



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

ARTHUR ALBUQUERQUE DE ANDRADE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DAS QUATRO ESCOLAS DE
MARIE-BENEDICTE DEMBOUR: uma análise jurídica sobre a heterocisnormatividade e
o bullying LGBTfóbico no Ensino Básico**

Recife

2022

ARTHUR ALBUQUERQUE DE ANDRADE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DAS QUATRO ESCOLAS DE
MARIE-BENEDICTE DEMBOUR: uma análise jurídica sobre a heterocisnormatividade e
o bullying LGBTfóbico no Ensino Básico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas/ Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito. Área de concentração: Teoria Geral do Direito Contemporâneo. Linha de pesquisa: Justiça e Direitos Humanos na América Latina.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Cesar Machado Torres Galindo.

Recife

2022

Catalogação na fonte
Bibliotecária Ana Cristina Vieira, CRB-4/1736

A553d Andrade, Arthur Albuquerque de.
O Direito à educação sexual na perspectiva das quatro escolas de Marie-Benedicte Dembour: uma análise jurídica sobre a heterocisnormatividade e o bullying LGBTfóbico no Ensino básico / Arthur Albuquerque de Andrade. -- Recife, 2022.
234 f.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Cesar Machado Torres Galindo.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco.
Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito, 2022.

Inclui referências.

1. Direitos Humanos. 2. Educação sexual. 3. Homofobia. I. Galindo, Bruno Cesar Machado Torres (Orientação). II. Título.

341.48 CDD (22. ed.) UFPE (BSCCJ 2023-03)

ARTHUR ALBUQUERQUE DE ANDRADE

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL NA PERSPECTIVA DAS QUATRO ESCOLAS DE
MARIE-BENEDICTE DEMBOUR: uma análise jurídica sobre a heterocisnormatividade e
o bullying LGBTfóbico no Ensino Básico**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Direito. Área de concentração: Teoria Geral do Direito Contemporâneo. Linha de pesquisa: Justiça e Direitos Humanos na América Latina.

Aprovada em: 22/07/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Bruno Cesar Machado Torres Galindo (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Jayme Benvenuto Lima Junior (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alexandre Ronaldo da Maia de Farias (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Renan Honório Quinalha (Examinador Externo)
Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Prof. Dr. Paulo Roberto Iotti Vecchiatti (Examinador Externo)
UNISANTA

Prof. Dr. Carolina Valença Ferraz (Examinador Externo)
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria Auxiliadora, a quem eu devo minha capacidade de amar e meu senso de justiça.

Aos meu pai Edmundo; meus irmãos, Victor, Ana Tereza e Nicélia; e minha avó Luriá (*in memoriam*).

À minha orientadora Antonella Bruna Machado Torres Galindo, cuja beleza da alma e inteligência transcendem qualquer limite físico.

À minha coorientadora Flávia Danielle Santiago Lima, a quem admiro desde o começo da minha graduação e hoje tenho a sorte de ter como amiga;

Aos amigos Juliana, Letícia, Regina, André, Rute, Marcello, Priscila, Henrique, Carolina, Catarina, Luiza e Camilla.

A Renee, cujo nome supostamente francês e feminino foi dado a um lindo homem piauiense.

“Homossexualidade é um pecado. Homossexuais estão condenados a passar a eternidade no inferno. Se quisessem mudar, poderiam ser curados de seus hábitos malignos. Se desviassem da tentação, poderiam ser normais de novo. Se eles ao menos tentassem e tentassem de novo em caso de falha. Isso foi o que eu disse ao meu filho, Bobby, quando descobri que ele era gay.

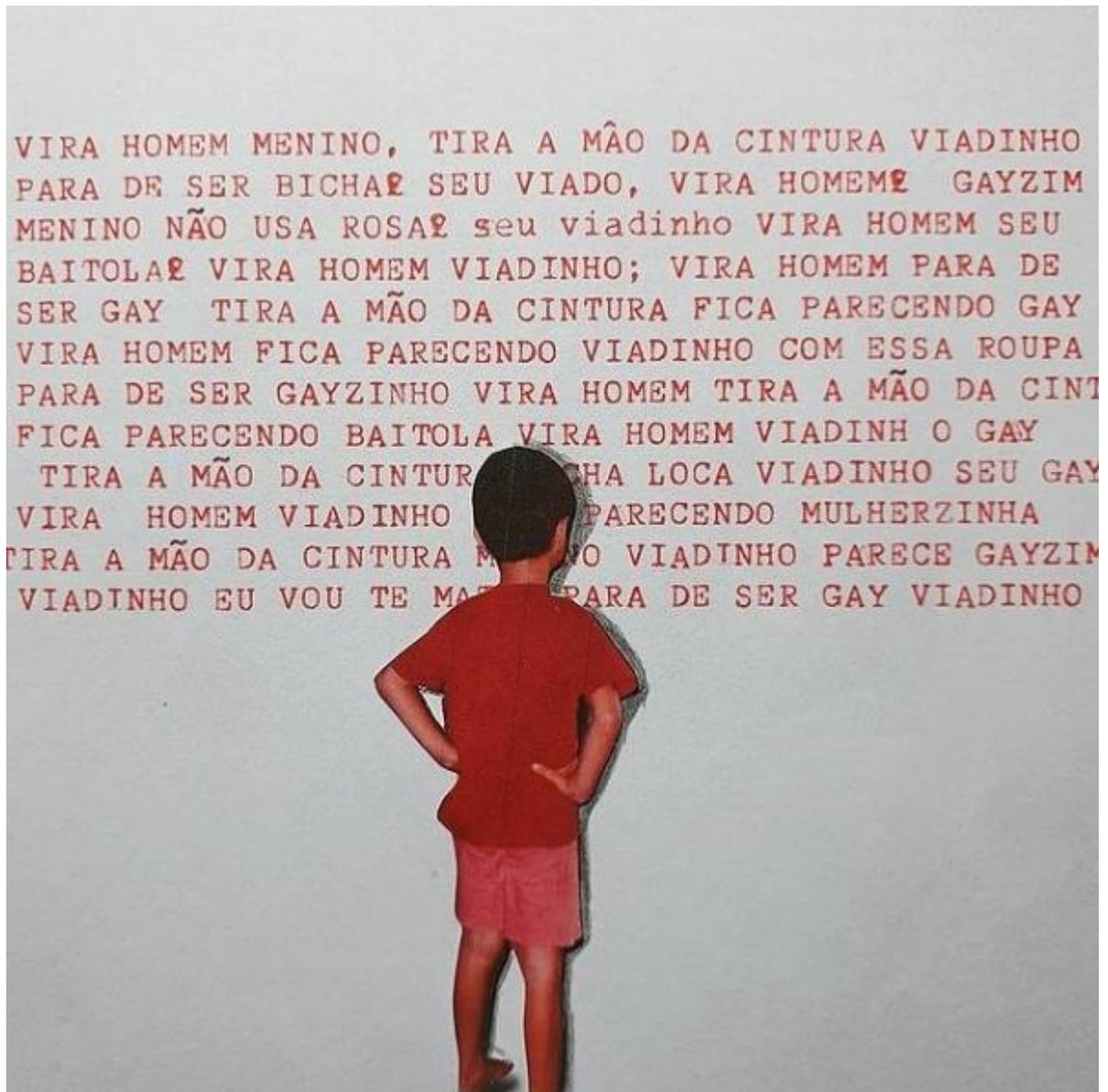
Quando ele me disse que era homossexual, meu mundo caiu. Eu fiz tudo que pude para curá-lo de sua doença. Há oito meses, meu filho pulou de uma ponte e se matou. Eu me arrependo amargamente de minha falta de conhecimento sobre gays e lésbicas. Percebo que tudo o que me ensinaram e disseram era odioso e desumano. Se eu tivesse investigado além do que me disseram, se eu tivesse simplesmente ouvido meu filho quando ele abriu o coração para mim... Eu não estaria aqui hoje, com vocês, plenamente arrependida.

