.

Gender is one of the recurrent references by which political power has meaning of the male/female opposition. To vindicate political power, the reference must seem sure and fixed, outside human construction, part of the natural or divine order. In that way, the binary opposition and the social process of gender relationships both become part of the meaning of power itself: to question or alter any aspect threatens the entire system.

A autora afirma, que é apenas por meio do processo de naturalização da oposição binária que os processos relacionais de gênero passam a dar sentido ao próprio poder. Portanto, questionar ou alterar qualquer aspecto dessa fixa oposição, ameaça todo o sistema.

Pois bem. Falar de gênero, remete à teoria feminista da sociologia norte-americana. Lá é possível localizar a profusão de expoentes contemporâneas dos chamados “Estudos de Gênero”. Corrente marcada por exemplo pelas produções de Joan Scott, Judith Butler, Catharine Mackinnon.

Os “Estudos sobre Gênero” apontam que a ideia de gênero, como uma categoria, é representativa de uma forma de referir-se as organizações sociais entre os *sexos*. Nas acepções mais recentes do termo, denota a qualidade fundamentalmente social das distinções entre os sexos como concebemos biologicamente.

Entende-se assim, o gênero como os aspectos relacionais de uma normatividade entre o que é masculinidade e feminilidade.

Como categoria analítica útil à produção científica e filosófica sobre as relações e oposições da sexualidade, o gênero constitui-se em um ponto de partida para interpretar várias temáticas contemporâneas. Vejamos.

O gênero é um ponto de partida fundamental para uma série de outras reflexões – como as vivências plurais da sexualidade e da identidade de gênero, as formas de normatividade social e de violências, bem como as temáticas contemporâneas prementes, como o nome social, a interseccionalidade e a divisão sexual do trabalho (...) bases consistentes para se compreender as complexas relações entre gênero, sexualidade e direito precisam ser constantemente repensadas, em prol da construção de sociedade em que as diferentes formas de compreensão e vivência do gênero sejam, de fato, levadas a sério e normativamente asseguradas, a despeito de quaisquer pretensões de retrocesso conservador e discriminatório. (RAMOS et al, 2016, p. 31)

Esta questão é aprofundada por Butler e Spivak, cujos trabalhos referenciam e são referenciados por Scott. Ainda neste capítulo ao aprofundar na produção científica sobre o “gênero”

Vejamos como Butler desenvolve este *Problema do gênero* e mais adiante, quando tratar das relações de subalternidade entre os sujeitos, a crítica de Spivak será levantada.

Destaca-se que Joan W. Scott foi uma crítica incisiva da produção de Butler, que a considera inestimável para seu trabalho.

Judith Butler, filósofa estadunidense, em *problemas de gênero: feminismo e subversão*, publicado em 1990, busca problematizar a estrutura binária em que se pensa o conceito de gênero e onde se reproduz a presunção da heterossexualidade.

Em *Problemas de gênero* Butler parte de uma pergunta: é “o corpo” ou “o corpo sexuado” a base sólida sobre a qual operam o gênero e os sistemas da sexualidade compulsória? Ou será que “o corpo” em si é modelado por forças políticas com interesses estratégicos em mantê-lo limitado e construído pelos marcadores sexuais? (BUTLER, 2003, p. 59)

Esta obra tem influenciado o curso da teoria *queer*, da teoria sobre o gênero e o feminismo crítico. *Gender Trouble* foi alvo de intensa crítica da igreja católica.

Sobre a teoria Queer, cumpre destacar brevemente.

A teoria queer pode ser apontada como um esforço de desconstrução de categorias inditárias hegemônicas. O queer surgiu como esforço de sistematização teórica de intervenções e denúncias de movimentos sociais a respeito da violência sofrida por aqueles segmentos sociais considerados abjetos, desviantes ou aberrações por não se adequarem às prescrições sociais a respeito do que é ser considerado homem ou mulher. Nesse sentido, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, assexuais e pessoas não binárias têm consolidado, ao longo das últimas décadas, uma crítica social às estruturas de poder que separam o que é tido por normal, saudável e correto e aquilo que é rejeitado socialmente como anormal, patológico ou inadequado. (RAMOS et al, 2016, p. 27)

Em *problemas de gênero* Butler parte da crítica genealógica Foucaultiana para identificar as categorizações de sexo e gênero como fundadas em estratégias de poder múltiplas e difusas. O *outro* sujeito, em Butler, é a mulher e os regimes de poder/discursivos são: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória.

A autora parte da crítica genealógica de Foucault, para explicar como as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo se constituem em efeitos de formações de poder.

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de “genealogia”. A crítica genealógica

recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como *origem* e *causa* categorias de identidade que, na verdade, são *efeitos* de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se – e descentrar-se – nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2003, p. 9).

Ao Falar de origem e causa de categorias de identidade, como efeitos de instituições definidoras, Butler esta falando sobre como se da a própria produção do sujeito por meio do poder jurídico.

“O sujeito” é uma questão crucial para a política, e particularmente para a política feminista, pois os sujeitos jurídicos são invariavelmente produzidos por via de práticas de exclusão que não “aparecem”, uma vez estabelecida a estrutura jurídica da política. Em outras palavras, a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento. O poder jurídico “produz” inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva. (BUTLER, 2003, p. 19).

Butler afirma que os sujeitos são produzidos por práticas de exclusão. E que estas práticas excludentes são naturalizadas em uma ordem que as invisibiliza. O poder produz e regulamenta a exclusão e a formação de sujeitos que daí decorre.

Esta estrutura. Naturalizada e invisível, pode corresponder a estrutura binária, da qual decorre uma concepção genericamente compartilhada das “mulheres”.

Existe uma região do “especificamente feminino”, diferenciada do masculino como tal e reconhecível em sua diferença por uma universalidade indistinta e conseqüentemente presumida das “mulheres”? A noção binária de masculino/feminino constitui não só a estrutura exclusiva em que essa especificidade pode ser reconhecida, mas de todo modo a “especificidade” do feminino é mais uma vez totalmente descontextualizada, analítica e politicamente separada da constituição de classe, raça, etnia e outros eixos de relações de poder, os quais tanto constituem a “identidade” como tornam equívoca a noção singular de identidade. (BUTLER, 2003, p. 21).

A estrutura binária (masculino/feminino) é então, a construção jurídica que produz e reproduz o sujeito “feminino” por exclusão, daquilo que é específico e diferente do “masculino”.

Ao falar sobre isto, Butler aponta como a linguagem e a política se constituem em estruturas de poder contemporâneas e conseqüentemente não a posição fora da linguagem ou da política. Ou seja, é no interior desta estrutura excludente que se construiu que deve-se emergir a crítica das categorias identitárias naturalizadas.

A tarefa política não é recusar a política representacional – como se pudéssemos fazê-lo. As estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder; conseqüentemente não há posição fora desse campo, mas somente uma genealogia crítica de suas próprias práticas de legitimação. Assim, o ponto de partida crítico é o *presente histórico*, como definiu Marx. E a tarefa é justamente formular, no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam. (BUTLER, 2003, p. 22).

Retomando o argumento de Scott, trazido anteriormente, de que o gênero é uma interpretação múltipla do sexo que rejeita o determinismo biológico, encontramos em Butler a mesma afirmação.

Concebida originalmente para questionar a formulação de que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo. (BUTLER, 2003, p. 24).

É a esta concepção que se filia este trabalho. O gênero, como uma construção social sobre os papéis imposto sobre *corpos sexuados* não é um resultado causal do sexo, nem é fixo e determinado como este.

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorre, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de “homens” aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo “mulheres” interprete comente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição (ao que será questionado), não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito. (BUTLER, 2003, p. 24).

Este é um ponto daqueles que incomodam as forças repressivas quando defronte à teoria sobre o gênero como construto social. Não decorre que o gênero “masculino” se aplique naturalmente à corpos masculinos nem o contrário. Mas, isto não significa que Butler também não questione a fixidez rígida do sexo como binário, tão somente duvida da relação essencial em que o gênero é determinado pelo sexo.

Butler sobre o efeito prático da teorização do gênero como radicalmente independente do sexo.

Quando o *status* construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo

feminino como um masculino, e *mulher e feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (BUTLER, 2003, p. 24-5).

Como afirmado, Butler questiona a própria natureza do sexo. Sua imutabilidade é igualmente contestada. Este ponto dos Estudos sobre o gênero não nega a importância das significações, afinal, Butler já disse que é dentro da estrutura que emerge a crítica, mas afirma que: talvez o sexo seja tão construído quanto o gênero.

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revelasse absolutamente nenhuma. (BUTLER, 2003, p. 25).

A ideia de Butler é que a naturalização do sexo/gênero constitui uma estrutura de poder que assegura a estabilidade interna da estrutura binária.

Se o sexo é, por ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual a “natureza sexuada” ou “um sexo natural” é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual age* a cultura. (BUTLER, 2003, p. 25).

E conclui no sentido de que, a ideia de que o sexo é “pré-discursivo” serve para ocultar a própria produção discursiva, e deste modo, consolidar estas relações de poder como naturais e anteriores.

Na conjuntura atual, já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo *como* pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos *gênero*. Assim, como deve a noção de gênero ser reformulada, para abranger as relações de poder que produzem o efeito de um sexo pré-discursivo e ocultam, desse modo, a própria operação da produção discursiva. (BUTLER, 2003, p. 25-6).

Mas Butler não para por aí. Se dedica a estabelecer a crítica interna à ideia de gênero como construção social, uma vez que, esta concepção pode partir de uma explicação determinista do gênero como algo fixo, deslocando então o eixo determinante da biologia para a cultura. (BUTLER, 2003, p. 26).

Para Butler, a linguagem binária é a forma pela qual se exerce a coerção que impede as possibilidades imagináveis do gênero.

Os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isto não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites, se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero. (BUTLER, 2003, p. 28).

Dentro deste “domínio imaginável do gênero” oferecido pela coerção discursiva, os gêneros só podem ser imaginados e descritos dentro de uma estrutura que é a binária. Qualquer significação de gênero só seria inteligível se partisse dos elementos discursivos excludentes da oposição macho/fêmea.

Ao falar sobre este assunto, Butler remete à “verdade sobre o sexo” já tratada no capítulo anterior quando falamos de Foucault. A noção de que existe uma verdade sobre o sexo, é justamente produzida pela regulação das significações para garantir uma matriz inteligível do que é o sexo. Esta ideia é o fundamento das oposições binárias do macho/fêmea.

Butler sobre a busca de uma verdade no sexo e a heterossexualização do desejo

A noção de que pode haver uma “verdade” do sexo, como Foucault a denomina ironicamente, é produzida precisamente pelas práticas reguladoras que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre “feminino” e “masculino”, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de “macho” e de “fêmea”. (BUTLER, 2003, p. 39).

Ainda sobre a questão discursiva. É muito importante para o objeto deste trabalho, destacar como é no discurso que se produz a ideia de um sexo natural *pré-discursivo* e que estas estratégias de poder atuam no sentido de naturalizar uma estrutura inteligível (binária) para tratar da sexualidade.

Por isto, Butler endossa posições como a de Foucault, por exemplo, que presumem que a categoria sexo, tanto masculino como feminino, é produto de uma economia reguladora difusa de sexualidade.

É mais literal do que se imagina. Este problema discursivo, como já vimos em Foucault, e em Scott, é *linguístico. Gramatical*. Vejamos como Butler aborda o tema.

A gramática jamais poderá ser um índice seguro das relações de gênero, precisamente porque sustenta o modelo substancial do gênero como sendo uma relação binária entre dois termos positivos e representáveis (...) a gramática substantiva do gênero supõe homens e mulheres assim como seus atributos de masculino e feminino. (BUTLER, 2003, p. 40-1).

E Butler vai além, interpretando a ideia de Foucault sobre a gramática substantiva do sexo.

Para Foucault, a gramática substantiva do sexo impõe uma relação binária artificial entre os sexos, bem como uma coerência interna artificial em cada termo desse sistema binário. A regulação binária da sexualidade suprime a multiplicidade subversiva de uma sexualidade que rompe as hegemonias heterossexual, reprodutiva e médico-jurídica. (BUTLER, 2003, p. 41).

É isto, esta “coerência interna” que o discurso sobre o sexo impõe, parte de uma relação binária artificial. A regulação binária da sexualidade, que impede sua subversão por meio de uma interpretação que não seja dual, mas sim, múltipla da sexualidade.

O discurso estabelece então uma ideia de naturalização da estrutura binária, que naturaliza a relação de oposição masculino/feminino. Da diferenciação dos termos decorre a diferenciação dos papéis atribuídos, e daí decorre também o caráter compulsório da heterossexualidade por meio da naturalização da coerência sexo/gênero.

A instituição de uma heterossexualidade compulsória e naturalizada exige e regula o gênero como uma relação binária em que o termo masculino diferencia-se do termo feminino, realizando-se essa diferenciação por meio das práticas do desejo heterossexual. O ato de diferenciar os dois momentos oposicionais da estrutura binária resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, do gênero de do desejo. (BUTLER, 2003, p. 45-6).

É assumindo esta proposição, que este trabalho vai de encontro com as posições de Butler e Scott. Butler defende que Foucault também abraça implicitamente esta explicação sobre a produção da estrutura binária.

Foucault sugere que a categoria de sexo, anterior a qualquer caracterização da diferença sexual, é ela própria construída por via de um modo de *sexualidade* historicamente específico. Ao postular o “sexo” como uma “causa” da experiência sexuais, do comportamento e do desejo a produção tática da categorização descontínua e binária do sexo oculta os objetivos estratégicos do próprio aparato de produção. A pesquisa genealógica de Foucault expõe essa “causa” ostensiva como um “efeito”, como a produção de um dado regime de sexualidade que busca regular a experiência sexual instituindo as categoriais distintas do sexo como funções *fundacionais* e causais, em todo e qualquer tratamento discursivo da sexualidade. (BUTLER, 2003, p. 46).

Esse é o problema contido na concepção tradicional sobre o gênero. Tudo começa com um discurso, este discurso trata o sexo e o gênero como pré-discursivos, naturais, mas é no discurso que se estabelecem os significados pelos quais se entende que o corpo sexuado recebe um significado, que é o sexo e que deste sexo decorrem papéis de gênero.

A questão é que, esta significação parte de uma possibilidade discursiva de inteligibilidade, que é a estrutura binária. E a crítica a essa naturalização ou fixidez só pode se

dar dentro desta estrutura, para que seja possível identificar e entender o que se fala e do que se fala.

É a partir daí, da relativização da naturalização do sexo e da negativa da decorrência essencial do gênero a partir do sexo que Butler apresenta sua forma de explicitar (de dentro da possibilidade discursiva de inteligibilidade) o gênero como *performatividade*.

Nesse sentido, o gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é *performativamente* produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância – isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Neste sentido o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente à obra (...) nós afirmariamos como corolário: não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é *performativamente* construída, pelas próprias “expressões” tidas como seus resultados. (BUTLER, 2003, p. 48).

As práticas reguladoras da coerência do gênero não dão conta de explicar a multiplicidade de performances de gênero que emergem na sociedade. E é por isto que Butler afirma que, são as próprias expressões que constroem o gênero, mas estas expressões só podem ser entendidas, a princípio, dentro de uma estrutura que dita o inteligível. Assim como a crítica à estrutura pressupõe a própria estrutura.

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Isto posto, o próprio corpo tem que ser questionado como construído, uma vez que o sentido que lhe é dado, parte das significações que são possíveis no discurso. O corpo existe e depois lhe é dado um significado sexual? Ou a sexualidade do corpo já é interpretada a partir de uma possibilidade de inteligibilidade? Esse é o “passo além” da teoria de Butler nos Estudos sobre gênero.

A distinção sexo/gênero e a própria categoria sexual parecem pressupor uma generalização do “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado sexuado. Amiúde, esse “corpo” que preexiste à aquisição de seu significado por uma inscrição a partir de uma fonte cultural representada como “externa” em relação a ele. Contudo, quando “o corpo” é apresentado como passivo e anterior ao discurso, qualquer teoria do corpo culturalmente construído tem a obrigação de questioná-lo como construto cuja generalidade é suspeita. (BUTLER, 2003, p. 186).

Butler conclui afirmando que a fantasia da *verdade* sobre o gênero impõe sobre os corpos um discurso que trata o gênero como uma decorrência natural do sexo.

Os atos e gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (...) Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos, então parece que os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas somente produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária e estável. (BUTLER, 2003, p. 195).

É isso que Butler propõe, que existe uma ilusão, que é produzida e reproduzida discursivamente, com o propósito de regular a sexualidade de uma forma fixa e rígida, em termos que são binários e heterossexuais. O gênero então, não conteria uma verdade interna, seria fruto de uma construção, inexistindo papéis específicos relacionados à maculidade/feminilidade.

É a partir desta ideia, de inexistência de uma origem verdadeira, ou de uma naturalidade essencial do gênero, que teoria da sociologia crítica norte-americana sobre gênero, encabeçada por Butler e Scott, parte da ideia do gênero como uma imitação sem origem.

No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser concebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção. (BUTLER, 2003, p. 197).

Sendo estes significados, do masculino e do feminino, recebidos e reproduzidos por uma imitação conjunta que constrói uma ilusão de um gênero verdadeiro, quais as estratégias de poder por trás desta reprodução?

Butler afirma que a ideia de feminilidade e masculinidade são construídas como parte de uma estratégia, uma “ficção reguladora” que tem por objetivo fixar uma “heterossexualidade compulsória” como natural e *normal*.

Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são *performativos*, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gêneros verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora. O fato de a realidade de gênero ser criada mediante *performances* sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade ou feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2003, p. 201).

Butler rejeita a ideia de uma identidade preexistente que possa medir o que é feminino e o que é masculino. Esta presunção, seria uma ficção com objetivos de regular *performances*. Uma estratégia para ocultar as possibilidades múltiplas de *performances* pelas quais pode se apresentar o gênero para além da estruturação binária.

Para Butler, a estratégia que visa impedir, ocultar ou desnaturalizar performances não binárias do gênero tem intrínseca relação com a dominação masculina, e busca fazer parecer natural e compulsória a heterossexualidade.

É esta ficção reguladora que cria um “eu preexistente”, com o objetivo de fazer parecer que existe um molde natural de como o gênero decorreria de um sexo atribuído a um corpo. Para Butler, as condições de afirmação deste próprio “eu” estão nos significados (legítimos e ilegítimos) dados pelas práticas discursivas de inteligibilidade.

Se a identidade se afirma por intermédio de um processo de significação, se é desde sempre significada, e se mesmo assim continua a significar à medida que circula em vários discursos interligados a questão da ação não deve ser respondida mediante recurso a um “eu” que preexista à significação. Em outras palavras, as condições que possibilitam a afirmação do “eu” são providas pela estrutura de significação, pelas normas que regulam a invocação legítima ou ilegítima desse pronome, pelas práticas que estabelecem os termos de inteligibilidade pelos quais ele pode circular. A linguagem não é um *meio* ou *instrumento externo* em que despejo um eu e onde vislumbro um reflexo desse eu. (BUTLER, 2003, p. 207).

São as estruturas de inteligibilidade que permitem afirmar um “eu”. Ou seja a linguagem não é externa e ali se despejam as constituições das identidades, mas sim, as identidades são constituídas a partir das possibilidades de inteligibilidade do discurso.

E daí que decorrem a importância das classificações e significações. É muito comum nos discursos sobre gênero e sexualidade questionar-se até que ponto se quer categorizar ou classificar as coisas e as pessoas.

Butler ao falar sobre a importância das práticas de significação (logo, da importância das categorias e classificações pelas quais a sexualidade é entendida), afirmam que estas são cruciais para a própria subversão destas categorias, uma vez que é no sistema de significações que é possível novas significações.

É a ideia já exposta, de que a crítica à estrutura binária parte de uma reflexão sobre o gênero que só é inteligível partindo-se da estrutura binária.

Se as regras que governam a significação não só restringem, mas permitem a afirmação de campos alternativos de inteligibilidade cultural, novas possibilidades de gênero que contestem os códigos rígidos dos binarismos hierárquicos, então é somente *no interior* das práticas de significação repetitiva que se torna possível a subversão da identidade. A ordem de *ser* de um dado gênero produz fracassos necessários, uma variedade de configurações incoerentes que, em sua

multiplicidade, excedem e desafiam a ordem pela qual forma geradas. (...) A coexistência ou convergência dessas injunções discursivas produz a possibilidade de uma reconfiguração e um reposicionamento complexos. (BUTLER, 2003, p.209).

A reconfiguração do entendimento sobre o gênero pressupõe o fracasso da estrutura estratégica pelo qual se entende o gênero agora. É justamente no fato da estrutura binária não comportar as realidades das *performances* sobre o sexo e o gênero que permitem pensar a subversão destas categorias em nome de uma multiplicidade de possibilidades de identidade.

Cumpra reafirmar então. Para Butler, o *natural* sobre o gênero é uma fantasia. A autora inclusive questiona que a própria naturalização compulsória do sexo, pelo que é impresso no corpo, é fantasiosa. Para ela, o desfazimento das “norma de gênero” geraria uma desnaturalização desta narrativa (que é hétero) onde figura o binarismo. É na paródia do gênero, como por exemplo na *performance drag*, que é um exemplo trazido no livro e que será abordado em capítulo posterior, que Butler identifica como o gênero é um ato aberto e que sua forma “natural” é fundamentalmente uma fantasia.

O efeito da subversão das normas de gênero seria o de permitir proliferar as configurações pelas quais se entende o gênero, quebrando assim a decorrência natural corpo/sexo/gênero, que é masculinista, binária e heterossexual.

A perda das normas de gênero teria o efeito de fazer proliferarem as configurações de gênero, desestabilizar as identidades substantivas e despojar as narrativas naturalizantes da heterossexualidade compulsória de seus protagonistas centrais: os “homens” e “mulheres”. A repetição parodística do gênero denuncia também a ilusão da identidade de gênero como uma profundidade intratável e uma substância interna. Como efeito de uma *performatividade* sutil e politicamente imposta, o gênero é um “ato”, por assim dizer, que está aberto a cisões, sujeito a paródias de si mesmo, a autocríticas e àquelas exibições hiperbólicas do “natural” que, em seu exagero, revelam seu *status* fundamentalmente fantasístico (BUTLER, 2003, p. 211).

E a possibilidade de subversão das normas de gênero está justamente na possibilidade *performativa* de seus atos que na realidade se sujeitam a rupturas e paródias que questionam o “natural”, relevando a fantasia contida na estrutura binária.

É esta ideia que se pode extrair da teoria de Butler sobre o gênero. Que, alterando as configurações do gênero e do sexo como elas são, por meio da subversão *performativa*, as configurações de sexo e de gênero plurais que já existem, poderiam se articular nos discursos que criam a vida cultural e as significações de inteligibilidade. A subversão da estrutura binária mostraria que: (I) A regulação binária da heterossexualidade compulsória não é “natural” como se imagina e (II) As demais configurações culturais do sexo e do gênero não são “não naturais” como se quer reproduzir.

As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental. Que outras estratégias locais para combater o “não inatural” podem levar à desnaturalização do gênero como tal?

Diante do exposto, o que se pode concluir em relação aos questionamentos iniciais deste capítulo? Os indivíduos têm um gênero determinado no nascimento? Ou performam um gênero baseado nos valores que aprendemos?

Butler pensa que o gênero é performativo, que, ao invés de estar na “natureza” do indivíduo, ele o encena. Isto quer dizer que, nem é constituído (posto que não nem inevitavelmente determinada nem totalmente artificial), nem completamente determinado pela cultura e pelo discurso.

Butler acredita que as definições de masculinidade e feminilidade são construídas, ao invés de existirem por si mesmas dentro de nós.

E vai além, a autora afirma que até as nossas entendimentos das diferenças biológicas entre homens e mulheres são construídas socialmente também, movidos por uma estratégia de poder que é a da dominação masculina e da heterossexualidade compulsória por meio da estruturação binária que é uma ficção reguladora das pluralidades de possibilidades do gênero.

Butler acredita que a “percepção óbvia” do sexo como um fato biológico natural facilita a designação de valores, julgamentos e crenças a respeito de como homens e mulheres devem se comportar e quem devem desejar. Quando o corpo sexuado é estabelecido como masculino ou feminino daí decorrem classificações e categorizações de todos os tipos com base no sexo biológico.

A crítica que se faz das categorias ou da forma pela qual o sexo e o gênero são interpretados atualmente, e portanto, reificadas e ensinadas, é que estas categorias não podem ser explicadas pelo discurso da heterossexualidade naturalizada.

Existe uma impossibilidade sexual de inteligibilidade de diversos sujeitos. As mais diversas configurações de elementos, sejam eles anatômicos ou não, não são as verdadeiras causas da opressão de gênero, mas sim, as próprias convenções culturais, todas elas, que produzem sujeitos com características inteligíveis de gênero que encontram seus limites nestes sujeitos que não podem ser organizados de acordo com as regulações de sexo/gênero/desejo. Esta pluralidade de manifestações de sexo/ gênero / desejo rompem e expandem o sistema binário ressignificando seus termos.

Para Butler, as categorias de significação da sexualidade e da identidade, são construídas, mas o são por meio da ação, são constituídas *performativamente* dentro da repetição e da subversão das regulações significantes.

Expostas as noções preliminares da compreensão sobre a sexualidade e os *Estudos sobre o gênero* que fundamentam este trabalho é momento de transportar esta discussão para a arena onde se manifesta o problema desta pesquisa.

Os próximos capítulos da primeira parte deste trabalho apresentam a dualidade do objeto aqui estudado.

De um lado, uma corrente teórica que encontra nestas noções sobre a sexualidade uma fonte de conhecimento importante o suficiente para consubstanciar uma *Educação sobre gênero e diversidade sexual*, pelos argumentos trazidos por Butler e Scott, mas também por aqueles que observaremos a seguir.

De outro lado, uma estratégia de poder que se manifesta no ambiente político brasileiro e que vem ganhando força, e que, mesmo ciente das noções e implicações aqui trazidas, exerce poder político no sentido de combater a possibilidade de uma *Educação sobre gênero e diversidade sexual*.

É extremamente relevante tratar desta corrente por que constitui expressiva representação tanto no poder legislativo quanto no poder executivo brasileiro sendo capaz de efetivar verdadeira censura dos *Estudos sobre gênero* na educação básica.

O caminho a ser traçado será o seguinte: primeiro, analisar como a produção científica trata a questão do ensino sobre o gênero e a diversidade sexual no debate contemporâneo fundamentado nas noções fundamentais trazidas nos capítulos anteriores.

Feito isto, cumprirá verificar, por meio do recorte do “Projeto Escola Sem Homofobia” cujo material foi pejorativamente denominado “Kit Gay”, como estratégias de poder atuam no sentido de impedir as iniciativas de uma *Educação sobre gênero e diversidade sexual* censurando o conteúdo dos *Estudos sobre gênero* na educação básica.

CAPÍTULO 3. Corpo, sexo, gênero e sexualidade: estratégias de poder e ensino.

Este terceiro capítulo da primeira parte do presente trabalho, parte de duas concepções desenvolvidas nos capítulos anteriores.

A primeira, é: em que pese a existência de forças repressivas sobre o assunto “sexualidade”, proliferaram-se no tempo os discursos sobre o assunto.

A produção científica e filosófica sobre a sexualidade é marcada por uma *vontade de saber* como observou Foucault verificando a hipótese na França do século XII à XIX, o mesmo pode ser observado no surgimento dos *Estudos sobre o gênero* na sociologia Norte-Americana do século XX que provocou um giro reinterpretaivo de tudo que havia sido produzido sobre sexualidade anteriormente.

A segunda concepção tida como verdadeira para os fins deste trabalho parte dos Estudos sobre gênero desenvolvidos por Judith Butler, para quem existe um *problema* na forma como o gênero é tratado, produzido e reproduzido por meio de uma estrutura que não refere *essencialmente* à realidade, mas que é naturalizada ao mesmo passo que *desnaturaliza* as pluralidades de gêneros e sexualidades existentes.

Este capítulo apresenta a ideia de que sexualidade e gênero constituem um objeto de ensino e aprendizado válido e necessário. Um conteúdo educacional importante que deve ser estimulado e tratado de forma crítica, ampla e plural.

O núcleo deste capítulo parte daí. Se existe uma *vontade de saber* sobre a sexualidade, e um *problema* em como o gênero e a sexualidade são reproduzidos na sociedade, como os discursos sobre sexualidade podem constituir estratégias de poder no sentido de avançar o debate crítico sobre os problemas contidos em como a sociedade concebe a sexualidade, o sexo, o corpo, o gênero.

A ideia é que, por meio da educação, do ensino sobre gênero e sexualidade, podem-se efetivar estratégias de poder no sentido de problematizar a produção e reprodução da concepção, que temos como problemática, das concepções de sexualidade.

É objetivo deste capítulo apresentar então, como a produção científica e filosófica sobre o assunto advoga o ensino sobre gênero e sexualidade, apresentando-o como um conteúdo educacional que ultrapassa o válido, e constitui-se em necessário para a transformação dos problemas sociais que envolvam sexualidade e gênero, como o machismo, e a invisibilização e as *fobias* direcionadas à população LGBTTQIA+.

Uma das maiores expoentes brasileiras da contemporaneidade sobre os Estudos sobre gênero, a professora Guacira Lopes Louro, pesquisadora dos estudos queer, e das relações entre pedagogia e sexualidade, é Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1969), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1976) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1986). Professora

Titular aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi fundadora do GEERGE (Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero) e participa deste grupo de pesquisa desde 1990.

Em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, Louro parte de uma perspectiva pós-estruturalista, inserindo-se no referencial teórico deste trabalho, para tratar da prática educativa a partir das desigualdades dos “marcadores sociais”, especialmente gênero e diversidade sexual.

Destaco que Louro se dedica a analisar Foucault e também os *Estudos feministas sobre o gênero*, situando assim, sua obra de 1997, *Gênero, Sexualidade e Educação*, como a representante brasileira de destaque nesse campo de estudos, gênero, diversidade sexual e as intersecções dos estudos feministas.

Louro está falando da instituição escolar, mas sua teoria é aplicável à sociedade ao passo em que discute como os discursos e os símbolos constroem as identidades e os lugares sociais dos sujeitos, ou seja, a forma como interpretam e são interpretados na sociedade.

É importante para este trabalho o destaque que Louro dá a forma como gestos e palavras são naturalizados inclusive nos procedimentos de ensino, estabelecendo relações de poder problemáticas.

Antes de entrar na questão da educação propriamente dita, é importante ressaltar o que Louro quer dizer quando se refere ao *gênero*. Ela utiliza a categorização analítica e histórica proposta por Scott, e analisada pormenorizadamente no segundo capítulo dele trabalho.

Na medida em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, obriga aquelas/es que o empregam a levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que estão tratando. Afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (LOURO, 1997, p. 22-3).

Para Louro, gênero é um conceito relacional e plural cujas concepções são variáveis em relação à sociedade e as história, que passa a ser utilizado a partir do século XX para se referir a algo distinto do sexo.

Louro aponta um reducionismo na concepção do gênero apenas como uma ideia de *papéis* desempenhados pelos sexos, referindo-se ao gênero como *constitutivo* das identidades, e dos próprios sujeitos.

Pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são "generificados" — produzem-se, ou "engendram-se", a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (LOURO, 1997, p. 25).

Importante afirmação é a de que as práticas e instituições da sociedade “fabricam”. São generificadas, mas também constituem os gêneros, assim, a justiça, a igreja mas também a instituição escolar serão sempre atravessadas pela ideia de gênero, e são permeadas pelas relações identitárias: de gênero, mas também de classe, raça e etc.

Ao falar sobre a distinção entre as identidades sexuais e de gênero, Louro afirma que a linguagem opera como um empecilho à distinção destas categorias fazendo com que frequentemente se confundam.

Observamos que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas, (...) suas *identidades sexuais* se constituiriam, pois, através das formas como vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas *identidades de gênero*. Ora, é evidente que essas identidades (sexuais e de gênero) estão profundamente inter-relacionadas; nossa linguagem e nossas práticas muito freqüentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc). O que importa aqui considerar é que — tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade — as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento — seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade — que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja "assentada" ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. (LOURO, 1997, p. 26-7).

Para Louro, estas identidades sexuais e de gênero são construídas, no sentido de que não são dadas ou acabadas, sendo instáveis e passíveis de transformação, destaca-se a passagem em que a autora afirma não ser possível identificar o momento da vida do sujeito em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada”.

Nilson Fernandes Dinis, é professor adjunto no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil e também coordenador do grupo de pesquisa Diversidade em Educação, o autor parte de uma análise da produção científica sobre

a diversidade sexual para pensar formas de resistência contra a exclusão das relações de gênero na educação.

Dinis trata de um aspecto importante para a reflexão aqui construída: o papel da linguagem como fator de exclusão. Para Dinis, não há como discutir gênero e educação sem discutir também o papel da linguagem e como ela exclui.

Não há como discutir gênero e educação sem discutirmos também o papel da linguagem como fator de exclusão (...) esse limite também é exposto nas línguas latinas, quando a conformidade com as regras tradicionais e pretensamente neutras da linguagem obriga a utilização no currículo escolar da forma masculina como signo genérico referente tanto a homens como mulheres. Referir-se a mulheres e homens sempre na forma masculina, mesmo quando é superior o número de indivíduos femininos em um grupo escolar, longe de ser um ato inofensivo, favorece uma construção que privilegia sempre um dos pólos. No entanto, o universal masculino é regra que persiste mesmo nos textos acadêmicos, embora sua universalidade seja questionável, visto que esta função não está presente em todas as línguas. (DINIS, 2008, p. 11-12).

Delimitemos o que nos interessa. É verdade que não são todas as línguas que trazem o marcador do pronome de gênero, mas, a língua portuguesa, falada no Brasil, traz a forte presença do marcador de gênero e do universal masculino. Tratando-se do país que mais mata pessoas LGBTTQIA+ torna imperioso pensar como o “neutro”, ou o “natural” é o masculino, e como esta construção privilegia o homem, dando-o mesmo status do humano.

É muito importante destacar como os binarismos, amplamente utilizados nos discursos, supõe uma oposição, como a do masculino-feminino, e como esta oposição está presente na produção científica e por conseguinte na forma como o ensino e o aprendizado se constroem.

Esta oposição, esta fundada em uma ideia de que um dos termos é uma referência ao “normal” ou “natural”, é o padrão. O outro termo, é o “diferente”, que esta a “margem”.

Analisaremos os processos de marginalização e subalternidade de sujeitos na segunda parte do trabalho.

Dinis ao falar sobre a proliferação do discurso sobre diversidade sexual e de gênero na sociedade, aponta que esta disseminação acaba por trazer o assunto para as escolas, uma vez que, a excessiva discursividade não tem relação direta com a revisão de padrões normativos produtores da acepção da sexualidade.

Inclusive, com a disseminação do assunto, proliferam-se também os discursos restritivos e conservadores. É paradoxal a ideia de que se busca educar para a diferença e ao mesmo tempo o cenário é de intolerância pública e privada que impede a quebra dos padrões impostos sobre a sexualidade.

Diversidade sexual e de gênero também tem sido um tema constante na mídia, através das novelas, do cinema, da publicidade, dos programas de auditório para jovens, das revistas voltadas para o público adolescente etc., o que certamente tem forçado a escola a debater o tema, trazido às vezes espontaneamente pelos/as próprios/as alunos/as. No entanto, essa excessiva discursividade da mídia em relação ao tema nem sempre tem resultado em uma diminuição dos sintomas de sexismo e homofobia. Se a visibilidade de formas alternativas de viver a sexualidade, tematizadas pela mídia, impõe certo reconhecimento das causas ligadas às minorias sexuais e de gênero, forçando também a escola a rever padrões normativos que produzem a sexualidade das/dos estudantes, por outro lado também não deixa de acirrar manifestações de grupos maisconservadores. Pois, em um momento histórico em que mais se fala sobre educar para a diferença, vivemos um cenário político mundial de intolerância que se repete também no espaço da vida privada, em determinada dificuldade generalizada em nos libertarmos de formas padronizadas de concebermos nossa relação com o outro. (DINIS, 2008, p. 2-3).

Dinis identifica a origem do debate sobre a diversidade sexual e de gênero na academia da forma como foi exposta no capítulo anterior por Butler e Scott. Foi a partir estudos sociais feministas e das comunidades LGTBTTQIA+ do século XX que as temáticas “Diversidade sexual e gênero” foram incluídas nos debates acadêmicos com os contornos que estas discussões têm hoje.

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas. (DINIS, 2008, p. 3).

Dinis também expõe que no Brasil, este debate demorou a surgir no modo como já estava sendo tratado nos Estados Unidos. O debate sobre Diversidade sexual e gênero era muito restrito, e o autor aponta esta ausência como sintomática.

No cenário brasileiro, tal debate esteve restrito durante vários anos a áreas como a Sociologia, a Psicologia e a Crítica Literária, sendo bastante sintomática sua ausência, mais particularmente, nos estudos da Educação. Contudo, neste último campo, a grande guinada nos estudos de gênero deu-se nos anos de 1990. Entre alguns dos trabalhos desse período estão as pesquisas da historiadora brasileira Guacira Lopes Louro acerca da exclusão das minorias de gênero na história da educação (...) Desde então, pesquisadoras/es da área da Educação, de importantes centros universitários do país, têm debatido temas como gênero e sexualidade a partir de uma visão culturalista, rompendo com o paradigma biologizante predominante. (DINIS, 2008, p. 3).

Ao tratar deste assunto, Dinis faz uma observação importante sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, e os Estudos sobre Gênero e diversidade sexual. O autor defende que

se deve reconhecer os avanços como por exemplo nas diretrizes que valorizam a diversidade, e que se posicionam contra as discriminações associadas ao feminino por exemplo.

Mas, ao mesmo tempo, aponta lacunas relevantes para o assunto que tratamos aqui. Como por exemplo o fato de que a sexualidade deve ser tratada como um tema transversal, mas, ao mesmo tempo, nada é mencionado especificamente sobre a homossexualidade, ou seja, de que sexualidade se deve e se pode falar?

Apesar deste avanço, podemos ainda detectar várias lacunas, (...) Minorias sexuais e de gênero também são temas ausentes no tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Embora estes ressaltem a necessidade de se tratar a sexualidade como tema transversal, nada é mencionado, mais especificadamente, em relação à homossexualidade. (DINIS, 2008, p. 3).

Práticas, que produzem uma ideia sobre o aspecto sexual do indivíduo. A sexualidade se refere aos saberes e poderes que dizem a verdades normativas sobre o sexo. É um dispositivo de poder.

A definição é a que assumimos neste trabalho. Assim como articulado no primeiro capítulo, ao delinear conceitos da História da Sexualidade de Foucault, e reforçados no segundo capítulo quando expostas os conceitos utilizados neste trabalho para tratar o sexo a sexualidade e o gênero como fez Butler, que também dedica parte da obra à interpretação da sexualidade foucaultiana demarcando o referencial teórico em que este trabalho se apoia e se insere.

É essa a diferença trazida pelo giro dos estudos de gênero, a sua distanciação de uma perspectiva e eminentemente biologizante. Ou seja, uma compreensão do sexo e do gênero que partem das descrições biológicas das quais decorre naturalmente inteligibilidades imóveis e pré-determinadas sobre quem ou o que aquele corpo biológico é, e que papéis decorrem daí para explicar o “normal”.

É importante destacar, que as proposições de Dinis partem do mesmo referencial teórico deste trabalho, de fato o autor expressamente afirma entender a sexualidade no sentido analisado por Foucault. Destaque para a definição da concepção foucaultiana de sexualidade elaborada por Dinis.

Assim, entendemos sexualidade no sentido analisado por Foucault (1988), ou seja, como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer “verdades” acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres. (DINIS, 2008, p. 6).

No mesmo referencial teórico encontra-se as análises de Louro. Dinis aponta o trabalho de Guacira Lopes Louro, que em 1990 trouxe para a teoria educacional brasileira a tendência surgida no pós-estruturalismo norte-americano de romper com uma perspectiva exclusivamente biológica para estudar e compreender as relações de gênero e diversidade sexual a partir de uma perspectiva culturalista. Mais adiante poderemos analisar as principais ideias de Guacira Lopes sobre o assunto.

A ideia, que é uma ideia pós-estruturalista sobre a produção científica, mas também uma ideia feminista sobre a estrutura social, é uma ideia de criticar o sistema pela qual a sociedade é explicada e entendida no que se refere ao gênero e a diversidade sexual.

Essa ideia, de criticar a estrutura binária da qual decorre a inteligibilidade do sexo e do gênero, é inspirada na produção de Joan Scott, analisada no segundo capítulo deste trabalho.

A lógica dicotômica carrega essa idéia. Em consequência, essa lógica supõe que a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um pólo dominante e outro dominado — e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos. O processo desconstrutivo permite perturbar essa idéia de relação de via única e observar que o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de "homem dominante versus mulher dominada". Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder. (LOURO, 1997, p. 30).

A ideia de *desconstruir* os padrões e as formulações sobre gênero e diversidade sexual representam uma estratégia de poder em sentido contrário à dominação masculino-feminino reafirmando as possibilidades de exercício de poder e de resistência dos grupos dominados com bases identitárias definidas a partir do gênero e/ou diversidade sexual.

A noção de sujeitos dominados com bases identitárias a partir do gênero e/ou diversidade sexual será melhor explorada na segunda parte deste trabalho.

Pensemos as estratégias de poder e resistência contra a inteligibilidade do sexo, gênero, masculino e feminino que partem da estrutura binária de oposição.

Louro destaca, que a importância desta resistência se situa no fato de que uma possível consequência da desconstrução da oposição binária seria a compreensão e inclusão de diferentes formas de sexualidade, sexo e gênero que já socialmente constituídas. Vejamos.

Uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente.

A concepção dos gêneros como se produzindo dentro de uma lógica dicotômica implica um pólo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas. Romper a dicotomia poderá abalar o enraizado caráter heterossexual que estaria, na visão de muitos/as, presente no conceito "gênero". Na verdade, penso que o conceito só poderá manter sua utilidade teórica na medida em que incorporar esses questionamentos. Mulheres e homens, que vivem feminilidades e masculinidades de formas diversas das hegemônicas e que, portanto, muitas vezes não são representados/as ou reconhecidos/as como "verdadeiras/verdadeiros" mulheres e homens, fazem críticas a esta estrita e estreita concepção binária. (LOURO, 1997, p. 34).

Daí é possível perceber como o assunto é importante, não se tratando apenas de uma *teoria* cuja cientificidade ou importância possa ser negada ou ignorada sob falsos pretextos de ciência.

A importância de desconstruir a forma da inteligibilidade do sexo e do gênero, é deixar de ignorar ou negar o Outro sujeito, os sujeitos da sociedade que não se enquadram nas formas como o sexo e o gênero são entendidos e portanto produzidos e reproduzidos.

Quando Louro fala que essa desconstrução abala o enraizado caráter heterossexual do conceito de gênero, mas a afirmação pode ir além, por que, desconstruir a estrutura sexo/gênero pode abalar a própria naturalização da heterossexualidade presentes na linguagem e na sociedade para além dos limites conceituais.

A naturalização da heterossexualidade, se refere à heterossexualidade compulsória assim como vimos em Butler no segundo capítulo dedicado a este *problema* do gênero.

É isto, a estrutura binária, esquemática e polarizada, não dá conta de explicar a complexidade como o sexo e o gênero se dão na sociedade.

O que ocorre, é que essa estrutura é que produz diferenças, distinções e desigualdades, e essa produção ocorre em todas as instituições sociais, inclusive e principalmente, na escola.

Ao falar sobre a segregação na escola, Louro afirma que a escola separou os sujeitos, a começar pelo acesso, mas também por mecanismos de classificação e de linguagem.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 56).

Existe na escola um modelo, e este modelo parte de uma concepção do masculino e do feminino, e neste mesmo espaço social sujeitos que não se enquadram neste modelo não se

reconheceram na forma como o gênero e a sexualidade são reproduzidos. Louro fala sobre a importância de questionar o sistema naturalizado.

O processo de "fabricação" dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 1997, p. 63).

O problema envolvido nas práticas educativas em relação ao gênero, a diversidade sexual e o próprio ensino da sexualidade, é que esta produção dos sujeitos que ocorre na escola está imersa em práticas naturalizadas. Todo o sistema institucional parte da ideia desta mesma naturalidade.

É importante endereçar esta contraposição ao argumento conversador em que se funda a perseguição à educação plural sobre gênero e diversidade sexual. O problema que é o plano de fundo destas estratégias de poder, é a homofobia contida no desejo de esconder das crianças e jovens a possibilidade de ser diferente do padrão estabelecido na norma naturalizada.

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando "desvios" de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-4).

O problema é que é tido como "ruim" que o filho homem apresente comportamento diferente daquilo que se naturalizou por "masculino" e chegue em casa querendo brincar de bonecas. Ou que a filha, queira jogar futebol, usar o cabelo curto, queira brincar de carrinho, e coisas naturalizadas como masculinas.

Ocorre uma generificação preconceituosa nas filas, nos espaços, nos banheiros, nos brinquedos, nas experiências, nas projeções de habilidades e futuros. É na escola, no ambiente

familiar, e em outros ambientes institucionais que se produzem e reproduzem os padrões de gênero na criança.

Por trás deste preconceito, existem estratégias de poder que visam evitar a discussão sobre as relações de poder que são compartilhadas no grupo social, e que oprimem mulheres e pessoas LGTBTTQIA+.

Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomias. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito. (LOURO, 1997, p. 64-5).

É próprio do sistema de naturalização, que a norma esteja implícita em todos os espaços. Isto posto, não são apenas nas instituições que se manifesta a heterossexualidade compulsória ou o padrão estrutural binário das relações sexo/gênero. Louro aponta que o campo mais eficaz a persistência da instituição das distinções e desigualdades é a linguagem.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p. 65).

O gênero, como uma classe de palavras da língua portuguesa, é um representativo da marca da oposição e diferenciação entre o masculino e o feminino. E a regra gramatical de sobreposição do gênero masculino sobre o feminino durante a utilização do plural, é a marca da sobreposição do gênero masculino sobre o feminino na linguagem.

Naturalizou-se que mesmo que haja apenas um homem entre os sujeitos, que o gênero dos substantivos serão masculinos. É naturalizado que o termo *homem* por exemplo, se refira à humanidade, colocando o masculino em uma posição acima, ou, no mínimo, central. E também que o termo alunos, se refira a todos os estudantes, independentemente de seu sexo/gênero.

Mas a marca da naturalização de uma oposição e submissão de gênero na linguagem. Ela está inscrita na constituição das normas de linguagem e de suas expressões e formas de utilização. Louro destaca aspectos importantes desta análise.

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc). Além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito sobre os sujeitos, parece ser perceber o não-dito, aquilo que é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (LOURO, 1997, p. 67).

Outro reflexo do problema do gênero na linguagem, especificamente na linguagem empregada no ambiente escolar, pode ser observado nos livros didáticos. Como aponta Louro, proliferaram-se as investigações científicas sobre a questão dos gêneros nos livros didáticos.

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. As pesquisas identificam ainda, nesses livros, profissões ou tarefas “características” de brancos/as e as de negros/as ou índios; usualmente recorrem à representação hegemônica das etnias e, frequentemente, acentuam as divisões regionais do País. A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados. (LOURO, 1997, p. 70).

Ao mesmo tempo que os livros didáticos operam reproduzindo a norma, ao usar linguagem que demonstre e ressalte os padrões binários e heterossexuais em suas narrativas, eles invisibilizam os Outros sujeitos, por excluir as manifestações dissidentes em relação à norma de gênero/sexo.

Então, para começar a questionar práticas educativas inclusivas, é necessário fixar os conceitos já elaborados até aqui como verdadeiros. Que a matriz que rege a sexualidade é estritamente heterossexual e que parte de uma caracterização binária do sexo/gênero que supõe o masculino e o feminino de forma delimitada, e desta forma tratando os sujeitos e comportamentos diferentes como problemáticos, errados, desviantes, é o que afirma Louro.

Se pretendemos ultrapassar as questões e as caracterizações dicotomizadas, precisamos reconhecer que muitas das observações — do senso comum ou provenientes de estudos e pesquisas — se baseiam em concepções ou em teorias que supõem dois universos opostos: o masculino e o feminino. Também aqui é evidente

que a matriz que rege essa dicotomia é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos. (LOURO, 1997, p. 76-7).

A importância e aplicação social prática desta superação é a possibilidade de que um sujeito que não se adequa aos padrões impostos pela sexualidade naturalizada possa deixar de associar sua experiência de vida com significados ruins, de desvio e patologias. Que não seja reproduzida a rejeição dos discursos normalizadores, como afirma Louro.

Há ainda uma difícil barreira de sentido a superar: para que um/a jovem possa vir a se reconhecer como homossexual, será preciso que ele/ela consiga desvincular gay e lésbica dos significados a que aprendeu a associá-los, ou seja, será preciso deixar de percebê-los como desvios, patologias, formas não-naturais e ilegais de sexualidade. Como se reconhecer em algo que se aprendeu a rejeitar e a desprezar? Como, estando imerso/a nesses discursos normalizadores, é possível articular sua (homo)sexualidade com prazer, com erotismo, com algo que pode ser exercido sem culpa? (LOURO, 1997, p. 83-4).

Essas questões levantam outras importantes questões sobre a sexualidade na escola. É necessário trabalhar o poder, as desigualdades e as diferenças. O giro científico e filosófico que operou os Estudos sobre o gênero no século XX parece ter que ser aplicado amplamente nas escolas. Ou no mínimo, sua aplicação não pode ser censurada.

É o que afirma Louro ao falar do compromisso da escola com a interferências na continuidade destas desigualdades sob pena de omissão da escola no que se refere as relações de poder desiguais que produz e reproduz.

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85-6).

E mais, não se trata de uma utopia onde as relações de poder se subvertem e a sociedade se torna um ambiente igualitário, o que pode e deve ser buscado, mas essa crítica tem por objetivo problematizar a naturalização da estrutura como ela é, adotando uma postura que desestabiliza a presunção de naturalidade da estrutura binária e da heterossexualidade compulsória demonstrando uma inconformação com o natural.

Louro toca neste ponto. Vejamos.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância — isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder. (LOURO, 1997, p. 86).

É importante destacar a última passagem, onde Louro afirma com precisão que para problematizar esta conformidade com o “natural” é necessário disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.

A capacidade para interferir nas relações de poder é um assunto muito sensível para este trabalho, e na segunda parte cumprirá destacar como as relações de subalternidade fomentada pelos processos de marginalização minam a capacidade dos grupos com bases identitárias definidas a partir do sexo e/ou gênero

Apesar de ainda ocorrer a reprodução de uma matriz naturalizada e excludente, é importante reconhecer as estratégias de poder e ensino relacionadas à sexualidade que atravessam a escola.

Isto por que, como vimos em Foucault, as estratégias de poder são múltiplas, polivalentes e pluridirecionadas, sendo importante destacar e dar visibilidade à proliferação de discursos que constituam práticas de resistência. Louro destaca algumas práticas importantes neste sentido.

A presença maciça das meninas e mulheres nas salas de aula (em algumas instâncias e níveis superando a presença masculina); a maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais e seu reconhecimento pela mídia; a imposição das discussões sobre sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS; o aumento das relações afetivas e sexuais fora do casamento formal; a extraordinária revolução das formas e meios de comunicação — todos esses e muitos outros processos estão atravessando a escola. Esses processos rompem antigas barreiras sociais, de tempo e de espaço, promovem contatos com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores, de formas antes impensáveis. Todas as instituições sociais são, necessariamente, afetadas por essas transformações; suas condições de existência alteram-se. Novas condições sociais podem, até mesmo, demonstrar que uma dada instituição é inviável, que já não há mais sentido em sua existência. (LOURO, 1997, p. 118-9).

É fato que existem louváveis experiências nas práticas pedagógicas brasileiras com o objetivo de estabelecer rupturas, mas é justamente no aparecimento tardio destas práticas e na dificuldade da sua implementação devido a forças repressivas que aponta-se a existência de uma censura objetivada por uma fobia.

Mas própria pluralidade contida na diversidade sexual e de gênero faz com que as estratégias de resistência não sejam homogêneas ou não possam ser manualmente descritas de forma a serem aplicadas uniformemente.

É por isto que Louro afirma que a desestabilização e subversão das desigualdades só poderão ser operadas a partir de uma atenção às suas formas de produção e reprodução, baseadas nas experiências tanto individuais quanto coletivas, e também, nas construções teóricas que emergem da ciência e da filosofia.

As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas. (LOURO, 1997, p. 121).

A própria produção científica e filosófica sobre o gênero e a sexualidade é marcada por uma transitoriedade que a torna provisória e precária, em razão da emergência de experiências antes relegadas ao silenciamento que esticam ou contraem os contornos conceituais desse campo de conhecimento.

Ao se referir as formas de resistência aos arranjos tradicionais de gênero e sexualidade na escola, Louro apresenta algumas pontuações.

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a autocrítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias. (LOURO, 1997, p. 124).

Louro utiliza o termo “apenas” no sentido de que, mesmo que sejam atitudes consideradas básicas e que de fato sejam limitadas, tais práticas são capazes de “perturbar certezas” sobre como estes assuntos são naturalizados na sociedade.

Ao falar sobre estratégias de resistência contra o modelo naturalizante, Dinis aponta que não se trata simplesmente de aumentar o volume de conteúdo sobre a exclusão de outros sujeitos, mas, fazer com que a própria categoria gênero seja debatida neste sentido, não no sentido de categorias binárias, mas de possibilidade de construção de identidades plurais.

Estratégias de resistência não implicam simplesmente elevar a quantidade de estudos e de referências à exclusão da homossexualidade na educação à mesma quantidade de estudos e referências dadas às mulheres, mas fazer com que a categoria gênero possa também abrigar na prática este debate, já que no aspecto teórico o comporta necessariamente. É nesse ponto que os Estudos Culturais trazem

sua grande contribuição, pois o debate não está na oposição simples de categorias como homem-mulher, masculino-feminino, heterossexual-homossexual, mas na fábrica de identidades exercida pela educação baseada em referências essencialistas e excludentes. (DINIS, 2008, p. 8).

Então, para Dinis, pensar conceitos como as sexualidades como sendo historicamente construídos é uma estratégia para afrouxar as barreiras rígidas da composição binária biologizante do macho-fêmea.

Pensar conceitos como heterossexualidade e homossexualidade como sendo historicamente produzidos constitui-se em uma estratégia de resistência às tentativas de rígidas fronteiras entre as práticas sexuais, permitindo a construção de uma variação temática bastante vasta. Ao apontar a construção histórico-cultural das identidades sexuais e de gênero, o/a professor/a pode auxiliar a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade sexual e de gênero. E isso parte exatamente na direção oposta à determinada abordagem da questão homossexual realizada pelos veículos midiáticos na produção de uma “naturalização” do sujeito homossexual. (DINIS, 2008, p. 8).

Ao entrar especificamente no tema da homossexualidade, Dinis aponta que, mitos como o fato de que “mencionar a homossexualidade faria com que mais jovens desenvolvesse práticas homossexuais” contribuem para a exclusão da temática dos debates escolares. Para Dinis, tematizar a diversidade sexual é uma forma inclusive do próprio educador confrontar sua sexualidade e pensa-la como uma construção histórico-cultural de conceitos naturalizados e excludentes. Vejamos.

Nesse sentido, é provável que o/a educador/a será confrontado/a com a própria sexualidade. Assim, parece que a dificuldade da/do docente em tematizar a diversidade sexual também possa ser uma dificuldade em lidar com a sua própria sexualidade e com as múltiplas possibilidades de obter prazer. Ou seja, pensar a questão da homossexualidade pode ser um convite para que o/a educador/a possa olhar para sua própria sexualidade e pensar a construção histórico-cultural de conceitos como heterossexualidade, homossexualidade, questionando a heteronormatividade que toma como norma universal a sexualidade branca, de classe média e heterossexual. (DINIS, 2008, p. 8).

Importante destacar nesta passagem que a construção histórico-cultural que descreve e naturaliza a sexualidade a partir de uma compreensão biológica, torna a sexualidade heterossexual uma norma universal. A mesma construção social, é aquela que produz o sujeito de direito, aquele que frui efetivamente dos seus direitos na sociedade, podendo constituir direitos para si: o homem, branco, hétero de classe média.

Na segunda parte deste trabalho poderemos examinar como a naturalização desse sujeito, o sujeito de direito, acaba por produzir outros sujeitos....sujeitos subalternos cuja marginalidade em relação à norma naturalizante criam um Outro sujeito, que não é capaz de constituir direitos para si e nem de fruir efetivamente dos direitos do Sujeito de direito.

Dinis afirma que, políticas de inclusão de minorias sexuais e de gênero, pressupõe experimentações e alterações no uso da linguagem, que possam se opor aos padrões naturalizantes da heterossexualidade compulsória.

Assim, discutir novas políticas de inclusão das minorias sexuais e de gênero exige, por parte das/dos educadoras/es, uma experimentação de novas formas do uso da linguagem que possam produzir resistências a padrões sexistas ou homofóbicos. Esse é um importante passo a ser dado mesmo na linguagem científica, nos documentos oficiais, nos currículos escolares e nas instituições de formação docente, embora essas tentativas tenham sido, às vezes, menosprezadas e ridicularizadas no meio acadêmico. (DINIS, 2008, p. 12).

Destaca-se desta passagem que, menosprezar ou ridicularizar estratégias de resistência de minorias sexuais e de gênero sempre foi uma estratégia de poder no sentido de impedir a desnaturalização da estrutura binária e da heterossexualidade compulsória, claramente objetivando a perpetuação da dominação masculina e heterossexual.

Uma outra estratégia muito interessante trazida por Dinis, é a inclusão dos “Estudos sobre gênero” nos cursos de formação de professores, divulgando como a produção científica contemporânea problematiza o tema, incentivando a pesquisa e a publicação.

Outras estratégias de resistência seriam incluir os estudos sobre gênero nos cursos de formação de professores/as, divulgar as principais produções bibliográficas sobre o assunto, incentivar novas pesquisas, exigir critérios mais rigorosos na publicação de textos didáticos e científicos; esses são alguns dos procedimentos macropolíticos que envolveriam uma nova mudança curricular. (DINIS, 2008, p. 12).

Dinis destaca um ponto importante. O autor pontua que esta mudança pode envolver ações micropolíticas, partindo de ações dos docentes.

Essa mudança pode envolver também ações micropolíticas, que podem ser acionadas por qualquer educador/a, tais como analisar criticamente com as/os discentes imagens do masculino e do feminino e também acerca da homossexualidade e heterossexualidade produzidas pelos veículos da mídia como a internet e a televisão, já que os recursos midiáticos concorrem na modernidade com a formação escolarizada, educando e produzindo signos de identidade às vezes tão sexistas e excludentes quanto a escolarização. Ou mesmo utilizar os conteúdos de disciplinas como a História ou as Ciências Sociais para apontar a construção histórica da subjetividade em cada cultura ajudando a/o educanda/o a descobrir os limites e possibilidades impostas a cada indivíduo quando se submete aos estereótipos que são atribuídos a uma identidade de gênero. (DINIS, 2008, p. 12).

É possível dar um passo adiante na proposição de Dinis, e afirmar que do ponto de vista das ações micropolíticas, estas também podem partir dos discentes. Na verdade elas podem, devem e hodiernamente partem da atividade de alunos, principalmente aqueles que compõem minorias sexuais e/ou de gênero que não tem outra alternativa senão problematizar a sua própria inadequação com o que se produz e reproduz sobre sexo e gênero na escola.

De fato, pressupondo o ensino e aprendizado como atividades que tem também no discente o papel ativo, é importante e potencialmente transformadora a ação discente no sentido de analisar criticamente a oposição binária naturalizada: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, de forma a compreender e expor as limitações e exclusões contidos nos estereótipos de gênero.

Um problema é que, a escola é composta dos membros da sociedade onde os problemas de gênero produzem e reproduzem a própria forma como entende-se a sexualidade.

Logo, a instituição escolar não parte de um ponto privilegiado em relação, por exemplo, ao sexismo, machismo e/ou fobia contra pessoas LGBTTQIA+, pelo contrário, se insere exatamente neste contexto o que contribuiu para a manutenção destas reproduções.

Em que pese a produção científica e filosófica neste sentido, as discussões que estão sendo promovidas no Brasil e no mundo sobre este tema, o Brasil ainda é o país que mais mata pessoas LGBTTQIA+, e forças repressivas atuam por meio de estratégias de poder que minam os esforços no sentido de uma educação liberta e plural.

Cumprido destacar como se constituem estas estratégias, como operam e quais são seus objetivos para verificar a hipótese de que constituem uma censura fundada em uma fobia.

CAPÍTULO 4. Estratégias de poder e censura: o caso do Projeto Escola Sem Homofobia

Ao analisar o primeiro volume da *História da Sexualidade* de Foucault, foi visto que o sexo não é fundamentalmente reprimido.

Porém, Louro destaca que, embora presente na escolarização, o sexo não é tratado abertamente. Muitas das vezes os projetos pedagógicos e os atores envolvidos no processo educacional ignoram ou rejeitam a atribuição escolar de tratar do sexo de forma aberta e plural.

Louro expõe o argumento central contrário à atribuição escolar de ensino sobre sexualidade.

Por outro lado, há aqueles/as que negam que a educação sexual seja uma missão da escola, com o fundamento de que nela estão implicadas escolhas morais e religiosas e que ela cabe primordialmente às famílias. A pressão desses grupos vai na direção do silenciamento, possivelmente supondo que se não se tocar nessas questões elas não “entrarão” na escola. Uma suposição que se revela impossível. As questões referentes à sexualidade estão, queira-se ou não, na escola. Elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras, nas aproximações afetivas, nos namoros; e não apenas aí, elas estão também de fato nas salas de aula — assumidamente ou não — nas falas e atitudes das professoras, dos professores e estudantes. (LOURO, 1997, p. 131).

Louro destaca a ficção contida na crença de que, se não tratar destes temas dentro da escola, os problemas relacionados ao sexo, gênero, sexualidade e diversidade sexual também ficariam fora da escola.

É importante notar no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. Indagados/as sobre essa questão, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: "em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área", ou então, "nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos". De algum modo, parece que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola. É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz, podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". (LOURO, 1997, p. 80-1).

A escola precisa reconhecer seu papel como produtora das concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, como afirma Louro, e mais, a sociedade precisa reconhecer este papel da escola.

Louro fala das análises de Foucault, sobre como independe dos discursos explícitos a existência e a presença da sexualidade na escola. A sexualidade está na escola por que está nos sujeitos.

Razão pela qual a sexualidade sempre esteve presente nos discursos, e, portanto, na construção da educação. A repressão do discurso não é capaz de reprimir o sexo, e nem o próprio discurso por outras vias.

Provavelmente nada é mais exemplar disso do que o ocultamento ou a negação dos/as homossexuais — e da homossexualidade — pela escola. (LOURO, 1997, p. 67).

É importante destacar o silenciamento escolar sobre a homossexualidade. Ao mesmo tempo que a linguagem constrói e naturaliza formulação de sexo e gênero que privilegiam o masculino e submetem o feminino, esta mesma linguagem utilizada na escola, invisibiliza outras manifestação de gênero dissidentes por sequer falar delas, situando-as no plano da inexistência.

Mas qual o fundamento por trás deste silenciamento? Louro explica.

Ao não se falar a respeito deles e delas, talvez se pretenda "eliminá-los/as", ou, pelo menos, se pretenda evitar que os alunos e as alunas "normais" os/as conheçam e possam desejá-los/as. Aqui o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da "norma". A ignorância (chamada, por alguns, de inocência) é vista como a mantenedora dos valores ou dos comportamentos "bons" e confiáveis. A negação dos/as homossexuais no espaço legitimado da sala de aula acaba por confiná-los às "gozações" e aos "insultos" dos recreios e dos jogos, fazendo com que, deste modo, jovens gays e lésbicas só possam se reconhecer como desviantes, indesejados ou ridículos. (LOURO, 1997, p. 67-8).

Louro afirma que a estratégia que envolve *não falar* dos homossexuais, tem como objetivo eliminá-los ou impedir o contato, o desejo ou a "contaminação" dos alunos e alunas "normais".

A ausência da fala tem o objetivo de garantir a norma. A norma binária e compulsoriamente heterossexual. A ignorância é a garantia de manutenção da "inocência" que significa seguir os padrões normalizados de sexo e de gênero, sendo, é claro, hétero e agindo como tal.

Ao tratar deste assunto, Louro explicita como a educação sexual aplicada nas escolas (quando aplicada), é mobilizada por dualismos e atravessada por escolhas morais e religiosas que limitam ou silenciam o tratamento afinado com as discussões teóricas mais recentes.

Fortemente "atravessado" por escolhas morais e religiosas, o tratamento da sexualidade nas salas de aula geralmente mobiliza uma série de dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviante), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc. A partir das mais diversas estratégias ou procedimentos, usualmente buscando apoio em pesquisas ou dados "científicos", procede-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. O modelo normal" é a família nuclear constituída por um casal heterossexual e seus filhos. Essa forma de organização social é, na verdade, mais do que normalmente, ela é tomada como natural. Processa-se uma naturalização — tanto da família como da heterossexualidade — que significa, por sua vez, representar como não-natural, como anormal ou desviante todos os outros arranjos familiares e todas as outras formas de exercer a sexualidade.

Esse padrão está presente explícita ou implicitamente nos manuais, nos discursos, nas políticas curriculares e nas práticas (por vezes até naquelas e naqueles que se pretendem progressistas). (LOURO, 1997, p. 133-4).

Isto por que, o comportamento de acordo com a norma, é o comportamento “bom”, “correto”, e por contraposição necessária, o comportamento homossexual, transexual, assexual, e todos os comportamentos não-heterossexuais são os comportamentos “ruins” e portanto “errados”, fazendo com que desperte nos alunos “normais” a rejeição pelos alunos “anormais”.

O resultado mais observado é o bullying em razão de sexo, gênero e diversidade sexual, associado com as intersecções de raça, classe, religião e etc., causado pela manifestação de comportamento que não encontra respaldo na norma de sexo e gênero e que por ser “ruim” e “errado” passa a ser indesejado e reprovável.

E não se ultrapassa estas barreiras, por que por trás delas existem estratégias de poder bem definidas e delimitadas, que nada tem a ver com a manutenção de inocência de crianças e jovens.

Louro afirma que não existe dúvida que o objetivo explícito das forças repressivas é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais de acordo com os padrões sociais da norma naturalizada.

Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade desviante”? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos. (LOURO, 1997, p. 81-2).

Dinis ao falar sobre a homofobia nas instituições religiosas brasileiras expõe.

No Congresso Nacional Brasileiro, representantes da política ligados à igreja católica e às igrejas evangélicas têm se mobilizado contra a aprovação de direitos civis das minorias sexuais como a criminalização da homofobia, a união civil de casais homossexuais e o direito de adoção de crianças por parte das famílias homoparentais. Associações entre o comportamento homossexual, a promiscuidade e a causa de catástrofes naturais associadas a mudanças climáticas e o aparecimento de novas doenças também são comuns em programas televisivos comandados por religiosos durante as madrugadas. (DINIS, 2011 p. 8).

Este tema é objeto do trabalho de Christina Lopes Vital da Cunha, que é doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro PPCIS/UERJ e Paulo Vitor Leite Lopes, doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em sua obra *Religião e Política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil* estes autores se debruçam sobre a temática que compõe o núcleo deste trabalho: como as relações de poder entre Estado e Religião tem exercido força repressiva sobre conteúdos educacionais, constituindo verdadeira censura baseada em uma fobia, minando direitos de grupos com bases identitárias definidas a partir do sexo e do gênero.

O destaque é para a denominada “Frente Parlamentar Evangélica”, denominada “Bancada Evangélica”, mas as estratégias de poder e censura são veiculadas por grupos conservadores, religiosos e cristãos, que se organizam para participar do campo político com o objetivo de atender a uma agenda religiosa.

E o recorte escolhido por Vital da Cunha e Lopes são as tensões surgidas nas eleições presidenciais de 2010 sobre a educação sobre gênero e diversidade sexual, especificamente o caso do Projeto Escola Sem Homofobia, do Ministério da Educação, denominado pejorativamente como “Kit Gay”.

As relações entre laicidade e secularização são objeto de especial atenção das pesquisas em ciências sociais. A presença da religiosidade no espaço público é marcante na história e a nossa sociedade carrega uma cultura cristã muito forte.

A ideia de laicidade, em contraposição, estabelece que o pleno exercício da democracia e a efetiva fruição dos direitos e garantias individuais e coletivos pressupõe uma separação entre as instituições públicas e as instituições religiosas.

O trabalho de Vital da Cunha e Lopes enfoca exatamente como a ideia de laicidade, e as demandas das instituições cristãs brasileiras entram em confronto, ao passo que se configuram pouco a pouca em demandas por predominâncias de valores morais e religiosos.

O ponto fulcral, vale destacar, é que o discurso de igualdade de acesso vai assumindo novas configurações conforme esse grupo religioso avança frente aos demais, sobretudo diante do status quo católico. Assim, o que é demandado como acesso igual para todas as religiões vai se configurando, pouco a pouco, na demanda por privilégios ou pela predominância dos valores, da moral, das denominações e discursos de uma religião em relação às demais. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 21).

Ao tratar essa relação entre igreja e poder, Vital da Cunha e Lopes apontam para a existência de lideranças religiosas no Congresso Nacional brasileiro, que buscam implementar

uma agenda cristã nas políticas brasileiras, o que culmina em ataques à programas e grupos que constituem minorias em luta e resistência por direitos, como é o caso da população LGBTTQIA+.

Vital da Lopes e Cunha apontam a proliferação das pesquisas científicas e filosóficas sobre as relações entre religião e poder. Para os autores, esta proliferação se dá ao passo que aumenta a presença de grupos de pressão cristãos no espaço público da política.

A origem e a influência do cristianismo na formação da sociedade, e por conseguinte, das relações de poder e de Estado, são historicamente observáveis. É notório como a Igreja Católica operou, e opera, politicamente no mundo.

Percebe-se no poder público brasileiro a forte influência de grupos religiosos de matrizes cristãs: católicos e evangélicos. Sobre a presença destes grupos no espaço público Vital da Cunha e Lopes expõe.

Muito se fala da presença dos evangélicos no espaço público a partir da participação destes religiosos na Constituinte em 1988. No entanto, antes disso e da posterior formação da Frente Parlamentar Evangélica, os evangélicos estavam presentes no espaço público através da mídia radiofônica (1940 - Igreja Adventista dos Santos dos Últimos Dias) e depois televisiva (1960 - Igreja Adventista dos Santos dos Últimos Dias), já disputando espaço com os católicos (pioneiros e mais numerosos na programação radiofônica, segundo dados da Epcom 14, 2008). Até a década de 1980 eram os pastores norte-americanos os mais populares entre o público evangélico nacional. É em meados dos anos 1980 que a produção evangélica brasileira para a TV se tornou independente e passou a ocupar espaços em redes nacionais. Em 1989, a Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) foi, então, a primeira denominação evangélica a ser proprietária de uma televisão com cobertura nacional. Segundo dados disponibilizados em 2009, as redes religiosas no Brasil somavam 20 – sendo 11 delas evangélicas e 09 católicas 15. Além das chamadas “cabeças de rede” e das retransmissoras evangélicas, a presença religiosa, sobretudo pentecostal, na televisão aberta teve um impacto crescente no momento em que as concessionárias de mídia sublocavam boa parte da sua programação, sendo as igrejas evangélicas os grandes compradores dos horários disponíveis. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 36).

É interessante para este trabalho destacar a utilização da imprensa e dos veículos de comunicação de massa pelas instituições religiosas cristãs, que, historicamente muito ricas, podem custear a propagação da sua mensagem, e por conseguinte, de sua *agenda*, por exemplo, por meio da compra massiva de horários televisivos.

Acontece que, estes grupos religiosos organizados, acessaram o poder e passaram a ocupar o cenário político brasileiro de forma exponencial, e hoje em dia compõe frentes parlamentares como a Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à Vida, Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família e a Frente Parlamentar Evangélica do Congresso

Nacional, esta última conhecida também como “Bancada Evangélica”, constituída por 198 deputados e 4 Senadores.

O objetivo destas Frentes Parlamentares é associar deputados e senadores de diferentes partidos, vinculados por sua identidade religiosa, para articularem-se contra temas de alta indagação moral predominantemente rejeitados pelas religiões cristãs, como o aborto, a eutanásia, o casamento igualitário, a discriminação e violência contra a população LGBTTQIA+, e especialmente para os fins deste trabalho, articulam-se para combater a “Educação sobre gênero e diversidade sexual nas escolas”, que denominam “Ideologia de gênero.

Muitos desses políticos e religiosos se reúnem semanalmente na missa que ocorre na capela da Câmara dos Deputados e/ou naquela que ocorre mensalmente na sede da CNBB em Brasília. Na atual legislatura (54^a), Eros Biondini (PTB-MG), ligado à Renovação Carismática Católica, é um dos coordenadores e principais políticos da Frente Católica a aparecer na mídia assumindo posições contrárias à legalização do aborto, à criminalização da homofobia, e ao julgamento da ADPF sobre o aborto de anencéfalos no STF, para citar apenas alguns dos casos nos quais assumiu grande protagonismo. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 39).

O diferencial do trabalho de Vital da Cunha e Lopes, é que citam nomes dos deputados, e os feitos associados à articulação contrária a estes temas. Acontece que, de após 2012, data de publicação da pesquisa deles, ocorreram as eleições de 2014 e agora as de 2018. Fato é que, a representativa das instituições religiosas no poder público se mantém e inclusive aumentou.

O Exemplo mais notório é o de Jair Bolsonaro, que era deputado à época da publicação do trabalho de Vital da Cunha e Lopes, amplamente citado no trabalho de como um opositor aos temas rejeitados pela moral cristã, que, ao passo da elaboração do presente trabalho, foi eleito presidente do Brasil utilizando-se desta plataforma de rejeição de temas considerados progressistas.

Com a proliferação das candidaturas vinculadas à instituições religiosas, proliferaram-se as estratégias e articulações de poder no sentido de legislar de acordo com a moral cristã, freando discussões progressistas contrárias à “agenda cristã”, e combatendo veementemente as iniciativas do ativismo LGBTTQIA+.

Vital da Cunha e Lopes analisam como a educação sobre gênero e diversidade sexual compõe um assunto nuclear dentro de uma agenda política de onde emergiram tensões em relação à polarização dos posicionamentos sobre o tema.

Acontece que, a educação plural sobre gênero e diversidade sexual, tem levado candidatos à mandatos eletivos a pautar estruturas partidárias e campanhas eleitorais na polarização gerada nesta controvérsia.

A partir da análise do caso em que a presidenta Dilma Rousseff vetou a distribuição do material didático oriundo do Projeto Escola Sem Homofobia em 2011, especificamente cedendo às pressões dos grupos religiosos cristãos do Congresso Nacional brasileiro.

A educação sobre gênero e diversidade sexual constitui atualmente um grande tema para o embate entre núcleos conservadores e progressistas no cenário político brasileiro, e o exemplo da tentativa de enterrar este assunto, impedindo-o enquanto conteúdo educacional, encontra exemplo ideal na análise do veto ao Projeto Escola Sem Homofobia enquanto estratégia de poder e censura.

Criado pela ECOS – Comunicação em Sexualidade, uma ONG paulista voltada à reflexão sobre sexualidade, gênero, idade e raça, o material consistia em: 1) um caderno de orientação para o educador, o “Caderno Escola Sem Homofobia”; 2) uma série de seis boletins elaborados com uma linguagem juvenil, voltado para a distribuição entre os estudantes; 3) um cartaz de divulgação do projeto na escola, em que se estimulava que a comunidade escolar procurasse ter mais informações sobre o projeto; 4) cartas de apresentação para os gestores e educadores, apresentando o projeto e indicado as melhores formas de trabalhá-lo; 5) e três vídeos educativos que, acompanhados por suas respectivas guias de discussão, poderiam funcionar como estimuladores, pontos iniciais de debate. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 109-110).

Esse material tornou-se a cara da agenda política da educação sobre gênero e diversidade sexual, estando entre os tópicos mais considerados durante as eleições de 2010, e depois em 2014 e em 2018. As plataformas políticas passam por uma posição favorável ou contrária à implementação do material.

O Projeto Escola Sem Homofobia foi pejorativamente denominado “Kit Gay” terminologia forjada e carregada de preconceitos na tentativa de vulgarizar a estratégia educacional valendo-se da fobia contra pessoas LGBTTQIA+ como plataforma eleitoral.

Este kit de material educativo, ao longo da controvérsia, se tornaria mais conhecido pelos nomes “kit gay” ou “kit anti-homofobia”. Ao reconhecermos que esses nomes foram forjados como forma de vulgarização e crítica ao potencial educativo do mesmo, seguiremos adotando a indicação de “material educativo” e “Escola Sem Homofobia” – nome do projeto que abarcava a produção do mesmo, mas que compreendia outras ações – para nos referirmos a ele ao longo do capítulo. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 110).

Ao contrário do que foi divulgado pelos opositores de uma educação plural sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, a utilização e distribuição do material didático do Projeto Escola Sem Homofobia pressupunha a atuação de um educador que desde a proposta inicial receberia formação específica para a implementação do conteúdo.

A utilização e distribuição do material, portanto, dependia da orientação do trabalho de um educador anteriormente formado pelo programa Escola Sem Homofobia. Essa capacitação, como pudemos averiguar, também estava prevista desde a sua proposta inicial. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 110).

O Material foi elaborado em conjunto com o Ministério da Educação do Governo da presidente Dilma Rousseff, comandado por Fernando Haddad, que viria em 2018 a disputar as eleições presidenciais contra Jair Bolsonaro, onde o debate sobre educação de gênero e diversidade sexual mais uma vez compôs controvérsia central dos debates eleitorais, culminando na eleição de Jair Bolsonaro que utilizava a bandeira característica de opositor do material didático do Projeto Escola Sem Homofobia.

Esse material, elaborado após diversas reuniões com técnicos do Ministério da Educação, ativistas do movimento de LGBT, educadores de diferentes partes do Brasil e testado junto a um grupo de professores de São Paulo, tinha como objetivo, tal como foi apresentado no Caderno Escola sem Homofobia (2010:11), “contribuir para desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o respeito em relação ao diferente”. Seu público-alvo, como indicado no mesmo documento, era toda a “comunidade escolar e, em especial, alunas/os do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio”. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 110)

A produção contou ainda com a rede internacional Global Alliance for LGBT Education (GALE), a organização não governamental Pathfinder do Brasil, a ECOS – Comunicação em Sexualidade, a Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva e Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais conforme explica Vital da Cunha e Lopes (2012, p. 111).

Acontece que, mesmo realizado em articulação com o governo federal e com a Comissão de Legislação Participativa em união com organizações civis, o material nunca chegou a ser distribuído. De fato, a sua implementação foi planejada, sendo impedida pelas estratégias de poder que surgiram no interior da própria Câmara dos deputados.

Segundo informações coletadas em diferentes sites na Internet e confirmadas pelas responsáveis pelo projeto na ECOS, o Ministério da Educação pretendia distribuí-los em seis mil escolas de todo o Brasil. O material que, em 2010, ganhou grande visibilidade antes de ter sido aprovado, começou a ser produzido em 2008, após a liberação de uma emenda ao Orçamento Federal, obtida a partir de uma articulação da Associação Brasileira de Lés-bicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) e seus aliados na Comissão de Legislação

Participativa (CLP), da Câmara Federal, no ano anterior. A aprovação da emenda a partir da CLP, contudo, não evitaria que simultaneamente um forte movimento de contestação surgisse a partir da própria Câmara dos Deputados. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 110)

O que aconteceu, é que a implementação do material didático, e do programa, nas escolas, dependeria de aprovação governamental. E em razão disto, foram realizadas duas audiências públicas no Congresso Nacional.

Vital da Cunha e Lopes narram os fatos que desembocaram na emergência do conflito em relação à educação sobre gênero e diversidade sexual no sistema educacional brasileiro.

Em novembro de 2010, duas audiências públicas foram realizadas no Congresso Nacional e, em uma delas, uma brincadeira do então responsável pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC), André Lázaro, dá início a uma série de eventos. Convocado pela Comissão de Legislação Participativa para o dia 23 daquele mês, o seminário “Escola Sem Homofobia”, que tinha por objetivo discutir o papel da escola na promoção do respeito à diversidade sexual, também contava com a presença dos representantes das organizações que respondiam pela execução e planejamento do Projeto. Após uma apresentação dos resultados da pesquisa por eles realizada, conta André Lázaro, seus representantes e algumas lideranças do movimento LGBT quiseram mostrar os vídeos do material que, segundo o entrevistado, ainda não havia sido aprovado pelo Ministério da Educação. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 112)

A piada a que os autores se referem, proferida pelo então secretário de alfabetização do Ministério da Educação André Lázaro falava que durante a elaboração do material didático existiria um beijo lésbico e a produção refletia “até onde iria a língua” no beijo.