Eu acredito que Deus foi presenteado com o espírito gentil e amável do Bobby. Perante deus, gentileza e amor é tudo. Eu não sabia que, cada vez que eu repetia condenação eterna aos gays... Cada vez que eu me referia ao Bobby como doente e pervertido e perigoso às nossas crianças... Sua autoestima e seu valor próprio estavam sendo destruídos. E finalmente seu espírito se quebrou além de qualquer conserto. Não era desejo de Deus que o Bobby debruçasse sobre o corrimão de um viaduto e pulasse diretamente no caminho de um caminhão de dezoito rodas que o matou instantaneamente. A morte do Bobby foi resultado direto da ignorância e do medo de seus pais quanto à palavra “gay”.

Ele queria ser escritor. Suas esperanças e seus sonhos não deveriam ser tomados dele, mas se foram. Há crianças como Bobby presentes nas suas reuniões. Sem que vocês saibam, elas estarão ouvindo enquanto vocês ecoam ‘amém’. E isso logo silenciará as preces delas. Suas preces para Deus por entendimento e aceitação e pelo amor de vocês. Mas o seu ódio e medo e ignorância da palavra ‘gay’ silenciarão essas preces. Então... Antes de ecoar ‘Amém’ na sua casa e no lugar de adoração, pensem. Pensem e lembrem-se. Uma criança está ouvindo”.

(ORAÇÕES, 2009)

Arte de Hal Wildson (2021)



Fonte: <https://www.instagram.com/halwildson/>

RESUMO

Nos primeiros capítulos, a tese revela a educação sexual aplicada nas instituições de ensino básico e o equívoco em concebê-la como uma possibilidade política (ou de poder político) apenas do tempo presente. A novidade das últimas décadas seria fazer dessa educação um direito fundamental capaz de emancipar sujeitos e não mais reprimi-los, como fora estabelecido no Ocidente desde o século XIX. Nesse intuito, identifica três grandes propostas jurídico-pedagógicas. Partem da heterocisnormatividade vivenciada no ambiente escolar e chegam à tentativa de implementar uma ementa antidiscriminatória e de punir o bullying LGBTfóbico. Os demais capítulos avaliam essas propostas sob a ótica dos Direitos Humanos. Adotam as quatro perspectivas de Marie-Bénédicte Dembour como marco teórico, com o escopo de abarcar o maior número possível de posições sobre o objeto. Inclusive, muitas delas costumam ser colidentes e, assim, garantem o exercício dialético necessário à pesquisa científica. A resolução das dissonâncias apresentadas é resolvida por uma separação entre uma teoria mais crítica e uma prática mais propositiva. Enquanto a primeira corresponde a um viés crítico à universalização da lógica jurídica e psicanalítica em torno da sexualidade infantil, com conceitos como a origem do Direito natural ou o Complexo de Édipo; a segunda traz uma análise pragmática em cima de 95 decisões dos Tribunais Superiores e de 360 domínios virtuais pertencentes a associações LGBTQIA+, no que tange às propostas mencionadas. Nos últimos capítulos, essa separação é desfeita e outras estratégias para a educação são vislumbradas, sobretudo para o ensino jurídico superior. Isto porque as faculdades de Direito, principalmente as públicas, são um dos poucos locais de resistência institucional à discriminação de gênero e de orientação sexual – embora ainda pouco pesquisem sobre a educação sexual – e, portanto, podem servir de referência ao ensino básico. Além disso, trata-se do local onde a pesquisa é desenvolvida, o que não poderia ser esquecido quando se almeja construir um saber não somente científico, mas também emancipatório – tal qual a própria educação sexual amejada.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Educação Sexual; LGBTQIA+.

RESUMEN

En los primeros capítulos, la tesis revela la educación sexual aplicada en las instituciones de educación básica y el error de concebirla como una posibilidad política (o poder político) sólo del presente. La novedad de las últimas décadas sería hacer de esta educación un derecho fundamental capaz de emancipar a los sujetos y dejar de reprimirlos, como se había establecido en Occidente desde el siglo XIX. Para ello, identifica tres grandes propuestas jurídico-pedagógicas. Parten de la heterocisnormatividad vivida en el ámbito escolar y llegan al intento de implementar un menú antidiscriminatorio y de sancionar el bullying LGBTQI+ . Los capítulos restantes evalúan estas propuestas desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Adoptan como marco teórico las cuatro perspectivas de Marie-Bénédicte Dembour, con el fin de abarcar el mayor número posible de posiciones sobre el objeto. De hecho, muchos de ellos tienden a colisionar y, por lo tanto, garantizan el ejercicio dialéctico necesario para la investigación científica. La resolución de las disonancias presentadas se resuelve mediante una separación entre una teoría más crítica y una práctica más propositiva. Mientras que el primero corresponde a un sesgo crítico hacia la universalización de la lógica jurídica y psicoanalítica en torno a la sexualidad infantil, con conceptos como el origen de la ley natural o el Complejo de Edipo; el segundo trae un análisis pragmático de 95 decisiones de las Cortes Superiores y 360 dominios virtuales pertenecientes a asociaciones LGBTQI+, respecto de las propuestas antes mencionadas. En los últimos capítulos se deshace esta separación y se vislumbran otras estrategias para la educación, especialmente para la educación jurídica superior. Esto se debe a que las facultades de derecho, especialmente las públicas, son uno de los pocos lugares de resistencia institucional a la discriminación por género y orientación sexual – aunque todavía investigan poco sobre educación sexual – y, por lo tanto, pueden servir como referencia para la educación básica. Además, es el lugar donde se lleva a cabo la investigación, que no podía olvidarse cuando se trata de construir un conocimiento no sólo científico, sino también emancipador, como la anhelada educación sexual misma.