Acontece que, no produto final encaminhado para a aprovação não existia beijo nenhum. Mas, já era suficiente para que o assunto estampasse as notícias de todos os jornais do país, aumentando a rejeição pública ao programa, e chamando a atenção e incomodando o deputado Jair Bolsonaro, que passou a levantar a bandeira de impedimento da veiculação deste material didático e implementação do Programa Escola Sem Homofobia.

No debate que seguiu, Jair Bolsonaro se tornaria uma figura central no movimento contra a implementação de iniciativas de educação plural sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Vital da Cunha e Lopes realizaram um relevante trabalho de entrevista, onde tiveram a oportunidade de perguntar na época dos fatos, a versão e opinião do próprio deputado Jair Bolsonaro.

Ao ser questionado sobre como chegou ao seu conhecimento o material didático e o Programa Escola Sem Homofobia, Bolsonaro respondeu.

Para ir ao meu gabinete, eu tenho passagem obrigatória pelo corredor das comissões, aí quando eu vi aquele movimento lá dentro, eu perguntei pro segurança: “Vai ter alguma passeata LGBT na Câmara?”, dada a vestimenta dos caras; é a mesma coisa de eu ficar de chuteira lá dentro, “Ó, vai ter uma partida de futebol”. Por que é que os caras têm que estar vestidos daquela maneira? Pra dizer que eu tenho que aceitar e calar a boca? Agora, eu não reagi contra o movimento deles lá dentro, procurei saber o que é que estava acontecendo; requisitei a fita da TV Câmara, e tive a paciência, o saco de assistir as quatro horas de audiência pública deles, onde diziam absurdos. (Rio de Janeiro, 04 de junho de 2012). (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 114).

Ao falar sobre o que considerava um absurdo na audiência pública, Bolsonaro se refere ao que falou André Lázaro sobre “até onde entraria a língua” na cena de beijo lésbico que acabou sequer entrando no produto final.

Bolsonaro reafirma seu compromisso em impedir a distribuição e implementação do material didático e do Programa Escola Sem Homofobia, o que viria posteriormente a constituir bandeira política que auxiliaria sua eleição como presidente da república.

Isso é pros nossos filhos! Isso é pros nossos filhos! Pelo amor de Deus! Nossos filhos, nossos netos, netas. “Até onde entrava a língua; ficamos três meses...”. Eu pergunto: usou fita métrica ou paquímetro? Aí os caras falam que eu sou grosso? Ok? Eu não quero saber a opção sexual do meu filho – pelo o que eu sei, ele é hétero, mas eu não quero saber a de você, a dele, da sua escola, da faculdade; não me interessa pra mim isso aí. Agora, botar essa tralha dentro da escola, e eu é que estou errado? Eu entrei rasgando em cima; é lógico que eu vou entrar! (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 114).

“Eu não quero saber a orientação do meu filho”. É o que afirma o Presidente da república, Jair Bolsonaro, o mesmo que defende que cabe à família educar o filho a respeito de sexualidade, gênero e diversidade sexual.

Vital da Cunha e Lopes continuam na exploração do caso, afirmando a utilização da temática como bandeira estratégica de campanha política por Jair Bolsonaro.

Entre dezembro de 2010 e abril de 2011, poucas referências foram feitas à produção do material educativo. O tema, levantado pelo deputado Jair Bolsonaro, permaneceria explorado por ele sobretudo em entrevistas e participações em programas de auditório. Os seus posicionamentos polêmicos, contudo, não permitiam que ele centrasse as suas críticas exclusivamente na produção desse material: ele criticava as ações afirmativas para negros, a união civil entre homossexuais, a criminalização da homofobia, adoção de crianças por homossexuais, o governo Lula, o PT(...). (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 120).

A exploração da temática continuou acontecendo após este período, se convertendo em tema central da campanha eleitoral que desembocou na eleição de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil em 2018.

Em 11 de maio de 2011, alguns jornais anunciaram a distribuição de um panfleto, produzido pelo deputado Bolsonaro, na porta de escolas e em residências no Rio de Janeiro. 81 De início, em um balão que pretende chamar a atenção para a informação dada, lê-se: “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual!”. Tendo como principal atrativo a referência ao material educativo, logo na primeira página (e mesmo no título do panfleto) já era indicado a outra política que também se pretendia questionar: o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (PNLGBT). (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 123).

Episódio semelhante ocorreu em 2018 quando, durante os debates presidenciais, Jair Bolsonaro apresentou um livro, ao vivo, no Jornal Nacional, mesmo sendo a apresentação de objetos e documentos contra as regras do debate. Bolsonaro afirmou que o referido livro era parte do material didático do “Kit Gay”, forma pejorativa pela qual denominava o material do Projeto Escola Sem Homofobia.

Acontece que, tratava-se de uma notícia falsa, uma estratégia maliciosa de campanha, que continha fortes bases de fobia contra a população LGBTTQIA+. Isto por que, o livro, “Aparelho Sexual e Cia - Um guia inusitado para crianças descoladas”, não fazia parte do material didático do programa Escola Sem Homofobia, como foi amplamente veiculado por toda a mídia na época das eleições e pelo próprio Ministério da Educação.

Podemos afirmar que se recorre a um modo de operar que, de certo modo, parte do acionamento (ou busca) de elementos de um pânico moral. Nesse processo, um artefato útil pode ser o falseamento/distorção e/ou exploração da ambiguidade daquilo que se encontra em debate. O combate à homofobia e a promoção do respeito à diversidade sexual, nesse contexto, podem ser lidos como políticas que visam “privilegiar homossexuais” ou dar “estímulo aos mesmos”. Uma campanha na escola, de combate ao bullying homofóbico, torna-se, como na fala de Bolsonaro no mesmo panfleto, incentivo ao “homossexualismo” e à pedofilia. Ele afirma: “Com o falso discurso de combater a homofobia, o MEC em parceria com grupos LGBTs, na verdade, incentivam o homossexualismo nas escolas públicas do 1º Grau, bem como, tornam os nossos filhos alvos fáceis para os pedófilos”. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 125).

Fernando Haddad era o ministro da educação naquela época, da criação do Projeto Escola Sem Homofobia. E em 2018, era o concorrente direto de Jair Bolsonaro nas eleições presidenciais de 2018. A estratégia de divulgação de notícias falsas, atingindo à população LGBTTQIA+ e também em outras temáticas por meio da dissipação eletrônica de *Fake News* foi reconhecida nestes e em outros casos pelo Tribunal Superior Eleitoral.

Mas Bolsonaro não estava sozinho, com a eclosão do tema eram várias as representações de poder parlamentar focadas em censurar previamente o conteúdo dos Estudos sobre gênero. Vital e Cunha destacam o exemplo do Senador Magno Malta, que em audiência na assembleia legislativa do Mato Grosso, onde o tema seria a pedofilia, vociferou contra o material didático do Projeto Escola Sem Homofobia.

“Estão preparando um kitzinho para meninos a partir de seis anos de idade. Um filmete ensinando a beijar na boca, ensinando as crianças a se relacionar sexualmente. Com que argumento? O argumento de que as crianças precisam aprender que quando tiver uma criança assim eles precisam respeitar. E criança tem que ser assim? (...) Então todas as nossas escolas se tornarão escolas preparatórias de homossexuais. As nossas escolas e os nossos pequenos estarão na academia da sexualidade, da homossexualidade. (...) Deus criou o macho e a fêmea. Não vai ser o Senado da República que vai criar o terceiro sexo.” (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 131).

A exposição destas visões por diversos destes parlamentares, e a observação do conteúdo do pensamento destas pessoas, influentes nas Frentes Parlamentares religiosas, são demonstrativas da existência de forças de poder estrategicamente repressivas no que diz respeito à garantia de direitos de minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero, sexualidade e diversidade sexual, impossibilitando a subversão da ordem da dominação masculina heterossexual e perpetuando o poder *deles*.

Esta força se consolidou quando as Frentes parlamentares religiosas passaram a pressionar politicamente o governo federal, da presidenta Dilma Rousseff, à se posicionar contra a implementação do material didático do Programa Escola Sem Homofobia.

No mesmo 17 de maio, quando internacionalmente a luta contra a homofobia é lembrada, dois eventos, como parte das atividades do movimento LGBT e dos deputados reunidos em torno da Frente pela Cidadania LGBT, foram realizados em Brasília: a “Marcha contra a Homofobia”, que percorre toda a Esplanada dos Ministérios até o Congresso Nacional, e o 8º Seminário LGBT no Congresso Nacional, “Quem ama tem o direito de casar – pela aprovação da PEC do casamento civil entre homossexuais”, que ocorreu na Câmara dos Deputados. Além das tradicionais bandeiras de reconhecimento do casamento civil entre pessoas do mesmo sexo e a criminalização da homofobia, o material educativo do MEC também gozaria de relativo prestígio nessas atividades, sobretudo no seminário ocorrido na Câmara. Além de contar com a presença do coordenador-geral de Direitos Humanos do Ministério da Educação, Fábio Meirelles Hardman de Castro, que reafirmou o compromisso e a intenção em produzir e distribuir o material, uma audiência com o próprio ministro Fernando Haddad ocorreria no fim do dia. Naquele momento, o material passava por ajustes finais para que, logo que concluído, fosse distribuído nas escolas. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 133).

Neste mesmo episódio, questionado pelos representantes das organizações parlamentares cristãs e opositores do Projeto Escola Sem Homofobia, o ministro da educação Fernando Haddad se posicionou no sentido de não negociar nenhum compromisso referente à retirada da implementação do programa.

Acontece que, forçando uma obstrução na agenda da Câmara dos Deputados, as organizações parlamentares cristãs pressionaram a abertura de novos debates em relação ao material didático do Projeto Escola Sem Homofobia.

Ainda neste episódio, o ministro da educação Fernando Haddad se posicionou no sentido contrário às pretensões dos parlamentares de alterar o material didático do Programa Escola Sem Homofobia ou de interromper o planejamento de sua distribuição.

“Não há nada programado nesse sentido (de alterações no material). Anteontem (terça-feira) houve a entrega do material encomendado que visa a combater a violência contra homossexuais nas escolas públicas do país. A violência contra esse público é muito grande, a quantidade de assassinatos tem inclusive aumentado, e a educação é um direito de todos os brasileiros, independentemente de cor, crença religiosa ou orientação sexual. Todo jovem, criança ou adulto tem direito a se educar. Os estabelecimentos públicos têm que estar preparados para receber essas pessoas, orientá-las e apoiá-las no seu desenvolvimento - disse Haddad, em entrevista ao programa de rádio ‘Bom dia, ministro’.” (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 135).

É visível que a despeito das negociações e críticas das frentes religiosas, O Ministério da Educação de Fernando Haddad manteve a inclinação no sentido do compromisso com o combate ao preconceito e à violência contra a população LGBTTQIA+.

O que se sucedeu a essa oposição, foi a manifestação das frentes parlamentares religiosas e de seus representantes, no sentido de impor ao governo federal o veto ao material didático do Projeto Escola Sem Homofobia, as Frentes parlamentares requisitaram a exoneração de Fernando Haddad, e afirmaram que iriam obstruir a votação de qualquer matéria na Câmara dos Deputados, impedindo a governança em nome da garantia dos princípios morais e religiosos cristãos.

Acontece que, em Maio de 2011, dois dias depois de uma séria de manifestações no plenário da Câmara dos Deputados que pressionavam o governo federal à vetar o material didático do Projeto Escola Sem Homofobia, a presidenta Dilma Rousseff cede às pressões das frentes parlamentares religiosas

Na cobertura jornalística, as referências eram como a que segue: “Após pressão de religiosos, Dilma suspende a produção de ‘kit anti-homofobia’”. No embate dos evangélicos com o Ministério da Educação e os defensores do material educativo. (...) Além da suspensão da produção do material educativo, acertou-se, junto à bancada religiosa, que essa seria ouvida em todos os programas ou iniciativas do governo que tangenciassem “as questões de costumes” ou “comportamentais”. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 142).

A então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, decide por exercer o veto ao material didático do Projeto Escola Sem Homofobia, realizando a censura prévia de conteúdo educacional, e comprometendo-se a submeter à análise das frentes parlamentares religiosas qualquer outra tentativa neste sentido, enterrando a discussão formulada sobre os “Estudos de gênero” na educação básica até ali construídos.

No dia seguinte, 26 de maio de 2011, ao sair de um evento público, a presidenta Dilma, questionada pelos jornalistas, revela o seu posicionamento: “O governo defende a educação e também a luta contra as práticas homofóbicas. No entanto, o governo não, não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais. Nem, de nenhuma forma, podemos interferir na vida privada das pessoas. Agora, o governo pode, sim, fazer uma educação de que é necessário respeitar a diferença e que você não pode exercer práticas violentas contra aqueles que são diferentes de você. Eu não concordo com o kit porque eu não acho que faça a defesa de práticas não homofóbicas”. A presidenta continua a entrevista revelando que não conheceu o material por completo (alegou apenas ter visto um pedaço de um vídeo veiculado na televisão), que não concorda com ele, mas que é contra a homofobia: “Eu não assisti aos vídeos todos. Um pedaço que eu vi na televisão, passado por vocês, eu não concordo com ele. Agora, esta é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política, de defesa de A, B, C ou D. Agora, nós lutamos contra a homofobia.” (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 142-3).

Destaca-se que a presidenta começa falando que o Governo Federal defende a educação, e também combate práticas homofóbicas, mas afirma que: o governo não está permitido a fazer propaganda de “opções sexuais”, ou de nenhuma forma “interferir na vida privada das pessoas”.

Destaca-se as expressões “opções sexuais” para demonstrar de que tipo de preconceção da sexualidade parte a censura paternalista ao conteúdo de estudos gênero, sexo, sexualidade e diversidade sexual.

Com relação a questão da interferência na vida privada. Parte da mesma falsa ideia de neutralidade imaginar que censurar um discurso plural sobre a sexualidade não fará exatamente com que uma outra forma discursiva da sexualidade seja produzida e reproduzida, que no caso, é a estrutura binária e compulsoriamente heterossexual, que perpetua invisibilização e violências contra a população LGBTTQIA+.

Passo seguinte, a presidenta fala que não concorda com o “kit”, aderindo à expressão pejorativa, e que o faz, por que não acredita que ele combata práticas homofóbicas, mas confessa quem não viu e que desconhece o material, só viu uma parte e “não gostou dela”.

Por fim, a presidência fala que “nós lutamos” contra a homofobia, mas que não vai haver políticas de defesa de “A, B, C ou D,”. Parece que a presidenta quis se referir a letras para deixar claro que não vai haver também proteção específica no âmbito educacional aos LGBTTQIA+. Todavia, é importante destacar a contradição existente entre o compromisso de combate à homofobia que é uma política voltada a defesa de um grupo específico, com a afirmação que não haverá políticas de defesa de grupos específicos.

A importância de aprofundar a análise deste momento, é buscar identificar as nuances e características por trás do momento específico em que se concretizou a censura

governamental prévia à determinados conteúdos os “Estudos sobre gênero” na educação básica brasileira e suas justificativas.

Isto, para confrontar o veto presidencial com a teoria da liberdade de expressão, com o objetivo de explicar a lesão provocada na ideia de liberdade acadêmica e na liberdade de expressão de forma violadora de direitos e garantias fundamentais da democracia contida neste ato de Dilma Rousseff.

Vital e Cunha se debruçam sobre a análise do que chamam de “papelão” de Dilma Rousseff ao “governar com a religião” e censurar o material didático do Projeto Escola Sem Homofobia.

Como vimos na reconstituição da sequência de casos e nas falas de diferentes atores envolvidos nesta controvérsia, o programa Escola Sem Homofobia, alvo de intensa mobilização de setores conservadores, foi suspenso a partir de dois elementos: a desqualificação dele em si (seu conteúdo, qualidade e público a que se destinava) e o aproveitamento de uma situação política específica pelos seus adversários. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 145-6).

O que ocorreu, foi que as estratégias de poder pelos setores religiosos e conservadores, utilizaram-se de notícias falsas e do apelo a um pânico moral gerado intencionalmente na população, para fomentar um ambiente onde fosse propício utilizar a rejeição pública como gás de propulsão para a utilização da questão como moeda de troca política.

Deste modo, todas as estratégias utilizadas, indo desde o uso indevido dos materiais voltados à redução de danos entre usuários de drogas até a participação de deputados e lideranças religiosas em programas de televisão de grande apelo popular, mostraram-se bastante rentáveis em termos de produção e difusão de determinada “preocupação pública”. Como destacaram os dois últimos entrevistados, trazidos nesta conclusão, antes da suspensão anunciada pela presidenta já se havia perdido uma disputa moral/ideológica em torno do que representava o Escola Sem Homofobia. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 149)

Vital da Cunha e Lopes afirmam que a apropriação e uso de espaços políticos por setores conservadores e bancadas religiosas são um importante aspecto de análise na questão dos direitos e garantias da população LGBTTTQIA+.

Afirmam que a instabilidade política provocada por estes grupos foi central para o desfecho desta controvérsia. O que ocorre é que, neste contexto, percebe-se a utilização de direitos civis da população LGBTTTQIA+ como moeda de troca política.

Se essa interpretação, via pânico moral, nos ilumina a respeito dos discursos e mecanismos acionados na disputa pela definição de uma política sexual no Brasil contemporâneo, há outro aspecto que desejamos destacar aqui: a apropriação e usos de espaços políticos por segmentos conservadores e, no caso da nossa análise, em especial das bancadas religiosas. Tão central para o desfecho da

controvérsia quanto a representação sobre o que significava a produção e distribuição deste material educativo pelo MEC, foi a “instabilidade política” pela qual passava o governo federal naquela ocasião. O que se observou, portanto, foi a utilização de direitos civis, através da negação de uma política educacional voltada à inclusão e valorização da diversidade, como moeda de troca política com setores conservadores. (VITAL DA CUNHA e LOPES, 2012, p. 149).

Ou seja, a parcela da população que constitui uma minoria com bases identitárias definidas a partes do sexo, gênero e/ou diversidade sexual, encontram restrição na implementação de políticas educacionais plurais e inclusivas, por meio do exercício de forças repressivas por frentes parlamentares religiosas conservadoras, a ponto de que a negação desta política educacional seja barganhada como moeda de troca política entre o governo federal e estes setores desembocando na verdadeira censura prévia do conteúdo.

Mas essa discussão continua. Na Câmara dos Deputados são inúmeras as iniciativas no sentido de censurar a educação sobre gênero e diversidade sexual.

Estas iniciativas tem por objetivo silenciar a discussão, ou ao menos conferir a ela os contornos da estrutura binária e da naturalização da heterossexualidade compulsória, com subordinação do feminino ao masculino.

O Projeto de Lei nº 3235 de 2015, de autoria do pastor Marco Feliciano, visa criminalizar a veiculação de termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a “ideologia de gênero”. (BRASIL, 2015f).

É evidente o caráter ditatorial e censurador da proposição, que prevê a restrição prévia de conteúdos por meio do banimento de expressões, como por exemplo, “discriminação de gênero” ou “orientação sexual” sejam falados, ou publicados em *documentos*.

É uma forma de restrição tão ampla e inconstitucional, que retrata bem o que são as forças repressivas parlamentares e como elas atuam na discriminação das minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e diversidade sexual.

O projeto aguarda parecer da Comissão de defesa dos direitos da mulher.

O Projeto de Lei nº 10659 de 2018, de autoria do Deputado Delegado Waldir, propõe alterar a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para “vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”. (BRASIL, 2018b).

Está apensado ao Projeto de Lei nº 1859 de 2015, de autoria do movimento “Escola Sem Partido” e os deputados que representam esta organização de força repressiva e censura.

O Projeto de Lei nº 1859 de 2015, literalmente propõe que “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou

mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual.’ (BRASIL, 2015e).

Mais uma vez é evidente o intuito específico de banir os *termos* gênero e orientação sexual. Uma restrição prévia de conteúdo delimitado em razão de uma fobia.

Em 2015, em meio as discussões para a inclusão dos estudos sobre gênero e diversidade sexual apresentadas no Fórum Nacional de Educação, deram origem ao Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo de nº 122 de 2015, de autoria de um coletivo de deputados vinculados às frentes parlamentares religiosas, que buscava “sustar os efeitos da inclusão da ideologia de gênero no Documento Final do Conae-2014, assinado e apresentado pelo Fórum Nacional de Educação.” Na clara tentativa de enterrar os esforços para a inclusão dos debates sobre sexo, gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas por meio da censura governamental. (BRASIL, 2015b).

Em Janeiro de 2015, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República estabeleceu parâmetros para o reconhecimento da identidade de gênero de transexuais e travestis nos espaços sociais, principalmente no sistema e instituições de ensino.

O deputado Alfredo Kaefer, por meio do Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo nº 115 de 2015 propôs a sustação da aplicação da resolução. O Projeto de Decreto Legislativo ainda aguarda apreciação do plenário. (BRASIL, 2015a).

Em Setembro de 2015, o Ministério da Educação cria um comitê para discutir a questão dos Estudos sobre gênero na educação básica. Daí decorreram os Projetos de Decreto Legislativo 213 e 214 de 2015 que tinham como proposta sustar a portaria que institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. (BRASIL, 2015c) (BRASIL, 2015d).

A mera criação de um comitê no âmbito do Ministério da Educação para discutir a questão já é alvo das estratégias das forças repressivas parlamentares brasileiras, e o intuito fica evidente, o que impedir o discurso, o diálogo a discussão. O intuito de censurar e silenciar.

Outro exemplo, é o do Projeto de Lei nº 10577 de 2018 de Autoria do Deputado Cabo Daciolo, que concorreu à presidência da república em 2018, que também propõe a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para “proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”. Nesta proposta ainda encontramos a frase de repetição que é

demonstrativa do intuito de censurar: “vedado o termo gênero ou orientação sexual”. (BRASIL, 2018a).

Mais um exemplo, é o Projeto de Lei nº 9948/2018 de autoria do Deputado Vinicius Carvalho, que propõe Alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre classificação de programas com conteúdo que aborde ideologia de gênero. Neste caso, a proposta é que Os programas, de qualquer espécie, que contenham questionamentos acerca das distinções biológicas existentes entre sexos, bem como o conceito tradicional e legal de família constantes na ideologia de gênero, deverão possuir classificação indicativa do Ministério da Justiça”. (BRASIL, 2018c).

É claro que o problema não está contido na ideia de classificação indicativa de material audiovisual destinado à crianças e adolescentes

. O problema está contido no fato de que questionar as distinções biológicas entre os sexos, bem como a concepção tradicional de família, foram destacados como assuntos indesejáveis, sobre os quais não se pode falar sem a supervisão do Estado, impondo-se assim a necessidade de apreciação e classificação permissiva prévia.

No Senado Federal destacam-se as sugestões legislativas nº 50 de 2017, que objetivava a “Proibição do ensinamento de ideologia de Gênero nas escolas”, a sugestão legislativa, a sugestão legislativas nº 24 de 2018 que propõe “criminalizar o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras” e a sugestão legislativas nº 27 de 2018 que propõe “Proibir que ensinem ideologia de gênero para crianças”. (BRASIL, 2017a). (BRASIL, 2017b) (BRASIL, 2017c).

Destaca-se também o Projeto de lei do Senado nº 193 de 2016, de autoria do Senador Magno Malta, que propõe a alteração da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando o “Programa Escola Sem Partido”, que determina entre outras coisas que “o Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer, precipitar ou direcionar o natural amadurecimento e desenvolvimento de sua personalidade, em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero”. (BRASIL, 2016).

Este trabalho não tem por objetivo esmiuçar todas as iniciativas estratégicas das forças repressivas dos setores fundamentalistas do Congresso Nacional para censurar a educação sobre sexo, gênero e diversidade sexual, mesmo por que são muitas e muito dispersas as

discussões sobre este tema no âmbito do Poder Público, o que vai de encontro as limitações da produção do presente trabalho.

O objetivo destas exemplificações é só demonstrar que não são casos isolados ou simples atividade parlamentar com o tema educação, mas sim, articulações consolidadas no sentido de instituir censura prévia de conteúdos de ensino.

O problema é que a censura dos conteúdos “gênero” e “orientação sexual”, bem como a falsa busca pela neutralidade na educação básica, obedecem na verdade a pressões preconceituosas de setores fundamentalistas do Congresso Nacional brasileiro.

A demonização dos estudos sobre gênero, que associam esta temática a algo ruim e contrário à ideia de família e sociedade harmoniosa produz e reproduz as fobias contra as minorias com bases identitárias definidas a partir do gênero, sexo e/ou diversidade sexual.

A invisibilização destas grupos acaba por acionar mecanismos de marginalização na sociedade que vão constituir grupos de sujeitos subalternos em relação aos outros. A marginalização em razão do sexo, gênero e/ou diversidade sexual, é o que cria um Outro sujeito, que não pode falar em igualdade na sociedade, e mais, um sujeito que, ao contrário da ideia de sujeito de direitos, de sujeito humano detentor de direitos, passa a viver na sociedade como um sujeito subalterno incapaz de fruir efetivamente de seus direitos e garantias, e até mesmo de constituir direitos para si.

Este é o problema da marginalização das realidades dissidentes dos grupos minoritários com bases identitárias definidas a partes de sexo/gênero/sexualidade.

Cumprir verificar então, como se constrói a ideia de sujeito de direito e como esta construção não dá conta das realidades afetadas por processos de marginalização, que criam Outro sujeito, subalterno, o sujeito LGBTTQIA+.

PARTE 2. Marginais, subalternos, abjetos: o Outro sujeito.

A segunda parte deste trabalho, parte de uma contraposição entre a ideia de “marginalidade” e a ideia de uma categoria universal denominada “sujeito de direito”, para verificar a ficção jurídica em que consiste esta categoria quando observada em contraste à realidade dos sujeitos subalternos (marginais).

Partiremos de conceitos como “sujeito de direito”, “sujeito subalterno” e

“marginalidade”, com o objetivo de explicitar a existência de uma categoria universal que não é capaz de garantir a eficácia dos direitos inerentes aos “sujeitos de direito” quando os destinatários destes direitos pertencem a certos grupos sociais, compostos de sujeitos subalternos, que não podem falar em igualdade na sociedade.

É objetivo demonstrar que a categoria do sujeito de direito se refere apenas a um grupo que está no centro de uma estrutura social, e os direitos inerentes a estes sujeitos, perdem a eficácia na sua fruição, quanto mais o sujeito ou o grupo de sujeitos se distancia do centro em direção à margem da sociedade. Evidenciando a relação de subalternidade entre o sujeito marginal e o sujeito de direito.

Sem prejuízo de utilização do pensamento construído na teoria tradicional sobre o tema o referencial teórico principal partirá do conceito de sujeito de direito e sua relação com o capitalismo trazidos através de uma revisão da literatura sobre o sujeito até desembocar na precisa análise da origem desta concepção realizada pelo doutor em Direito, brasileiro, Celso Naoto Kashiura Júnior.

Esta ideia será contraposta a ideia de marginalidade extraída da obra do sociólogo crítico, peruano, conhecido pelos estudos do pós-colonialismo Anibal Quijano, para desembocar na reflexão trazida pela professora e influência na crítica cultural contemporânea e pós-colonialista, indiana, Gayatri Chakravorty Spivak conhecida principalmente pelo artigo intitulado *Pode o subalterno falar*.

Por meio desta contraposição de conceitos pretende-se traçar linhas e concepções iniciais sobre o debate que aqui se propõe: o sujeito subalterno tem condições de constituir direitos?

CAPÍTULO 1. Sujeito de direito e o Outro sujeito.

A construção da concepção histórica e filosófica de sujeito, de onde deriva a ideia de sujeito de direito, que aqui se busca reconstruir, é objeto de ampla produção literária. Aqui se propõe uma breve reconstrução do movimento do pensamento neste sentido, pois estou ciente da existência de grandes pensadores clássicos do sujeito e do sujeito de direito que podem constituir outras referências para a ampliação do conhecimento sobre o tema.

Não é objeto central deste trabalho remontar pormenorizadamente quem é o sujeito de

direito. Nós já sabemos quem ele é. É aquele, da teoria hegemônica, masculina, branca, europeia ou no máximo Norte-Americana, pertencente aos altos extratos sociais, as classes dominantes, que construiu para si uma categoria formal abstrata que atende aos interesses destes grupos sociais dominantes. É o burguês, que não é nobre, mas quer para si direitos, por ser humano, e que, através de um processo de consciência e tomada do poder econômico utilizou o direito para garantir-se.

O objetivo aqui é demonstrar rapidamente momentos da produção bibliográfica de onde derivam esta categoria, e a distância entre a ideia de sujeito de direito, e a realidade sobre a qual interessa aqui falar: a do sujeito subalterno/marginal. Mas vamos partir do início.

Em sua *Arqueologia do Sujeito* o filósofo francês Alain de Libera, propõe uma leitura arqueológica pós-foucaultiana da tese de Heidegger sobre a invenção da subjetividade como ponto de passagem decisivo da história da subjetividade moderna, não como acontecimento mas como figura discursiva que emerge e se desenvolve paralelamente na teoria moderna (LIBERA, 2008, p. 181).

Ao discutir quando se deu o surgimento do sujeito, Libera destaca que o sujeito “não é uma criação moderna, nem tampouco um conceito psicológico, menos ainda uma invenção de Descartes”. O Autor aponta que, em Kant, ocorreram os inícios mais generalizadamente alegados do sujeito pensante dito “moderno”, sem prejuízo de apontar traços do que se busca em produções anteriores. (LIBERA, 2008, P. 195).

Libera ressalta, que o sujeito pensante dos modernos não é, e não deve ser tomado como a sombra projetada do sujeito pensante dos escritos teológicos ou da própria teologia sobre aquilo que se chama “a questão do sujeito”.

Entretanto Libera conclui que o sujeito pensante, o homem enquanto sujeito e agente do pensamento é um produto de um encontro histórico entre a teologia e a filosofia que durou da antiguidade tardia à idade clássica. Aponta ainda, como o problema fundamental de onde emergiu a noção moderna do sujeito a relação do sujeito com a pessoa e após, a escolástica protestante que inspirou Leibniz, que colocava a questão inversa “O que faz de uma pessoa um sujeito?”.

Por fim, afirma que paradoxalmente o pensamento clássico e a neoescolástica sustentaram em graus diversos que “personalidade é o que constitui o sujeito inteligente como sujeito primeiro de atribuição de tudo que lhe convém” centro de pertencimento de tudo que lhe é atribuído; que ele é o constitutivo de um eu, possuindo sua natureza, sua existência seus atos de consciência e de liberdade” (LIBERA, 2008, p. 216).

Eleanor Macdonald, ao discutir “o problema com sujeitos” propõe radicalização e superação das estruturas de definição do sujeito a partir da recusa dos fundamentos tradicionais e em primeiro momento colocando como problemática central: a questão da *conceituação do sujeito* tanto no pós-estruturalismo, quanto em teorias marxistas e feministas. A necessidade de resolver questões teóricas sobre o sujeito se dá, para Macdonald, como forma de possibilitar mudanças sociais. Ela divide a problematização e desconstrução da noção de sujeito no pós-estruturalismo em dois grupos, os que desconstróem a noção de sujeito com base na linguagem (Lacan, Derrida, Kristeva) e Foucault, que menos preocupado com a estrutura da linguagem desconstrói a noção de sujeito a partir das suas noções de discurso e de compreensão do poder (MACDONALD, 1991, p. 44).

A crítica se dá em face da concepção cartesiana de sujeito, que é a do sujeito capaz de raciocinar a própria existência, e que seja autônomo e individual, um ator que controle e tome decisões, uma visão de sujeito que serve a modelos liberais de política. Mas fora da problemática liberal a noção de sujeito é questionada, principalmente quando confrontada com a noção de consciência de classe e do papel do sujeito nas mudanças sociais, sendo a crença no sujeito Cartesiano benéfica à manutenção do capitalismo.(MACDONALD, 1991, p.45).

Eleanor conclui afirmando que o sucesso de uma re-teorização do sujeito requer uma análise multidimensional que combine as abordagens aonde nenhuma possua um status determinante. Afirma ainda que existem questões críticas para serem perguntadas como “Em que meios a variedade de relacionamentos sociais frustra ou contribui com as estruturas de dominação?” e “Como a racionalidade dominante reflete em práticas institucionais?”. Afirma ainda que estas questões demandam contextualização história e consideração da racionalidade, relacionalidade e ainda serem informados pelos tipos de valores emancipatórios esquecidos pelos discurso pós-estruturalistas e, idealmente, eles devem ser sensíveis à diferenças, marginalidade e o discursos das teorias feministas e contra o racismo, com esperança de que caminhos sejam encontrados para entender o problema com os sujeitos através destas dimensões e da relação entre elas.(MACDONALD,1991, p. 66).

Touraine, ao trazer a conceituação de indivíduo, aponta que este aparece como sendo não mais que a unidade particular onde se mesclam a vida e o pensamento, controlando sua vivência e se transformando em ator que participa e transforma as relações sociais. (TOURAINÉ. 1994, p. 38).

No retorno do sujeito, Touraine reapresenta sua análise da modernidade, e também

reafirma sem reservas a sua ideia de que todos compartilhamos o direito de combinar de uma forma peculiar nossa participação no mundo.

Inclusive defendendo ou criando uma proposta cultural, nós podemos viver juntos sendo iguais ou diferentes se reconhecermos mutuamente nossos direitos de participar na economia global e ao mesmo tempo nosso direito de ser diferente de os demais. (TOURAINÉ, 2005, p. 202).

Ao adentrar na questão do individualismo, Touraine aponta que a sociedade moderna define o indivíduo pelo lugar que ele ocupa em um conjunto, o individualismo portanto, não tem conteúdo próprio. Touraine identifica no pensamento liberal a associação entre individualismo e tolerância, e a recusa da exclusão de uma categoria social ou nacional. Para Touraine, o custo social de mecanismos econômicos e políticos de desenvolvimento é muito elevado: “eles destroem para criar, provocam mobilizações econômicas ou guerreiras que dividem, opõe, conquistam antes de integrar e convencer”. Touraine conclui dizendo que o sujeito se afirma contra a dominação dos aparelhos políticos e sociais e sua liberdade está ligada ao fato de pertencer a uma cultura. A modernização exige a ruptura mas também a continuidade (TOURAINÉ, 1994, p. 256).

Em uma de suas passagens mais bonitas, Touraine afirma que o sujeito não é um absoluto e seu conteúdo não é o mesmo da razão, não estando por isso reduzido a particularismos sociais, culturais e individuais. O sujeito não se constitui. O Eu só se afirma pela ligação entre a afirmação de si e a luta defensiva contra os aparelhos de produção e de gestão. E ainda, que devemos desconfiar de todos os modelos de perfeição, pois o totalitarismo fez desaparecer a ideia de construção de uma sociedade do futuro (mais justa e mais avançada, mais moderna e mais livre) e o objetivo do presente não são “amanhãs radiosos” mas sonhar em viver de *outro modo* uma “cultura alternativa” que não vai vir da homogeneidade nem do sectarismo. (TOURAINÉ, 1994, p. 317).

Cumprir destacar o momento em que Meszaros afirma, ao analisar a crítica Marxista sobre a alienação do sujeito: O “verdadeiro homem” - a verdadeira “pessoa humana” não existe realmente na sociedade capitalista salvo em forma alienada e reificada na qual encontramos ele como “trabalho” e “capital” (propriedade privada) opondo-se antagonicamente. Em consequência a afirmação do “homem” deve proceder mediante a negação das relações sociais de produção alienada. (MESZAROS, 2006, p. 106).

Em minha perspectiva, as relações sociais entre o meio, os detentores dos meios de produção e os detentores da força de trabalho, se dão em um espectro amplo e múltiplo de

inter-relações que constituem uma estrutura social criada de forma a se reproduzir, onde a força de trabalho e todas as outras coisas, são reduzidas a um número, a um valor, o capital.

Neste processo, o trabalho se torna um meio, não um existir do sujeito, que trabalha em função do seu existir, que ocorre apenas nos momentos em que sua força de trabalho já foi coisificada e se procedeu a mediação social por meio do capital, que o homem leva de novo ao mundo como única forma de acessar os produtos (que produziu mas não são seus) apenas na medida em que foi valorada e mediada a força de trabalho coisificada por meio da entrega do produto ao dono do meio de produção e da consequente, esperada, e necessária para viver, mediação reificada do trabalho assalariado. E essa seria a alienação do sujeito em Marx.

E mais, a superação desta condição só pode se dar, segundo meu entendimento da interpretação de Meszaros dos manuscritos econômico-filosóficos de Marx por meio de um domínio teórico dos complexos problemas econômico-sociais nele envolvidos, e a posição política capitalista não se coaduna com este entendimento, nem sequer com a superação da estrutura. Está é a razão da oposição de Marx ao modelo capitalista. Sua crítica toda é uma “antecipação” da evolução social e econômica (MESZAROS, 2006, p. 111).

Sobre a consciência de classes nesta relação são valiosas as lições de Lukács em sua interpretação do materialismo histórico de Marx, ao dizer que, a classe burguesa tem a consciência da dominação de sua classe sobre a classe operária, e já em posição defensiva luta para subsistir, de forma individualista e egoística. A consciência de classe do dominador é papel fundamental na dominação, pois, como já dito, cria as estruturas organizadas capazes de influenciar decisivamente no papel da classe na sociedade. (LUKÁCS, 2003, p. 168).

Althusser acrescentaria que o papel da aparelhagem estatal é então, o de garantir pela lei ou pela força, politicamente, as condições de reprodução do modelo de produção, que são em última análise, relações de exploração. Isto por que, o Estado, como é, foi colocado em posição dominante por uma aparelhagem capitalista.(ALTHUSSER, 1976, p; 56).

Assim percebe-se onde surgiu o sujeito de direito. O sujeito de direito é classe que consubstancia a ideologia burguesa de sujeito que independente da condição de honra da nobreza requer o reconhecimento de direitos que lhe são inerentes em razão da condição de homem.

É uma categoria de reconhecimento jurídico e político tido como naturalmente evidente. O substrato econômico não foi suficiente para garantir os direitos dos sujeitos burgueses, sendo necessário e conquistado o reconhecimento político-jurídico de sua condição enquanto classe sujeita a direitos.

Celso Naoto Kashiura Júnior, tem em sua tese de doutorado uma análise exatamente sobre este fato histórico, da qual cumpre transcrever as lições que não poderiam ser explicitadas de melhor forma.

Nenhuma sociedade historicamente anterior à sociedade burguesa pôde conhecer a forma sujeito de direito em sua dimensão universal. Nenhum modo de produção historicamente anterior ao capitalista determinou que os homens fossem todos igualmente alçados à qualidade de proprietários em potencial, núcleos da vontade livre, portadores abstratos de direitos. Nenhuma forma histórica de sociedade a não ser aquela correspondente à produção capitalista pôde exaltar ideologicamente as determinações formais do sujeito de direito, a igualdade e a liberdades jurídicas, o voluntarismo e a “personalidade”, correspondentes à circulação mercantil universalizada – enquanto, na produção os homens enfrentam a sua própria redução à forma de mercadorias, exploração, dominação de classe.(KASHIURA JR, 2012, p. 165).

A partir desta análise podemos concluir que o sujeito se constitui como subjetividade jurídica ou proprietária a partir da reprodução das relações de produção capitalistas. A categoria de sujeito de direito tem fundamento histórico no direito de propriedade. A crise da categoria universal de sujeito de direito já é observada como representativa da ideologia burguesa formalmente criada para reproduzir o sistema de produção capitalista. O sujeito de direito é aquele que nasce da consciência de classe e da ideologia do burguês, este é *quem* ele é mas *o que* é o sujeito de direito?

A origem, demonstrada, não exaure a questão, pois não define o que é especificamente esta categoria que daí surgiu. Cabe adentrar nesta questão: a ideologia do sujeito de direito é uma percepção ocidental que reflete a ideia de que todos os homens, em razão unicamente de sua condição humana, são detentores de direitos naturais universalizados na lei.

A categoria que já é aplicada contemporaneamente não dá conta da realidade social. Acaba por constituir uma categoria formal, de perspectiva universalista e alheia ao sujeito real na sociedade. Não é uma questão dos direitos formalmente postos, mas sim uma questão da contradição entre a universalização e a fruição destes direitos por sujeitos reais.

Visto o que é o sujeito de direito percebemos claramente que a sociedade humana não é composta de sujeitos de direito, mas sim de um grupo pequeno de sujeitos que fruem efetivamente de seus direitos de um lado; e de grupos que compõe a maioria da sociedade humana e que não fruem efetivamente dos tais “direitos do sujeito universal de direitos” de outro.

O mesmo pode ser explicado da seguinte forma: sujeito de direito não é uma categoria universal como pretende formalmente, mas sim, a universalização de uma condição material

de um grupo – dominado que acaba por produzir e reproduzir a injustiça.

O próximo passo então, só poderia ser o de identificar como se pode explicar de forma plausível e historicamente observável: qual a ideia por trás do fato de que alguns indivíduos e grupos sociais se encontram em relação de subalternidade em relação a outros grupos sociais de uma mesma sociedade. Simplificando: o que faz com que alguns sujeitos não sejam sujeitos de direito?

CAPÍTULO 2. Marginalidade e Subalternidade.

Delineada a categoria universal: o sujeito de direito. E declarada a crítica que aqui se apresenta: de que esta categoria homogênea corresponde apenas a uma concepção formal da igualdade, sem vínculo com a realidade, onde apenas um grupo de sujeitos privilegiados, situados no centro da estrutura social, podem fruir os direitos que deveriam ser efetivamente fruídos por todos em razão da condição humana.

O passo seguinte naturalmente é buscar determinar quem são estes sujeitos que se encontram afastados do centro da estrutura social, na margem, não fruindo efetivamente dos direitos que lhe seriam inerentes, não sendo assim, materialmente, sujeitos de direito, ou melhor, qual a ideia por trás desta estratificação de uma sociedade.

A questão da margem, da marginalidade, da marginalização e dos marginais permeia o debate econômico, político, jurídico e social. Não muitas vezes os termos adquirem acepções diversas, as vezes pejorativas e sempre politicamente inclinadas. Como já mencionado na introdução deste trabalho, a ideia de marginalidade será tratada a partir da análise das *Notas sobre o conceito de marginalidade* do sociólogo peruano Anibal Quijano.

Quijano aponta na utilização literária contemporânea duas significações para “marginalidade” que correspondem: a chamada “teoria da personalidade marginal”, desenvolvida na sociologia norte-americana, e a “teoria da situação social marginal” que surge nas produções literárias relacionadas ao subdesenvolvimento, muito especialmente na América Latina (QUIJANO, 1978, p. 14).

A primeira delas “teoria da personalidade marginal” surgiu de uma ideia de desorientação psicológica presente nos indivíduos submetidos a uma situação de conflito entre duas culturas antagônicas e em relação de dominação. O indivíduo marginal faria parte da

cultura dominada e sofreria as atrações e repulsas entre os dois mundos. A “marginalidade” neste contexto é um fenômeno psicológico individual, uma marca da personalidade. Quijano apresenta logo após esta perspectiva, a crítica que se aplica: de que faltam elementos teóricos que permitam precisar a natureza e as características sociais de tal personalidade marginal. Esta ideia não passaria de um estereótipo que resulta em uma caricatura distorcida da realidade. Cabe a transcrição a seguir.

De fato o caráter fundamentalmente psicológico do conceito de “marginalidade” incorporado a essa teoria dificulta sua utilização como instrumento de análise psicológica. A ênfase nas características psicológicas do indivíduo marginal tende a fazer que se perca de vista o que constitui a condição mesma de marginalidade, isto é, o fato de se pertencer ao mesmo tempo a vários mundos culturais, sem se estar incorporado plenamente a nenhum deles em particular, ou seja, o fato de se habitar uma zona cultural situada tanto dentro como fora das culturas em conflito (QUIJANO, 1978, p; 15-16).

Do exposto se extrai que para Quijano a “teoria da personalidade marginal” é válida ao constatar que a marginalidade nasce do conflito cultural, isto é, da ausência de incorporação plena do sujeito na zona cultural de onde está situado. Mas também, Quijano rejeita a ideia de que as características psicológicas são condição da marginalidade. Como forma de aproximar o conceito de marginalidade da realidade, o autor aponta a necessidade de uma vinculação do conceito ao problema das relações entre os grupos sociais.

Com isto, Quijano busca mostrar que: a marginalidade é proposta como uma inconsistência entre o grupo social de pertencimento e o grupo de referência, e explica, que marginal seria aquele que usa como grupo de referência um grupo ao qual não pertence, e mais, experimenta barreiras que o impedem de ser membro do grupo de referência (QUIJANO, 1978, p. 16).

Cabem considerações sobre esta proposta. A marginalidade então, deve ser concebida neste sentido como uma condição onde o sujeito – marginal – pertencente a um grupo cultural dominado, mas tem a referência de seu *dever ser* em grupo do qual não pertence e não consegue pertencer – o grupo cultural dominante -. Em tentativa de transportar para o tema central deste trabalho, sem perder a abstração do argumento podemos verificar que o sujeito subalterno pertencente ao grupo marginal, que não frui efetivamente de seus direitos humanos, mas enxerga como a referência de seu *dever ser* a sua condição de homem, de sujeito de direito. Porém, não é plenamente incorporado nesta categoria, e experimenta barreiras para sua efetiva incorporação, sendo, então e por isto, marginal.

Ainda dentro da análise da “teoria da personalidade marginal”, Quijano apenas aceita o aspecto psicológico como efeito da marginalidade, nunca como sua condição mesma e vai além, ao revogar a essencialidade do resultado psicológico ao afirmar que o indivíduo pode manter sua integridade psicológica e até assimilar novos elementos culturais efetivando sua cisão com o fator psicológico caracterizador do marginal. Outro aspecto central trazido por Quijano identifica que a marginalidade é também definida na “teoria da personalidade marginal” a partir de um complexo de *papéis-status* institucionalizados. É justamente na inconsistência da realidade do indivíduo com as expectativas dos *papéis-status* socialmente observáveis que surge o fenômeno da marginalidade (QUIJANO, 1978, p. 16).

Importante também mencionar a derivação da “teoria da personalidade marginal” que é a corrente teórica fundada na sua aplicação na explicação de mecanismos de mudança cultural, que para Quijano são verdadeiros processos de introdução e difusão de inovações, como cumpre destacar.

“As personalidades marginais são percebidas como personalidades inovadoras por excelência (...) o indivíduo marginal está normalmente empurrado ou estimulado por sua situação a tratar de introduzir mudanças em sua sociedade. (...) Os indivíduos marginais são desse modo, agentes da mudança social e cultural, e isso constitui uma das vias mais adequadas do cancelamento da marginalidade”. (QUIJANO, 1978, p. 17).

Percebe-se então, que para Quijano, a “teoria da personalidade social” é uma perspectiva da marginalidade **no indivíduo** da qual pode-se depreender três aspectos importantes: (1) A marginalidade surge do conflito gerado pela referência que o sujeito projeta em um grupo culturalmente dominante, quando pertence a um grupo culturalmente dominado; (2) Surge também da ideia de que os grupos sociais estabelecem *papéis-status*: quando há distância entre a expectativa social sobre o indivíduo e a realidade do sujeito no que se refere a estes papéis sociais; e (3) Que os grupos marginais em razão de sua condição tendem a buscar a inovação das concepções sociais, com o evidente objetivo de plena integração à zona cultural onde se situam. Este último aspecto é importante para este trabalho, pois, situam os marginais como agentes da mudança social e cultural e apresenta um mecanismo de “cancelamento da marginalidade” através da ação ativa do marginal na construção social.

Deixo a minha ressalva, pois, embora acredite na potência inovadora delineada por Quijano, é importante pensar a capacidade inovadora destes sujeitos, que, a princípio, não

podem constituir direitos.

A segunda teoria da marginalidade, que se desenvolve independentemente da “teoria da personalidade marginal” e se caracteriza por deslocar a ênfase do indivíduo para os grupos sociais é a “teoria da situação social marginal”.

Quijano aponta que o termo “marginal” em sua concepção social, surgiu da posição física à margem das cidades, onde se aglomeravam em condições precárias os grupos sociais formados após a segunda guerra mundial pelos processos de migração e urbanização. Os problemas gerados por este processo era o “problema das populações marginais”. (QUIJANO, 1978, p. 18).

E a questão se expandia, para o sociólogo peruano os limites físicos da denominação não mais eram as únicas razões: a questão da moradia, o não acesso aos serviços básicos de água, saneamento básico, luz, transportes eram incorporadas à condição de *sub-standard* culminando no fato de que, quem não acessava os direitos mínimos era denominado *marginal* independente da localização física dos povoamentos. (QUIJANO, 1978, p. 19).

Substandard se refere àquilo que é precário, abaixo do padrão. A condição de *substandard* das populações marginais denota a precariedade da experiência abaixo dos padrões dos grupos sociais não marginais.

Quijano traz em suas *notas sobre o conceito de marginalidade social* uma revisão literária de onde destaca sete variações mais utilizadas do termo *marginalidade* cumpre observá-las: **(1) A marginalidade como situação ecológica:** A mais antiga concepção do termo relacionada à posição dos grupos sociais imigrantes à margem das cidades, que depois se expande para o caráter “abaixo do padrão” destes grupos; **(2) A marginalidade como cidadania limitada:** . É um estado de não fruição efetiva dos direitos inerentes ao “sujeito de direito”, que torna o sujeito menos capaz de participar do processo de desenvolvimento econômico. **(3) A marginalidade como participação na cultura da pobreza:** concebe a marginalidade como um conjunto de indivíduos pobres e incapazes de perceber seus problemas individuais como problemas coletivos de classe. O marginal então é um desclassificado, equivale à carência de identidade sociocultural; **(4) Marginalidade como atraso no desenvolvimento econômico:** concepção de que marginais são os grupos sociais que não podem usufruir dos benefícios materiais e culturais do desenvolvimento econômico, o conceito se refere aos grupos rurais em relação a grupos urbanos da mesma sociedade. **(5) A marginalidade como falta de participação no processo de integração da sociedade:** A marginalidade consiste na ausência de participação tanto no processo decisório da sociedade

quanto na fruição de bens e serviços pela inexistência de relações de grupo e/ou existência de barreiras sociais. **(6) A marginalidade como situação inconsistentemente estruturada na sociedade:** A marginalidade assume um caráter extremamente complexo que se refere à inconsistência para o grupo do processo de estruturação, de manifestação dos elementos culturais e de posição do próprio grupo na sociedade. O grupo não se identifica na posição social marginal em que se encontra. **(7) A marginalidade como não-pertencimento ao sistema dominante numa sociedade:** se refere aos grupos que não fazem parte do sistema dominante. Os marginais então tem designados papéis subalternos na divisão do trabalho e participam de forma inferior no universo social e na cultura dominante na sociedade.(QUIJANO,1978, p. 20-26).

Com o objetivo de não reduzir tão significativa pesquisa, com exemplos de aplicação das teorias nas situações de marginalidades experimentadas contemporaneamente, cabe uma reflexão sobre o substrato das relações de dominação que geram a marginalidade. É evidente que o substrato principal, essencial, é o econômico. Os grupos sociais são marginais principalmente em razão da desigualdade econômica, em razão da situação de pobreza, da dominação do trabalho. Não há como negar ou diminuir a estrutura de dominação que se produz e reproduz nas sociedades capitalistas, e como esta relação estratifica a sociedade em diversas camadas e níveis que partem da dominação dos donos do meio de produção sobre os detentores da força de trabalho, o proletariado dominado.

Mas, é evidente que o mundo mudou e as relações de poder que daí derivam são hoje demasiadamente plurais não se podendo identificar mais as razões da dominação de uns grupos sociais sobre outros na forma de classes antagônicas apenas no substrato econômico.

A igualdade econômica em uma situação hipotética de abundância de capital e distribuição equitativa dos recursos não fariam sumir os grupos sociais dominantes e dominados. Isto por que: a dominação se dá também em virtude de um substrato que é jurídico-político, que deriva da estratificação social em classes cujos substratos econômicos se confundem. Os grupos dominantes e dominados são compostos por indivíduos em diversas realidades econômicas, e são unidos por convicções outras de ordem moral, jurídica, política, religiosa etc.

Portanto é acertada a visão de que as diversas interpretações de marginalidade não se excluem, mas sim se referem a substratos diversos que fundamentam a separação de uma dada sociedade em grupos, em relação de dominação.

A dominação se dá em razão da posição geográfica que o sujeito ocupa na sociedade,

seja em relação a campo/cidade ou centro/periferia, da reduzida apropriação das inovações tecnológicas e culturais ou ainda, em razão da impossibilidade do pleno exercício da cidadania por meio da meio da experiência humana em desigualdade de condições de fruição do tempo e da vida.

Ou seja: pela não integração ou não-pertencimento do grupo social a estrutura social como ela é concebida nos moldes do grupo opressor. Ou por várias destas razões simultâneas, ou ainda por outras capazes de dividir um grupo social em grupos sociais antagônicos.

O que é central na questão da marginalidade é: a sociedade onde a marginalidade se produz é aquela onde os grupos existentes, diversos e plurais, apresentam *problemas de integração* estabelecendo relações de dominação: econômica e/ou jurídico-política. É a conceituação de Quijano. Vejamos.

A marginalidade pode se apresentar como *marginalidade total*, ou seja, como o pertencimento e participação dos membros apenas nos elementos e/ou estruturas marginais em cada um destes setores institucionais; ou como marginalidade correspondente a um ou mais desses setores institucionais. Nestes termos, poder-se-á identificar marginalidade social total ou, então, a marginalidade econômica, ou a marginalidade social, ou a marginalidade política, ou a marginalidade ecológica, ou a marginalidade cultural e psicológico-social. (QUIJANO, 1978, p. 38).

Quijano também traz reflexão a cerca da natureza da dominação social, ela seria espontaneamente gerada a partir da organização do grupo social e de seus elementos. E mais, traz um ponto central para o que aqui se defende, que o substrato econômico é por excelência uma forma de estratificação social geradora de marginalidade e dominação, mas não é o fundamento único desta dominação. Os grupos sociais podem ser dominados inclusive em situação de homogeneidade econômica. Vejamos.

Toda sociedade complexa historicamente conhecida se organiza e se integra numa estrutura hierárquica de seus elementos. Do ponto de vista dos membros, isso se expressa e opera como um sistema de dominação social (...) Embora seja certo que a situação de marginalidade pode coincidir com a situação de dominado, isso não tem que assim ocorrer necessariamente, pois depende sempre da marginalidade concreta na qual esteja inserido um conjunto de membros da sociedade (...) Um conjunto de membros, pode ter, porém, uma situação de dependência ou dominada na estrutura básica da sociedade, e, não obstante pertencer a ela plenamente, e a marginalidade estar, em consequência ausente de sua existência na sociedade. Este é, sem dúvida, o caso das populações trabalhadoras industriais numa sociedade industrial burguesa. (QUIJANO 1978, p. 36)

A ideia trazida se refere claramente, explicitamente, ao caso daqueles que “estão integrados na estrutura básica dos setores econômico-sociais e que se encontram, apesar disso,

incorporados marginalmente ao setor político, ou cultural, ou ecológico, ou a todos esses ao mesmo tempo”. (QUIJANO, 1978, p; 39).

Quijano não se furta a *definir* a marginalidade social como consistindo em “um modo limitado e inconsistente de pertencimento e de participação na estrutura geral da sociedade, seja a respeito de certas áreas dentro de suas estruturas dominantes ou básicas, seja a respeito do conjunto destas, em todos ou em parte de seus setores institucionais”. (QUIJANO,1978, p; 39).

Em mais um momento memorável sobre a questão da marginalidade, Quijano estabelece uma distinção entre formas de apresentação da marginalidade na sociedade. Esta distinção atende aos ideais deste trabalho, pois infere da estrutura social que existem marginalidades de dois tipos, uma que não está encrustada no aspecto mais básico da sociedade. Que poderia ser resolvida com uma prática política inclusiva. O que remete as formas de marginalização econômicas, que se solucionariam com uma distribuição mais igualitária do capital, da moradia, dos bens e serviços públicos. A ação que é necessária para combater este tipo de marginalidade é realizada sobre o próprio grupo marginal.

E uma segunda forma de marginalidade, cujo debate a este respeito já foi levantado anteriormente, é aquela cujos fundamentos da estratificação social em classes são encontrados na própria sociedade, não no grupo marginal. Pressupõe um verdadeiro antagonismo conflituoso existencial entre o grupo marginal e o grupo dominante. As ações no sentido de combater esta forma de marginalidade então, são dirigidas à sociedade, esta forma de marginalidade pode ser visualizada sempre que as classes são antagônicas por exemplo, por estruturas sociais excludentes. É a própria estrutura básica da sociedade – da classe dominante em específico – que precisa ser alterada para alterar a relação de subalternidade. Vejamos em Quijano.

Há marginalidade e marginalidade: uma que não afeta a sociedade em seu caráter básico, mas apenas em algum setor e nível dela, e que pode ser eliminada por uma ação sobre a marginalidade, mais que sobre a sociedade; outra, que pressupõe um conflito radical entre a existência marginal e a existência da estrutura básica da sociedade, porque esta existe enquanto aquela exista, e, em decorrência, esta forma de marginalidade não pode ser superada sem modificação da natureza da sociedade como tal.(QUIJANO,1978, p. 49)

Os substratos diversos das formas de marginalidade aqui apontados, levam a reflexão de que as ferramentas para a alteração das relações de dominação e marginalização também precisam ser várias. E que uma mesma fórmula: comumente é a fórmula do dinheiro, não

serve para *desmarginalizar* todos os grupos dominados das sociedades plurais contemporâneas. Entretanto, não vou negar que poderíamos começar por aí: pela igualdade econômico-social, como forma de permitir a integração plena na sociedade e a capacidade real de buscar a igualdade jurídico-política.

Essa é a ideia de marginalidade. É a ideia por trás da condição de sujeitos que não são “sujeitos de direito” e que servirá para a construção de uma categoria histórica e materialmente observável de um sujeito real, não um sujeito de direito, mas um sujeito de luta e resistência em busca dos direitos prometidos nesta categoria universal. Um sujeito que pertence a sociedade, mas não a integra completamente em razão de dominações econômicas, culturais, sociais, políticas e jurídicas que o *marginalizam*. Vejamos como se construiu realmente este sujeito na nossa história.

A professora indiana, Gayatri Chakravorty Spivak é uma das pessoas mais influentes dentro da crítica cultural contemporânea e “*Pode o subalterno falar?*” É considerado seu texto crítico mais polêmico, sendo hoje amplamente difundido como um texto essencial nos estudos do pós-colonialismo com claras bases marxistas, pós-estruturalistas e desconstrucionistas.

A análise da obra *Pode o subalterno falar?* Tem por objetivo verificar no trabalho de Spivak a questão das marginalidades aplicadas ao contexto histórico da sociedade que acaba por produzir *sujeitos subalternos* contrapostos aos *sujeitos de direito* de quem tratamos anteriormente.

Desvendar a questão trazida por Spivak, no sentido de identificar se o subalterno pode ou não falar na sociedade, é o meio pelo qual enfrento a questão que é objeto central deste trabalho: saber se os grupos marginais em uma dada sociedade podem ou não constituir direitos. É notório o reconhecido papel da obra de Spivak na crítica cultural contemporânea e também a relação intrínseca com o objeto deste trabalho.

Em *Pode o subalterno falar?* Spivak inicia sua reflexão admitindo que a rota para desembocar na temática principal é tortuosa, e a professora indiana já reconheceu e é de fato conhecida pela dificuldade de sua narrativa que reflete a profundidade da reflexão teórica sobre a qual nos debruçamos. Vemos que o foco aqui é a produção intelectual ocidental. A crítica se dirige exatamente à forma como são representados os sujeitos, questionando a própria condição de representação e a finalidade a quem esta produção serve – aos interesses econômicos internacionais.

A conclusão de Spivak desta temática nos é muito interessante: A tão difundida crítica

ao *sujeito soberano* realmente inaugura um *novo sujeito* (grifei) (SPIVAK, 2010, p. 21).

O que a proeminente pensadora indiana Spivak aqui propôs é o fundamento da dualidade que constitui o objeto central neste trabalho. E seu argumento é o de que a produção teórica ocidental de homens brancos, ao representar o sujeito o faz de forma distorcida, que acaba por proporcionar as condições para o surgimento de outro sujeito, que não este das teorias universalistas, mas um da realidade subalterna.

Cumprir então tarefa a qual não vou me furtar. A tentativa humilde de sintetizar tal rota tortuosa para que, perdendo significativamente na qualidade ímpar da reconstrução histórica da professora indiana possamos entender do que se trata a primeira parte de *Pode o subalterno falar*.

Spivak quer identificar como as relações coloniais produziram a forma como se entende e se da voz aos sujeitos pertencentes aos grupos menos poderosos na sociedade, a quem denomina “subalternos”. O trabalho critica principalmente a produção teórica sobre os sujeitos compostos de homens, brancos, europeus, que falam sobre os subalternos de fora da experiência real de suas vivências, em vez de reconhecer e respeitar o lugar de fala destes grupos. Para Spivak esta postura colonial de produção intelectual distorce a realidade destes sujeitos, silencia os grupos subalternos e criam as condições mesmas de sua subalternidade.

Um ponto que Spivak traz, ainda neste primeiro capítulo, por se distanciar um pouco de minhas convicções particulares, mas, em razão da proeminência da dupla que a defende (Spivak e Marx) justamente com o objetivo de frear a concepção idealista francesa, mas que pode servir de crítica a minha posição. É o economicismo marxista.

A posição a que me refiro é aquele dos substratos múltiplos que fundamentam as marginalidades: no mínimo econômico e jurídico-político, que Spivak também não nega, e que é bem atenuada em relação à concepção que nega o substrato econômico (a que a crítica se refere).

Entretanto, devo transcrevê-la, para, mantendo a honestidade intelectual deste discurso, abarcar a ampla vertente teórica que enxerga no substrato econômico o fundamento precípua da estratificação da sociedade em classes.

Por mais reducionista que uma análise econômica possa parecer, os intelectuais franceses correm o risco de se esquecerem de que toda essa iniciativa sobredeterminada tenha sido no interesse de uma situação econômica dinâmica que requereu que os interesses, motivos (desejos) e poder (do conhecimento) fossem impiedosamente deslocados. Invocar esse deslocamento, agora como uma descoberta radical que nos faria diagnosticar a economia (as condições de existência que separam as “classes” descritivamente) como parte de um mecanismo analítico

ultrapassado, pode muito bem ser uma forma de continuar o trabalho desse deslocamento e inadvertidamente ajudar a assegurar “um novo equilíbrio de relações hegemônicas”. (SPIVAK, 2010, p. 46).

Ciente das implicações desta reflexão reafirmo: não creio que seja a economia o único fator que crie condições de existência capazes de separar classes descritivamente, tanto quanto não creio em um novo equilíbrio hegemônico.

E não posso afirmar que seja o fator precípua por que: a meu ver, este mecanismo analítico deve ser ao menos questionado ou reconsiderado em razão da pluralidade das sociedades contemporâneas; das alterações substanciais nas relações de trabalho pós-constitucionais; e também das condições de existência derivadas de substratos político-jurídicos, que efetivamente separaram as “classes” descritivamente. Não vou exemplificar para não reduzir as implicações desta reflexão, mas também, para não incidir na representação de grupos subalternos.

Na segunda parte de *Pode o subalterno falar?* Spivak quer esclarecer a noção de violência epistêmica a partir da experiência da lei hindu, que segundo a autora foi até o século dezoito “internamente incoerente” e aberta nos dois extremos, legitimando uma estrutura polimorfa do funcionamento legal. Também utiliza o exemplo da educação indiana, que revela uma posição etnocentrista de hegemonização da educação indiana segundo um modelo colonialista perturbador, onde a educação nativa se tornou a educação alternativa e a memória da cultura e da educação indiana tradicional precisaram de transcrições nos moldes coloniais para garantir sua preservação (SPIVAK, 2010, p. 49).

E é neste contexto em que exemplifica na história indiana formas de violências epistêmicas, que operam uma verdadeira tentativa de moldar de forma heterogênea a sociedade que Spivak brilhantemente lança sua questão central, afirmando que segundo a teoria tradicional, estes sujeitos, se tiverem a oportunidade (já que esta resposta não enfrenta a questão da representação) poderiam *falar e conhecer suas condições*, e é bem neste momento que Spivak questiona: “Na divisão do trabalho do capital socializado, dentro e fora do círculo de violência epistêmica da lei e da educação imperialista, *pode o subalterno falar?*”. (SPIVAK, 2010, p. 54).

E para confrontar a própria questão a professora indiana passa a discorrer sobre o desenvolvimento do subalterno, afirmando que este desenvolvimento é dificultado pelo projeto imperialista. A análise de Spivak é abordada dentro de uma coletividade intelectual denominada “Grupos de estudos Subalternos” que por si só constituem uma interessantíssima

fonte de aprofundamento nos estudos da marginalidade que se desenvolvem atualmente nas ciências sociais aplicadas no Brasil.

Mas, retornando ao tema central *deste* debate, é da relação marcada por insurgências da ocupação colonial indiana que será extraído o primeiro argumento: o de que o sujeito que não é o subalterno normalmente *atrapalha* o desenvolvimento destes grupos ao representá-los em um discurso que não reflete a realidade de suas vivências. Vejamos como este fato histórico se manifesta no exemplo da colonização indiana.

A historiografia do nacionalismo indiano foi dominada por muito tempo pelo elitismo – o elitismo colonialista e o elitismo burguês nacionalista (...) compartilh[ando] do preconceito de que a formação da nação indiana e o desenvolvimento da consciência – nacionalismo – que confirmaram esse processo foram exclusiva ou predominantemente sucessos da elite. Nas historiografias colonialistas e neocolonialistas, esses sucessos são creditados aos governantes coloniais britânicos, aos administradores, às políticas, às instituições e à cultura, todos britânicos; nos escritos nacionalistas e neonacionalistas os são às personalidades, às instituições, às atividades e às ideias da elite indiana. (GUHA. Subaltern Studies I: Writing on South Asian History and Society, p.1 *apud* SPIVAK,2010, p. 56).

Fica evidente neste exemplo como o processo de colonialismo deu origem a um outro sujeito, que não se identificava com a narrativa colonial, mas identificava nela ao contrário, uma forma de restrição da narrativa de si. Um problema frente a seu próprio desenvolvimento como sujeito que pensa sobre sua história. Este mesmo processo se repetiu pelo mundo, e entre os resquícios se mantém a subalternidade.

E então a temática de Spivak passa a ser a consciência do subalterno e é onde tece sua crítica ao etnocentrismo da produção sobre o sujeito. Fala do papel do historiador enquanto mero “receptor” que transforma uma insurgência em um “texto para conhecimento”. O “sujeito” que surge destes textos de insurgência pode então “servir apenas como uma contrapossibilidade para as sanções narrativas conferidas ao sujeito colonial nos grupos dominantes”. Para Spivak “no contexto de produção colonial o sujeito subalterno não tem história e não poder falar” (SPIVAK, 2010).

E é bem neste ponto que Spivak entra na temática de maior difusão dentre o pensamento das marginalidades. O substrato econômico das relações de dominação. Spivak fala que no mundo de hoje as relações se dão através de países de primeiro mundo que são investidores de capital e países de terceiro mundo que fornecem o campo de investimento, ambos os países estão inseridos no contexto do consumo e do trabalho. (SPIVAK,2010, p. 67).

Spivak, ciente das críticas passíveis da adoção do substrato econômico, da exploração,

como fundamento da dominação, logo a enfrenta com brilhantismo convincente. A autora traz a posição de Foucault, que ao criticar Marx diz.

Tão logo lutemos contra a exploração, o proletariado não apenas lidera a luta, mas também define seus alvos, seus métodos, seus lugares e seus instrumentos; e aliar-se ao proletariado é unir-se a suas posições, sua ideologia; é retomar os motivos de sua luta. Isso significa uma total imersão [no projeto marxista]. Mas, se é contra o *poder* que se luta, então todos aqueles que o reconhecem como sendo intolerável podem começar a lutar onde quer que eles se encontrem e nos termos de sua própria atividade (ou passividade). Ao se engajarem nessa luta que é sua própria, cujos objetivos compreendem claramente e cujos métodos podem determinar, eles entram em um processo revolucionário – como aliados do proletariado, com certeza, porque o poder é exercido do jeito que é para manter a exploração capitalista. Eles genuinamente servem à causa do proletariado combatendo nos lugares onde se encontram oprimidos. As mulheres, os prisioneiros, os soldados recrutados, os pacientes de hospitais e os homossexuais começaram agora uma luta específica contra uma forma característica de poder, contra as restrições e os controles que são exercidos sobre eles. (FOUCAULT, Fd p. 216 *apud* SPIVAK, 2010, 72-73).

A necessidade de citar Foucault desta forma, é a seguinte: Spivak traça um diálogo sobre o tema desta passagem, que interessa a este trabalho. Afirma que é um programa admirável de resistência, que não constitui uma alternativa as lutas macrológicas marxistas mas pode complementá-las. Spivak ainda afirma que, em que pese o brilhantismo de Foucault, ele contribuiu para consolidar os efeitos da versão ocidental, Spivak afirma que “Às vezes parece como se a brilhante análise de Foucault dos séculos de imperialismo produzisse uma versão em miniatura desse fenômeno heterogêneo”. (SPIVAK, 2010, p. 76).

Em que pese as considerações de Spivak, as quais merecem real atenção em razão da problemática da representação, Foucault parece acertar em cheio ao distinguir a *exploração* e o *poder* como formas de dominação. É preciso concordar, pela relação que pode se observar entre os conceitos aqui propostos de *substrato econômico* que seria o fundamento da *exploração* e o *substrato jurídico-político* que por sua vez seria o fundamento do *poder* enquanto formas de dominação. Vou contudo relativizar minha afinidade com a ponderação de Foucault no limite da crítica de Spivak.

As lutas pelas formas de dominações provenientes do *poder* apenas complementam aquelas provenientes da *exploração* uma vez que o *poder* é como é para atender e reproduzir o modelo de produção. Vejamos as considerações de Spivak.

Podemos usá-la [a mecânica de constituição do Outro no etnocentrismo europeu] para obter uma vantagem muito mais analítica e intervencionista do que as invocações sobre “autenticidade” do Outro. Nesse âmbito, o que continua sendo útil em Foucault são as mecânicas do disciplinamento e da institucionalização – a

construção, como tal, do colonizador. Foucault não as relaciona a nenhuma versão, anterior ou posterior, proto- ou pós- do imperialismo. Essas são extremamente úteis aos intelectuais preocupados com a decadência do ocidente. Sua sedução para eles, e o temor para nós, é que poderiam permitir que o sujeito investigador (profissional do sexo masculino ou feminino) fosse disfarçada como uma forma de transparência. (SPIVAK, 2010, p. 84).

Spivak conclui sua crítica, que neste ponto é dirigida ao etnocentrismo europeu na construção do outro: se dividirmos *Pode o subalterno falar?* Em duas partes, este é então o ponto central da primeira parte. O sujeito e o outro foram construídos pela teoria imperialista, cuja mecânica aqui abordada distorceu o Outro pela própria incapacidade de se transportar a real experiência dos sujeitos subalternos através da visão colonizadora, e também pelo fato de que os sujeitos inseridos nesta produção o fazem de forma a reproduzir a ordem de dominação posta. E mais, o próprio *agenciamento* na teorização de outros sujeitos se caracteriza como forma de silenciamento da produção do Outro sobre si, impedindo o subalterno de *falar*.

CAPÍTULO 3. O marcador de gênero e o sujeito subalterno.

O objetivo deste capítulo é aplicar a noção de subalternidade criada pelos processos marginalizantes analisados no capítulo anterior ao sujeito LGBTTQIA+, demonstrando que os grupos minoritários com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e/ou diversidade sexual que compõe esta população são marginalizados em razão de sua base identitárias a ponto de não constituírem direitos para si, ou não fruírem efetivamente dos direitos e garantias humanos do sujeito de direito.

Este capítulo partirá do conceito de marginalidade trabalhado no capítulo anterior, a partir da concepção do antropólogo peruano Anibal Quijano, que entende a marginalidade como uma condição onde o sujeito – marginal – pertencente a um grupo cultural dominado, tem a referência de seu *dever ser* em grupo do qual não pertence e não consegue pertencer – o grupo cultural dominante -.

Isto por que, pretende-se demonstrar que as bases identitárias de sexo, gênero e/ou diversidade sexual são capazes de situar um sujeito LGBTTQIA+, em uma situação de conflito, gerado para referência do sujeito de direito, que é compulsoriamente heterossexual e cisgêneros, projetando o dever ser sexual e de gênero de um sujeito em um grupo dominante, quando pertence a um grupo dominado.

O resultado disso é uma experiência limitada da cidadania e a falta de participação e integração na sociedade, que leva ao não pertencimento aos sistemas dominantes da sociedade e à exclusão, chegando a transformar este sujeito em Outro sujeito, um sujeito subalterno em relação ao sujeito dominante.

O segundo conceito importante para entender como as bases identitárias de gênero/sexo e diversidade sexual atuam como marcadores sociais, é o conceito de Subalternidade em Spivak.

Trabalhado no capítulo anterior, Spivak quer demonstrar que as relações coloniais produzem a forma como se dá voz aos sujeitos pertencentes aos grupos marginalizados, subalternos.

Segundo Spivak, a própria teorização sobre estes sujeitos é produzida por meio de *agenciamentos* que provocam um silenciamento na produção dos sujeitos sobre si mesmo e o impedem de falar. Da mesma forma ocorre o *agenciamento* dos interesses dos grupos subalternos na elaboração de políticas públicas e na normalização e interditos da sexualidade.

Para isto, este capítulo se dedica a: nomear o sujeito objeto deste trabalho, o sujeito LGBTTQIA+, destacando a partir de que bases se constitui; identificar como o sexo/gênero e sexualidade atuam como marcadores sociais; Demonstrar como as identidades do sujeito subalterno LGBTTQIA+ são excluídas da matriz cultural; Analisar como a fobia contra as minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo/gênero e/ou diversidade sexual produz e reproduz os processos de marginalização destes grupos, constituindo-os como sujeitos subalternos na fruição e constituição de direitos e por fim, destacar o grupo LGBTTQIA+ como alvo de repressão e censura.

Importante partir do começo. O recorte deste trabalho, se refere à repressão e censura da educação sobre gênero e diversidade sexual. Trata das estratégias de poder que reprimem que os denominados “Estudos sobre gênero” surgidos no século XX na sociologia crítica norte-americana sejam levados para a educação básica brasileira.

O que significa que, o ensino sobre sexualidade, precário no Brasil como foi visto no terceiro capítulo da primeira parte, ainda parte eminentemente de um ponto de vista binário, cisgênero e compulsoriamente masculino e heterossexual.

Logo, a importância da alteração do paradigma da educação sobre sexualidade no Brasil interfere diretamente em um grupo. O grupo das “minorias, com bases identitárias definidas a partir do sexo/gênero e ou diversidade sexual”.

Esta terminologia foi utilizada ao longo de todo este trabalho, e neste momento cumprirá pormenorizar quem são essas pessoas que compõe este grupo e de quem estamos falando neste trabalho.

As minorias, cujas bases identitárias se definem a partir do sexo/gênero e ou diversidade sexual, podem ser descritas a partir de dois grandes grupos, cujas relações de identidade e de repressão se constroem interseccionalmente: as mulheres, e a população LGBTTTQIA+.

Destaca-se o papel fundamental da elaboração de uma nova história, uma história da mulher, a partir dos estudos feministas, para construir o entendimento crítico da estruturação binária, masculina e heterossexual que constitui a sociedade em que vivemos, e para além, pensar outras formas de subversão desta construção.

Assim como visto no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho, a teorização contra as formas de dominação patriarcais, machistas, misóginas e LGBTTTQIA+fóbicas, surgiram nos contornos contemporâneos com os empenhos científicos e filosóficos da sociologia crítica feminista, norte-americana do século XX.

Definido então, que as “minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo/gênero e ou diversidade sexual” são, as mulheres e também à população LGBTTTQIA+, cumpre falar sobre este *Outro* sujeito.

O sujeito LGBTTTQIA+ compreende o grupo minoritário, e reprimido, da sociedade, agrupado em razão do *status* de marginalizado, e portanto, subalterno, conferidos pela sua base identitárias definida a partir do sexo/gênero e/ou diversidade sexual.

LGBTTTQIA+ é a sigla adotada neste trabalho, para se referir à minoria composta pelos Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e *mais* as designações de gênero, sexo, sexualidade e diversidade sexual que possam emergir da visibilidade e teorização posteriores ao século XX.

A opção de adotar o acrônimo LGBTTTQIA+, se deu por algumas razões: a primeira delas, é que um trabalho sobre as impossibilidades de inclusão de uma minoria marginalizada, deve partir do ponto de vista da maior inclusão possível.

Isto posto, justifica a inclusão de termos como Transgênero, que funcionam como um “termo guarda-chuva” para abrigar diversas formas de expressão de gênero diferentes das formas tipicamente associadas com o sexo determinado no nascimento.

O termo *Queer*, que também funciona como um “termo guarda-chuva”, para abrigar as diversas formas de expressão do gênero e da sexualidade que não são comportadas pela

interpretação estruturalmente binária e compulsoriamente cisgênero e heterossexual pela qual a sexualidade é produzida e reproduzida na sociedade.

E a própria inclusão do sinal de adição, que representa a expansão exponencial que as expressões e designações de gênero vem ganhando, existindo hoje em dia mais de cem definições possíveis de identidades sexuais, de gênero, de sexualidade e orientação sexual.

O termo, LGBTTQIA+, vem em substituição da sigla LGBT, que aparece na maioria das referências deste trabalho. Isto por que, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais Trans, Transgênero e Travestis), não comporta os alinhamentos e identidades por exemplo das pessoas que negam ou rejeitam a estruturação binária de gêneros, não se identificando assim com o gênero masculino ou feminino, o corpo sexuado marginalizado não era representado na sigla.

A própria sigla LGBT, já vem em substituição de terminologias mais antigas, como por exemplo o termo GLS (Gays, Lésbicas e Simpatizantes). Isto por que, a antiga denominação GLS, não abarcava as realidades das pessoas travestis, *trans*, transexuais, Transgênero, bissexuais, e por isso nem sequer era possível visualizar no horizonte da inteligibilidade realidades que negassem ou rejeitassem a estrutura binária de gênero como o sujeito Queer.

Demonstrativo da evolução da terminologia utilizada para se referir à população marginalizada em razão do sexo/gênero e ou diversidade sexual, cumpre destacar que várias outras terminologias surgiram a partir da perspectiva de revolução sexual do ocidente a partir da segunda metade do século XX.

É na mesma época do fortalecimento dos estudos sobre o gênero, que passou-se a tratar de uma forma mais inclusive das relações não-heterossexuais e portanto, passaram-se a nomear cientificamente seus sujeitos, para que pudessem entrar no campo da inteligibilidade da produção científica e filosófica dentro de um novo paradigma.

Silvia Aguião é Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas, e em sua obra ““Não somos um simples conjunto de letrinhas”: disputas internas e (re)arranjos da política “LGBT”, a autora debate o ponto central deste capítulo, contrapor a argumentação de que a sigla (a autora usa LGBT, e este trabalho usará LGBTTQIA+) recobre uma espécie de “coletividade imaginária”.

Aguião aponta uma questão que é central ao tratar deste tema. Qual a medida do sofrimento a ser utilizada como parâmetro para a criação de mecanismos de proteção e

garantia de direitos? Que letras, devem entrar ou não no acrônimo, ou, até que ponto a própria descrição é um mecanismo capaz de garantir algum direito.

Um das questões que subjaz essa cena é qual a medida do sofrimento a ser utilizada como parâmetro para a criação de mecanismos de proteção e garantia de direitos. Essa pequena situação explicita um conflito antigo entre as letras ‘T’ e ‘L’ do coletivo LGBT. E falo mesmo em letras, porque antes de ser uma disputa tangível entre sujeitos encarnados, é uma disputa entre identidades abstraídas de seus contextos e que reverbera provocações interessantes envolvendo a intersecção entre cor/raça, classe, orientação sexual e performances de gênero. (AGUIÃO, 2016, p. 16).

Desta perspectiva, destaca-se a base identitárias de sexo/gênero como um marcador interseccional nas opressões sofridas pelos sujeitos LGBTTTQIA+, assim como outros marcadores como raça e classe social.

Judith Butler também identificou o gênero para além de um fator ou dimensão de análise, mas também como marcador social. Vejamos.