Palabras clave: Derechos Humanos; Educación Sexual; LGBTQI+.

ABSTRACT

In the first chapters, the thesis reveals sexual education applied in basic education institutions and the mistake in conceiving it as a political possibility (or political power) only of the present time. The novelty of the last decades would be to make this education a fundamental right capable of emancipating subjects and no longer repressing them, as had been established in the West since the 19th century. To this end, it identifies three major legal-pedagogical proposals. They start from the heterocisnormativity experienced in the school environment and come to the attempt to implement an anti-discriminatory menu and to punish LGBTphobic bullying. The remaining chapters evaluate these proposals from the perspective of Human Rights. They adopt the four perspectives of Marie-Bénédicte Dembour as a theoretical framework, with the aim of encompassing the greatest possible number of positions on the object. In fact, many of them tend to be colliding and, thus, guarantee the dialectical exercise necessary for scientific research. The resolution of the presented dissonances is resolved by a separation between a more critical theory and a more purposeful practice. While the first corresponds to a critical bias towards the universalization of legal and psychoanalytical logic around child sexuality, with concepts such as the origin of natural law or the Oedipus Complex; the second brings a pragmatic analysis of 95 decisions of the Superior Courts and 360 virtual domains belonging to LGBTQIA+ associations, regarding the aforementioned proposals. In the last chapters, this separation is undone and other strategies for education are envisaged, especially for higher legal education. This is because law schools, especially public ones, are one of the few places of institutional resistance to gender and sexual orientation discrimination – although they still do little research on sex education – and, therefore, can serve as a reference for basic education. In addition, it is the place where research is carried out, which could not be forgotten when the aim is to build knowledge that is not only scientific, but also emancipatory – just like the desired sex education itself.

Keywords: Human Rights; Sex Education; LGBTQIA+.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| ABGLT | Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais |
| AC | Apelação Cível |
| ADC | Ação Declaratoria De Constitucionalidade |
| ADIN | Ação Direta De Inconstitucionalidade |
| ADPF | Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental |
| Ag | Agravo de Instrumento |
| AgRg | Agravo Regimental |
| AI | Arguição de Inconstitucionalidade |
| CIDH | Comissão Interamericana de Direitos Humanos |
| DUDH | Declaração Universal dos Direitos Humanos |
| EAC | Embargos Infringentes em Apelação Cível |
| EAR | Embargos Infringentes em Ação Rescisória |
| EAg | Embargos de Divergência no Agravo |
| EDcl | Embargos de Declaração |
| ERMS | Embargos Infringentes no Recurso em Mandado de Segurança |
| HC | Habeas Corpus |
| HD | Habeas Data |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| Inq | Inquérito |
| LGBTQIA+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais, Assexuais e Mais |
| MC | Medida Cautelar |
| MI | Mandado de Injunção |
| MS | Mandado de Segurança |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| Pet | Petição |
| PExt | Pedido de Extensão |
| QO | Questão de Ordem |
| Rcl | Reclamação |
| RD | Reconsideração de Despacho |

| | |
|-------|---------------------------------|
| RE | Recurso Extraordinário |
| RHC | Recurso em Habeas Corpus |
| RHD | Recurso em Habeas Data |
| RISTF | Regimento Interno do STF |
| RMI | Recurso em Mandado de Injunção |
| RMS | Recurso em Mandado de Segurança |
| RO | Recurso Ordinário |
| Rp | Representação |
| STF | Supremo Tribunal Federal |
| STJ | Superior Tribunal de Justiça |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 2 DIREITOS HUMANOS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS COM BASE NAS ESCOLAS DE DEMBOUR..... | 25 |
| 2.1 AS PRINCIPAIS NOTAS DISTINTIVAS ENTRE AS ESCOLAS | 28 |
| 2.2 A RELAÇÃO ENTRE OS FUNDAMENTOS E A EFETIVA PROTEÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS..... | 29 |
| 2.3 O CARÁTER ATRIBUÍDO AOS DIREITOS HUMANOS: INDIVIDUAL OU COLETIVO | 30 |
| 3 O CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL LGBTQIA+..... | 34 |
| 3.1 OS PARADIGMAS DO DISCURSO: A EDUCAÇÃO SEXUAL NA CONTEMPORANEIDADE | 35 |
| 3.2 O RECORTE DO OBJETO A SER ENSINADO PELA EDUCAÇÃO SEXUAL: GÊNERO E ORIENTAÇÃO. | 42 |
| 3.3 AS TRÊS FRENTES DE ATUAÇÃO PROPOSTAS PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL ANTI-LGBTFÓBICA | 49 |
| 3.3.1 <i>A IDENTIFICAÇÃO DA LGBTFOBIA PRESENTE NO AMBIENTE ESCOLAR</i> | 50 |
| 3.3.2 <i>A PROPOSIÇÃO DE UMA EMENTA ANTI-LGBTFÓBICA</i> | 53 |
| 3.3.3 <i>A PUNIÇÃO DO BULLYING LGBTFÓBICO</i> | 54 |
| 4 ESCOLA DISCURSIVA: MAPEAMENTO DAS FORÇAS POLÍTICAS CONTRÁRIAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL E A VALIDADE DO PRÓPRIO DIREITO | 56 |
| 4.1 OS DIREITOS HUMANOS PRÓ-LGBTFOBIA: A ESTRATÉGIA DAS FORÇAS POLÍTICAS PARA PERPETUAR FOBIAS COM O AMPARO DO ESTADO | 59 |
| 4.1.1 <i>A CORRESPONDÊNCIA ENTRE O DIREITO À LIBERDADE DE EXPRESSÃO E À LIBERDADE RELIGIOSA</i> | 60 |
| 4.1.2 <i>A EXPANSÃO DO DIREITO À PROPRIEDADE</i> | 63 |
| 4.1.3 <i>O SUBTERFÚGIO À DISCRIMINAÇÃO INDIVIDUAL A PARTIR DA CULTURAL</i> | 64 |
| 4.1.4 <i>A “ESTRATÉGIA DA CONTROVÉRSIA” E O “MERCADO DE IDEIAS”</i> | 65 |
| 4.2 NEOLIBERALISMO, CRISTANDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL | 66 |
| 4.3 O VÍNCULO PROTETIVO ENTRE A CRIANÇA, A FAMÍLIA E A NAÇÃO | 72 |
| 4.4 <i>A VALIDADE DE RECONHECER A EDUCAÇÃO SEXUAL COMO UM DIREITO HUMANO ÀS PESSOAS LGBTQIA+</i> | 76 |