Embora os cientistas sociais se refiram ao gênero como um “fator” ou “dimensão” de análise, ele também é aplicado a pessoas reais como uma “marca” de diferença biológica, linguística e/ou cultural. Nestes últimos casos, o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente; contudo, mesmo assim esse significado só existe *em relação* a outro significado oposto. (BUTLER, 2003, p. 28).

É daí que surge a importância de tornar inteligível na linguagem a existência e realidade dos sujeitos LGBTTTQIA+. Como explica Aguião, o “fazer-se” no Estado, depende também de cunhar um vocabulário próprio que trate das “especificidades” desta grupo enquanto sujeitos, possibilitando a criação de um espaço onde estes sujeitos possam construir e fruir de direitos.

A proposta é tomar a fabricação de identidades como efeito de práticas discursivas e parte dos processos de estado é justamente apagar os traços dessa fabricação. Desse modo, deter-se sobre táticas e estratégias de organização e performances do fazer político, permite acompanhar o processo de formulação de linguagens e desempenhos específicos, tidos como mais estratégicos e eficazes, manejados pelos atores em distintos momentos e de acordo com cada contexto e interlocutor. Cunhar um vocabulário próprio, que seja compreendido como legítimo para tratar as “especificidades” e dominar o seu correto manejo, cria um espaço negociado que orienta a constituição de alianças e a produção de diferenças, indicando quais são os atores que estão mais ou menos inseridos no jogo político de disputas representacionais do campo dos direitos. Podemos, assim, acompanhar como determinados sujeitos são forjados no entrelaçamento a determinados direitos e vice-versa. A produção da representação de uma coletividade como sujeito político relaciona-se ao acionamento da polissemia de linguagens que compõem “o fazer e o desfazer dos direitos”. (AGUIÃO, 2016, p. 26).

A questão é que, a definição por meio de um acrônimo, ironicamente tratada como “sopa de letrinhas”, descortina uma disputa da população LGBTTQIA+ por visibilidade, legitimidade.

E são essas disputas, que representam as estratégias políticas para tornar o sujeito LGBTTQIA+ como um “sujeito inteligível” histórica e antropológicamente.

Os embates internos à “sopa de letrinhas” (Facchini, 2005) descortinam disputas por legitimidade, retóricas e estratégias políticas de visibilidade e reivindicação e evidenciam a potência contida na instabilidade dessa unidade, uma vez que é justamente essa suposta fragilidade que vem fazendo com que o campo se movimente não apenas para fora, mas também internamente. Se seguimos as sugestões de Butler (2008), essas dinâmicas de produção e afirmação de identidades por oposição apontam para o “processo ilimitável de significação” que deve ser o ponto de partida para pensar as “identidades como efeito”. As provocações elaboradas pela autora a respeito da categoria “mulheres” como “o sujeito” do feminismo oferecem expressivos aportes para a compreensão de formas de construção de sujeitos políticos. A autora indaga se haveria uma forma política de sujeito que preceda a elaboração política de seus interesses, ou que anteceda as “práticas que estabelecem os termos de inteligibilidade pelos quais ele pode circular” (Butler, 2008:207). Tais colocações nos permitem olhar para as “identidades” que conformam “sujeitos inteligíveis” não como fixas ou fundantes, mas como o efeito resultante de práticas culturais e políticas configuradas por e através de regras determinadas. (AGUIÃO, 2016, p. 27-8).

Destaca-se a posição de Aguião, ao falar sobre como Butler discorre sobre a definição de gênero nas concepções humanistas do sujeito e o deslocamento desta posição pelas posições históricas ou antropológicas.

Cumprir observar que, para Butler, como visto no segundo capítulo da primeira parte deste trabalho, e depois, no primeiro capítulo da segunda parte, a ideia de um sujeito de direito pressupõe uma pessoa que porta vários atributos essenciais e reconhecíveis como intrínsecos.

Os estudos sobre gênero deslocam esta concepção universalista da pessoa, passando a adotar uma posição histórica e antropológica. A ideia é de que o sujeito é relacional e construído cultural e historicamente.

Em primeiro lugar, as concepções humanistas do sujeitos tendem a presumir uma pessoa substantiva, portadora de vários atributos essenciais e não essenciais (...) Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma *relação* entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis. Este ponto de vista relacional ou contextual sugere que o que a pessoa “é” – e a rigor, o que o gênero é – refere-se sempre às relações construídas em que ela é determinada. Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes. (BUTLER, 2003, p. 29).

Para Aguião, compreender o processo de reconhecimento dos sujeitos LGBT (LGBTQTIA+ neste trabalho), envolve acompanhar este conjunto de relações. Sustentar ou manter um processo de reconhecimento de sujeitos pelo Estado, requer que estes sujeitos sejam “possíveis” ou “inteligíveis” enquanto uma população.

Esta inteligibilidade, passa pela modelação e adaptação dentro da linguagem.

Compreender o processo de reconhecimento de sujeitos LGBT como sujeitos de direitos no Brasil contemporâneo envolve acompanhar um conjunto de relações que se desenvolvem em diferentes planos. Neste espaço procurei recuperar uma dimensão mais micro e interna das relações de um conjunto de sujeitos que representam o movimento LGBT. Sustentar ou manter o processo de reconhecimento pelo Estado requer manter o equilíbrio das tensões que ocorrem nas fimbrias dessa trama de relações. As contradições e instabilidades mencionadas, por sua vez, devem ser pensadas como inerentes a tal formação política. O que torna “sujeitos LGBT” possíveis enquanto uma “população” a ser administrada é conseguirem produzir-se como fazendo sentido no interior de uma determinada “morfologia de Estado”. Enquanto uma população “imaginável”, modelável e adaptável dentro de uma certa gramática, cujas regras e limites são mais ou menos elásticos.

Isto por que, fora do campo da inteligibilidade e da possibilidade da população LGBTQTIA+ fazer-se dentro do Estado, constituindo espaço e direitos, existe já uma matriz cultural, que é a matriz cultural binária, cisgênero e compulsoriamente heterossexual, cujo desenvolvimento é notoriamente machista, misógino e LGBTQTIA+fóbico.

Isto por que, as identidades das pessoas LGBTQTIA+ são excluídas desta matriz cultural para qual é possível entender e pensar o gênero, a produção e a reprodução da sexualidade exclui a identidade LGBTQTIA+.

Butler fala especificamente sobre identidades que são excluídas da matriz cultural de gênero.

A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrer” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade. Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de “identidade de gênero” parecem ser meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente porque não se conformam às normas da inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem do gênero. (BUTLER, 2003, p. 39).

A matriz cultural pela qual se entende o gênero exclui as identidades LGBTQTIA+. Por que não existe a decorrência binária e compulsoriamente heterossexual entre a

performance de gênero e a designação sexual compulsória e/ou por que o desejo e a orientação não decorrem do sexo, do gênero ou de nenhum.

Não é assim que se ensina nem que se aprende o sexo ou o gênero na educação básica brasileira. Na própria reprodução da estrutura binária, se exclui a identidade LGBTTTQIA+.

O ponto de destaque é que, Butler afirma, que é justamente a persistência e a proliferação das identidades LGBTTTQIA+ que comprovam sua existência e possibilitam criticar a sua exclusão das formas de inteligibilidade.

Isto por que, observando a realidade da sociedade, percebem-se as proliferações das performances de gênero e sexualidade, que expõe a limitação na forma binária de inteligibilidade do gênero.

Daí, Butler afirma, ficam expostos os verdadeiros objetivos, que são de regular, censurar e excluir as identidades LGBTTTQIA+ para, calando a subversão, reproduzir a própria forma de inteligibilidade binária e compulsoriamente heterossexual do sexo, do gênero e da sexualidade.

Ao falar sobre estas permeabilidades corporais não reguladas, Butler afirma que a homossexualidade é quase sempre concebida, nos termos da economia significativa homofóbica, tanto como incivilizada quanto como antinatural. (BUTLER, 2003, p. 190).

O sexo anal e oral entre homens estabelece certamente certos tipos de permeabilidade corporal não sancionados pela ordem hegemônica, a homossexualidade masculina constituiria, desse ponto de vista hegemônico, um lugar de perigo e poluição, anterior à presença cultural da AIDS e independente dela. De modo semelhante, o *status* “poluído” das lésbicas, a despeito de sua situação de baixo risco com respeito à AIDS, põe em relevo os perigos de suas trocas corporais. (BUTLER, 2003, p. 190).

Além do exemplo do sexo homossexual, como corporalidade excluída da matriz cultural da sexualidade, Butler traça uma análise sobre a arte *Drag*. É interessante destacar desta passagem como pode-se depreender uma compreensão de *performatividade* como um conceito relevante na teoria *Queer* de Butler.

A *performance* do Drag brinca com a distinção entre a anatomia do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significativa: sexo anatômico, identidade de gênero e *performance* de gênero. Se a anatomia do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da *performance*, então a *performance* sugere uma dissonância não só entre sexo e *performance*, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e *performance*. Por mais que crie uma imagem unificada da “mulher” (ao que seus críticos se opõem frequentemente), o travesti também revela a distinção dos aspectos da experiência do gênero que são falsamente naturalizados como uma

unidade através da ficção reguladora da coerência heterossexual. Ao imitar o *gênero* o drag *revela implicitamente a estrutura imitativa do próprio gênero – assim como sua contingência*. Aliás, parte do prazer, da vertigem da *performance*, está no reconhecimento da contingência radical da relação entre sexo e gênero diante das configurações culturais de unidades causais que normalmente são supostas naturais e necessárias. No lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada. (BUTLER, 2003, p. 197).

Butler afirma que existe uma dissonância entre sexo, gênero e *performance*. E exemplifica coma performance *Drag Queen*. O que Butler quer demonstrar é que, o sexo designado para o artista da performance, provavelmente de acordo com o sexo biológico analisado visualmente, seria, por exemplo, masculino, ou poderia ser qualquer um, em uma ampla concepção da *arte Drag*.

E seu gênero, poderia ser qualquer um. O gênero da performance, em se tratando de uma interpretação clássica da *arte Drag* seria, feminino. Tratar-se-ia de uma performance do gênero feminino, feita por um artista que poderia ter qualquer outra combinação de sexo e gênero.

A performance se distancia do sexo e do gênero, ao invés de representar o gênero, pois alguém de qualquer sexo, que manifeste qualquer sexo, poderia, por exemplo, por meio da *arte Drag* performar um gênero, distinto ou não, do seu. A *arte Drag* ao imitar o gênero, revela a característica imitativa do gênero.

Butler afirma que a pessoa Travesti, também demonstra como são falsas as naturalizações de correlações entre sexo, gênero e performance, por meio da experiência de sua vivência onde a decorrência entre sexo, gênero e performance, pode existir, ou pelo contrário, apresentar múltiplas configurações.

Guacira Lopes Louro, expoente dos estudos sobre gênero no Brasil, cujo trabalho sobre a relação entre gênero e educação foi objeto de análise na primeira parte deste trabalho, também se manifesta sobre o homossexual como um sujeito *abjeto* na matriz cultural da sexualidade.

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de "terror em relação à perda do gênero", ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher "reais" ou "autênticos/as". (LOURO, 1997, p. 28).

A afirmação de Butler de que a homofobia ou a LGBTTQIA+fobia, possa ser explicada pelo medo de não ser mais considerado um homem (ou uma mulher) “real” ou

“autêntico” faz todo sentido, principalmente do ponto de vista patriarcal, machista de misógino.

De um lado, o homem que nega a “masculinidade”, perdendo o *status* de pertencente ao grupo dominante da relação “masculino/feminino” estabelecida pela estrutura binária de inteligibilidade do sexo e da sexualidade, é visto como *menos*, inferior ou moralmente incorreto, em relação ao “homem autêntico”.

Por outro lado, a pessoa *trans*, interpretada na estrutura de inteligibilidade binária e LGBTTQIA+fóbica como “mulher” (a pessoa cujo sexo foi designado como sendo feminino em razão de uma perspectiva compulsória e biológica), que se reconhece como um homem, encontrará no sistema patriarcal, machista e misógino, impedimentos ao seu reconhecimento como pertencente à “classe dominante” dos “homens autênticos”.

É claro que a interpretação é reducionista não dá conta da pluralidade de configurações possíveis nas relações entre a prescrição inteligível do sexo dada pela matriz binária naturalizada e a persistência e resistência de manifestações e *performances* propositalmente excluídas desta matriz como o caso da população LGBTTQIA+.

O importante é ter em conta que as experiências e vivências LGBTTQIA+ não alcançam a inteligibilidade da mesma forma que as experiências hegemônicas, dos homens heterossexuais, brancos e cristãos.

É o que diz Louro, ao afirmar que, os *diferentes* na sociedade, são exatamente as pessoas que não compartilham destes atributos. Isto por que, estes atributos são historicamente evidentes e observáveis como causas da exclusão da matriz cultural dominante.

Em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos. A atribuição da diferença é sempre historicamente contingente — ela é dependente de uma situação e de um momento particulares. (LOURO, 1997, p. 49).

O sujeito pode viver simultaneamente várias condições de subordinação, é um ponto central na ideia de interseccionalidade dos estudos das formas de marginalização e subalternidade.

Louro sobre as várias formas de abjeção, marginalização ou subalternidade que o sujeito pode sofrer, e como elas não podem ser somadas, escalonadas, ou preferidas, sob pena de escamoteamento de outras lutas e formas de opressão.

Certamente é possível que um sujeito viva, simultaneamente, várias condições de subordinação. Seria um tanto simplista, no entanto, "somar" essas subordinações, pois elas se combinam de formas especiais e particulares. Evidentemente, há histórias mais longas e dolorosas de opressão do que outras. Portanto, serão sempre as condições históricas específicas que nos permitirão compreender melhor, em cada sociedade específica, as relações de poder que estão implicadas nos processos de submetimento dos sujeitos. (LOURO, 1997, p. 52).

A questão é que, a heterossexualidade está sempre no “polo positivo” do pensamento sobre a sexualidade. Logo, a homossexualidade, representa sempre o “polo negativo”, relacionado ao anormal, impróprio.

Um destino normal para as identidades homossexuais, é o silenciamento, a vida em segredo, o “armário”.

Louro explica, que quando se concebe o heterossexual com natural e normal, nega-se o caráter de *construção* social, da própria noção de identidade. Em um sistema que naturaliza e torna compulsoriamente normal a heterossexualidade, a homossexualidade será um *abjeto*. Louro fala sobre o homossexual como abjeto

Obviamente esses mitos estão todos colocando a heterossexualidade no polo positivo das dicotomias que antes assinalai, relegando a homossexualidade ao lado doente, anormal, impróprio, nocivo, e levando, conseqüentemente, aqueles e aquelas que se identificam como homossexuais a se refugiar no segredo e no silêncio. Ao conceber a identidade heterossexual como normal e natural, nega-se que toda e qualquer identidade (sexual, étnica, de classe ou de gênero) seja uma construção social, que toda identidade esteja sempre em processo, portanto nunca acabada, pronta, ou fixa. Pretende-se que as identidades sejam — em algum momento mágico — congeladas. (LOURO, 1997, p. 139-140).

E então. O sujeito LGBTTTQIA+, subalterno, marginalizado. O sujeito abjeto, marcado pelo gênero, pode constituir direitos em igualdade de condições em relação ao sujeito de Direito? O abjeto pode constituir Direito algum?

A questão será abordada a partir da continuação da análise do texto “*Pode o subalterno falar?*” Especificamente no último capítulo da obra, onde Spivak se debruça sobre a questão central trazida já no nome do artigo.

A primeira ideia que vamos recortar e analisar vem logo no começo do capítulo. É onde Spivak admite, como já havia feito antes, a possibilidade de que várias situações de marginalidade recaiam sobre o mesmo indivíduo, vejamos.

Pode o subalterno falar? O que a elite deve fazer para estar atenta à construção contínua do subalterno? A questão da “mulher” parece ser a mais problemática nesse contexto. Evidentemente, se você é pobre, negra e mulher, está envolvida de três maneiras. Se, no entanto, essa formulação é deslocada do contexto do Primeiro Mundo para o contexto pós-colonial (que não é idêntico ao do Terceiro Mundo), a

condição de ser “negra” ou “de cor” perde o significado persuasivo. A estratificação necessária da constituição do sujeito colonial na primeira fase do imperialismo capitalista torna a categoria “cor” inútil como um significante emancipatório (SPIVAK, 2010, p. 85).

Passemos as considerações. A primeira delas, positiva, já foi dita, é que a posição deste trabalho com relação ao acúmulo de situações marginalizantes é uma realidade. A mulher, negra e pobre realmente está envolvida em mais situações marginais do que um dado sujeito que não pertença a qualquer destas categorias com potencial marginalizante.

Muito embora, estas não devam ser somadas ou escalonadas por que sua experiência na realidade pode apresentar múltiplas configurações e possibilidades.

A segunda consideração, é no sentido de questionar a afirmação de Spivak de que o critério racial estratifica as sociedades de primeiro mundo, mas no contexto pós-colonial perde seu significado.

Se Spivak quis dizer que nas sociedades pós-coloniais, como é o caso do Brasil, por exemplo, a questão racial não é questão marginalizante, talvez dada a própria forma das estratificações ou da composição racial destes locais, preciso discordar.

Não consigo visualizar inclusive nenhum exemplo em que a condição de *negro* perca seu efeito persuasivo ou deixe de ser categoria significativamente emancipatória. De qualquer forma, me oponho a análises qualitativas de opressões.

Continuo quando a autora indiana volta a tratar da formação ideológica do homem, branco imperialista. E no contexto do silenciamento do sujeito subalterno através da representação realizada pelo “teórico ocidental” Spivak diz.

Desta forma, quando fomos confrontados com as perguntas: “pode o subalterno falar?” e “pode a mulher subalterna falar?”, nossos esforços para dar ao subalterno uma voz na história estarão duplamente suscetíveis aos perigos que incorre o discurso [de Freud]. Como um produto dessas considerações, elaborei a sentença “homens brancos estão salvando mulheres de pele escura de homens de pele escura”. (SPIVAK, 2010, p. 91).

O que Spivak pretende é “Explicar a dissimulação ideológica da economia política imperialista e delinear uma história de repressão que produz uma sentença como a que esbocei”. E pretende o mesmo no exemplo em que a “viúva hindu sobe a pira funerária do marido morto e imola-se sobre ela. Esse é o sacrifício da viúva”. Um ritual hindu, abolido pelos colonizadores britânicos, um exemplo da sentença de Spivak, onde um homem branco colonizador salva mulheres “de pele escura” de homens “de pele escura” (SPIVAK, 2010, p. 93).

Sobre a teoria feminista em Spivak, cumpre restringir-me a admirar a brilhante análise. Firmo então aqui a posição de Spivak sobre a prática da imolação de viúvas com o intuito de reforçar a crítica à produção imperialista.

Obviamente não estou advogando a matança de viúvas. Estou sugerindo que, entre as duas versões opostas de liberdade, a constituição do sujeito feminino *em vida* é o lugar do *différend*. No caso da autoimolação das viúvas, o ritual não está sendo redefinido como uma superstição, mas como um *crime*. A gravidade do *sati* foi ele ter sido ideologicamente imbuído do sentido de “recompensa”, assim como a gravidade do imperialismo foi ele ter sido ideologicamente imbuído do sentido de uma “missão social” (SPIVAK, 2010, p. 105).

É este mesmo espaço, do *diferente*, que ocupa a pessoa LGTBTTQIA+ na sociedade brasileira. A *criminalização* ou o *impedimento* de abordar o gênero, o sexo e a sexualidade em uma discussão aberta, que questione a naturalização da heterossexualidade compulsória, são representativos das forças e estratégias de poder onde *homens héteros salvam crianças de pessoas LGTBTTQIA+* ou onde *Homens héteros protegem a sociedade da homossexualidade* por exemplo.

E Spivak traz mais um exemplo antes de concluir: da jovem Bhuvanewari Bhaduri, que descobriu-se fazer parte de um grupo armado pela libertação da Índia e que se suicidou em função de suas convicções pessoais a respeito de um assassinato político que se recusou a cometer.

Spivak narra como o discurso que sucedeu a morte de Bhuvanewari é concebido de tal forma que o relato hegemônico que se constrói é silenciador do subalterno, Spivak afirma que o subalterno como um sujeito feminino não pode ser ouvido ou lido, ao que parece sugerir que até uma forma tão drástica de manifestação do sujeito mulher será lida, interpretada e representada sempre de forma distorcida. (SPIVAK, 2010, p. 123). E conclui.

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher” como um item respeitoso nas listas de prioridade globais. A representação não definiu. A mulher intelectual como intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar como um floreio. (SPIVAK, 2010, p. 126).

São notáveis as razões da influência desta obra nas produções sobre o pós-colonialismo, na crítica cultural contemporânea e no estudo das marginalidades provenientes das estratificações sociais. A conclusão de Spivak nos possibilita perceber que o subalterno *não pode falar* por que as relações das sociedades pós-coloniais deixaram o projeto imperialista como base estrutural,

E a produção intelectual sobre o sujeito adquiriu um caráter colonial, hegemônico,

masculino e branco, que é a representação do sujeito colonizador, que é o sujeito de direito, dos direitos que ele inspira e cria para si, a teoria que este sujeito produz *sobre o sujeito*, é sempre universalista, tolhida da realidade dos Outros – sujeitos.

A teoria do sujeito colonial sempre interpretará e descreverá os outros sujeitos a partir de seu ponto de vista de fora da realidade destes sujeitos produzindo **sempre** uma distorção. E mais, ao representar o outro sujeito, subalterno, faz com que seja silenciada a sua produção de si. E produz as condições mesmas de sua subalternidade.

A prova disto é que, o sexo, o gênero e a sexualidade, são produzidos e reproduzidos a partir da estrutura binária e compulsoriamente heterossexual, que exclui da matriz cultural a *história* da mulher e da população LGBTTTQIA+, e a partir daí suas possibilidades de *falar*, o que lhes impede de constituir e fruir de direitos.

A teoria masculina sobre a sexualidade, agencia e exclui os sujeitos LGBTTTQIA+ ao descrevê-los a partir do seu ponto de vista, fora da realidade destes sujeitos. A decorrência disto, é o silenciamento da população LGBTTTQIA+ da produção de si mesmo, o que produz as condições mesmas de sua subalternidade.

As razões que silenciam o sujeito *sexuado* foram delimitadas com precisão, mas o que pretendo extrair desta elaboração na abstração mantida neste trabalho é que: concordo, que o subalterno não pode falar, pois não há valor atribuído a qualquer subalterno como um item de prioridade global, ou local. Muito pelo contrário, as estruturas de poder e dominação, tem em sua *agenda* os interesses que reproduzem as estruturas de dominação.

Concordo também que aquele que pertence a uma classe socialmente marginalizada, e se encontra fora da posição de marginalidade *intelectual* ou *de instrução* tem uma tarefa para com o seu grupo marginalizado que não deve rejeitar. Deve usar, e aqui eu estou usando, o espaço que tiver para levantar e problematizar esta questão.

A triste conclusão é que, se o subalterno não pode *falar* não pode instrumentalizar-se para *constituir direitos*, não vai sequer ser ouvido, nem lido, pois sua própria localização na estrutura de poder que se produz e reproduz é a de dominado, de marginal. Logo, a resposta ao objeto precípua deste trabalho *grupos marginais podem constituir direitos?* Tem que ser que não. Ou melhor: Sim. Mas primeiro, eles precisam poder *falar*.

Reconhecer a censura contida na forma como se produz e reproduz uma matriz cultural da sexualidade que exclui a população LGBTTTQIA+ é o passo inicial para combater o silenciamento com mais discurso.

A próxima parte deste trabalho buscará fundamentos na teoria norte-americana sobre a

Primeira Emenda e a liberdade de expressão para: (I) Apontar como censura as estratégias de poder no sentido de impedir a aplicação dos “Estudos sobre gênero e diversidade sexual” na educação básica brasileira, em especial o veto federal ao “Projeto Escola Sem Homofobia” em 2011. (II) Fornecer argumentos a favor da liberdade de expressão e liberdade acadêmica para o ensino sobre gênero e diversidade sexual para além da matriz cultural excludente na educação básica brasileira.

PARTE 3. Liberdade de expressão, Liberdade acadêmica: censura e fobia.

O passo além na produção científica sobre o assunto “defesa do ensino plural sobre gênero e diversidade sexual” que é um objetivo específico desta pesquisa, será buscar fundamentos na doutrina norte-americana sobre a liberdade de expressão para subsidiar a defesa da educação sobre gênero e diversidade sexual plural e livre.

Com o objetivo de apontar o veto federal ao “Projeto Escola Sem Homofobia” denominado pejorativamente de “Kit Gay” e qualquer outra forma pela qual o Estado impeça uma educação plural sobre sexo, gênero e sexualidade como uma forma de censura, cumprirá analisar argumentos a favor da liberdade de ensino, que partirá da própria noção jurídica e valoração política da liberdade e igualdade, para desembocar na busca por fundamentos na doutrina norte-americana da liberdade de expressão contrários à censura com base em ponto de vista.

CAPÍTULO 1. Liberdade para os pensamentos que eles odeiam.

O tema deste capítulo é a censura governamental à atos de comunicação humana em razão do conteúdo. Especificamente, abordar razões pelas quais o Estado, em atividade de censor, viola a liberdade de expressão.

Isto por que, existe uma ideia, de um direito humano à expressão livre da consciência, em conflito com uma atividade estatal de regular formas de expressão de conteúdo. E um espectro amplo dentro de uma denominada “doutrina da liberdade de expressão” sobre as razões, possibilidades e formas de regulação e censura da expressão.

O objetivo geral é apontar algumas razões da atividade regulatória do Estado sobre a expressão como atividades de censura que violam este direito.

Especificamente buscar fundamentos contrários a ideia de regulação estatal da aplicação dos “Estudos sobre gênero” na educação básica com a ideia de direitos de falar e ouvir, de Andrei Marmor, a ideia de “liberdade para os pensamentos que odiamos” de Antony Lewis e a ideia de “por que o discurso deve ser livre” de Ronald Dworkin.

O assunto é liberdade de expressão: a livre manifestação da consciência e do pensamento por meio de atos de comunicação, com o objetivo de participar e influenciar o ambiente.

Este conceito, é da teoria do discurso que entende a expressão humana enquanto atos de comunicação que de forma expansiva, abarcando todas as formas de transmissão e recebimento de “informações” que não se refere a nenhum conteúdo específico onde o aspecto de comunicação imediato do ato é valorizado.

We can communicate with others by using body language, music, dance, painting, photography, video and all sorts of other means. Since the interest in question here is essentially an interest in free communication, that is, in having the opportunity to influence others' minds, any means of communication should be covered by the right to speak. (MARMOR, 2018, P.145).

Os seres humanos realizam atos de comunicação a todo momento, e constroem sua relação com os outros e com o mundo, e constroem a si mesmos, a partir da expressão da consciência.

Então, se somos seres que se expressam, a ideia de liberdade de expressão é uma ideia de que esta expressão humana tem que ser livre, ou seja, desimpedida, desembaraçada, possível.

Falar em liberdades, remete ao direito, a ideia de regulação, de reconhecimento de direitos e de respostas do Estado sobre a garantia e os limites do exercício destes. Estamos falando do papel do Estado frente ao direito humano de expressar sua consciência livremente.

Qual o papel do Estado frente à liberdade de expressão? A questão é que, existe o direito à expressão, e existe em nossa configuração de sociedade a ideia de que esta expressão deve ser o mais livre possível.

Logo, o papel do Estado é reconhecer e garantir este direito, traçando seus contornos da forma menos invasiva e restritiva, de forma a garantir seu exercício em harmonia com o ordenamento jurídico e o ideal de uma expressão de consciência livre.

Quando falamos sobre o Estado traçar os limites e contornos sobre o quão livre é a possibilidade de se expressar na sociedade, estamos falando de legislação que regule os discursos – os atos de comunicação – humanos. É o Estado impondo limites por meio da força coercitiva do direito, sobre a expressão livre da consciência humana.

A regulação restritiva de um direito é a imposição de barreira jurídica a seu livre exercício, no caso de legislação que regule discursos trata-se do Estado não reconhecendo formas de expressão da consciência como sendo livres, e sim, censurados, impedidos, restritos, ilegais.

Falar em ilegalidade de formas de expressão da consciência humana por meio de atos de comunicação, em razão de vedação legal, é falar do exercício de um poder institucional, governamental, estatal, exercido frente a um direito reconhecido, que o contorna, limitando-o e restringindo-o.

No direito brasileiro, e na maioria das democracias constitucionais que reconhecem e garantem a liberdade de expressão como um direito e garantia fundamental, a regulação de qualquer forma de expressão humana tem necessariamente que ser justificada.

A doutrina norte-americana sobre a liberdade de expressão, frequentemente aponta e considera como justificantes da restrição da liberdade de expressão: o prejuízo, o dano que a expressão pode causar, a incitação ao crime, o conflito de direitos entre a livre expressão e outros direitos e garantias violados pelo exercício daquele e/ou a incompatibilidade de certas formas de expressão com o ordenamento jurídico.

Mas, a doutrina norte-americana aponta outras justificativas menos nobres que notoriamente motivam ou motivaram censuras constitutivas de violações à liberdade de expressão, e hoje, meu objetivo é falar um pouco sobre algumas justificativas incompatíveis com a ideia de uma expressão humana livre.

A ideia que quero trazer parte de uma pergunta: por que o censor (que neste exemplo é o Estado, mas a doutrina já aponta o mercado, a mídia e os gigantes da internet como censores em potencial), retomando, por que o censor censura? Que motivos podem levar o Estado a censurar um ou outro ato de comunicação da expressão humana? O Estado está sempre imbuído de justificativas “nobres” para censurar?

A mesma pergunta pode ser feita de outra forma: qual o destinatário da liberdade de expressão, do ponto de vista do censor? A que tipos de pensamento se refere o direito à liberdade de expressão em relação ao censor?

E aqui apresento minha resposta parcial: é o direito à liberdade de expressão para os pensamentos que “ele” (o censor) odeia.

O que é o censor? Na origem latina da palavra, se refere ao magistrado Romano que entre outras coisas era responsável pela “manutenção dos bons costumes”, o termo passou a designar aquele funcionário público, encarregado de examinar obras ou realizações de cunho artístico ou cultural, assim como os meios de comunicação de massa, com fins de censura especialmente política e moral.

Estou falando aqui, neste trabalho, daquele que censura, especificamente do governo, do Estado, capaz de tomar decisões políticas e legislativas para contornar a extensão do reconhecimento ao direito à liberdade de expressão.

O meu objetivo é apresentar argumentos extraídos da doutrina norte-americana, especialmente da ideia de “liberdade para os pensamentos que odiamos” de Antony Lewis, “o direito de falar e ouvir” de Andrei Marmor, e “Porque o discurso deve ser livre” de Ronald Dworkin, especificamente nos pontos em que abordam a atividade de censura da liberdade de expressão por parte do Estado, para apontar as mais nefastas razões sobre por que o censor censura e que formas de expressão são alvos da censura (as que ele odeia) e o problema desta postura (a violação a uma ideia de expressão livre).

A escolha deste recorte se deu por uma razão dupla: primeiro, pela característica particular dos Estados Unidos frente à liberdade de expressão, notadamente a democracia avançada que tem este direito mais reconhecido e protegido contemporaneamente. E, segundo em razão da convergência dos argumentos escolhidos com uma parcela da doutrina norte-americana denominada “constitutivista” que entendem o direito a se expressar livremente não apenas de um ponto de vista instrumental, mas como constitutivo do que é ser humano.

O primeiro conjunto de argumentos é extraído do texto “Two rights of free speech”, onde o professor Andrei Marmor defende a ideia de que o direito à liberdade de expressão se divide em dois direitos, de falar e de ouvir, traçando suas características, para desembocar na ideia de que o direito de falar é um direito humano que deve prevalecer quando em conflito com o direito de ouvir, que é um direito civil.

Marmor o faz fugindo de absolutismos, mesmo por que reconhece a possibilidade de regulamentação dos atos de comunicação humana. Esta questão, dos atos de comunicação humana, trazida para este trabalho, também foi extraída da obra do professor Marmor. Partilho da ideia de que os atos de expressão humana vão além da fala.

Mas, neste momento, a ideia que nos interessa pormenorizar, é a ideia de que existem razões que pretendem justificar a atividade do censor de restringir os atos de expressão constitutivas de censura que violam uma ideia de expressão livre.

A primeira ideia trazida, é a de que: ser contra a censura depende ao menos parcialmente de duvidar que qualquer pessoa deva ter poder de autoridade para decidir sobre o que devemos ou não ouvir.

So it seems that the case against censorship depends, at least partly, on reasons for doubting that anyone should have the authoritative power to make decisions about what others get to hear. (MARMOR, 2018, P.149).

O professor Marmor aponta, e corroboro desta afirmação, de que o censor pode limitar a liberdade de expressão com o desejo de permanecer no poder, manipular a opinião pública, reforçar o apoio às políticas públicas e ideologias do governo.

Esta ideia, de que devemos duvidar da capacidade de qualquer um de ter o poder de decidir o que ouvimos, confronta o argumento paternalista, que é apresentado por Marmor como uma segunda justificativa utilizada pelo censor para violar a liberdade de expressão. A ideia de que o governo decidirá o que é “melhor” ouvirmos.

One of the main problems with the power to decide what others get to hear is that decisions to censor are often based on reasons which are grounded in distrust of the subject’s ability to form a sound judgment about what they hear. If the decision-maker thinks that you have no reason to read my poems, the decisionmaker would not need to try to prevent you from reading them if they thought that you would reach the same conclusion. They would only have a reason to prevent you from reading my poems if they did not trust you to realize that my poems are not worth reading or paying attention to. Or suppose that the decision-maker wants to prevent you from hearing a political message they deem to be false or misleading or potentially dangerous to some worthy cause; again, if they thought that you are likely to make the right judgment and realize how false, misleading or dangerous the message is, they would not need to prevent you from hearing it. By making the decision to censor, the decision-maker clearly relies on distrust; they do not think that you can make the right judgment about the content or value of what you hear. This makes the power of censorship profoundly disrespectful. If there is something inherently disrespectful in grounding the exercise of a certain power, it is probably a power one should not have (MARMOR, 2018. P. 150).

A questão levantada é a desconfiança de que podemos (os governados) julgar nós mesmos o que ouvimos. É um problema que o censor se coloque no lugar de tomador das decisões .

Quando o governo censura algo, uma manifestação artística ou cultural, um protesto, uma notícia ou qualquer manifestação de comunicação humana para “prevenir” que tenhamos acesso a uma informação que julga como “negativa”, ele está duvidando que o governado

possa ouvir e emitir o próprio julgamento sobre a questão, e é isto que o professor Marmor aponta como o “profundo desrespeito” na atividade de censura.

Afinal de contas, aponta Marmor, se o censor acreditasse que, acessando o conteúdo que censurou, chegaríamos as mesmas conclusões que ele: que é ruim, que não vale nossa atenção ou consideração, que não é o tipo de expressão que queremos ver ou ouvir. Enfim, se chegássemos a mesma conclusão que o censor, qual seria a necessidade da censura?

É o caso do argumento direcionado contra os “Estudos sobre gênero”, de que poderia aumentar o número de alunos LGBTTTQIA+, hora, partindo do pressuposto de que não é *bom* ou *natural*, com mais discurso e mais informação, mais as pessoas chegariam a mesma conclusão do que o censor.

Duvidar que alguém possa emitir o próprio julgamento sobre a sua identidade e sexualidade, é duvidar mais uma vez da existência e resistência da população LGBTTTQIA+, uma vez que, a matriz cultural submete toda pessoa LGBTTTQIA+ a um aprendizado na educação básica que é compulsoriamente heterossexual.

Mas Marmor vai além nesta análise. E aponta, que nem sempre a censura está fundada na dúvida de que o governado possa fazer melhor juízo das coisas, as vezes, está fundada exatamente na certeza de que, de posse das informações livres, o governado possa emitir juízo sobre determinada questão que vai contra os interesses do censor.

We should also bear in mind that governments often try to prevent access to information for purely self-interested reasons which have nothing to do with distrust of the potential audience’s ability to draw the right conclusions; on the contrary, they suspect that by knowing that which they intend to conceal we will be able to figure out how corrupt or incompetent they are. (MARMOR, 2018. P. 150-151).

Ao contrário do argumento da desconfiança no governado, este argumento trata do interesse do censor, em impedir que o governado tire conclusões por exemplo sobre o quanto é incompetente ou corrupto o governo.

The right is based, in part, on warranted doubts about the power of others to decide for us what is worth hearing and what is not. (MARMOR, 2018. P.151).

A primeira ideia contra a violação da liberdade de expressão por meio de censura governamental é esta: é plausível duvidar da capacidade do governo de decidir o que devemos ouvir.

Acredito que devemos tomar a decisão e formar juízo sobre as informações do mundo, isto por que, é desrespeitosa a ideia de que o governo pode decidir melhor, e também existe a

possibilidade de outros interesses (de esconder a incompetência ou a corrupção) na atividade de censura.

O próximo argumento que cumpre analisar é retirado da obra *Freedom for the thought that we hate, a biography of the first emendment* do escritor, jornalista, professor e duas vezes vencedor do prêmio Pullitzer Anthony Lewis.

Primeiramente, observo que é o título desta obra do professor Lewis que inspirou o título deste trabalho. Professor Lewis fala sobre a liberdade para os pensamentos que odiamos, para defender a tolerância para ideias “odiosas e perturbadoras” em nome da garantia da liberdade de expressão. “O título do livro, por sua vez, é baseado em uma argumento de Oliver Wendell Holmes Jr”, (LEWIS, 2007, P. 157).

O primeiro argumento que interessa trazer para este trabalho, vai de encontro a uma crítica que pode aparecer contra o que aqui é defendido. Oras, mas o Estado já garante a liberdade de expressão, o Estado, reprime apenas formas de expressão justificadas por outras razões, razões plausíveis. As democracias avançadas da contemporaneidade não utilizam, e não podem utilizar, por expressa vedação legal, justificativas como a ocultação da incompetência e corrupção, ou impor ou restringir determinadas formas de ver e compreender o mundo de acordo com seus interesses.

Pois, bem. A resposta que posso oferecer, é que embora o direito exista, e seja válido, ele não é eficaz. A existência de uma norma não garante a sua efetiva fruição pelos destinatários.

As the history of First Amendment shows, putting a guarantee into a charter is no assurance that it will be enforced. After all, it took more than a century for the courts to begin protecting dissenting speakers and publishers from official repression in the United States. Or to put it another way, it took time for judges to build on the fundamental promise of those fourteen word in the First Amendment: That this would be a country of free speech and freedom of the press. Time and imagination and courage. Timid, unimaginative judges could not have made America as extraordinarily free as it. (LEWIS, 2007, P. xiii).

Professor Lewis explica que a história da primeira emenda é suficiente para demonstrar que a existência de uma garantia jurídica não garante a sua efetividade. Conta que demorou mais de um século para que a Suprema Corte norte-americana começasse a proteger o pensamento dissidente da repressão.

São trazidos na obra *liberdade para os pensamentos que odiamos*, exemplos paradigmáticos de como o censor, imbuído das justificativas que aqui apontamos como formas de censura, violaram expressões que hoje reconhecemos como legítimas e inclusive importantes para a configuração da sociedade como é hoje. Vejamos.

“Trough a long history, individual have struggled against repressive forces to express themselves (...) Galileo wanted to publish what hehad proved by observation: that the earth moved around the sun. He was finally silenced by the repressive arm of the Catholic hierarchy at the time, the Inquisition. (...) Boris Pasternak, after years of silence during Stalin’s terror in the Soviet Union, wrote *Doctor Zhivago*, managed to have it published abroad, and won the Nobel Prize. But even after Stalin’s death, official pressure forced him to renounce his acceptance of the prize. Anita Whitney rebelled against her socially prominent family and courted danger by helping to found the Communist Labor Party of California.” (LEWIS, 2007, P. 186).

Lewis fala que através da história o indivíduo lutou contra as forças repressivas, como Galileu ao descobrir que a terra se movia ao redor do sol e foi reprimido e silenciado pela inquisição, Boris Pasternak que foi silenciado durante o período Stalinista na União Soviética, onde esceveu a obra *Doctor Zhivago*, que depois de publicada levou Pasternak a receber um prêmio Nobel, e mesmo após a morte de Stalin foi pressionado e forçado a renunciar sua aceitação do prêmio, estes exemplos emblemáticos servem para demonstrar que a censura governamental existe, violou e viola a ideia de uma expressão livre.

Mas o argumento principal de Lewis para os efeitos deste trabalho, *de liberdade para os pensamentos que o governo censor odeia*, aparece logo na introdução da obra.

That freedom , the court said, “constitutes one of the essential foundations of a democratic society...It is applicable not only to “information” or “ideas” that are favorably received or regarded as inoffensive...but also to those that offend, shock or disturb. Such are the demands of that pluralism, tolerance and broadmindedness without wich there is no “democratic society”. In other words, as Justice Oliver Wendell Holmes Jr. of the United States Supreme Court said, “freedom for the thought that we hate” (LEWIS, 2007, P. xiv).

Lewis traz o argumento de caráter constitutivo, que para os fins deste trabalho o vincula à Dworkin e a Marmor neste sentido, afirmando que a liberdade de expressão constitui uma das bases fundamentais da sociedade democrática e se aplica não só a ideias ou informações que são inofensivas ou bem recebidas, mas também aquelas que ofendem e chocam ou perturbam.

O autor afirma ainda que as demandas de pluralismo e tolerância são essenciais a uma sociedade democrática, ou, nas palavras de Holmes (que inspirou o título do livro de Lewis, que inspirou o título deste trabalho), liberdade para os pensamentos que odiamos.

Mas, assim como os demais autores, Lewis afirma que a liberdade de expressão não constitui um absoluto.

People invoke “the First Amendment” as if those words would settle whatever issue was being debated. But in truth the freedoms of speech and of the press have never

been absolutes. The courts and society have repeatedly struggled to accommodate other interests along with those” (LEWIS, 2007, P. 169).

É uma ideia muito parecida com aquela trazida por Marmor na primeira parte deste trabalho, de que *outros interesses* são justificativas para balancear e estabelecer contornos à liberdade de expressão.

Por fim, Lewis aponta que a liberdade de expressão de ideias que o governo rejeita, ou de acordo com Holmes “odeia”, serviu para fazer, por exemplo, com que juízes fossem levados a tomar decisões que refletiram na qualidade de vida da sociedade americana.

Many of the great advances in the quality – the decency – of American society were initiated by judges: on racial justice, on respect for the equal humanity of women and homosexuals, on freedom of speech itself. Every one of such steps exposed judges to bitter words and, sometimes, physical danger. (LEWIS, 2007, P. 187).

Aponta que os juízes expostos a discursos afiados e as vezes até a perigo físico pela manifestação de expressões humanas dissidentes que proferiram decisões iniciais sobre justiça racial, respeito pela igualdade humana de mulheres e homossexuais e sobre a própria liberdade de expressão.

A exposição a discursos afiados, como a crítica dos “Estudos sobre gênero” sobre com a sexualidade é produzida e reproduzida em uma matriz excludente, por exemplo, das pessoas LGBTTTQIA+, desafia o Estado Democrático de Direito a conferir a esta população formar de constituir e fruir de direitos.

Se a população LGBTTTQIA+ não pode *falar*, como pode ser interpretado da ideia de subalternidade em Spivak, não o pode por que está censurada. Excluída da matriz cultural que determina como a sexualidade é produzida e reproduzida desde a educação básica.

A partir do argumento trazido pelo professor Ronald Dworkin no último capítulo deste trabalho, será possível visualizar como um argumento constitutivista sobre a liberdade de expressão rejeita a ideia de que cabe ao governo (ao censor para os fins deste trabalho) tomar decisões sobre o que ouvimos.

CAPÍTULO 2. Discriminação e seletividade: a ironia da liberdade de expressão

O veto federal ao Projeto Escola Sem Homofobia em 2011, e as demais estratégias de poder no sentido de censurar o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana aumentam ou diminuem a qualidade do debate público sobre a sexualidade?

A restrição com base em ponto de vista é representativa de censura? É a censura do ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” que produz e reproduz as relações de opressão e discriminação com fundamento em sexo, gênero e/ou diversidade sexual na nossa sociedade?

Assim como visto em Dworkin, Lewis e Marmor, no capítulo anterior, a censura com base em ponto de vista parece ferir um princípio importante para a teoria norte-americana da liberdade de expressão: o princípio da neutralidade de conteúdo.

Cumprirá destacar agora, a ironia por trás da discriminação e seletividade de conteúdo do discurso, e como esta censura inclina o debate público no sentido de interesses governamentais, distintos dos interesses da sociedade e da ideia democrática de uma expressão igual e livre.

Owen Fiss é professor de Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Yale nos Estados Unidos, e sua produção científica também envolve estudos sobre a primeira emenda e o direito à liberdade de expressão.

Em sua obra *The Irony of Free Speech*, Fiss levanta a questão “O quão livre é o discurso de quem não pode ser ouvido?”.

O objetivo de Fiss parece ser o de examinar o efeito silenciador do discurso e como a proteção da Primeira Emenda deve ser entendida como uma forma de promover *mais* discurso.

Fiss afirma que o discurso é valorizado de forma tão importante na Constituição norte-americana, por ser uma forma de expressão e de atualização do indivíduo, mas também por que ele é essencial para a autodeterminação coletiva reforçando o argumento constitutivo em defesa da liberdade de expressão trazido por Dworkin e Lewis no capítulo anterior.

Speech is valued so importantly in the Constitution, I maintain, not because it is a form of self-expression or self-actualization but rather because it is essential for collective self-determination. Democracy allows the people to choose the form of life they wish to live and presupposes that this choice is made against a background of public debate. (FISS, 1996, p. 3).

Fiss afirma que “a Democracia permite que as pessoas escolham a forma de vida que desejam viver e pressupõe que esta escolha é feita a partir de um plano de fundo de debate público”.

Este é um pressuposto do qual devemos partir. A liberdade da democracia, pressupõe o debate público amplo e livre, para que as pessoas façam suas escolhas e vivam como quiserem.

Cass R. Sunstein é professor de Direito Constitucional na Universidade de Harvard. Doutor em Direito, lecionou durante 27 anos na Universidade de Chicago.

Sua pesquisa sobre a primeira emenda e o Direito à liberdade de expressão deram origem ao livro *Democracy and the problem of free speech* onde se dedica a estudar os contornos do sistema democrático de liberdade de expressão e suas tensões.

Sunstein afirma que um sistema de liberdade de expressão constitui uma base, um objetivo básico de um processo (democrático) que vise ampla comunicação.

The system of free expression is the foundation of this process. One of its basic goals is to ensure broad communication about matters of public concern among the citizenry at large and between citizens and representatives (SUNSTEIN, 1993, p. 19).

Para Sunstein a liberdade de expressão tem como objetivo básico fortalecer a ampla comunicação sobre assuntos de interesse público. Tanto sobre cidadania num geral, quando sobre a representatividade dos cidadãos no sistema democrático.

Sunstein afirma que, de fato a “verdade política” pode ser definida como o resultado do processo deliberativo. Mas, este processo de liberdade de expressão tem que ir de encontro a determinadas condições.

Indeed, we might even define political truth as the outcome of this deliberative process, assuming that the process can approach or meet the appropriate conditions. Those conditions include adequate information. A norm of political equality, in which arguments matter but power and authority not; an absence of strategic manipulation of information, perspective, processes, or outcomes in general; and a broad public orientation toward reaching right answers rather than serving self-interest, narrowly defined. It is not necessary to claim that the result of any such deliberative process will be unanimity or even consensus. Sometimes people genuinely disagree, and discussion will not bring them together. It may even tear them apart. We should also acknowledge that real-world processes do not conform to these conditions. But under the right circumstances, the system of public discussion should improve outcomes and help move judgments in appropriate directions. (SUNSTEIN, 1993, p. 19).

Para Sunstein, as condições de um sistema de expressão livre são (1) a possibilidade de informação adequada sobre os fatos; (2) Uma norma de igualdade política para as formas

de expressão, onde argumentos importam, mas poder e autoridade não. (3) ausência de manipulação estratégica da informação, perspectiva, processo e resultados e (4) ampla orientação pública para alcançar respostas ao invés de informações estritamente guiadas por interesses particulares.

O objetivo de Sunstein e Fiss, parece ser explorar os contornos da possibilidade de exercício de poder regulatório do Estado sobre a liberdade de expressão.

Ou seja, quando o exercício do poder regulatório estatal sobre o discurso *ultrapassa* a linha que permite o debate amplo e livre, impactando nas escolhas das pessoas, e por conseguinte, na sua liberdade democrática.

A Primeira Emenda, já vimos anteriormente, traz o enunciado de que “O Congresso não fará lei que reduza a liberdade de expressão ou a liberdade de imprensa”.

Fiss fala sobre como a Suprema Corte norte-americana não entende a garantia constitucional como um absoluto que impeça a regulação estatal de discursos, e que os contornos desta possibilidade sempre variaram entre épocas, cortes e juízes.

The first Amendment – almost magisterial in its simplicity – is often taken as the apotheosis of the classical liberal demand that the powers of the state be limited. It provides that “Congress shall make no law...abridging the freedom of speech, or of the press.” The Supreme Court read this provision not as an absolute bar to state regulation of speech but more in the nature of a mandate to draw a narrow boundary around the state’s authority (...) The precise location of this boundary has varied from age to age and from Court to Court, and even from Justice to justice, but its position has always reflected a balance of two conflicting interests – the value of free expression versus the interests advanced by the state to support regulation (the so called countervalues). (FISS, 1996, p. 5).

O ponto central, afirma Fiss, é que a interpretação da Primeira Emenda sempre reflete o balanço entre interesses conflituosos. De um, lado o valor da liberdade de expressão, e de outro, o que chamada de *countervalues*, ou *contravalores*, que são *outros* valores juridicamente relevantes para fundamentar uma possibilidade restritiva da expressão.

Fiss afirma que estes contravalores são resultados do desenvolvimento da sociedade que modifica a forma como as esferas da sociedade são vista e juridicamente valorizadas.

A discussão central sobre a Primeira Emenda e o Direito à liberdade de expressão situa-se no ponto em que eleva-se a forma como o Direito trata um valor em confronto com a liberdade de expressão, por exemplo a *igualdade*, e a proteção da lei passa a regular a expressão com o objetivo de proteger grupos em desvantagem como a população LGBTQIA+.

As a result of these developments, more and more spheres of human activity – voting, education, housing, employment, transportation – have come to be covered by antidiscrimination law, so that today there is virtually no public activity of any significant that is beyond its reach. Moreover, the protection of the law has been extended to a wide array of disadvantaged groups – racial, religious and ethnic minorities, women, the disabled. Soon it is likely to be extended to groups defined by their sexual orientation. Over the last forty or fifty years, civil rights laws have become essential to the American legal order. (FISS, 1996, p. 10).

Fiss afirma que mais e mais o Direito norte-americano tem sido estendida a grupos em desvantagem como as minorias étnicas e mulheres, e em 1996 já afirmava que “Em breve é provável que o direito estenda esta proteção aos grupos definidos por sua orientação sexual”.

A posição de Fiss sobre os contravalores da proteção da liberdade de expressão é particularmente interessante para este trabalho.

Fiss afirma, que é comum no debate sobre a liberdade de expressão, que reconheça-se a existência dos contravalores, como a igualdade, mas, mesmo assim, que os conflitos entre liberdade de expressão e igualdade sejam resolvidos em favor da liberdade.

Ao afirmar isto, Fiss está demonstrando a posição majoritária da doutrina norte-americana sobre a Primeira Emenda. Mas Fiss distancia-se desta posição, por não considerar que existem razões válidas para preferir a liberdade sobre a igualdade.

Este posicionamento o distancia do debate central deste trabalho que é garantir *mais* liberdade para *mais* discurso, mas também o aproxima de uma questão central, debatida na segunda parte deste trabalho, que é a importância de *poder* falar.

Many participants in the current debates readily acknowledge the pull of equality but refuse to capitulate to it. They honor the countervalue, yet resolve the conflict between liberty and equality in favor of liberty. The First Amendment should be first, they argue. Such a position makes claim to the more classical conception of liberalism, and perhaps for that very reason has achieved a privileged position in current debates. It nevertheless seems vulnerable to me, because no reason is given from preferring liberty over equality – for preferring the First Amendment over the Fourteenth. The firstness of the First Amendment appears to be little more than an assertion of slogan. Those favoring liberty often refer to the role that free speech played in securing equality during the 1960s, suggesting that free and open debate is a precondition for achieving a true and substantive equality. But certainly, the converse may also be true: that a truly democratic politics will not be achieved until conditions of equality have been fully satisfied. (FISS, 1996, p. 12).

Sunstein afirma ainda que, não é necessário esperar a unanimidade ou o consenso de qualquer processo deliberativo, mesmo por que, as vezes, os sujeitos envolvidos realmente discordam.

E mais, que os processos deliberativos no mundo real não encontram estas condições, mas que o sistema de discussão livre tem que buscar mover seus julgamentos e resultados em

uma direção apropriada, ou seja, livre de interesses particulares e normatividade restritiva, de forma em que por meio da argumentação livre seja possível buscar informações adequadas.

A questão é que, a liberdade de expressão definitivamente é uma pré-condição para um sistema democrático de igualdade, tanto quanto uma verdadeira política democrática não será alcançada até que as condições de igualdade sejam totalmente satisfeitas.

A questão não é, e nem poderia ser, apresentar uma opção a favor da igualdade, e em detrimento da liberdade de expressão, e este também não é o intuito de Fiss.

In saying this, my intention is not to favor equality over liberty, to prefer the Fourteenth Amendment over the First Amendment, but only to acknowledge the difficulty, perhaps the impossibility, of discovering a method of choosing between these two values. (FISS, 1996, p. 12-3).

Fiss não pretende com esta reflexão preferir a Décima Quarta Emenda ou a Primeira Emenda, mas reconhecer a dificuldade ou até a impossibilidade de escolher entre estes valores.

O que parece indicar que para Fiss, o objetivo desta reflexão seja demonstrar que o sistema de liberdade de expressão pressupõe a igualdade política dos sujeitos para expressar-se livremente.

A conclusão é que, de frente a valores em conflito, como a liberdade e a igualdade, pode ser possível que o Estado venha a preferir restringir a liberdade de expressão para garantir a igualdade.

The rich, may, for example, so dominate advertising space in the media and other public domains that the public will, in effect, hear only their message. As a result, the voice of the less affluent, may simply be drowned out (...) the state is merely exercising its police power to further a worthy public end, as it does when it enacts gun control or speed limit laws. In this case, the end happens to be a conception of democracy which requires that the speech of the powerful not drown out or impair the speech of the less powerful. (FISS, 1996, p. 16-7).

Fiss utiliza o exemplo onde o Estado regula o sistema de comunicação, para impedir que os ricos dominem o debate público neste sistema e impeçam o discurso dos poderosos de silenciar o discurso dos menos poderosos.

Embora seja o argumento mais radical analisado até agora sobre as possibilidades regulatórias do Estado sobre a expressão, e aparentemente demonstrar uma *forma* pela qual o Estado restringir o discurso, esta formulação se refere exatamente ao oposto disto.

Este argumento, dos contravalores, apenas reflete o entendimento de que a liberdade de expressão não deve ser concebido como um absoluto, mas sim, interpretado a partir dos

valores adquiridos com o desenvolvimento da sociedade, para garantir, um sistema onde cada indivíduo é tomado como politicamente igual para se expressar, e que o Estado combata as desigualdades para promover um ambiente de liberdade democrática onde a expressão poderá ser efetivamente livre.

Não tem relação com a regulação da expressão por parte do Estado com base no que está sendo dito. Pelo contrário, o contravalor da igualdade, vai de encontro com o princípio da neutralidade do conteúdo, já que, o que representaria *menos* liberdade de expressão, seria o tratamento *desigual* em relação ao que pode ser dito que favoreça apenas um ponto de vista do debate e silencie os demais.

Em linhas gerais, Fiss está afirmando que o Estado pode regular a expressão, para garantir *mais* igualdade, que permita uma *maior* liberdade democrática onde haverá *mais* discurso, *mais* igual, isto por que, não existe prevalência da liberdade sobre a igualdade, e nem o contrário, não havendo que se falar em restrição da liberdade de expressão fora do sistema de contravalores.

A restrição da liberdade de expressão por parte do Estado, com base em ponto de vista, é então reprovável, uma vez que representa menos liberdade e menos igualdade, não é uma questão de contravalores.

Ao definir o princípio que impede o Estado de regular o que está sendo dito Fiss afirma que “This is the principle of content neutrality, which prohibits the state from regulating speech on the basis of what is being said”. (FISS, 1996, p. 19). Ou seja, o princípio da neutralidade de conteúdo que proíbe o Estado de regular a expressão com bases no *que está sendo dito* (traduzi).

Fiss explica que o princípio da neutralidade de conteúdo impede que o Estado tente controlar a escola das pessoas em relação a ponto de vistas divergentes, desfavorecendo ou favorecendo um lado do debate.

O princípio tem ampla aplicabilidade, e Fiss utiliza o exemplo do debate sobre o aborto, para demonstrar que o Estado violaria a ideia de princípios democráticos ao adotar uma regra que proteja ou restrinja a manifestação de qualquer ponto de vista.

The principle of content neutrality bars the state from trying to control the people’s choice among competing viewpoints by favoring or disfavoring one side in a debate. So understood the principle has powerful appeal and can be profitably applied in many contexts. The abortion protests of the modern day provide one. It would violate democratic principles for the state to adopt a rule protecting parades and demonstrations by those who favor the right to abortion while clamping down on “pro-life” forces. On the other hand, content neutrality is not an end in itself and should not be reified. The principle responds to some underlying concern that the

state might use its power to skew debate in order to advance particular outcomes, and this purpose should always be kept in mind. (FISS, 1996, p. 21).

Mas, o princípio não é um fim em si mesmo, e Fiss explica que ele não deve ser reificado. Trata-se de uma preocupação geral e abstrata de que, diante da possibilidade legítima de restrição de discurso com base em ponto de vista, que o Estado utilize seu poder para inclinar o debate público de forma a avançar resultados particulares.

Sunstein afirma que, existe uma presunção de invalidade das restrições com base em pontos de vista do governo. Esta invalidade presumida pode ser entendida como um esforço para filtrar razões ilegítimas de censura.

No caso da inteligibilidade da sexualidade em nossa matriz cultural, os estudos de gênero provocaram uma verdadeira reinterpretação do sexo, gênero e diversidade sexual. Esta produção científica e filosófica, representa o ponto de vista dissidente da forma como se produz e reproduz a sexualidade.

Então, a restrição governamental ao ponto de vista dissidente da forma de inteligibilidade, produção e reprodução da sexualidade na sociedade, é representativa de uma censura inválida de acordo com o argumento da presunção de invalidade das regulações da expressão com base em ponto de vista.

Sunstein alerta para a perigosa ilegitimidade que pode conter a censura com base em ponto de vista.

When government regulates content, there is a large risk that the restriction really stems from something illegitimate: an effort to foreclose a controversial viewpoint, to stop people from being offended by certain topics and views, or to prevent people from being persuaded by what others have to say. (SUNSTEIN, 1993, p. 170).

Quando o governo regula o conteúdo, afirma Sunstein, existe um grande risco de que a restrição derive de algo ilegítimo como um esforço para censurar um ponto de vista controverso, impedir que as pessoas sejam ofendidas por certos assuntos ou visões, ou para prevenir pessoas de serem persuadidas pelo que outros tenham a dizer.

É censura, o ato do poder público que regule o conteúdo de forma ilegítima com base em um ponto de vista. Assim como é censura impedir a manifestação de expressões controversas, silenciar um assunto ou uma visão de mundo, e impedir que haja o desafio a pontos de vista pelo discurso.

Transportemos esta análise para o objeto central desta pesquisa. O Estado, diante da possibilidade de regular o conteúdo dos discursos com base em ponto de vista, determina que, ao tratar de sexo, gênero, sexualidade e diversidade sexual nas escolas, o ponto de vista

adotado será aquele da matriz cultural binária e heterossexualmente compulsória, excludente da população LGBTTTQIA+, e que os “Estudos sobre gênero”, ou qualquer posicionamento sobre o assunto, que relativize o caráter biologizante, naturalizante, binário, excludente e heterossexualmente compulsório da matriz de inteligibilidade da sexualidade será reprimido.

Esta restrição de conteúdo favorece um ponto de vista em detrimento de outro, com o claro objetivo de perpetuar a forma como se produz e reproduz a sexualidade em nossa sociedade e manter o *status quo* que invisibiliza e silencia a população LGBTTTQIA+.

Isto quer dizer que, as forças e estratégias de poder, que atuam no sentido de reprimir a inclusão dos “Estudos sobre gênero” na educação brasileira, estabelece uma forma de censura de conteúdo do discurso em razão do ponto de vista, ferindo o princípio da neutralidade.

Ao ferir o princípio da neutralidade, o poder público favorece um lado do discurso e impacta no resultado do debate público sobre a necessidade de reconhecimento e garantia dos direitos da população LGBTTTQIA+ e de seus indivíduos em igualdade.

Sobre a capacidade da censura por ponto de vista de impactar o debate público, Fiss reafirma a importância de que seja possível ouvir “mais do que um lado da história”.

Of course, any regulation of debate is likely to have an impact upon the public’s final decision on a policy issue; any regulation of process is likely to affect outcome. Hearing two sides of a debate may well produce a decision different from that arrived at if only one side is heard. (FISS, 1996, p. 22).

É claro que a regulação do debate torna mais provável um impacto na opinião pública sobre uma questão de interesse público, A supressão de um ponto de vista pode ser capaz de produzir uma opinião pública distinta daquela produzida em um debate onde o princípio da neutralidade de conteúdo fosse respeitado.

Falando sobre a educação sobre gênero e diversidade sexual, é evidente a existência de estratégias de poder e autoridade que, veiculando interesses particulares, impossibilitam o resultado prático da informação livre onde impere uma igualdade política entre diferentes pontos de vista.

A existência de estratégias de poder repressivas estudadas na segunda parte deste trabalho representam as distorções “do mundo real” como explicou Sunstein. Isto por que, não importam os argumentos que os “Estudos sobre gênero” possam acrescentar na discussão científica e filosófica sobre a sexualidade, o gênero e a diversidade sexual em um sistema de expressão onde o poder e autoridade produzem e reproduzem uma matriz excludente, por exemplo, da população LGBTTTQIA+.

Sunstein explica que, em um sistema de “governo pela discussão” as preferências e crenças privadas não são tomadas como fixas e estáticas. Isto por que, o que as pessoas podem agora preferir ou acreditar, pode ser o produto de informação insuficiente, oportunidades limitadas, restrições legais ou condições desfavoráveis.

In this system of “government by discussion”, private preferences and beliefs are not taken as fixed and static. What people now prefer and believe may be a product of insufficient information, limited opportunities, legal constraints, or unjust background conditions. (SUNSTEIN, 1993, p. 19).

A população LGBTTTQIA+, excluída da matriz cultural de inteligibilidade do sexo, gênero e diversidade sexual, sofrem fobia derivada de um sistema de discussão onde as preferências e crenças da sociedade são construídas a partir de uma informação insuficiente sobre as discussões mais recentes sobre a sexualidade.

Além disto, o discurso sobre sexo, gênero e diversidade sexual, que não vá de encontro com a matriz excludente, é legalmente restrito, por exemplo, como foi no caso do veto federal ao Projeto Escola Sem Homofobia. Esta restrição legal pode ser representada pelas estratégias de poder estudadas na segunda parte deste trabalho.

A “situação anterior”, ou o histórico de opressão da população LGBTTTQIA+, também funcionam como fundamento da inexistência de um “governo pela discussão” da sexualidade. Que na verdade, acaba por se constituir em um governo fixo e estático, onde as pessoas são mal informadas em razão de oportunidades desiguais e restrições normativas.

People may think as they do simply because they have not been provided with sufficient information and opportunities. It is not paternalistic, or an illegitimate interference with competing conceptions of the good, for a democracy to promote security and testing of preferences and beliefs through deliberative processes. (Of course, there must be right-based constraints on what might occur in, or as a result of, those processes). Existing preferences should be subjected to general public discussion, rather than taken as the inevitable building-blocks for government outcomes. (SUNSTEIN, 1993, p. 19-20).

Para Sunstein, as pessoas podem pensar como pensam simplesmente por que não lhes foi proporcionada informação e oportunidades suficientes. O autor afirma que este não é um argumento paternalista ou uma interferência ilegítima entre concepções do que é “bom”.

Fiss afirma que, a alteração do resultado de uma deliberação pública, ou a formação de uma opinião pública a partir de um debate aberto corresponde a um valor democrático.

What democracy exalts is not simply public choice but rather public choice made with full information and under suitable conditions of reflection. From democracy’s perspective, we should not complain but rather applaud the fact that outcome was affected (and presumably improved) by full and open debate. (FISS, 1996, p. 23).

O que a democracia exalta, não é simplesmente a escolha pública, mas a escolha pública feita com informações completas e condições de reflexão, afirma Fiss. De uma perspectiva democrática é desejável o fato de que o resultado de uma deliberação de interesse público seja afetado por um debate completo e aberto.

Fiss ainda afirma, que pode-se presumir que o resultado de uma deliberação pública sobre um assunto não afetado por restrição com base em ponto de vista, ou seja, o resultado de um debate público que respeite a neutralidade de conteúdo, será melhor.

Fiss alerta para o fato de que esta preocupação com a qualidade do debate pode servir de subterfúgio para que políticos astutos digam que estão regulando conteúdo com o objetivo de enriquecer o debate público, mas, seus propósitos podem ser, de fato, determinar resultados do debate, ou adiar certas políticas.

Sly politicians may say that they are regulating content in order to enrich public debate and to make certain that the public hears from all sides, but their purpose may, in fact, be to determine outcome or to further certain policies. (FISS, 1996, p. 24).

Este argumento foi trazido no capítulo anterior, ao falar da *liberdade para os pensamentos que ele (o Estado censor) odeia*.

De fato, assim como Fiss e Sunstein os pesquisadores da Primeira Emenda Lewis, Dworkin e Marmor, todos identificam o mesmo problema: o fato de que o Estado censor pode ignorar o princípio da neutralidade de conteúdo e regular o discurso com base em um ponto de vista específico, para modular e direcionar o debate público a um fim específico.

Sunstein acredita que podem haver restrições legítimas nos resultados destes processos, mas, mesmo assim as preferências devem estar sujeitas à discussão pública.

É importante observar que, em uma sociedade extremamente LGBTTTQIA+fóbica, o que as pessoas pensam pode ser motivado pela naturalização compulsória da estrutura binária e heterossexual, e mais, que o silenciamento de informações sobre o sexo, o gênero e a sexualidade que sejam distintos da matriz cultural excludente pode ser causa desta própria produção e reprodução da fobia.

Moreover, the system of deliberative democracy is premised on and even defined by reference to the commitment to political equality. At least in the public sphere, every person counts as no more or no less than one. (SUNSTEIN, 1993, p. 20).

Sunstein afirma que o sistema democrático deliberativo tem como premissa, ou mais, é definido pelo cometimento com a igualdade política. Ao menos na esfera pública, cada pessoa conta, nem mais nem menos, que as outras.

Dito isto, observa-se que a população LGTTQIA+ luta por igualdade política. Isto por que, não poucas vezes experimentam uma vivência marcada por uma sensação de *menos* que os outros, de não pertencimento ao grupo, como vimos na segunda parte deste trabalho.

Os sujeitos LGTTQIA+ existem, resistindo a uma matriz cultural onde a inteligibilidade do sexo, gênero e sexualidade ditam que o *natural* e portanto *bom* é o homem, cisgênero e heterossexual. A heterossexualidade é compulsória, a história, a educação e os sujeitos são héteros, estes últimos, se se afirmarem não-héteros passam a constituir sujeitos subalternos excluídos.

Sunstein enfatiza que nenhum regime político pode, ou deveria insistir, que os cidadãos tivessem interesse em assuntos políticos, mas, a falta de interesse em informações sobre o governo não podem ser tomados como um produto inevitável da natureza humana.

To be sure, no political regime can or should insist that citizens be thinking about politics all, most, or even much of the time; people have many other things to do. But lack of interest in information about government should not be taken as inevitable or as a product of “human nature”. We know enough to know that lack of interest is often a result of inadequate education, perceived powerlessness, unsatisfactory alternatives, or a belief that things cannot really be changed. Indifference to politics is frequently produced by insufficient information, the costs of gaining more knowledge, poor educational background, or more generally, an unjust status quo. (SUNSTEIN, 1993, p. 20).

O que Sunstein afirma, é que, a falta de interesse pode estar associada com uma educação inadequada, com a percepção da ausência de poder, alternativas insatisfatórias ou a crença de que as coisas não podem realmente mudar.

A indiferença política é então, provocada pelas informações insuficientes, pelos custos de adquirir mais conhecimento, por um histórico educacional precário, ou, como afirma Sunstein, de uma forma mais geral, pelo *status quo* injusto.

A indiferença em relação ao sujeito LGTTQIA+ como sujeito político, também tem seu fundamento em uma educação inadequada e em um *status quo* injusto.

E a indiferença dos sujeitos LGTTQIA+ em relação a efetividade de políticas públicas e de um *agenda* LGTTQIA+ no poder público, também tem seu fundamento na percepção da ausência de poder e na crença de que as coisas não vão realmente mudar.

É neste ponto que Sunstein toca em um assunto muito importante para este trabalho. Ele afirma que, atenção aos problemas sociais e educação são importantes para garantir um sistema democráticos de liberdade de expressão, mas não são o suficiente.

Para Sunstein, é necessária a exposição pública a uma “apropriada diversidade de visões”.

What count as an appropriate diversity is of course controversial. I suggest only that a broad spectrum of opinion must be represented, that people must be allowed to hear sharply divergent views, and that it is important to find not merely the conventional wisdom and the reasons that can be offered on its behalf, but also challenges to the conventional wisdom from a variety of different perspectives. People should see, for example, that there are strong arguments for and against affirmative action policies, for and against a constitutional right to abortion, for and against government funding of the arts, for and against aggressive government action to combat certain environmental risks. (SUNSTEIN, 1993, p. 22).

Sunstein tem ciência de que existirá uma controvérsia em relação ao que constitui “diversidade apropriada”, mas sugere que um amplo espectro de opiniões deva ser representada.

Deve ser permitido que as pessoas ouçam visões divergentes e afiadas, e é importante desafiar o conhecimento convencional com uma variedade de perspectivas diferentes. Sunstein aponta como exemplo as discussões envolvendo as opiniões divergentes em relação a ações afirmativas, aborto, financiamento governamental das artes, ações governamentais para combater riscos ambientes.

É possível adicionar a esta lista de debates controversos no Brasil, a política de drogas, a política armamentista e é claro, a educação sobre gênero e diversidade sexual.

Especificamente sobre a educação sobre gênero e diversidade sexual no Brasil, observamos como as forças e estratégias de poder reprimem as visões divergentes. O debate escolar fica restrito à visão binária e compulsoriamente heterossexual.

É uma situação onde o governo suprime as visões dissidentes. Sunstein fala da importância de que isto não aconteça para um sistema de deliberação pública de sucesso.

It is important that the government does not suppress dissident views. It is also important to ensure not merely that diversity is available, but also that a significant part of the citizenry is actually exposed to diverse views about public issues. As part of this requirement, no group of citizens should be deprived of exposure to diverse views because of its race or economic status. Without broad exposure, or with selective limits on available information, public deliberation will be far less successful (...) if everyone thinks the same thing, there will be too few alternatives to allow for genuine discussion. (SUNSTEIN, 1993, p. 22).

É importante não apenas garantir que a diversidade de visões seja garantida, mas também que uma parte significativa dos cidadãos esteja realmente exposta a visões diversas sobre assuntos de interesse público, afirma Sunstein.

Uma parte deste requerimento, é que nenhum grupo de cidadãos deva ser privado da exposição a diversidade em razão de nenhum marcador social, no sentido como vimos na segunda parte deste trabalho. Sunstein cita como exemplos a raça e o status econômico.

Sunstein afirma que sem uma exposição à diversidade de visões, os com limitações *seletivas* das informações disponíveis a deliberação pública terá menos sucesso, pois, se todos pensarem o mesmo, haverá poucas alternativas para uma discussão genuína.

É o que acontece no assunto público “sexo, gênero e diversidade sexual”. Primeiro, não existe garantia da diversidade de visões ou da exposição significativa desta diversidade, pelo contrário, como vimos no final da primeira parte deste trabalho, existem estratégias de poder repressivas no sentido de impedir a exposição da visão dissidente, que é a visão não-heterossexual e/ou não cisgênero.

E mais, o grupo de cidadãos que compõe a população LGBTTTQIA+ é privado da exposição desta diversidade em razão do marcador social do gênero e sexualidade, isto por que existe uma limitação seletiva das informações sobre a sexualidade que restringe a discussão a uma matriz cultural binária, heterossexual cisgênero que exclui o *Outro* sujeito, representativo da dissidência.

Sunstein fala sobre a relação entre o governo censor que se intromete no sistema de liberdade de expressão, com ênfase na legitimidade das razões do governo para a intrusão do governo no sistema de liberdade de expressão.

In thinking about government intrusions on the system of free expression., we should emphasize two things: the legitimacy or illegitimacy of the government’s reasons for intruding, and the nature and extent of the effects of the intrusion. It might be tempting to think that the government’s reasons are irrelevant and that we should care only about effects. But this would be a mistake. Laws unsupported by legitimate reasons are invalid, whether the illegitimate reasons can be tied tightly to concrete effects in individual case (...) the requirement of a legitimate reason for regulation of speech should be seen in similar terms. An illegitimate reason is enough to doom the regulation, even if the effect on free expression is small in the individual case. We are not concerned with consequences alone. (SUNSTEIN, 1993, p. 168).

Para Sunstein é importante levar em consideração não apenas os efeitos mas as razões da regulação governamental da expressão, isto por que, a regulação fundada em uma razão ilegítima deve ser inválida independentemente dos efeitos.

Sobre o requerimento de uma razão legítima para regulação da expressão, percebe-se o intuito geral de impedir regulações baseadas em pontos de vista daqueles que ocupam a posição de poder.

Isso por que, para Sunstein, sempre que o governo regular a expressão com base em uma razão de ponto de vista, o fará por razões reprováveis, o que acarretará em um caráter censurador da regulação.

When government regulates on the basis of viewpoint, it will frequently be acting for objectionable reasons. In individual cases, we will sometimes have trouble in deciding whether such reasons are at work; but whenever there is viewpoint discrimination, we know enough to presume that objectionable reasons are operating. The presumptive invalidity of viewpoint-based restrictions can be understood as an effort to “filter out” illegitimate reasons. Most such restrictions are difficult to support on sufficiently neutral grounds. (SUNSTEIN, 1993, p. 169).

Fiss dá um passo adiante nesta discussão, e afirma que este problema tem que ser enfrentado diretamente.

Para Fiss, aqueles que estão no comando, devem colocar o poder de regular conteúdo em agências fora da briga política. Fiss afirma que não é uma boa ideia escolher alguém para presidir uma reunião por exemplo, que esteja profundamente investido em um resultado em particular.

É possível visualizar esta situação dentro do problema central deste trabalho. O governo atuando como censor ignora a ilegitimidade da restrição com base em ponto de vista, e decide por censurar o conteúdo dos “Estudos sobre gênero” da educação básica brasileira, com o evidente objetivo de modular e direcionar o debate público, de forma a distanciar a evolução das políticas públicas voltadas para a população LGBTTQIA+ e manter o *status quo* onde a sexualidade é produzida e reproduzida a partir de uma matriz cultural de inteligibilidade binária e heterossexualmente compulsória.

A atitude democrática seria o respeito ao princípio da neutralidade, o poder de regular o conteúdo educacional sobre a sexualidade deveria ser depositado nas mãos de, por exemplo, um Ministro de Educação que não tivesse profundamente investido em censurar a “Educação sobre gênero e diversidade sexual”, mas, como este ponto encontra-se na *agenda central* do governo federal após a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da república, temos que partir de um outro ponto: mas e se o Estado estiver realmente comprometido com a censura com base em ponto de vista? O que podemos fazer?

Como dito acima, Fiss afirma que este problema tem que ser enfrentado diretamente.

E, com um poder executivo e legislativo compromissados com estratégias e forças de poder repressiva direcionadas a censurar o conteúdo dos “Estudos sobre gênero” da educação básica, em um claro exemplo de censura por ponto de vista, não há de se falar em controle interno da liberdade de expressão por estes poderes.

Fiss afirma então que, o pesado fardo do escrutínio da ação do Estado caberá ao judiciário.

This danger must be confronted and dealt with directly. Those in charge of designing institutions should place the power to regulate content – to act as a parliamentarian – in agencies that are removed from the political fray. It is never a good idea to choose to chair a meeting someone who is keenly invested in one outcome. In addition, a heavy burden of scrutinizing the state’s action should fall to the judiciary, especially because it stands apart from the political fray. In discharging this task, the judiciary should not look at the motive – stated or otherwise – for the action but must carefully determine what the overall effect of the state regulation is upon public debate. The court must ask itself: Will the regulation actually enhance the quality of debate, or will it have the opposite effect? (FISS, 1996, p. 24).

Competirá ao judiciário garantir a liberdade de expressão, impedindo a censura com base em ponto de vista, e garantindo a aplicação do princípio da neutralidade, especialmente por que o judiciário encontra-se distante da briga política.

Fiss afirma que, ao cumprir essa tarefa, o judiciário não deve olhar para o motivo - declarado ou não - para a ação de censura, mas deve determinar com cuidado qual é o efeito geral da regulação estatal sobre o debate público. O tribunal deve se perguntar: a regulação realmente aumentará a qualidade do debate, ou terá o efeito oposto?

Transportando para o problema central deste trabalho, o judiciário não deve olhar para o motivo - declarado ou não - para a ação de censura dos “Estudos sobre gênero” na educação básica, mas deve determinar com cuidado qual é o efeito geral da regulação estatal do discurso sobre sexo, gênero e sexualidade nas escolas sobre o debate público.

O tribunal deve se perguntar: a restrição do discurso dos “Estudos sobre gênero” na educação básica, realmente aumentará a qualidade do debate sobre a sexualidade, ou terá o efeito oposto?

Como sugestão de solução para o problema, Fiss utiliza a regra predominante na doutrina norte-americana sobre a liberdade de expressão “The traditional remedy – more speech – might be far better” (FISS, 1996, p. 25). Ou seja, na dúvida, o remédio tradicional *mais discurso* deve ser bem melhor.

O otimismo de Fiss em relação a atuação estatal na promoção da liberdade e igualdade, realmente tem fundamento observável. Existe realmente a possibilidade de que o

Estado utilize seu poder considerável para promover objetivos da sociedade democrática, como a igualdade e a própria liberdade de expressão.

Acontece que, o recorte deste trabalho, apresenta justamente uma situação em que este intuito estatal não está presente! Estamos falando aqui, da atuação estatal no sentido de censurar conteúdo com base em ponto de vista, o lado de lá da moeda de Fiss.

Mas o otimismo de Fiss vem acompanhado de uma dolorosa dose de realidade. Fiss afirma que um Estado mais poderoso, cria perigos, o risco destes danos se materializarem e a estimativa dos prejuízos que trarão, devem ser pesados em relação ao bem que pode ser alcançado.

Ao censurar os “Estudos sobre gênero” com base em um ponto de vista LGBTTQIA+fóbico, machista, misógino e sexista, o governo federal arriscar o perigo de dano nas iniciativas para a inclusão das minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e ou diversidade sexual da discussão sobre a sexualidade, perpetuando processos de marginalização que transformam o sujeito LGBTTQIA+ em um *Outro* sujeito, incapaz de constituir direitos para si e de fruir efetivamente de seus direitos e garantias.

Fiss afirma, que nunca devemos esquecer o potencial do Estado para a opressão, e neste caso fica evidente que os objetivos da censura do conteúdo dos “Estudos sobre gênero” na educação básica não busca promover objetivos democráticos e contém uma evidente possibilidade de materialização de danos e prejuízos.

A more powerful state creates dangers, there is no denying that; but the risk of these dangers materializing and an estimate of the harm that they will bring into being has to be weighed against the good that might be accomplished. We should never forget the potential of the state for oppression, never, but at the same time, we must contemplate the possibility that the state will use its considerable powers to promote goals that lie at the core of a democratic society – equality and perhaps free speech itself. (FISS, 1996, p. 26).

O argumento de defesa da censura dos “Estudos sobre gênero” não raro se funda nesta balança onde o Estado está sopesando o bem que será alcançado na “proteção da família tradicional” ou na “garantia da moral e dos bons costumes”. Acontece, que estes argumentos não são suficientes para estabelecer censura com base em ponto de vista.