| | |
|--|------------|
| 5 ESCOLA DELIBERATIVA: O RECONHECIMENTO DO ESTADO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL | 79 |
| 5.1 O CONSENSO COMO BASE DA FORMAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO SEXUAL | 80 |
| 5.2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM GOVERNOS PAUTADOS PELO E PARA O ESTADO NEOLIBERAL | 88 |
| 5.3 COLETA DE DADOS SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS DECISÕES JUDICIAIS NOS ÚLTIMOS ANOS SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL..... | 96 |
| <i>5.3.1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS ÀS PESSOAS LGBTQIA+ NO BRASIL</i> | <i>99</i> |
| 5.3.1.1 Governo Fernando Henrique Cardoso: marco político inicial ao direito à educação antiLGBTfóbica..... | 101 |
| 5.3.1.2 Governo Lula: ápice das políticas educacionais antiLGBTfóbica | 105 |
| 5.3.1.3 Governo Dilma Rousseff e Governo Michel Temer: início do retrocesso às políticas educacionais antiLGBTfobia | 110 |
| 5.3.1.4 Governo Bolsonaro: esfacelamento da estrutura educacional voltada à diversidade de gênero e orientação sexual | 114 |
| <i>5.3.2 ANÁLISE DAS DECISÕES JUDICIAIS DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA SOBRE BULLYING LGTFÓBICO</i> | <i>116</i> |
| 5.3.2.1 Responsabilidade civil do estado e da escola pelo bullying LGTFóbico..... | 119 |
| 5.3.2.2 Resultados da responsabilidade pelo bullying LGTFóbico no âmbito do supremo tribunal federal | 122 |
| 5.3.2.3 Resultados da responsabilidade pelo bullying LGTFóbico no âmbito do Superior Tribunal de Justiça | 124 |
| 5.3.2.3.1 Casos analisados..... | 126 |
| A) <i>Inteseccionalidade do bullying com gênero e orientação sexual</i> | <i>126</i> |
| B) <i>As características apresentadas pelas vítimas da violência escolar</i> | <i>128</i> |
| C) <i>Definição do bullying pelo STJ.....</i> | <i>130</i> |
| D) <i>O valor da indenização</i> | <i>131</i> |
| e) <i>A responsabilidade civil do estado</i> | <i>132</i> |
| f) <i>A responsabilidade civil da instituição de ensino</i> | <i>133</i> |
| 5.4 OS DILEMAS DO CONSENSO: POPULISMO E PRINCÍPIO MAJORITÁRIO | 135 |

6 ESCOLA DO PROTESTO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO FONTE DOS DIREITOS HUMANOS PARA OS EXCLUÍDOS DO PROCESSO DELIBERATIVO139

| | |
|---|-----|
| 6.1 A TEORIA DA DESCONSTRUÇÃO DE DERRIDA E A LEGITIMAÇÃO DO “OUTRO” EXCLUÍDO | 141 |
| 6.2 ENTRE A ESCOLA DELIBERATIVA E A ESCOLA DO PROTESTO: HABERMAS E DERRIDA, ALEMÃES E FRANCESES | 147 |
| 6.3 O POTENCIAL EMANCIPATÓRIO DA DOR E DO SOFRIMENTO NO DIREITO | 149 |
| 6.4 MOVIMENTOS SOCIAIS E OS LGBTQIA+ | 153 |
| 6.5 RESGATE HISTÓRICO DOS MOVIMENTOS LGBTs | 158 |
| 6.6 Os movimentos LGBTQIA+ VIGENTES E O PLEITO DO DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL..... | 162 |
| 6.6.1 AS ASSOCIAÇÕES LGBTQIA+ DO SUL..... | 165 |
| 6.6.2 AS ASSOCIAÇÕES LGBTQIA+ DO SUDESTE..... | 166 |
| 6.6.3 AS ASSOCIAÇÕES LGBTQIA+ DO NORTE..... | 168 |
| 6.6.4 AS ASSOCIAÇÕES LGBTQIA+ DO NORDESTE..... | 169 |
| 6.6.5 AS ASSOCIAÇÕES LGBTQIA+ DO CENTRO-OESTE..... | 171 |
| 6.7 RESULTADOS DAS LUTAS ASSOCIATIVAS DIREITO À EDUCAÇÃO ANTI-LGBTfÓBICA | 172 |

7 ESCOLA DO DIREITO NATURAL: A UNIVERSALIDADE DA NATUREZA HUMANA DO ÂMBITO INTERNACIONAL AO INDIVIDUAL175

| | |
|---|-----|
| 7.1 A POSSIBILIDADE DO UNIVERSALISMO DE JACK DONNELLY NO CONTEXTO INTERNACIONAL A PARTIR DE UM PROJETO MORAL INERENTE A TODO SER HUMANO | 177 |
| 7.2 O SISTEMA INTERAMERICANO DE DIREITOS HUMANOS E O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL ANTI-LGBTfÓBICA | 181 |
| 7.3 A EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL: DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE COGNITIVA E DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA A EMANCIPAÇÃO..... | 188 |
| 7.4 A PSICANÁLISE INFANTIL COMO CIÊNCIA CAPAZ DE COMPREENDER E ANALISAR AS CRIANÇAS, OS ADOLESCENTES E AS RESPECTIVAS SEXUALIDADES EM UM SENTIDO UNIVERSAL..... | 189 |
| 7.5 A CONSTRUÇÃO PSICANALÍTICA DA HOMOSSEXUALIDADE: COMPLEXO DE ÉDIPO E NARCISO.193 | |
| 7.6 A DESCONSTRUÇÃO HISTÓRICO-FILOSÓFICA DAS HOMOSSEXUALIDADES A PARTIR DE FOUCAULT E BUTLER: A NECESSIDADE DE SUBMETER A PSICANÁLISE À PSICANÁLISE | 197 |
| 7.7 A RECONSTRUÇÃO DO UNIVERSALISMO DOS DIREITOS HUMANOS E A EMANCIPAÇÃO DAS CATEGORIAS CIENTÍFICAS, PSICANALÍTICAS E JURÍDICAS | 200 |

| | |
|---|------------|
| 8 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PARA ALÉM DE UMA EMENTA ANTILGBTFÓBICA OU DA PUNIÇÃO PELO BULLYING LGBTFÓBICO | 202 |
| 8.1 AOS EDUCADORES: SETE LIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL ENQUANTO EMANCIPAÇÃO SENTIMENTAL (HUMANA) DOS ESTUDANTES | 202 |
| 8.2 DOS EDUCADORES: AS PRIORIDADES DA GESTÃO PÚBLICA E DAS REIVINDICAÇÕES CLASSISTA. | 209 |
| 8.3 ESTRATÉGIAS APLICADAS E DIFICULDADES SENTIDAS NA MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL ACERCA DO PROCESSO EMANCIPATÓRIO ENTRE DOCENTES E DISCENTES..... | 213 |
| 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 218 |
| REFERÊNCIAS | 225 |