O primeiro motivo, está dentro do próprio conteúdo, ele parte daquilo que vimos no segundo capítulo deste trabalho, parte de uma concepção binária, compulsoriamente heterossexual e excludente da população LGBTTQIA+ para estabelecer uma narrativa falaciosa onde o heterossexual é “natural e bom” e aquilo que se distancia disto é “ruim ou

não natural”, de forma a produzir e reproduzir a forma excludente, preconceituosa e opressora da sexualidade em nossa sociedade.

O segundo motivo, vem de dentro da própria teoria norte-americana da liberdade de expressão. No contexto do discurso, explica Fiss, a neutralidade significa que o Estado não vai emprestar-se a um lado do debate sobre outro. As pessoas (não o Estado) devem escolher entre pontos de vista divergentes, e a escolha popular não deve ser manipulada pelo Estado ao inclinar o debate público de alguma forma.

In the speech context, neutrality means that the state does not lend itself to one side of a debate over another. The people, not the state, should choose among competing viewpoints, and their choice should not be manipulated by the state by skewing public debate in some special way. (FISS, 1996, p. 24).

Este argumento, já apresentado no capítulo anterior ao analisar a obra de Anthony Lewis e também de Andrei Marmor, se refere à falácia paternalista através da qual o Estado tenta manipular o debate público para atingir resultados específicos, sob o pretexto de “proteger a população daquilo que está sendo dito”. O Estado busca funcionar como um “filtro” daquilo que é ouvido no debate público. Esta manobra constitui censura com base em ponto de vista, e fere o princípio da neutralidade.

O Ensino sobre gênero e diversidade sexual no Brasil, é alvo de censura ao passo que existem forças repressivas e estratégias de poder no sentido de silenciar o ponto de vista controverso dos “Estudos sobre gênero” da sociologia norte-americana do século XX. O intuito de “proteger” a população de ouvir o ponto de vista dissidente sobre sexo, gênero e sexualidade é habitualmente utilizado como argumento para legitimar a censura.

Sobre este argumento, de “proteger” a população de ouvir um ponto de vista controverso, existe ainda a questão da autonomia do indivíduo. Não é papel do governo proteger os cidadãos de *ouvir* um discurso que possa *ofendê-lo*, além de impraticável, é um argumento tendencioso, carregado de um paternalismo que na verdade encobre uma razão ilegítima. No caso dos Estudos sobre gênero, a razão é uma *fobia*.

If we are really serious about the principle of listener autonomy, perhaps we would never allow government to stop people from hearing messages on the ground that those messages would persuade them. (SUNSTEIN, 1993, p. 176).

Ao falar sobre a autonomia do ouvinte, Sunstein afirma que, se este princípio por realmente levado a sério (de que o ouvinte é suficientemente para, de frente a um ponto de vista se comportar-se autonomamente, sem a proteção paternal do governo), nunca

deveríamos permitir que o governo impeça pessoas de ouvirem mensagens com base no fato de que estas mensagens podem persuadi-lo.

Sunstein não está generalizando o princípio da autonomia do ouvinte em relação ao direito à liberdade de expressão, apenas afirmando que: em uma sociedade de indivíduos autônomos, o discurso livre pode persuadir ou não o ouvinte e não é *legítimo* que o governo funcione como um filtro do que não deve ser ouvido.

A razão ilegítima pela qual o ensino sobre gênero e diversidade sexual no Brasil sofre repressão é também a manutenção do *status quo* por meio do impedimento de que as pessoas possam ser persuadidas pelo que os Estudos sobre gênero tem a dizer.

Sunstein chega a considerar a censura ao discurso sobre igualdade sexual e a discussão sobre a AIDS. O que o autor utiliza como um exemplo claro de censura, é exatamente o problema enfrentado neste trabalho.

Consider a ban on discussion of AIDS or of sex equality. It is very plausible to think that such a ban will help one or another side. Moreover, content-based restrictions always skew debate in accordance with content, and hence can distort the system of democratic deliberation. (SUNSTEIN, 1993, p. 170).

Sunstein considera a hipótese da censura ao discurso sobre igualdade sexual, para apontar que, a censura com base em ponto de vista, acaba por distorcer o debate sobre um conteúdo, o que acaba por distorcer todo o sistema de deliberação democrática.

A discriminação com base em um ponto de vista ocorre quando o governo deliberadamente toma partido de um *lado* do debate, a passa a restringir, censurando, os outros *lados* de um assunto.

Ao concluir seu raciocínio sobre a discriminação com base em ponto de vista, Sunstein afirma que existem situações onde é possível pensar a configuração de uma restrição do discurso com base em ponto de vista, mas que esta deve encontrar alguns requisitos.

We should conclude from all this that viewpoint discrimination is given a Strong presumption of invalidity, but that the presumption can be overcome in certain narrow circumstances. Those circumstances occur when there is no serious risk of illegitimate government motivation, when low-value or unprotected speech is at issue, when the skewing effect on the system of free expression is minimal, and when the government is able to make a powerful showing of harm. (SUNSTEIN, 1993, p. 170).

São limitadas as circunstâncias em que a presunção de ilegitimidade da censura com base em ponto de vista pode ser superada, afirma Sunstein.

Estas circunstâncias, ocorrem quando não existe um risco de motivação ilegítima por parte do governo, quando o discurso regulado não é protegido pelo sistema de liberdade de expressão ou é um discurso de “baixo valor” para o debate público, quando o efeito da regulação em relação ao sistema de liberdade de expressão é mínimo e ainda, quando o governo possa realmente demonstrar o “prejuízo” do discurso.

Tratando da censura ao ensino sobre sexo, gênero e diversidade sexual, que apresente em seu discurso o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” apresentados na primeira parte deste trabalho, observa-se que trata-se de regulação ilegítima, constitutiva de censura, por não encontrar os requisitos.

Observa-se o risco de motivação ilegítima, LGBTTQIA+fóbica e sexista, a tentativa de imposição de uma moral conservadora cristã. O discurso a ser regulado é de grande impacto no debate público sobre a sexualidade e o efeito de distorção do sistema de liberdade de expressão e da deliberação democrática são altos. Por fim, não existe a demonstração de nenhum grande prejuízo proveniente de uma educação sobre gênero e diversidade sexual *mais* inclusiva e compatível com a realidade observável.

Censurar o ponto de vista da sociologia crítica norte-americana sobre sexo, gênero e diversidade sexual do debate sobre sexualidade, irá distorcer o debate sobre a sexualidade, e daí, distorcer o sistema de deliberação democrática sobre a sexualidade, produzindo e reproduzindo, por exemplo, a matriz cultural binária, compulsoriamente heterossexual, excludente da população LGBTTQIA+, que contribuirá para uma sociedade LGBTTQIA+fóbica, machista, misógina, sexista e desigual.

Dentro de uma ideia democrática de liberdade e igualdade, caberá ao povo, dentro do debate público, a partir de informações livres e completas, alterar ou não a sua concepção sobre a sexualidade, a partir de um debate amplo e livre, que necessariamente deverá incluir os “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana do século XX sem a interferência e censura do Estado.

Fiss conclui dizendo que, é necessário um melhor senso de proporção. Isto por que, precisamos aprender a aceitar uma verdade que é cheia de ironia e contradições: que o Estado pode ser ambos, amigo e inimigo da liberdade de expressão.

De fato, o Estado pode minar a democracia bem como promove-la, e que esta verdade, embora complicada, encontra-se (espera Fiss) ao nosso alcance.

What is needed, therefore, is not a few more appointments (though they will help) but an improved sense of proportion. We must learn to embrace a truth that is full of irony and contradiction: that the state can be both an enemy and a friend of speech;

that it can do terrible things to undermine democracy but some wonderful things to enhance it as well. This, I fear, is a complicated truth, far more complicated than we have allowed ourselves to admit for some time now, but which is still – I hope – not beyond our reach. (FISS, 1996, p. 83).

Em que pese a existência de forças repressivas em relação aos “Estudos sobre gênero”, dentro do poder legislativo, e agora na cadeira da presidência da república, ainda há de se pensar no Estado como aliado na luta pela liberdade de expressão.

Primeiro, devemos admitir que o Estado tem exercido força e estratégias de poder repressivas no sentido de censurar o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” em claro descumprimento da ideia do princípio da neutralidade.

Mas, também deve ser observado que, assim como visto em Foucault no primeiro capítulo deste trabalho, as estratégias de poder são múltiplas e polivalentes, existindo no Estado, agentes compromissados a combater a censura, e contribuir para a promoção de um debate público amplo e livre sobre a sexualidade, de forma a possibilitar o avanço da opinião pública sobre a sexualidade.

Me parece, ironicamente, que a saída para este impasse encontra-se dentro do Estado. Seja pela interação das forças e estratégias de poder, no sentido de estimular *mais* discurso, e que este discurso seja *mais* livre, ou seja, contanto com a força do Estado como promotor da liberdade de expressão e da igualdade, ou, se não for o caso, e prevalecerem as estratégias de censura, que o poder judiciário haja como afirmou Fiss.

O poder judiciário deverá então, garantir a liberdade de expressão para o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” no debate público sobre a sexualidade, impedindo a censura com base em ponto de vista, e garantindo a aplicação do princípio da neutralidade, especialmente por que o judiciário encontra-se distante da briga política e poderá atuar como o promotor da liberdade e igualdade se não o fizer o executivo e o legislativo.

É importante ressaltar o que Fiss afirma, que, ao cumprir essa tarefa, o judiciário não deve olhar para o motivo - declarado ou não - para a ação de censura dos “Estudos sobre gênero” na educação básica, mas deve determinar com cuidado qual é o efeito geral da regulação estatal sobre o debate público. O tribunal deve se perguntar: a regulação realmente aumentará a qualidade do debate público sobre a sexualidade, ou terá o efeito oposto?

Assim como o veto federal ao Projeto Escola Sem Homofobia em 2011, as demais estratégias de poder no sentido de censurar o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana diminuem a qualidade do debate público sobre a sexualidade, e produzem e produzem as relações de opressão e discriminação com fundamento em sexo, gênero e/ou diversidade sexual na nossa sociedade.

CAPÍTULO 3. Liberdade de expressão e Liberdade Acadêmica.

Em sua obra *Freedom's Law, the moral reading of the American constitution*, o professor Ronald Dworkin trata, entre outros assuntos, do sistema de liberdade de expressão e das interpretações dadas a Primeira Emenda.

Para os fins deste trabalho, cumpre analisar os argumentos trazidos no oitavo capítulo onde Dworkin discute exatamente *Why must speech be free?*. (Por que o discurso deve ser livre?), e também do capítulo onze *Why academic freedom?* (Por que liberdade acadêmica?) daí decorre a inspiração para o título do capítulo final do presente trabalho.

Primeiro, já que falamos sobre argumentos “instrumentalistas” e “constitutivistas” dentro da teoria sobre a liberdade de expressão, nos capítulos anteriores.

Cumpre destacar que foi da obra de Dworkin que retirei esta classificação. Isto por que, o professor divide os argumentos da produção norte-americana a dois grandes grupos que são estes, e os define da seguinte forma.

“The first – group – treats free speech as important *instrumentally*, that is, not because people have any intrinsic moral right to say what they wish, but, because allowing them to do so will produce good effects for the rest of us. Free speech is said to be important, for example, because, as Holmes declared in his *Abrams* dissent, politics is more likely to discover truth and eliminate error, or to produce good rather than bad policies, if political discussion is free and uninhibited. Or for the reason Madison emphasized: that free speech helps to protect the power of the people to govern themselves. Or for the more commonsense reason that government is less likely to become corrupt if it lacks the power to punish criticism. According to these various instrumental views America's special commitment to free speech is based on a national endorsement of a strategy, a collective bet that free speech will do us more good than harm over the long run. (DWORKIN, 1996, P. 200).

O primeiro grupo, o dos argumentos instrumentalistas para a defesa da liberdade de expressão, não parte de um direito moral intrínseco de dizer o que se quer, mas acredita em resultados instrumentais mais positivos em um ambiente de discussão livre.

Dworkin ressalta a posição do então juiz da suprema corte Oliver Wendell Holmes, no seu voto dissidente no paradigmático caso *Abrams v. US*, onde Holmes defende que é mais provável descobrir a verdade e eliminar o erro, ou, criar políticas melhores, em um ambiente de debate político livre.

Ressalta também a posição de James Madison, de que a liberdade de expressão protege o direito ao auto governo.

Aponta por fim, a ideia do censo comum, que classifica como instrumental, de que o governo tem menos chance de ser corrupto se lhe faltar poder para punir a crítica.

Dworkin acredita que as visões instrumentais a dedicação norte-americana à proteção da liberdade de expressão séria baseada em uma adesão nacional a uma estratégia, uma aposta coletiva de que uma expressão mais livre gerará mais benefícios que prejuízos a longo prazo.

Apresentado o grupo que Dworkin classifica como o dos argumentos instrumentalistas, o autor apresenta o segundo grupo de justificações para a defesa da liberdade de expressão, que denomina como o dos argumentos constitutivistas.

“ The second kind of justification of free speech supposes that freedom of speech is valuable, not just in virtue of the consequences it has, but because it is an essential and “constitutive” feature of a just political society that government treat all its adult members, except those who are incompetent, as responsible moral agents. That requirement has two dimensions. First, morally responsible people insist on making up their own minds about what is good or bad in life or in politics, or what is true and false in matters of justice or faith. Government insults its citizens, and denies their moral responsibility, when it decrees that they cannot be trusted to hear opinions that might persuade them to dangerous or offensive convictions. We retain our dignity, as individuals, only by insisting that no one – no official and no majority – has the right to withhold an opinion from us on the ground that we are not fit to hear and consider it. (DWORKIN, 1996, P. 200).

Dworkin defende que este segundo tipo de justificativas busca defender a liberdade de expressão não em razão das consequências de sua violação, mas sim, por que está é essencial e constitui (daí o termo constitutivistas) um elemento de uma sociedade justa que o governo trate seus adultos capazes como agentes morais responsáveis.

O autor aponta ainda que está justificativa apresenta uma dimensão dupla. Primeiro, pessoas moralmente responsáveis querem formar seu próprio juízo sobre o que é bom ou ruim na vida ou na política, ou o que é verdadeiro ou falso sobre a justiça ou a fé. Mas a justificativa constitutivista vai além, e ao apontar a sua “segunda dimensão” Dworkin afirma.

“For many people moral responsibility has another, more active, aspect as well: a responsibility not only to form convictions of one’s own, but to express these to others, out of respect and concern for them, and out of a compelling desire that truth be known, justice served, and the good secured. Government frustrates and denies that aspect of moral personality when it disqualifies some people from exercising these responsibilities on the ground that their convictions make them unworthy participants. So long as government exercises political dominion over a person, and demands political obedience from him, it may not deny him either of these two attributes of moral responsibility, no matter how hateful the opinions he wishes to consider or propagate, any more than it may deny him an equal vote. If it does, it forfeits a substantial ground of its claim to legitimate power over him. The wrong is just as great when government forbids the expression of some social attitude or taste as when it censors explicitly political speech; citizens have as much right to

contribute to the formation of the moral or aesthetic climate as they do to participate in politics”. (DWORKIN, 1996, P. 200-201).

A segunda dimensão da ideia constitutiva de proteção da liberdade de expressão fala sobre a responsabilidade não apenas de formar convicções por si mesmo, mas de expressá-las aos demais, sem o desejo essencial da busca pela verdade, justiça ou o bem. O governo (censor) frustra e nega este aspecto da personalidade moral quando desqualifica a expressão de alguns com base em suas convicções.

Dworkin afirma que enquanto o governo exercer domínio político sobre uma pessoa e demandar obediência política dela, não deve negá-la nenhum destes atributos da responsabilidade moral não importante quão odiosas considere as opiniões, da mesma forma que não pode negar-lhe o voto. Se o fizer, lhe faltará parte substancial da legitimidade de exercício do poder sobre esta pessoa.

O autor afirma que são igualmente erradas as formas de censura de determinada atitude social ou gosto, quanto aquelas censuras contra o discurso político explícito, isto por que, o indivíduo tem o direito de contribuir para a formação do clima moral e estético da sociedade tanto quanto de participar da política.

Ao tratar das semelhanças e diferenças entre argumentos instrumentalistas e constitutivistas em defesa da liberdade de expressão, expõe o seguinte.

“The two kinds of justification are moreover similar in many ways. Neither claims that freedom of speech is absolute; both allow that the values they cite may be overridden in special cases: in deciding, for example, how far military information may be censored. But the two justifications are nevertheless crucially different, because the instrumental justification is both more fragile and more limited”. (DWORKIN, 1996, P. 201).

Destaca-se que ambas as categorias de argumentos têm o condão necessário de defesa de uma liberdade de expressão absoluta, ambas permitem a sobreposição de outros valores em determinadas situações. Dworkin cita o exemplo da censura à informações militares. Mas afirma também que são crucialmente distintas ao passo que a justificativa instrumentalista é mais frágil e limitada.

Dworkin assume que os argumentos constitutivistas e instrumentalistas podem se complementar, mas assume posição de defesa constitutivista da liberdade de expressão, a seguir a CRÍTICA de Dworkin a uma abordagem exclusivamente instrumental da liberdade de expressão.

“The instrumental justification is both more fragile and more limited. It is more fragile because, as we shall see, there are circumstances in which the strategic goals it appeal to might well be thought to argue for restricting rather than protecting speech. It is more limited because, while the constitutive justification extends, in principle, to all aspects of speech or reflection in which moral responsibility demands independence, the instrumental one, at least in its most popular versions, concentrates mainly on the protection of political speech”. (DWORKIN, 1996, P. 201).

O autor aponta a fragilidade de um argumento exclusivamente instrumentalista sob o fundamento de que ao menos em suas mais populares versões este se destina principalmente a proteção do discurso político, ao passo que um argumento constitutivistas se estenderia a todos os aspectos do discurso e da responsabilidade moral. Deste forma, Dworkin acredita que argumentos exclusivamente instrumentalistas poderiam ser lidos de forma a advogar pela restrição de outras formas de discurso.

É por isso que Dworkin entende que o argumento constitutivo completa o argumento instrumental, justamente no ponto em que o argumento instrumental pode falhar em explicar a liberdade para os pensamentos odioso (DWORKIN, 1996, P. 203).

Estamos falando das justificativas que o governo usa para censurar determinadas formas de expressão humana. Especificamente daquelas justificativas que aqui apontam constituírem violações do direito à liberdade de expressão, censuradas por que o governo “as odeia” como exposto no primeiro capítulo desta parte do trabalho.

O importante é ressaltar que, para Dworkin, e para a teoria constitutivista da liberdade de expressão, as ideias “odiosas” são justamente as destinatárias da liberdade de expressão, e esta é a tese deste trabalho, neste sentido.

“It is the central, defining, premise of freedom of speech that the offensiveness of ideas, or the challenge they offer to traditional ideas, cannot be a valid reason for censorship; once that premise is abandoned it is difficult to see what free speech means” (DWORKIN, 1996, P. 206).

Este trecho explicita o que quero dizer com este trabalho. Que é uma premissa central e definidora do direito à liberdade de expressão que a ofensividade ou o desafio de determinadas ideias às ideias tradicionais não podem ser uma razão válida para a censura, uma vez que abandonada esta premissa é difícil definir o que significa liberdade de expressão.

A liberdade de expressão se destina às ideias que o governo censor odeia. Como o desafio crítico que os “Estudos sobre gênero” impõe à forma de inteligibilidade da sociedade, que excluí a população LGBTTQIA+ dos discursos, na linguagem, na educação básica, produzindo e reproduzindo sua exclusão na sociedade.

A ideia de que a heterossexualidade é “boa, normal ou natural” e por oposição a homossexualidade seria “ruim, anormal ou não-natural” não é suficiente para imposição de censura à liberdade de expressão para uma educação sobre sexo, gênero e diversidade sexual que se oponha a esta convicção do censor ou questione a própria matriz cultural e estruturação binária, masculina, patriarcal, misógina e LGBTTQIA+fóbica.

Na verdade, o que Dworkin afirma, é exatamente que é um ponto definidor e central da ideia de liberdade de expressão liberdade para este “tipo” de ideia desafiadora que possa ser ofensiva, por exemplo, a uma moral cristã conservadora e LGBTTQIA+fóbica.

Neste trabalho, defendo uma ideia de liberdade de expressão que se destina aos pensamentos que o Estado censura no exercício de atividade regulatória repressiva.

O “nós” de Lewis, que se refere tanto ao Estado, quanto a sociedade, da lugar aqui ao “Ele”, uma vez que estou falando dos pensamentos que o Estado odeia.

A hipótese é que existem justificativas e justificativas pelas quais o Estado censura determinada forma de expressão humana. E longe de soar absolutista, existem justificativas aparentemente plausíveis para se regular diversas formas de expressão humana, mas existem justificativas que violam uma ideia de expressão livre.

As justificativas que constituem objeto deste trabalho são aquelas que, de acordo com o aqui exposto, não constituem razões plausíveis para a censura do Estado, embora ocorram.

A defesa apresentada, é aquela da denominada “teoria constitutiva da liberdade de expressão”, onde utilizo a tese de que a liberdade de expressão, além de uma grande aposta de sociedade mais livre e justa, é um elemento que constitui o homem e o permite exercer suas potencialidades no espaço em sociedade.

Para apresentar esta defesa, recorri aos argumentos da doutrina norte-americana sobre a liberdade de expressão, em razão da especial proteção conferida a este direito pela Primeira Emenda, e pela notoriedade dos expoentes desta doutrina.

Especificamente neste recorte, trouxe a ideia do direito de falar e ouvir, de Andrei Marmor, que debate a ideia de que o censor precisa ouvir, e que o público pode falar, e que, existindo conflito entre o direito de falar e ouvir, deve-se dar lugar ao direito de falar, por sua posição de direito humano fundamental.

Analisamos também a ideia de Ronald Dworkin que afirma que o discurso deve ser livre, por que é constitutivo do que é ser humano moralmente responsável e do que é uma sociedade democrática.

Outro ponto importante foi a perspectiva de Anthony Lewis, para quem a despeito de qualquer previsão normativa das democracias avançadas o Estado historicamente reprimiu as formas de opinião que odeia, e que uma sociedade livre pressupõe a expressão livre.

Os três autores apresentam uma perspectiva “constitutivista” sobre a liberdade de expressão, uma vez que ultrapassam os argumentos instrumentalistas no sentido de entender o direito à liberdade de expressão como constitutivo do homem e da democracia.

Os três autores entendem que a liberdade de expressão não é um absoluto, mas deve ser manejada com cautela de acordo com outros interesses, privilegiando sempre uma ideia de que a liberdade, principalmente de pensamento e expressão humana deve ser livre.

Por fim, os três autores apontam no sentido de que uma ideia de liberdade de expressão livre, tem que se aplicar as ideias ofensivas, dissidentes, ou seja, as ideias que “odiamos” e principalmente, para os efeitos deste trabalho, o Estado viola o direito à liberdade de expressão quando censura ideias que “odeia”.

É a tese deste trabalho então, que, o fato de que o censor acredita ter melhor decisão sobre o que falamos ou ouvimos, ou o fato de que o censor não queira que formemos o próprio julgamento sobre o que é falado ou ouvido, constitui desrespeitosa censura que viola uma ideia de expressão livre, não podendo ser justificativa para a repressão de formas de expressão humanas.

Para os fins deste trabalho, defendo que a liberdade de expressão não é um absoluto, mas o interesse aqui é mostrar justificativas utilizadas pelo Estado, mas que *não* são suficientes para restringir a expressão, constituindo censura.

Em um outro momento caberá estudar então a questão que surge do limite deste trabalho *quais são estas justificativas que garantem qual tipo de regulação da expressão?* Certamente não serão aquelas de uma economia LGBTTTQIA+fóbica.

Mas algo pode ser concluído até aqui. Uma perspectiva constitutivista da liberdade de expressão pressupõe que a população LGBTTTQIA+ não pode ser silenciada, tem que poder *falar*. Mesmo que os “Estudos sobre gênero” possam ser ofensivos ou representar dissidência em relação ao pensamento hegemônico, este não pode ser censurado.

O censor, aqueles que exercem estratégias e forças repressivas para impedir a discussão sobre o *problema* do gênero na nossa sociedade, não pode ferir a liberdade de expressão por crer que tem a melhor decisão, ou por desconfiar do julgamento de quem *ouvir* o que a população LGBTTTQIA+ tem a dizer.

O passo adiante dado por Dworkin que interessa a este trabalho, é que em dado ponto passa a tratar especificamente da “liberdade acadêmica”, como um instituto que tem contornos e definições especiais, e, por conseguinte, garantias de liberdade específicas que impactam nesta discussão.

The phrase “academic freedom” collects different images and associations now than it did thirty, or maybe even ten, years ago (...). Liberals and radicals are all for academic freedom. Many conservatives thought it overrated or even part of the conspiracy to paint America red. Now it is the party of reform that talks down academic freedom and conservatives who call it a bulwark of Western civilization. (DWORKIN, 1996, P. 244).

A ideia transmitida pela frase “liberdade acadêmica” não é a mesma de dez ou trinta anos atrás, afirma Dworkin. Antigamente, liberais e radicais eram a favor da liberdade acadêmica.

Ocorre que, forças conservadoras passaram a assumir a liberdade de expressão como algo superestimado, ou mais, como uma estratégia conspiratória para levar “ideologias comunistas” para os Estados Unidos.

É a mestra polarização de ideias que provoca a institucionalização de normas morais, conservadoras, no Congresso Nacional e no poder executivo brasileiro, que, como vimos no capítulo anterior estabelece censura com base em ponto de vista, ferindo o princípio da neutralidade de conteúdo no tocante ao ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” a respeito de educação e sexualidade.

Portanto, Estados Unidos, e também o Brasil, experimentam estratégias de poder repressivas, principalmente em seus poderes legislativos, que depreciam a ideia de liberdade acadêmica. Nos Estados Unidos, o partido reformista denomina a liberdade acadêmica como uma “baluarte da civilização ocidental” explica Dworkin.

Para Dworkin, uma concepção nova da liberdade acadêmica deve passar por dois testes. O primeiro, é que deve se encaixar bem com as concepções do que a liberdade acadêmica requer, e o que não requer, para que possa ser provida de uma nova interpretação como um valor estabelecido, não um *novo* valor.

Em segundo lugar, deve justificar os entendimentos gerais tão bem quanto possam ser justificados, deve demonstrar por que a liberdade acadêmica é em si um valor, para que possamos julgar quão importante é este valor, e quando e como deve prevalecer sobre outros contravalores.

We must construct a fresh account of academic freedom that meets two tests. First, I must fit well enough with general understandings of what academic freedom does

and does not require so that it can provide a new interpretation of an established value, not a new value altogether. Second, it must justify those general understandings as well as they can be justified; it must show why academic freedom *is* a value, so that we can judge how important it is, and whether and when it should yield to other, competing values. (DWORKIN, 1996, P. 245).

É importante destacar que Dworkin utiliza a expressão *competing values* no mesmo sentido que Owen Fiss trata os *countervalues* analisados no capítulo anterior. De fato, Dworkin exemplifica os *competing values* utilizando-se do mesmo exemplo da igualdade traçado por Fiss.

Dworkin explica que este projeto interpretativo da liberdade acadêmica é particularmente oportuno quando considerada a dimensão emocional da controvérsia contemporânea em torno da liberdade acadêmica.

É neste momento, que Dworkin fala sobre a visão mais popular sobre o assunto, onde a disputa força a escolha entre os valores da igualdade (onde destaca especialmente a igualdade racial e de gênero) e a liberdade acadêmica.

É a mesma discussão que foi comentada, quando da análise da obra *Irony of Free Speech* de Owen Fiss, no capítulo anterior. É um debate central na teoria da liberdade de expressão, a sua contraposição ao valor da igualdade.

Nos Estados Unidos, esta controvérsia é ainda ampliada em razão dos dois valores políticos e morais, liberdade de expressão e igualdade, constarem de norma positivadas pelas Primeira, e Décima Quarta Emendas, respectivamente.

Esta discussão envolve debater as relações entre a linguagem e o discurso e problemas de desigualdade social. As desigualdades sociais que surgem nestes discursos são aquelas estudadas na segunda parte deste trabalho, que estabelecem processos de marginalização e desembocam na produção de sujeitos subalternos.

É perceptível como a discussão norte-americana sobre a liberdade de expressão é avançada em relação a realidade do sistema brasileiro de liberdade de expressão.

Isto por que, enquanto este trabalho que dizer o *poder* falar em igualdade, por exemplo, das minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e/ou diversidade sexual nas escolas, o assunto de Dworkin é até *quanto* vamos tolerar que *não* se fale, ou até, mesmo *que se fale* contra a população LGBTTQIA+.

Pra Dworkin, a injustiça racial e os estereótipos de gênero causaram prejuízos terríveis na sociedade. O exemplo é o dos estudantes negros, que são obrigados a competir em universidades onde os negros foram amplamente excluídos, para buscar estudos centrados em culturas que não ofereceram nada ao povo negro.

His interpretive Project seems particularly timely when we consider the emotional dimension of the contemporary controversies. According to the most popular view of the matter, these disputes force us to choose between two values: equality – in particular, racial and gender equality – on the one hand and academic freedom on the other. This seems an emotional mismatch. Racial injustice and gender stereotyping have done terrible harm, and many American institutions rightly think it imperative to try to eradicate at least their worst consequences. These efforts, particularly in universities, make great demands on many students. Blacks, for example, are expected to compete in universities from which members of their race were largely excluded, and to pursue studies centered on cultures that they had long been taught owed nothing to and offered nothing for them. We know how raw the sensibilities of some such students must be, and we think it only right to do whatever we can to make their situation less difficult. Academic freedom, in contrast, seems an abstract and bloodless value, something to worry about, if at all, only in the long term, after these more urgent problems have been resolved. (DWORKIN, 1996, P. 245-6).

Dworkin fala que em paralelo a isto, a liberdade acadêmica parece um valor abstrato, e que não derrame sangue como a injustiça racial e os estereótipos de gênero, logo, a liberdade acadêmica parece algo para se preocupar a longo prazo, quando estes problemas mais urgentes tiverem sido resolvidos.

Quando Dworkin fala disso, está falando sobre como os *speech codes* que impedem linguajar ofensivo ou insensível em campus de universidades dos Estados Unidos e de outros países. Dworkin afirma, que aquele destinatário da norma de conduta não sofrerá o que aqueles protegidos pelo *speech code* sofrem, inclusive, *com sangue*.

Mais uma vez, uma definição da liberdade de expressão como uma *garantia da qual não corre sangue*, no que se refere à liberdade de expressão, e não a liberdade acadêmica em Dworkin, tem o sentido de exemplificar que, se homofóbicos, machistas e etc. Sofressem alguma restrição de sua expressão em nome da igualdade da população LGBTTTQIA+, eles não *morreriam* por isto.

Agora, o contrário não é verdadeiro. A ausência da possibilidade de expressão das pessoas LGBTTTQIA+ é um direito que é negado com muito sangue. O Brasil é um país muito violento com as mulheres e com a população LGBTTTQIA+.

A impossibilidade da expressão, vem ainda aliada com as impossibilidades de inteligibilidade contidas na própria linguagem, que é binária e com regras específicas de *gênero* que privilegiam o masculino no discurso. Como foi visto na primeira parte deste trabalho.

É evidente, que o panorama analisado por Dworkin é outro. Nos Estados Unidos a liberdade de expressão ocupa um posto elevado dentro dos valores democráticos, e em razão

disto, Dworkin está pensando sobre as estratégias e possibilidades de regulação da liberdade de expressão e liberdade acadêmica em nome, por exemplo, da igualdade racial e de gênero.

Este trabalho, parte de outro panorama, que parece mais gravoso que aquele delineado por Dworkin. A situação da controvérsia sobre a liberdade de expressão abordada neste trabalho, é aquela onde não existe nem a liberdade acadêmica e nem a igualdade de gênero.

De fato, o que este trabalho propõe é que, a liberdade acadêmica para o debate público amplo e livre sobre sexo, gênero e diversidade sexual é um requisito não observado para o avanço do desenvolvimento social e combate à desigualdade e o preconceito sexual e de gênero.

A distinção de panoramas se dá por que Dworkin está falando sobre restrição do discurso para *proteger* estudantes negros, mulheres e LGBTQIA+. Este trabalho está falando de outra coisa, liberdade de expressão para *falar do problema de gênero* (definição abordada no segundo capítulo deste trabalho).

Certamente que a reinterpretação da liberdade acadêmica proposta por Dworkin alcança ambos os objetivos, a questão é que o autor norte-americano parte de um ponto de vista onde *pode-se* falar sobre sexo, gênero e diversidade sexual, ou seja, ainda nem chegamos lá.

Feita esta consideração, passemos para a reinterpretação feita por Dworkin da liberdade acadêmica, que parte de uma ideia histórica do que a liberdade acadêmica requer e não requer.

We begin reinterpreting academic freedom by reminding ourselves of what, historically, it has been understood to require and not to require. It imposes two levels of insulation. First, it insulates universities, colleges, and other institutions of higher education from political institutions like legislatures and courts and from economic powers like large corporations. A state legislature has, of course, the right to decide which state universities to establish – whether, for example, to add an agricultural or a liberal arts college to the existing university structure. But once political officials have established such an institution, fixed its academic character and its budget, and appointed its officials, they may not dictate how those they have appointed should interpret that character or who should teach what is to be taught, or how. (DWORKIN, 1996, P. 246).

Dworkin afirma que a liberdade acadêmica impõe dois níveis de isolamento. Primeiro, isola as universidades, colégios e outras instituições de educação superior de instituições políticas e do poder econômico.

A lei pode decidir qual universidade instituir, mas depois de estabelecida, fixado seu caráter acadêmico e seu orçamento, apontados seus oficiais não podem ditar quem deve ensinar o que e como deve ser ensinado.

Dworkin afirma que podem parecer linhas estranhas para se desenhar, supor que a lei e o Congresso Nacional podem decidir que uma comunidade necessita, por exemplo, de uma escola de artes liberais e qual o orçamento ela deve ter, por que não deve poder decidir em detalhes o que deve ser ensinado nesta escola, e como? Por que a esta decisão não é apenas uma continuação e elaboração das decisões anteriores?

These might seem odd lines to draw. If a legislature may decide that a liberals arts college is what the community needs, and what budget it should have, why should it not also decide what, in detail, should be taught there, and how? Why is the latter decision not simply a continuation and elaboration of the former ones? But academic freedom makes distinctions like these – distinctions between what academic posts should be created and who should fill them, on the one hand, and how those appointed to those posts should acquit their responsibilities, on the other – critically important, and any competent interpretation must explain and justify those distinctions. (DWORKIN, 1996, P. 246-7).

Mas Dworkin afirma que é isto mesmo. Que a liberdade acadêmica faz distinções como esta. Distinções como: quais postos acadêmicos devem ser criados e quem deva preenche-los de um lado, e sobre como aqueles designados devem cumprir suas obrigações de outro lado. Para Dworkin, é de uma importância crítica que qualquer interpretação da liberdade acadêmica explique e justifique estas distinções.

Esta própria proposição delata que a realidade que tenta propor o governo federal, do presidente Jair Bolsonaro, de “impedir a ideologia de gênero nas escolas”, se assemelha a uma postura censuratória.

Dworkin afirma, que liberdade acadêmica tem uma clara relação com a liberdade de expressão. Mas que, a liberdade acadêmica não é apenas uma aplicação de um direito geral à liberdade de expressão.

Academic freedom is plainly related to a more general and better-known political value, which is freedom of speech, and various American court have held that central forms of academic freedom are protected by the Constitution’s First Amendment. It might therefore seem natural to treat academic freedom as just the application of that more general right to the special case of academic institutions. But that would obscure much that is special about academic freedom. Free speech is a moral right – and in America a legal right, as well – for everyone. But it doesn’t provide for everyone what academic freedom provides for scholars. (DWORKIN, 1996, P. 247).

Para Dworkin, tratar a liberdade acadêmica como uma aplicação da liberdade de expressão no âmbito acadêmico, iria obscurecer muito do que é especial sobre a liberdade acadêmica. Dworkin afirma, que a liberdade de expressão, é, principalmente, um valor político, um direito moral, de todo, mas não garante para todos aquilo que a liberdade acadêmica garante para os acadêmicos.

Isto posto, Dworkin acredita que seja melhor não contar a liberdade acadêmica como um derivado de um direito geral à liberdade de expressão. E até mesmo de considerar a liberdade de expressão como sequer envolvendo um direito.

It seems better, therefore, not to count academic freedom as derivative from a more general right to free speech, or, indeed, to count it as involving a right at all. I shall try to show however, that the two institutions – academic freedom and a right to free speech – are closely connected in a different way: they form important parts of a system of ideas and institutions that creates a culture of individual intellectual responsibility, and that protects it from disintegrating into a culture of intellectual conformity. (DWORKIN, 1996, P. 247-8).

O que Dworkin quer demonstrar, é que as duas instituições (liberdade de expressão e liberdade acadêmica) estão intimamente conectadas de uma forma diferente: constituem partes importantes, de um sistema de ideias e instituições que criam a cultura da responsabilidade individual e responsabilidade intelectual, protegendo-as de desintegrarem-se em uma cultura de conformação intelectual.

O objetivo de Dworkin, ao delinear os traços da liberdade acadêmica e marcar os pontos de distinção da liberdade de expressão, é justamente construir uma interpretação da liberdade de expressão, que, ao mesmo tempo se enquadre nos contornos gerais apresentados, e, justifique a ideal pressuposto do que seja “liberdade acadêmica”.

We must construct an interpretation of academic freedom that fits these general contours, and justifies the ideal they presuppose. The conventional justification of academic freedom treats it as instrumental in the discovery of truth. According to this view, a system of independent academic institutions and scholars who are independent within them provides the best chance of collectively reaching the truth about a wide range of matters, from science to art to politics. We have a better chance of discovering what is true, it declares, if we leave our academics and their institutions free from external control to the greatest degree possible. (DWORKIN, 1996, P. 248).

O primeiro argumento apresentado por Dworkin é o que chama de “justificação convencional da liberdade acadêmica” que trata a importância da liberdade acadêmica a partir do ponto de vista instrumental de *liberdade para descobrir a verdade*.

De acordo com este ponto de vista, um sistema onde as instituições e sujeitos acadêmicos são independentes garante a melhor chance de *coletivamente* buscar pela verdade sobre assuntos que importem para as ciências, artes, política e etc.

O ponto central é que, existe uma melhor chance de descobrir o que é verdadeiro, se deixarmos os acadêmicos e as instituições acadêmicas livres de controle externo o máximo possível.

Dworkin explica, que a defesa convencional da liberdade acadêmica ecoa a famosa defesa de John Stuart Mill da liberdade de expressão. Mill argumentava que a verdade emerge de um mercado de ideias onde nenhuma opinião é excluída.

Apesar de a maioria dos juristas aceitarem o argumento de Mill como a melhor justificativa para a Primeira Emenda, Dworkin explica que este argumento não fornece uma defesa convincente de boa parte da proteção que a Primeira Emenda de fato oferece.

Isto por que, exemplifica Dworkin, este argumento não explica por que se permite a pornografia, nazistas, ou fundamentalistas que se persuadirem pessoas suficientes para o terrorismo destruiriam a própria liberdade.

Entretanto, Dworkin afirma que o argumento de Mill de fato parece mais forte quando aplicado a liberdade acadêmica do que à liberdade de expressão, contudo, por que os destinatários da liberdade acadêmica são menos propensos a agir por motivos claramente políticos e ideológicos do que aqueles de quem a liberdade acadêmica os protege (o exemplo mais claro é o governo como censor).

This conventional defense of academic freedom echoes John Stuart Mill's famous defense of freedom of speech. Mill argued that truth emerges best from a marketplace of ideas from which no opinion is excluded. Though most American Lawyers accept Mill's argument as the best justification for the First Amendment, that argument does not provide a convincing defense of much of the protection that the First Amendment in fact offers and that artisans of freedom of speech think right. It does not adequately explain why we permit pornography, or even why we tolerate Nazis or certain fundamentalists who, if they did persuade a sufficient number of people to join their terrorism, would destroy liberty thereafter. Mill's kind of defense does seem stronger when it is applied to academic freedom than to free speech generally, however, because those whom academic freedom insulates are less likely to act from nakedly political or ideological motives than are those whose power it insulates them from. Certainly science and probably every other study in the university is more successful, judged in purely academic terms, when it is free from either political control or the dominion of commerce. (DWORKIN, 1996, P. 248).

Dworkin afirma que certamente a ciência e provavelmente qualquer outro estudo na universidade é mais bem sucedido quando julgado em termos puramente acadêmicos, ou seja, quando é livre de controle político e de domínio do mercado.