1 INTRODUÇÃO

De acordo com uma pesquisa realizada em 2015 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, a ABGLT, 73% das pessoas LGBTQIA+ foram agredidos verbalmente na escola devido ao gênero e a à orientação sexual (SALDAÑA, 2016). Nas eleições de 2018, a rejeição aos “Kits educativos anti-homofobia” foi um dos principais mobilizadores de votos – sobretudo evangélicos – em detrimento de pautas econômicas ou de política internacional (SMITH, 2019, p. 150 – 215). Em 2022, foram divulgados os primeiros resultados do IBGE sobre a orientação sexual da população brasileira. O percentual de pessoas cuja opção foi não responder sobre o tema (2,3%) superou o número de homossexuais e bissexuais assumidos (1,8%) (TOKARNIA, 2022). Não se questionou acerca da identidade de gênero. À primeira vista, os fatos podem aparentar uma vinculação mínima, cujo único fator de semelhança seria a temática LGBTQIA+. Em uma análise mais apurada, no entanto, eles demonstram uma crise política (em sentido amplo) presente em todo o Brasil. Inicia-se com a própria percepção equivocada e desconhecida de si mesmo e, portanto, do outro – independentemente de gênero ou orientação sexual – e alcança a razão da vitória de alguns representantes de toda a população. Diante disso, questiona-se quais instrumentos jurídicos e educacionais vem sendo (ou podem ser) aplicados para corrigir essas distorções políticas, uma vez que tanto o direito como a educação têm no âmago promover uma orientação sobre a política, seja ela enquanto símbolo para a esfera íntima, seja ela como prática pública.

Nesse contexto de crise política íntima e pública e, conseqüentemente, crise também jurídica e educacional – pois ambos devem resolver a questão política – aparece a sexualidade. O ensino básico, responsável pela formação educacional de crianças e adolescentes, sempre se ocupou em educar sexualmente os estudantes. Até porque esse período escolar corresponde à época da constituição ou da identificação do gênero e da orientação sexual. No entanto, no Brasil, apenas no final do século XX, especificamente em 1995 (Governo Fernando Henrique Cardoso) e ainda de forma muito tímida, algumas forças políticas conseguiram pensar a educação sexual sem o viés patologizante e discriminatório adotado. Começou a surgir, pelo poder público, a possibilidade de uma educação sexual antidiscriminação LGBTQIA+. Essa nova perspectiva ganha contornos de política pública propriamente somente em 2005 (Governo Luís Inácio Lula da Silva), ou seja, há

menos de vinte anos e, ainda assim, em uma trajetória decrescente. Nos últimos anos, não houve avanços nessa área. Pelo contrário. Houve um significativo retrocesso, marcado pela eleição e pelo Governo Bolsonaro (2019 – ...), cuja vitória nas urnas pode ser explicada, como depreendido, também pela marcha contra a divulgação de um material anti-LGBTfobia a ser distribuído para o ensino básico da educação pública. Justifica-se a urgência de uma pesquisa sobre a viabilidade jurídica de uma educação antidiscriminatória.

Seguindo esse propósito, convém uma ressalva importante. A pesquisa encontra-se em um contexto maior ao das eleições do Governo Bolsonaro ou de qualquer outro Governo, seja ele a favor ou contra a mencionada educação. Primeiro porque o uso político da educação sexual não é uma novidade das últimas décadas ou de um contexto geográfico específico. Para entendê-lo, deve-se remeter a fatos históricos como a Revolução Industrial e a Era Vitoriana até a formação do contemporâneo Estado Neoliberal. Segundo porque o Direito não se constitui apenas através do Governo ou do Estado. A própria corrente tradicional dos direitos humanos os considera a partir de uma suposta natureza humana, assim como outras correntes mais recentes e críticas os afirmam enquanto produto dos movimentos sociais. Quem sistematizou didaticamente essas as várias correntes de direitos humanos foi Marie-Bénédicte Dembour (2010), marco teórico da tese.

Sendo o objetivo central justamente a viabilidade jurídica ou, em outras palavras, o direito a uma educação antidiscriminatória, convém Dembour para o marco teórico porque ela propõe um esquema capaz de examinar os direitos humanos sob os mais variados ângulos. Ela elabora quatro categorias capazes de analisar os direitos humanos sob as principais vertentes jurídicas instituídas na história do Ocidente. São elas: a “Escola Discursiva”, a “Escola Deliberativa”, a “Escola do Protesto” e a “Escola do Direito Natural”. Cada uma dessas categorias foi contemplada em um capítulo específico da tese. A Escola Discursiva ocupa-se de questionar a própria existência de direitos humanos e de mapear as forças políticas contrárias à emancipação dos grupos vulneráveis – no caso, de quem diverge do padrão heterocisnormativo. A Escola Deliberativa tem por foco observar se há um consenso democrático na elaboração das políticas públicas e decisões judiciais acerca do referido objeto: o direito à educação sexual antidiscriminatória. A Escola do Protesto de Dembour verifica como os movimentos sociais pleiteiam o direito em questão; e a Escola do Direito Natural refere-se à corrente tradicional dos direitos humanos e examina como a natureza humana formularia o direito à educação sexual suscitado.

Todavia, antes da análise do direito à educação sexual antiLGBTfóbica, deve-se fazer alguns esclarecimentos conceituais. Primeiramente, sobre essas categorias desenvolvidas por Dembour, uma vez que a professora belga não é tão conhecida pelos estudiosos brasileiros e, nesse intuito, o primeiro capítulo descreve cada uma das Escolas apresentadas. Em segundo lugar, é importante compreender o estado da arte do objeto, ou seja, percorrer a história e os principais fatos determinantes à concepção contemporânea da educação sexual. Dentre eles, estão as mencionadas Revolução Industrial, a Era Vitoriana e a formação do Neoliberalismo. Esses fatos são responsáveis pela significação atual da educação, da orientação sexual, identidade de gênero e pela existência das fobias sobre esses aspectos da personalidade humana. A discussão em torno deles é iniciada logo no segundo capítulo sob o viés conceitual; porém estende-se durante toda a tese, nas várias perspectivas propostas por Dembour.

Acerca dos fatos e dos conceitos elencados sobre a sexualidade, cabe a adoção de mais um marco teórico. Isto porque as quatro categorias propostas por Dembour determinam a forma da pesquisar os direitos humanos e não o conteúdo desses direitos propriamente dito. Inclusive, a filósofa belga não se debruça sobre sexualidade. Portanto, adota-se também Michel Foucault e Judith Butler como marcos teóricos do conteúdo dos conceitos estudados.

Enquanto Dembour sistematiza o modo de estudar o Direito, a partir de categorizações sobre a norma jurídica, sem escolher qual delas seria a melhor ou a mais adequada; Foucault e Butler se lançam sobre o conteúdo da norma jurídica, bem como da educação sexual e expõe uma visão crítica sobre ambas. Por óbvio, em alguns momentos, pode haver choques, não entre Dembour e Foucault, já que cada um se ocupa nessa pesquisa de questões diversas; mas entre alguns teóricos elencados por Dembour para representar alguma categoria jurídica. Por exemplo, se o marco teórico para sexualidade é Foucault e Butler, tem-se uma visão pós-estruturalista desse conceito, muito próxima da Escola Discursiva, contudo, contrária a algumas Escolas, sobretudo à Escola do Direito Natural, representada por Jack Donnelly. Isto porque enquanto o teórico da Escola do Direito Natural adota um caráter universalista de direito (imane), a definição foucaultiana de sexualidade a ressalta enquanto objeto contingencial pós-estruturalista.

Na ótica do pós-estruturalismo foucaultiano, não se poderia construir o direito à educação sexual com base na Escola Natural, justamente pela incompatibilidade entre o caráter contingencial da sexualidade e o sentido universal dos direitos humanos. Não é bem assim. Essa lógica mais que

revelar a inexistência do direito humano à educação sexual, pode servir de argumento pela inexistência de direitos humanos, caso os outros “bens” protegidos sigam essa definição pós-estruturalista. Por exemplo, ao lado da “sexualidade”, o pós-estruturalismo pode qualificar os demais “bens jurídicos” como igualmente contingenciais: saúde, educação, moradia, trabalho etc. O que se espera de cada um deles varia de acordo com o tempo e o espaço. Ou seja, não haveria direitos naturais: uma premissa paradoxal àquela da Escola do Direito Natural, para a qual não só existem direitos naturais, como se tem uma visão otimista deles. Para resolver esse impasse, especificamente na Escola do Direito Natural, trabalha-se com outros conceitos de sexualidade, mais adequados à visão da Escola, concebido por estudiosos como Freud e Klein, sem perder de vista a crítica feita por Butler e Foucault.

Esses e outros choques não rompem o rigor científico exigido em uma tese. Fazem justamente o oposto. São proveitosos para se reunir pensamentos divergentes, em um exercício dialético, próprio do fazer das ciências humanas e jurídica.

Diante do exposto, a pesquisa estrutura-se metodologicamente no seguinte esquema: em cada capítulo referente a uma Escola de Direitos Humanos elaborada por Dembour, inicia-se com a descrição dessa Escola para entender qual é o foco do capítulo. Dembour indica alguns doutrinadores para representar cada uma dessas Escolas e a presente tese escolheu, em cada uma delas, o doutrinador mais conveniente ao tema da pesquisa. Sendo assim, depois de explanar sobre a Escola, passa-se a analisar o direito à educação sexual antidiscriminatória sob a ótica do referido doutrinador. Para a Escola Discursiva (terceiro capítulo), Dembour aduz às obras de Wendy Brown (cientista política), Alasdair MacIntyre (filósofo), Makau Mutua (jurista) e Shannon Speed (antropóloga). Dentre eles, Brown foi a contemplada por ter livros e artigos específicos no campo dos “direitos sexuais”. Nesse campo, surgiu a necessidade de se aludir ao outro marco teórico: Judith Butler, cujas reflexões sobre o tema ressoam em muitos escritos na área. Com Brown e Butler, mais uma vez a tese não poderia deixar de ressaltar os estudos de Foucault. Para a Escola Deliberativa (quarto capítulo), Dembour cita Jürgen Habermas (filósofo), Michael Ignatieff (cientista político), Tom Campbell (jurista) e Sally Merry (antropóloga). Dentre eles, Habermas foi priorizado por ser um filósofo de maior notoriedade no meio acadêmico brasileiro. Além do estudo teórico, nesse capítulo foi realizada uma pesquisa documental, cujos dados foram colhidos de documentos governamentais e de julgados publicados pelos Tribunais. Isto porque, para a Escola

Deliberativa, o direito nasce com a elaboração das políticas públicas e as decisões judiciais e, dessa forma, avaliá-los torna-se fundamental. Na Escola do Protesto (quinto capítulo), Dembour trouxe Jacques Derrida (filósofo), Neil Stammers (cientista político), Upendra Baxi (jurista), Junes C. Nash (antropóloga). Em complemento, buscou-se teóricos preocupados especificamente com os movimentos sociais LGBTQIA+, como Renan Quinalha e José Rodrigo Rodriguez. E assim como salientado no anterior, nesse capítulo também houve pesquisa documental, composta pela análise a diversas organizações e grupos relacionados aos direitos LGBTQIA+. Na Escola Natural (sexto capítulo), tem-se Jack Donnelly (cientista político), Michael Perry (jurista), Alan Gewirth (filósofo) e Mark Goodale (antropólogo). Como nesse capítulo, houve a necessidade de se fazer um aprofundamento na psiquê humana no que tange à sexualidade, também foram utilizados Sigmund Freud e Melanie Klein. Atente-se para o zelo da pesquisadora belga em citar um representante de quatro áreas do saber diretamente vinculada aos estudos humanistas: direito, ciência política, filosofia e antropologia.

No sétimo e último capítulo da tese, apresenta-se algumas reflexões de cunho pedagógico sobre o direito à educação sexual, a partir tanto de um diálogo entre as Escolas trabalhadas, como de uma visão mais ampla, com intuito de estender o conceito de sexualidade ao de humanidade. A própria Dembour afirma ter separado as diversas visões sobre direitos humanos em quatro Escolas para auxiliar os estudiosos no desenvolvimento desse diálogo. Não se trata, pois, de um escolher uma Escola em detrimento da outra, até porque essa preferência costuma ser subjetiva. Até porque ainda que se prefira uma determinada Escola, não há como negar a importância das demais para chegar em um pensamento científico ou o mais próximo dele. Nas ciências humanas e, portanto, nas jurídicas, o raciocínio científico pressupõe uma contraposição contínua de ideias, cuja falha de uma pode encontrar solução na outra: a divisão das ideias em Escolas é útil para fazer essa contraposição.