É importante a ressalva feita por Dworkin, que afirma que mesmo assim devemos conceder que em várias ocasiões certos compromissos de liberdade acadêmica podem proporcionar estratégias de busca pela verdade mais eficientes.

Particularmente, quando queremos, mais do que buscar o que é verdadeiro, buscar o que é útil e importante, universidades fazem bem em não contratar acadêmicos, não importa o

quão espertos ou persuasivos sejam, que estejam comprometidos com ideias que seus colegas acreditam ser patentemente erradas, triviais ou sem importância intelectual.

O exemplo utilizado por Dworkin é de que não pode haver objeção a um departamento de biologia para não contratar um criacionista, ou um departamento de história contratar alguém que negue o Holocausto.

But we must nevertheless concede that on many occasions certain compromises of academic freedom might well provide even more efficient truth-seeking strategies, particularly if we want to discover not just what is true but also what is useful or important. Universities do well not to hire scholars, no matter how clever or persuasive, who are committed to ideas their colleagues think patently wrong, or trivial, or of no intellectual importance. It is unobjectionable for a biology department not to hire a creationist, or a history department someone who denies the Holocaust. (DWORKIN, 1996, P. 248).

Dworkin sabe, e afirma explicitamente, que é claro que as vezes uma teoria um programa dispensado podem provar-se verdadeiros e até mesmo cruciais no futuro. Mas, no geral, levando em consideração que os recursos acadêmicos são limitados, é melhor aloca-los em acadêmicos cujo trabalho pareça aos olhos da comunidade acadêmica promissores, do que considerar apenas a inteligência bruta dos pesquisadores.

Of course, we know now that sometimes a theory or program now dismissed as wrong or trivial will turn out to be true or crucial. But overall, given that academic resources are limited, it is better that they be allocated to scholars whose works strikes other academics as promising, rather than only on the basis of, say, raw intelligence of researches. (...) then why would we not advance truth even more securely by preventing scholars already in place from teaching those opinion or pursuing those projects if they were converted to them after their appointment? Academic freedom forbids this, but the Milliam explanation does not seem to show why. (DWORKIN, 1996, P. 249).

Daí surge o questionamento: então, por que não avançar ainda mais na busca pela verdade, de forma ainda mais segura, prevenindo que acadêmicos que já ocupem uma posição, de ensinar estas opiniões ou perseguir seus projetos se eles se “converterem” a estas ideias censuráveis após a sua nomeação?

Destaque para o fato de que este ponto é central na análise do problema deste trabalho. Por que constitui censura, a tentativa dos poderes legislativos e executivo de impedir, com base em ponto de vista, a problematização do *sexo, gênero e sexualidade* de um ponto de vista plural e inclusive, como, por exemplo, o dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana do século XX?

Dworkin afirma que a ideia de liberdade acadêmica proíbe isto. Mas que, a explicação de John Stuart Mill sobre o livre mercado de ideias não é capaz de demonstrar o porquê.

Existe uma “resposta padrão” para estas preocupações, afirma Dworkin. É dito, que mesmo em algumas ocasiões, proteção à liberdade acadêmica atrapalha a busca pela verdade. Mas seria pior, a longo prazo permitir qualquer exceção, por que não poderíamos ter certeza de que estas “exceções” da liberdade acadêmica seriam feitas com sabedoria, ou que seus efeitos não seriam limitados.

De acordo com esta visão, a única segurança para a pesquisa acadêmica seria a proteção da liberdade acadêmica sem nenhuma exceção e com um comprometimento apaixonado. Dworkin afirma que esta visão pode sim estar correta, mas que requer um salto de fé.

There is a standard reply to these worries. It is said that even if on some occasions protecting academic freedom does inhibit the search for truth, it would be worse for truth in the long run to allow any exception, because we could not be sure that these would be made wisely or that their effects would be limited. The only safe conditions for academic research, according to this view, are those in which academic freedom is protected without exception and with passionate commitment. That might be right, but it does involve a leap of faith. (DWORKIN, 1996, P. 249).

Então, a visão convencional, que Dworkin também chama de “instrumental”, para a defesa da liberdade acadêmica é reconhecidamente importante, e, no geral, válida, só não é o suficiente.

Dworkin acredita que devemos conectar esta defesa instrumental com algo mais profundo, menos contingente e especulativo e mais pessoal.

O próximo passo na argumentação de Dworkin será no sentido de conectar a defesa convencional (ou instrumental) da liberdade acadêmica com uma noção *ética* e estrutural.

Dworkin acredita que a liberdade acadêmica ocupa um importante papel ético não apenas nas vidas das poucas pessoas que protege, mas, na vida da comunidade de um modo geral.

Para Dworkin, a liberdade acadêmica é uma parte estrutural e importante de um cultura de independência que é importante para que cada um possa viver a vida como deve.

So though the conventional, instrumental defense of academic freedom is important, and at least in general, valid, it is not enough. We must connect that defense to something deeper, less contingent and speculative, and more personal. I shall now argue that academic freedom plays an important *ethical* role not just in the lives of the few people it protects, but in the life of the community more generally. It is an important, structural part of the culture of independence that we need in order to lead the kind of lives that we should. An invasion of academic freedom is insulting and harmful for some because it frustrates satisfying important responsibilities, and dangerous for everyone because it weakens the culture of independence and cheapens the ideal that culture protects. (DWORKIN, 1996, P. 250).

Segundo Dworkin, uma invasão da liberdade acadêmica insulta e traz prejuízo por que frustra a satisfação de uma responsabilidades importantes, e é perigosa para todo mundo por que enfraquece essa “cultura da independência” e desvaloriza o ideal protegido por esta cultura.

Este ideal, Segundo Dworkin, é o ideal de “individualismo ético”. Dworkin explica, que, além de outros componentes, o ideal de individualismo ético insiste que cada um tem a responsabilidade por alcançar o máximo de sucesso na vida quanto puder.

Esta responsabilidade trazida pelo “individualismo ético” é pessoal, no sentido de que cada um de nós deve se guiar por suas próprias convicções do que é uma vida de sucesso.

O individualismo ético é a inspiração por trás das instituições e atitudes do liberalismo político, explica Dworkin.

Ele (o individualismo ético) dá suporte ao núcleo das ideias liberais que incluem ambas: a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica.

I mean the ideal of ethical individualism. This insists, among its other components, that we each have responsibility for making as much of a success of our lives as we can, and that this responsibility is personal, in the sense that each of us must make up his own mind, as a matter of felt personal conviction, about what a successful life would be. Ethical individualism is the inspiration behind the institutions and attitudes of political liberalism. It supports the central core of liberal ideas that includes both freedom of speech and academic freedom, not just as a wise environment for academic discovery, but as encouragement of and protection for the primacy of individual conviction. (DWORKIN, 1996, P. 250).

O individualismo ético não garante as liberdades (de expressão e acadêmica) apenas no sentido de proporcionar um ambiente adequada para a descoberta acadêmica.

Esta ideia, de responsabilidade individual protege a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica ao passo que funciona como um encorajamento e uma proteção para a primazia da convicção individual.

Na ausência de liberdade de expressão, e de liberdade acadêmica como os sujeitos LGBTTQIA+ podem ter um ambiente adequado para as suas descobertas e escolhas sobre as melhores formas de viverem sua vida e alcançarem o máximo de suas possibilidades?

Um sistema que aceita o individualismo ético, tem que estar comprometido com o ideal de igualdade política de cada indivíduo. Em um sistema onde é suposto que cada um a partir de suas escolhas e possibilidades alcance o melhor resultado de vida possível, a censura com base em um ponto de vista LGBTTQIA+fóbico, mina a igualdade, para viver, dos sujeitos LGBTTQIA+.

Dworkin afirma que as pessoas que aceitam o individualismo ético, aceitam as responsabilidades que decorrem dele.

A primeira destas responsabilidades, é a de não professar aquilo que acredita ser falso. Este dever é protegido, nas sociedades liberais, pelo direito à livre consciência que proíbe que as pessoas sejam forçadas a proferir declarações religiosas, morais ou políticas contra a sua vontade.

Portanto, é censura a atividade governamental no sentido de impor à comunidade acadêmica o *dever* de falar aquilo que creem falso, como por exemplo, a obrigação de produzir e reproduzir a sexualidade no ambiente escolar sem problematizar a forma como a sexualidade se manifesta na sociedade, forma esta que, subjuga a mulher e o sujeito LGBTQIA+.

Constitui censura, a tentativa dos poderes legislativos e executivo de impedir, com base em ponto de vista, a problematização do *sexo, gênero e sexualidade* de um ponto de vista plural e inclusive, como, por exemplo, o dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana do século XX.

A segunda responsabilidade decorrente do individualismo ético é uma responsabilidade mais positiva de afirmação. É um dever de se manifestar pelo que acredita ser verdadeiro.

De acordo com o individualismo ético, explica Dworkin, nós todos temos um dever como cidadãos, o dever de reconhecer que é errado se manter em silêncio quando a nossa sociedade precise tomar uma decisão coletiva e acreditamos ter informações ou opiniões que deveriam ser levadas em consideração.

People who accept ethical individualism accept consequent responsibilities. The first is the responsibility not to profess what one believes to be false. This duty is protected, in liberal societies, by a right of conscience that forbids forcing people to religious or moral or political declaration against their will. The second is a more positive responsibility of affirmation: it is a duty to speak out for what one believes to be true. According to ethical individualism, we all have that duty as citizens: it is wrong to remain silent when our society must make a collective decision and we believe we have information or opinion it should take into account. We have that responsibility even when we know that our opinion will not be heeded – when the state acts unjustly, for example, and we know we can only bear witness to our anger at what it does in our name. That sense of responsibility, and of the moral damage done when we are prevented from exercising it, is part of the medley of reasons that together make it so important to us, as individuals, that we have a general right of free speech on political matters. (DWORKIN, 1996, P. 250-1).

Dentro de um ideal liberal de individualismo ético, temos o dever de nos manifestar, quando de frente à necessidade social de tomar uma decisão coletiva, e acreditamos que nossa opinião precise ser ouvida ou considerada.

De fato, afirma Dworkin, este dever existe, mesmo quando sabemos que nossa opinião não será levada em consideração ou sequer ouvida.

Quando o Estado age injustamente, exemplifica Dworkin, e nós sabemos que apenas podemos testemunhar a raiva do que ele faz em nosso nome, ainda assim existe a responsabilidade de falar o que acredita ser verdadeiro.

Este “senso de responsabilidade” e do *dano moral* sofrido, quando somos impossibilitados de exercitá-lo são partes de um conjunto de razões que juntas tornam tão importante para nós, enquanto indivíduos, possuir um direito geral de liberdade de expressão em assuntos políticos.

Dworkin vai além, e explica que alguns papéis sociais incorporam versões elevadas desta responsabilidade pessoal.

Professores, para destacar o exemplo pertinente a este trabalho, e outros que ensinam e estudam em universidades, tem uma responsabilidade ainda mais geral e comprometida.

Para Dworkin, os acadêmicos tem um dever paradigmático de descobrir e ensinar o que acreditam ser importante e verdadeiro, e este dever não pode ser sujeito à qualificação sobre os melhores interesses dos envolvidos, tanto quanto a responsabilidade médica, onde cumpre ao médico, e somente a ele, a definição do melhor interesse dos envolvidos, e não à forças externas.

Como este dever descobrir e ensinar o que acredita-se importante e verdadeiro pode ser plenamente alcançado em um sistema onde a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica sofrem restrição?

As tentativas de censura na educação, sempre demonstram uma inclinação para que determinado debate público tome uma direção ou outra. No caso dos “Estudos sobre gênero”, a tentativa é de manutenção da exclusão dos sujeitos LGBTTQIA+ da matriz cultural de inteligibilidade da sexualidade.

O que Dworkin está falando, é que os professores tem uma responsabilidade com a verdade, e, desta forma, os professores tem uma responsabilidade profissional o mais próximo possível dos ideias do individualismo ético.

Neste sentido, os professores, trazem consigo uma responsabilidade ética de viver a vida e a profissão de acordo com as próprias convicções

Some social roles and professions incorporate heightened versions of this personal responsibility (...) professors and other who teach and study in universities have an even more general and uncompromising responsibility. They have a paradigmatic duty to discover and teach what they find important and true, and this duty is not, even to the degree that medical responsibility may be, subject to any qualification about the best interests of those to whom they speak. It is an undiluted responsibility to the truth, and it is, in that way, the closest a professional responsibility can come to the ideals of ethical individualism, to live his life in accordance with his own felt convictions. (DWORKIN, 1996, P. 251-2).

É imperativo deste sistema de responsabilidade dos professores, que seja suportado por um sistema de liberdade acadêmica forte o suficiente para garantir que a busca e disseminação de suas convicções parta do ponto de vista de um debate mais amplo, livre e eficaz.

Neste sentido, a educação pública (liberal), a liberdade de expressão, consciência, religião e a liberdade acadêmica, são partes de um suporte social para uma cultura de independência e defesa contra uma cultura da conformação.

Dworkin afirma, que a liberdade acadêmica desempenha ainda um papel especial, por que as instituições educacionais são pivôs destes esforços (de garantir a independência e proteger contra a conformação).

Dworkin afirma, que todo regime totalitário percebeu este caráter das instituições de ensino, de promoção de uma cultura da independência e combate a uma cultura da conformação intelectual, e como estas instituições podem ser facilmente subvertidas por meio do poder, para se transformar em engrenagens da conformação.

Esta informação, coloca em cheque tentativa dos poderes legislativos e executivo brasileiros de censurar, com base em ponto de vista, a problematização do *sexo, gênero e sexualidade* de um ponto de vista plural e inclusive, como, por exemplo, o dos “Estudos sobre gênero”.

É tirânica e com o objetivo de estabelecer uma cultura de conformação com a forma como se produz e reproduz o sexo, o gênero e a sexualidade em nossa sociedade a força de poder repressiva no sentido de censurar os “Estudos sobre gênero” no Brasil.

E mais, a liberdade de expressão e liberdade acadêmica, para este e outros assuntos, ocupa papel principal na promoção da cultura da independência por que pode promover o encorajamento e habilidades para uma vida de convicções pessoais.

Parte do ponto central da educação, em uma sociedade liberal, é aprender a importância e a profundidade de uma lealdade a verdade pessoal, em vez da verdade coletiva.

A liberdade acadêmica, explica Dworkin, também é importante simbolicamente, por que em uma academia livre o exemplo e as virtudes do individualismo ético estão claramente em evidência.

Dworkin afirma que em nenhuma outra ocupação é tão clara e evidente a responsabilidade dos profissionais de encontrar e disseminar a verdade da forma como a veem.

Estudiosos existem para isso, e apenas para isso, afirma Dworkin. Uma cultura da independência valorize “aprender pro seu próprio bem”, por que, tal aprendizado, é também, desta forma, para o bem da cultura.

Liberal public education, freedom of speech, conscience, and religion, and academic freedom are all parts of our society's support for a culture of independence and of its defense against a culture of conformity. Academic freedom plays a special role because educational institutions are pivotal to those efforts. They are pivotal, first, because they can so easily become engines of conformity, as every totalitarian regime has realized, and, second, because they can provide important encouragement and skills for a life of personal conviction. Part of the point of education, in a liberal society, is learning the importance and depth of an allegiance to personal rather than collective truth. Academic freedom is also important symbolically, because in a free academy the example and virtues of ethical individualism are so patently on display. In no other occupation is it so plainly and evidently the responsibility of professionals to find and tell and teach the truth as they see it. Scholars exist for that, and only for that. A culture of independence values learning “for its own sake” because such learning is also, in that way, for that culture's sake as well. (DWORKIN, 1996, P. 252-3).

Na tentativa de resumir este argumento Dworkin afirma o seguinte. Que a liberdade acadêmica reforça os ideais do individualismo ético, e exhibe estes ideais no contexto mais apropriado.

Isto por que, a liberdade acadêmica cria um teatro onde as convicções pessoais sobre a verdade e os valores são tudo que importante, e treina os estudiosos e os estudantes nas atitudes e habilidades essenciais para perpetuar uma cultura da independência.

Logo, qualquer violação da liberdade acadêmica é danosa em vários aspectos. É moralmente prejudicial para aqueles cujo direito de expressar-se, escrever ou ensinar é restrito, por causa da frustração de sua profunda responsabilidade em fazê-lo.

É moralmente prejudicial para aqueles cujo aprendizado é corrompido, pela mesma restrição em realizar suas responsabilidades.

É danoso para uma cultura geral da independência que é nutrida pela liberdade acadêmica, por que qualquer invasão da liberdade acadêmica não é apenas danosa em si mesmo, mas torna outras invasões mais prováveis.

E por fim, insulta o ideal de individualismo ético para todos, por que a academia servir apenas sua própria visão do que é verdadeiro é um símbolo crucial e um progenitor importante deste ideal ético.

Dworkin afirma que tudo isto é colocado em risco, cada vez que um professor é informado sobre o que ensinar, o que não ensinar e como ensinar.

I should summarize this part of the argument. Academic freedom represents and reinforces the ideals of ethical individualism. It exhibits those ideals in the most appropriate context by creating a theater in which personal conviction about truth and value is all that matters, and it trains scholars and students alike in the skills and attitudes essential to a culture of independence. So any violation of academic freedom is damaging in manifold ways. It is morally harmful to those whose freedom to speak or write or teach is restricted, because a deep responsibility is thereby thwarted. It is morally harmful to those whose learning is corrupted by the same restriction. It damages the general culture of independence that academic freedom nourishes, because any invasion of academic freedom is not only harmful in itself but makes future invasions more likely. And it insults, for everyone, the ideals of ethical individualism, because the scholar serving only his own vision of the truth is a crucial symbol as well as an important progenitor of that ethical ideal. All this at stake and put in jeopardy every time a teacher is told what or what not to teach or how to teach it. (DWORKIN, 1996, P. 253).

Dworkin fala de um momento histórico diferente do nosso. Mesmo que este texto tenha sido publicado há quase vinte e três anos, anos a história dos Estados Unidos em relação à liberdade de expressão é muito distinta da brasileira.

Dworkin discute a possibilidade de restrição da liberdade de expressão e da liberdade acadêmica, com o objetivo de resolver questões aparentemente mais urgentes, e que demandam uma atitude imediata em razão das vidas perdidas por exemplo, pela injustiça racial e pela desigualdade de gêneros.

De fato, é muito importante para este trabalho, reconhecer que o espaço acadêmico é o espaço privilegiado de luta pela inclusão das minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e diversidade sexual.

Mas Dworkin está falando de um Sistema social avançado em relação ao nosso, onde é legalmente garantida a possibilidade de aprender e ensinar sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

De fato, foi no início do século XX que surgiram ali mesmo, nos Estados Unidos, os “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana.

Este trabalho, parte de uma realidade social distinta, onde forças e estratégias repressivas buscam excluir o ponto de vista dos “Estudos sobre gênero” das possibilidades de discurso acadêmico.

Dito isto, é importante se ater para o “alerta geral” de Dworkin, que é exatamente adequado para o momento da liberdade de expressão e liberdade acadêmica brasileira.

Dworkin afirma, que em qualquer caso, a censura é claramente o inimigo, não o amigo, da igualdade a longo prazo.

O quão longe na história pode ser observado, intelectuais e acadêmicos enaltecem o movimento igualitário, e aqueles que odeiam a igualdade, tornaram uma prioridade tentar silenciar estes discursos.

Os tempos, mudaram, afirma Dworkin, mas não a este respeito. Se os críticos da liberdade acadêmica tiverem sucesso em ensinar ao público em larga escala que o ideal de liberdade acadêmica é superestimado, e deve ser deixado de lado em nome de outros interesses sociais que possam soar atrativos, a lição será aprendida, mas não será em um sistema de igualdade.

In any case, censorship plainly is the enemy, not the friend, of equality in the long run. For as far back as we care to inspect, intellectuals and academics have crowded the bow of the egalitarian movement, and those who hate equality have made it a priority to try to silence them. Times change, of course, but not in that respect. If critics of academic freedom succeed in teaching the public at large that that ideal is overrated, and may be set aside in the interests of attractive social goals, the lesson will be studied in other than egalitarian constituencies. If some people think racial and gender equality are urgent goals, others – and there may well be more of them – think it more urgent that the decline in family values and traditional virtues be halted, and they will be glad of a chance to dictate that university curricula emphasize those virtues and avoid texts that question them, particularly those in which homosexuality and other “different” styles of life are celebrated. I am only repeating an old liberal warning. But it is a warning that cannot be repeated often enough. Censorship will always prove a traitor to justice. (DWORKIN, 1996, P. 257-8).

Dworkin pressupõe que é claro que a academia é responsável por combater as injustiças e desigualdades, e que a injustiça racial e de gênero são problemas reais e urgentes, que até poderiam justificar restrições na liberdade de expressão e liberdade acadêmica, como no caso dos “códigos de discurso” ou *speech codes* criados como sistemas para impedir linguagem insensível, degradante e/ou discriminatória nos *campus*.

O problema, aponta Dworkin, é que, se algumas pessoas acreditam que igualdade racial e de gênero são objetivos urgentes, outros (e podem ser a maioria) pensam que é mais urgente o declínio nos valores familiares e nas virtudes tradicionais.

Acontece que, estas pessoas também podem querer ditar o que o currículo acadêmico deve enfatizar, como as “virtudes tradicionais da família” e o que deve evitar, como por exemplo evitar textos que celebrem a homossexualidade e outros “estilos diferentes de vida”.

Ou seja, abrir a possibilidade de restrição e censura com base em ponto de vista, seja para restringir o discurso dos “Estudos de gênero” ou seja para instituir “códigos de conduta verbal”, ainda que com o objetivo de incluir minorias historicamente excluídas da academia, abre uma “porta” para que o princípio da neutralidade seja interpretado de uma ou de outra forma.

E assim relativizado o princípio da neutralidade de conteúdo que impede a censura com base em ponto de vista, pode ser, e é provável, que a “corda rompa para o lado mais fraco”.

A criação deste mecanismo de censura, pode funcionar justamente para reproduzir as formas de exclusão já existentes na sociedade.

O que está sendo repetido é um antigo aviso liberal. Um aviso, que Dworkin afirma que é um alerta que não pode ser repetido o suficiente.

A censura sempre se provará uma traidora da justiça.

CONCLUSÃO

Ao sumarizar o argumento é possível partir de qualquer uma das variáveis trazidas e percorrer o raciocínio atingindo a mesma conclusão.

Farei a opção por partir da teoria norte-americana da liberdade de expressão, com o objetivo de privilegiar o *assunto* jurídico deste trabalho.

Concluo que, o papel do Estado, frente aos valores políticos: liberdade de expressão e liberdade acadêmica, é o de garanti-los pelo Direito. Ao traçar seus contornos, deve fazê-lo sempre da forma menos restritiva.

Acredito que o debate público apresentará melhores resultados em um ambiente de discussão livre, aderindo ao argumento instrumental que defende a liberdade de expressão e liberdade acadêmica.

Mas, também acredito que a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica, sejam essenciais e constitutivas de uma sociedade justa, livre e igualitária.

Destaque para liberdade acadêmica, que entendo como um valor político que promove e garante uma cultura de independência, que protege a sociedade de conformação intelectual,

No espaço acadêmico a busca e a descoberta das convicções tem que ser livres e amplas. A acadêmica cumpre um papel importante no combate à injustiça e a desigualdade. A violação da liberdade acadêmica é prejudicial para a cultura e para a sociedade.

Pontos de vista dissidentes, odiosos, divergentes, discursos afiados, desafiam o conhecimento convencional, a opinião. Estas ideias constituem os principais destinatários de uma ideia de proteção da liberdade de expressão e liberdade acadêmica.

O desejo de permanecer no poder, manipular a opinião pública, filtrar informações da sociedade, duvidar do juízo popular, impedir conclusões, privilegiar ou restringir um ponto de vista, são condições presumivelmente ilegítimas para a regulação da liberdade de expressão e liberdade acadêmica constitutivas de censura.

A regulação ilegítima da liberdade de expressão e liberdade acadêmica é a censura. E a censura sempre impacta na opinião pública.

A ausência de manipulação estratégica, o reconhecimento da igualdade política dos indivíduos, a possibilidade de informação ampla e livre, o reconhecimento da autonomia do ouvinte, são pressupostos de um sistema democrático, que reconheça a igualdade política de seus indivíduos, e os direitos à liberdade de expressão e liberdade acadêmica.

Porém, concluí que estes postulados sobre a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica, não são observados no Brasil em determinadas situações.

Especificamente no recorte deste trabalho, concluo que os postulados da liberdade de expressão e liberdade acadêmica não são observados no que se refere ao ensino sobre sexualidade na educação básica.

O ex-parlamentar e atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, a “Bancada Evangélica”, as demais “Frentes Parlamentares Cristãs”, como a Frente Parlamentar Mista da Família e Apoio à Vida, Frente Parlamentar em Defesa da Vida e da Família e a Frente Parlamentar exercem estratégias de poder, motivadas por pontos de vista morais e religiosos, articulando-se em oposição a temas que envolvam reconhecimento e garantias de direitos à população LGBTTQIA+ e principalmente, opondo-se à educação sobre gênero e diversidade sexual nas escolas.

Concluo, que o veto realizado pela presidenta Dilma Rousseff, ao material didático do “Projeto Escola Sem Homofobia” em 2011, constitui censura, e que foi motivada por pressão das frentes parlamentares religiosas, que ameaçaram “travar as pautas” do Congresso Nacional, impedindo assim a fluidez a “agenda política” do governo federal.

Destaque para as propostas e sugestões legislativas analisadas no quarto capítulo da primeira parte deste trabalho são representativas das articulações e estratégias de poder repressivas destes grupos em tentativa de censura do ensino sobre diversidade sexual na educação básica.

Estas estratégias morais e religiosas, limitam e silenciam o debate sobre a sexualidade, e o prognóstico não é favorável, uma vez que Jair Bolsonaro foi eleito em 2019, com base em uma agenda conservadora que entre outras coisas promete “impedir a ideologia de gênero nas escolas”.

Além das forças e estratégias de censura do debate da sexualidade, existe um silenciamento escolar e social sobre a homossexualidade.

Concluo que, as estratégias de poder são múltiplas neste campo, assim como seus objetivos, e que este trabalho pode reconhecer e destacar aquelas no sentido de estabelecer proibições de natureza jurídica para o ensino sobre sexualidade que naturaliza a heterossexualidade e desnaturaliza outras formas de manifestação da sexualidade.

E por trás da censura do debate público, existe um problema ainda mais grave, que é a realidade experimentada pelas minorias com bases identitárias definidas a partir do sexo, gênero e/ou diversidade sexual na sociedade, no que se refere a sua possibilidade de constituição e fruição de direitos em igualdade de condições com o ideal de um Sujeito de Direito.

Concluo que estrutura binária que explica o gênero e a sexualidade na escola, não dá conta de comportar as realidades do gênero e da sexualidade na sociedade, e que a subversão das normas de gênero proliferaria as configurações pelas quais entende-se a sexualidade, incluindo mais as pessoas LGBTTQIA+ na matriz cultural de inteligibilidade e no debate público.

Os papéis status e a relação de dominação entre o macho/fêmea, hétero/não-hétero, criam processos de marginalização onde a população LGBTTQIA+ experimenta a cidadania de uma forma limitada pela sensação de não pertencimento ao sistema dominante e criando uma cultura onde o sujeito LGBTTQIA+ é um sujeito subalterno.

Mas existem estratégias e práticas pedagógicas no sentido de estabelecer rupturas, inovações, desestabilizações e subversões na produção e reprodução censurada da sexualidade nas escolas.

Ao contrário do que pregam estas estratégias de poder repressiva, concluo que a escola tem sim ou papel como produtora e reprodutora das concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade.

A educação deve ser utilizada como uma estratégia de resistência, no sentido de ampliar o debate sobre a sexualidade, expor as limitações da linguagem, desconstruir padrões e formulações sobre gênero e diversidade sexual, descobrir novas formas de inteligibilidade da sexualidade,

A sexualidade na sociedade é um tema de debate público relevante, a repressão do discurso não é capaz de reprimir a sexualidade, mas é capaz de modificar o resultado do debate público.

Pluralismo e tolerância são essenciais, não é necessária unanimidade ou consenso, espero que este trabalho possa contribuir com a sociedade, apresentando uma perspectiva que possa combater a ideia de que diversidade sexual não é algo bom ou natural, que possa combater também, a opressão de mulheres e pessoas LGTTQIA+, a incapacidade de interferir nas relações de poder, problemas como o *bullying*, a violência, a fobia, o preconceito, a marginalização, a subalternização e a opinião pública negativa ou distorcida sobre pessoas LGTTQIA+.

Este trabalho contribui para a produção acadêmica sobre a teoria da liberdade de expressão e liberdade acadêmica, por meio do estudo dos grandes expoentes da produção científica sobre o tema.

Isto por que, os estudos sobre a Primeira Emenda à Constituição dos Estados Unidos representam os mais avançados estudos sobre a liberdade de expressão, e o referencial teórico deste trabalho concentra-se em alguns dos principais pesquisadores, das principais universidades, do mundo.

Contribui ainda, para o combate à censura no Brasil, principalmente as iniciativas de censura à liberdade acadêmica fundadas em objetivos ilegítimos. Contribuindo para a promoção de uma cultura de liberdade, independência, igualdade e pluralismo.

Este trabalho contribui também para a produção acadêmica sobre a liberdade de expressão, ao trazer a visão da teoria decolonial, que traz um ponto de vista fora da posição etnocêntrica para a discussão.

Isto por que, a construção do sujeito pela teoria tradicional pode ser insuficiente para transportar a real experiência dos sujeitos LGTTQIA+. E também, por que a ausência da pluralidade de concepções sobre as estruturas de dominação poderia servir tão somente para

reproduzir a ordem de dominação posta, por meio da continuação do agenciamento da produção dos próprios sujeitos que tem que falar por si.

Contribui ainda para a promoção dos “Estudos sobre gênero” da sociologia crítica norte-americana do século XX no Brasil, ao lado da proeminente doutrina brasileira sobre o tema.

Por fim, promove a visibilidade, reconhecimento e garantia dos direitos da população LGBTTQIA+, principalmente o reconhecimento de sua igualdade e liberdade, representativos de um problema social grave no Brasil, que vive um cenário de exclusão violenta sistemática da população LGBTTIA+.

Muito embora tenham sido empreendidos esforços incansáveis para contornar o tema da melhor forma possível, é natural que este estudo encontre seus limites que precisam ser identificados para possibilitar a continuação da produção acadêmica de qualidade sobre o tema.

No que se refere a teoria da liberdade de expressão, não foi possível tratar minuciosamente neste estudo sobre *quais são estas justificativas que garantem qual tipo de regulação da expressão?* Em que pese a enumeração de algumas delas, como os contravalores, o prejuízo, o dano eminente entre outras, cumprirá a um estudo futuro de debruçar sobre as formas como Estado na função de censor pode *legitimamente* restringir a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica.

Outro limite, é que Este trabalho não partiu de uma perspectiva positivista do Direito à liberdade de expressão, e ao ensino livre e plural.

O que quero dizer com isto, é que a Constituição brasileira também prevê um sistema de liberdade de expressão e de liberdade acadêmica, mas o faz de modo distinto da Constituição norte-americana. Entretanto, o valor político destes institutos do ponto de vista da filosofia do direito é o mesmo para os fins deste trabalho.

Existe então, a possibilidade de que um estudo futuro analise os aspectos legais positivados das garantidas de liberdade de expressão e liberdade acadêmica no Brasil, e daí abordar suas relações sobre os estudos de gênero ou outros temas, e estabelecer (ou não) uma comparação com o direito norte-americano.

Um outro limite identificado, é que este trabalho apenas apontou a importância do papel do Poder Judiciário na garantia da liberdade de expressão, impedindo a censura com base em ponto de vista, e garantindo a aplicação do princípio da neutralidade.

Porém, em que pese esta afirmação, fugiu ao escopo deste trabalho identificar na atividade judiciária como as cortes constitucionais se comportaram diante destas controvérsias.

Cumprirá a um estudo futuro identificar a relação entre o poder judiciário e os Estudos sobre gênero e diversidade sexual, uma vez que o Supremo Tribunal Federal ainda não enfrentou a matéria, e nos Estados Unidos a defesa da liberdade de expressão e liberdade acadêmica encontram-se em um outro momento jurídico.

O tema representa uma controvérsia atual, mas, espera-se que o poder judiciário brasileiro atue na defesa da liberdade de expressão e liberdade acadêmica para os estudos sobre diversidade sexual na educação básica brasileira, o que terá que ser verificado em estudo futuro.

Por fim, uma outra porta que se abre para estudos futuros é a de verificar em comparação como os diferentes sistemas de liberdade de expressão respondem à questão da liberdade acadêmica e dos Estudos sobre gênero, somando à discussão aqui trazida.

Minha impressão final, é a de que as estratégias de poder com fundamento em um moral conservadora e religiosa tentam impor a uma sociedade laica e plural, valores que não correspondem com a realidade.

Estes mesmos grupos, tentam censurar da educação básica os ensinamentos sobre política, Karl Marx, Comunismo, Paulo Freire, Ditadura Militar. Demonstrando que existe uma ignorância, ou uma maldade, ou ambos, motivando estas decisões.

No caso dos estudos sobre gênero e diversidade sexual, ficou claro e posso concluir, que os valores por trás desta censura, tem fundamento em uma LGBTTQIA+fobia, que é representativa de um dos mais graves problemas de desigualdade social no Brasil, responsável pela exclusão, morte, e experiência de cidadania limitada dos sujeitos LGBTTQIA+.

A conclusão, é a de que a censura com base em ponto de vista LGBTTQIA+fóbica não pode vigorar em um sistema democrático de liberdade e igualdade, razão pela qual cumprirá ao Poder Judiciário garantir a liberdade de expressão e a liberdade acadêmica para o ensino sobre gênero e diversidade sexual na educação básica.

A educação tem o papel e a força para transformar a realidade da sociedade contribuindo para uma evolução e promoção de respeito, igualdade, tolerância e garantia dos direitos a liberdade de expressão e liberdade acadêmica.

Atualmente, a censura e a resistência disputam a promoção de uma cultura da conformação intelectual ou da independência, no que se refere a sexualidade na educação básica brasileira e seus reflexos na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIÃO, Silvia. “Não somos um simples conjunto de letrinhas” : disputas internas e (re)arranjos da política “LGBT”. Cadernos pagu (46) 279-310. Campinas-SP. 2016.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Martins Fontes/Presença; Lisboa. 1976.

BRASIL. Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo nº 115 de 2015. 2015 propôs a sustação da aplicação da resolução da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República que estabeleceu parâmetros para o reconhecimento da identidade de gênero de transexuais e travestis nos espaços sociais, principalmente no sistema e instituições de ensino. Disponível em<
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1307141>>
Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo de nº 122 de 2015. Propõe que “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual.”. Disponível em<
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1430832>>
Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Decreto Legislativo 213 de 2015. Propõe sustar a portaria que institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em<
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724681&ord=1>> Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Decreto Legislativo 214 de 2015. Propõe sustar a portaria que institui Comitê de Gênero, de caráter consultivo, no âmbito do Ministério da

Educação.

Disponível

em<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724803>>

Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 1859 de 2015. Propõe que “A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo ‘gênero’ ou ‘orientação sexual.’”. Disponível em

<<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894#marcao-conteudo-portal>> Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 3235 de 2015. Criminaliza a veiculação de termos e expressões como ‘orientação sexual’, ‘identidade de gênero’, ‘discriminação de gênero’, ‘questões de gênero’ e assemelhados, bem como autorizar a publicação dessas expressões em documentos e materiais didático-pedagógicos, com o intuito de disseminar, fomentar, induzir ou incutir a “ideologia de gênero”. Disponível

em<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016875>>

Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 10577 de 2018. a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para “proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”. Nesta proposta ainda encontramos a frase de repetição que é demonstrativa do intuito de censurar: “vedado o termo gênero ou orientação sexual”..

Disponível

em

<<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2181575>>

Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 10659 de 2018. Propõe alterar a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para “vedar a doutrinação política, moral, religiosa ou ideologia de gênero nas escolas”. Disponível em

<<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2182388>>

Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. Projeto de Lei nº 9948 de 2018. Propõe Alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente para dispor sobre classificação de programas com conteúdo que aborde ideologia de gênero”. Disponível em <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2170832>> Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de lei do Senado nº 193 de 2016. Propõe a alteração da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementando o “Programa Escola Sem Partido” Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Senado Federal. Sugestão legislativas nº 50 de 2017. Propõe “criminalizar o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras”. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131620>>. Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Senado Federal. Sugestão legislativas nº 24 de 2018. Propõe “criminalizar o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras”. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/133917>>. Acesso em Dezembro de 2018.

BRASIL. Senado Federal. Sugestão legislativas nº 27 de 2018. Propõe “Proibir que ensinem ideologia de gênero para crianças”. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/134011>>. Acesso em Dezembro de 2018.

BUTLER. Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade; tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DINIS, Nilson Fernandes. Educação, Relações de gênero e diversidade sexual. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008.

DWORKIN, RONALD. Freedom’s Law. The Moral Reading of the American Constitution. 2ª Edição. 1996. Harvard University Press.

FISS, Owen M. *The Irony of Free Speech*. Harvard University Press. 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

KASHIURA JR., Celso Naoto. *Sujeito de Direito e Capitalismo*. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Direito da USP, 2012.

LEWIS, ANTHONY. *Freedom For The Thought That We Hate, A Biography Of The First Amendment*. Basic Books. 2007.

LIBERA, Alain de. *When Did the Modern Subject Emerge?*, *American Catholic Philosophical Quarterly*, Vol 82, No 2, 2008, p. 181-220.

LIBERA, Alain de. *Arqueologia do Sujeito. Nascimento do Sujeito*. Trad. Fátima Conceição Murad. São Paulo. : FAP-UNIFESP, 2013[Introdução de Foucault a Heidegger; O movimento retrógrado da verdade, p. 19-36; Conclusão p. 411-415).

LOURO, Guairá Lopes. *Gênero, sexualidade e educação/ Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUKÁCS, György. *Historia e consciência de classe: estudos de dialética marxista*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACDONALD, Eleanor. *The trouble with subjects. Feminism, Marxism and the questions of Poststructuralism*. *Studies in Political Economy* 35, 1991, p. 43-71.

MARMOR, Andrei. *Two Rights of Free Speech*. In: *Ratio Juris*. Vol. 31. No. 2 June 2018 (139-15). 2018.

MARX, Karl. *Manuscrítos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Raniere. São Paulo: Boitempo, 2004.

MESZAROS, Istvan. *A Teoria da Alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Notas sobre o Conceito de Marginalidade Social In: PEREIRA, Luiz (Org.). *Populações Marginais*. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

RAMOS, Marcelo Maciel; NICOLI, Pedro Augusto Gravatá; BRENER, Paula Rocha Gouvêa. *Gênero, Sexualidade e Direito: Uma Introdução*. Belo Horizonte: Initia Via, 2016.

RAMOS, Marcelo Maciel et al. *Gênero, Sexualidade e Direitos Humanos. Perspectivas Multidisciplinares*. Belo Horizonte, Initia Via: 2017.

SALGADO, Joaquim Carlos. *A ideia de justiça no mundo contemporâneo: fundamentação e aplicação do Direito como o maximum ético*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SCOTT, JOAN. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, Vol. 91, No. 5 (Dec., 1986), pp. 1053-1075. Oxford University Press. 1985.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Minas Gerais: Editora UFMG. 2012

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?*. Trad. Regina Goulart Almeida et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUNSTEIN, Cass R. *Democracy and the problem of free speech*. Free Press. 1993.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Trad. Elia Ferreira Edel. Petrópolis. Rio de Janeiro, Vozes: 1994. [Terceira parte : III. Eu não é ego. IV A sombra e a luz pág. 269 a 342].

TOURAINÉ, Alain. *Crítica de la Modernidad*. Trad. Alberto Luis Bixio. Buenos Aires : Fondo de Cultura Economica de Argentina, 1994. [Terceira parte : Nacimiento del Sujeto. 9. El sujeto ; 10. El sujeto como movimiento social, p. 201-250].

TOURAINÉ, Alain. *The Subject is Coming Back*, *International Journal of Politics, Culture, and Society*, n. 18, 2005, p. 199-209.

VITAL DA CUNHA, Christina. LOPES, Paulo Vitor Leite. Religião e política : uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil.- Rio de Janeiro : Fundação Heinrich Böll, 2012.