Em adição à descrição metodológica, a Tese serve bastante à Teoria Normativa, pois a todo tempo questiona como deveria ser implementada a educação sexual. Nesse exercício, trata-se de um estudo eminentemente teórico. Por outro lado, também se considerou a Teoria Empírica, sobretudo nos capítulos quarto e quinto, referentes às Escolas Deliberativa e do Protesto, respectivamente, com a análise de 95 decisões do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça e de cerca de 360 associações LGBTQIA+. Essa pesquisa documental existe tanto para

complementar o teórico, como para corresponder a uma das principais expectativas em uma pesquisa de direitos humanos: a interdisciplinaridade.

Dessa forma, a tese estrutura-se em sete capítulos. Os dois primeiros com esclarecimentos conceituais sobre as Escolas de Direitos Humanos de Dembour e os signos da sexualidade por Michel Foucault e Judith Butler. O terceiro, o quarto, o quinto e o sexto com a perspectiva específica de cada uma dessas Escolas sobre os aludidos signos da sexualidade. O sétimo e último capítulo com a extensão da sexualidade para humanidade e algumas proposituras pedagógicas – inclusive aplicadas pelo autor da presente tese, enquanto professor do ensino superior jurídico público e privado.

Nessa disposição, volta-se agora ao terceiro, quarto, quinto e sexto capítulos – responsáveis pelo objetivo central da tese: analisar a viabilidade do direito a uma educação sexual antidiscriminatória – para explicar o porquê de Escola Discursiva ser a primeira analisada.

O primeiro motivo é trabalhar, de imediato, com a provável pergunta retórica do leitor: “antes de qualquer discussão, ainda é válido reconhecer algum direito?”. Esse questionamento não é produto apenas das reflexões individuais. Situa-se em um contexto maior, de profunda e crescente descrença nos direitos humanos. Vale salientar, o descrédito sobre a temática não ocorre apenas no meio popular, quando, de forma pejorativa e preconceituosa, relacionam os direitos humanos aos “direitos dos bandidos”. Está presente também no meio acadêmico, nos estudos científicos mais recentes da área, principalmente os realizados na América Latina, os quais muitos correspondem aos argumentos da Escola Discursiva. Nesse ponto, cabe uma reflexão. Na experiência de Dembour, a maioria dos acadêmicos não adere a essa Escola, porém a percepção dela provavelmente advém do *locus* onde mantém as suas pesquisas, a Europa, especificamente na Inglaterra. Na América Latina, nota-se o crescente o interesse acadêmico pelos estudos vinculados aos Discursistas, como por exemplo, o pensamento decolonial, cujo fulcro é justamente questionar institutos erigidos sob um prisma eurocêntrico e inadequado a outras realidades. Em acréscimo, na atualidade, é possível enxergar e criticar de modo extenso as outras três Escolas, pois os pensamentos delas contam com séculos de existência. Quanto mais tempo se passa e mais a Escola do Direito Natural se preocupa com a natureza humana, a Escola deliberativa com as deliberações normativas e Escola do Protesto com os movimentos sociais; mais a Escola Discursiva tem material para refutar todas elas. Forma-se então o presente estado da arte em muitos centros acadêmicos de

Direito. A pesquisa está bastante atenta para essa conjuntura e ambiciona, logo no terceiro capítulo, admiti-la como verdadeira: assume o descrédito (científico) nos direitos humanos e a pouca validade de tentar reconhecer um direito para perquirir paradoxalmente sobre o direito à educação sexual da criança LGBTQIA+. Por esse caminho, trabalha com a presumível primeira pergunta dos estudiosos (“ainda é válido reconhecer algum direito humano?”), em um exercício de antecipar questões.

O segundo motivo assemelha-se ao primeiro. Investigar sobre o direito à educação sexual da criança LGBTQIA+ presume a existência de direitos. Para tomar essa presunção como verdadeira, antes, convém observar os argumentos contrários (da inexistência de direitos), pertencentes à Escola Discursiva. Mais uma vez, antecipa-se questionamentos (“direitos humanos existem?”) em um raciocínio científico.

Depois da Escola Discursiva, o quarto capítulo trata do objeto à luz da Escola Deliberativa. A escolha segue um encadeamento de ideias. Uma vez que a Escola Discursiva não se preocupa com a fundamentação dos direitos humanos, o foco passa a ser a efetiva proteção e, assim sendo, tem-se a Escola Deliberativa como complemento imediato a esse paradigma. A explicação encontra-se na anteriormente exposta semelhança entre essas duas Escolas: ambas não objetivam uma justificativa para os direitos humanos, mas sim uma melhor formulação de políticas públicas – apenas a Discursiva adota uma visão mais pessimista e a Deliberativa mais otimista. Em outras palavras, a Escola Discursiva quer saber quais são as políticas públicas e como aprimorá-las para atender quem mais precisa. A Escola Deliberativa fornece dados para responder essa indagação, ainda que não necessariamente atinja aos projetos discursivos idealizados.

No quinto capítulo, convém analisar a hipótese do trabalho sob o viés da Escola do Protesto. Se, no capítulo anterior, a ênfase foi na política proveniente do Estado, para mapear as ações direcionadas à educação sexual, cabe agora investigar quais são ações promovidas pelos movimentos sociais, inclusive, perante o Estado. Não há como se debruçar sobre a política e ter como referência somente os agentes políticos. O espaço público constitui-se de várias outras forças, onde ressoam diversas vozes: essas são apreendidas sobretudo na Escola do Protesto.

O sexto capítulo, o último a fazer um estudo apartado em Escolas, ocupa-se da Escola Natural. Pois bem, enquanto a primeira escola estudada, a Discursiva, sequer acredita nos direitos

humanos, a segunda, a Deliberativa, afirma a existência dos direitos humanos, porém não se preocupa em fundamentá-los; a terceira, a Escola do Protesto, além de afirmar a existência, preocupa-se em fundamentá-los, apenas não tem uma visão tão positiva deles. Por fim, estaria justamente a Escola do Direito Natural, para a qual os direitos humanos existem, devem ser fundamentados e ainda há uma visão positiva deles. É feito então um encadeamento lógico entre as Escolas e os capítulos. Ademais, é interessante deixar a Escola mais tradicional na temática dos direitos humanos por último, para se priorizar outras formas de se analisar e estudar esses direitos.

Por fim, vale ressaltar o ineditismo exigido para a concepção de uma tese. Foi realizada uma pesquisa sobre os estudos na área de gênero e sexualidade e constatou-se não haver uma preocupação em relacioná-los com outros fatores de discriminação, ainda mais quando esses outros fatores vinculam-se à educação básica. Uma pesquisa realizada em 2021, no repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, a partir do indexador por assunto, encontrou 47 trabalhos sobre o tema (7 com o termo “LGBT”, 24 com a palavra “homossexual”, 2 com “bissexual”, 11 com “transexual”, 3 com “queer”, nenhum com “LGBTQIA+”, “intersexual” ou “assexual”) e, de todas essas teses e dissertações, apenas 6 tratavam conjuntamente de outro fator de discriminação: 2 relacionavam a homossexualidade com a situação de cárcere; 1 tratava da exploração sexual das crianças e adolescentes homossexuais; 1 tinha por objeto os homossexuais no meio rural; e embora 4 fossem sobre educação, 2 deles dirigiam-se à criança ou ao adolescente. Vale salientar, esses 2 últimos trabalhos mencionados, sobre educação e sexualidade, não a analisaram do ponto de vista jurídico: do direito à educação sexual.

Como a ausência de pesquisas sobre o direito à educação sexual poderia ser um problema restrito à UFPE e não ao meio acadêmico geral, fez-se um exame semelhante no acervo de tese da Universidade de São Paulo (USP). Buscou-se “educação sexual” nas palavras-chaves e foram encontrados 100 trabalhos. Antes de verificar esses trabalhos, ressalva-se: o indexador inclui mais trabalhos além daqueles com o termo “educação sexual”, pois abrange palavras correlatas, como “sexualidade”. Das 100 teses localizadas, apenas 5 foram na área jurídica: 1 sobre a violência sexual (direito penal), 1 sobre institutos do direito romano (direito civil), 2 especificamente sobre a transexualidade, e 1 sobre “a incorporação dos direitos sexuais aos direitos fundamentais”, cuja temática foi a mais próxima da presente pesquisa, porém ainda sem grandes convergências. Em paralelo, foram coletadas teses com as seguintes palavras-chaves: 5 com “LGBT”, dos quais apenas

1 sobre educação; 21 com “homossexualidade”, deles somente 2 sobre educação; 1 com “bissexualidade”, 3 com “transexualidade”, 3 com “queer”, 1 com “intersexualidade” e 1 com “assexualidade”. Mais uma vez, nenhuma sobre o direito à educação sexual.

Diante disso, nota-se um esquecimento político e jurídico, mas também uma negligência do meio acadêmico sobre uma das fases mais difíceis para as pessoas LGBTQIA+, a infância e a adolescência, época da formação educacional, imprescindível para o desenvolvimento da psiquê e, conseqüentemente, da dignidade da pessoa humana. Dentro dos limites inerentes a uma pesquisa, a tese ambiciona trazer luz a a esse esquecimento e servir justamente ao âmbito jurídico, político e acadêmico, seja como compilado revisional, seja ao suporte de futuras normas.

2 DIREITOS HUMANOS: DISCUSSÕES CONCEITUAIS SOBRE AS ESCOLAS DE DEMBOUR.

Em “O direito antidiscriminatório entre a forma e a substância”, Bruno Galindo (2015, p. 45 – 60), além de tratar do próprio direito antidiscriminatório, preocupa-se com a discriminação múltipla. Isto porque os vulneráveis, destinatários desse direito, podem sofrer com inúmeros fatores de exclusão. Remete-se então ao conceito travado nas discussões feministas afro-americanas no final dos anos 80 do século passado, voltado para englobar questões de cor à pauta feminista. Nesse sentido, o presente trabalho também se preocupa com pessoas multiplamente discriminadas: as crianças e adolescentes LGBTQIA+.

De igual modo, Guacira Louro (1997, p. 10 – 40) indica a possibilidade de se viver em várias situações de subordinação e dominação. Todavia, salienta não ser possível simplesmente “somar” essas situações, uma vez que elas se combinam de formas particulares. Na verdade, os vários fatores de discriminação sequer poderiam ser tratados como independentes, porque a opressão de um estaria invariavelmente contida no outro. Imagina-se o estudo delas em conjunto. Em decorrência disso, a tese não separa a condição etária (crianças e adolescentes) da identidade de gênero ou da orientação sexual. Pretende-se entender quais direitos e quais relações de poder concernem ao grupo como um todo.

Por certo, existem outros fatores de discriminação passíveis de serem vinculados ao gênero e à orientação sexual além do etário, como a cor, a classe social e a deficiência. Conforme mencionado, a partir da década de 1980, feministas negras passam a mostrar como a cor deve ser incluída nas questões de gênero, afinal, mulheres negras lésbicas, bissexuais ou heterossexuais não vivenciam o gênero e a orientação sexual como as mulheres brancas e o mesmo se aplica para homens negros e brancos. Amplia-se essa lógica da questão da cor para as demais, como classe social e as deficiências. Não se deve eleger qual é a mais grave, mas não esquecer de nenhuma. Até porque as pesquisas sobre todos eles podem (e devem) coexistir, inclusive, no cotidiano de milhares de crianças LGBTQIA+, já que a maioria é negra, pobre, ou tem alguma deficiência, dentre outras características relevantes. Entretanto, salienta-se, como o recorte da pesquisa a interseção dessas duas vulnerabilidades, a de ser criança e a de ser LGBTQIA+. No cerne de ambas, o direito à educação sexual para a diversidade.

Em geral, os indivíduos recebem educação formal (escolar) no período da infância e da adolescência, época também da constituição ou identificação do gênero e da sexualidade. Ou seja, em convergência às dificuldades do ser criança ou adolescente estão os problemas sentidos na educação formal e, entre eles, sobretudo para LGBTQIA+, aqueles relacionados ao gênero e à sexualidade.

Para Galindo (2015, p. 45 – 60), o direito antidiscriminatório tende a passar por três fases de tolerância. A primeira é a da intolerância. Ocorre quando o próprio direito legitima atos de discriminação (negativa) e violência contra o vulneráveis. Em avanço, a segunda fase defenderia uma “tolerância passiva”: o direito absorveria as “diferenças” com a vedação à anterior violência, porém sem se preocupar com ações afirmativas. Pode-se relacionar essa fase com a doutrina norte-americana “separate but equal” (separados, mas iguais), difundida através do caso *Plessy v. Ferguson* de 1986. A Suprema Corte dos Estados Unidos reconheceu os direitos civis dos negros (vulneráveis), sem lhes possibilitar a participação em espaços destinados para os brancos. Por fim, a terceira fase, sem abandonar as ideias da segunda, promoveria a tolerância positiva, para a qual não bastaria reconhecer os mesmos direitos dos “não vulneráveis”. Deve-se implementar políticas para garantir as mesmas oportunidades, inclusive em ambientes onde haja uma notória exclusão dos vulneráveis. Nessa narrativa, tem-se o direito à educação sexual. Como se demonstrará, a escola contemporânea é um ambiente extremamente excludente para pessoas trans ou não heterossexuais. Pela lógica da tolerância positiva, seria adequado traçar ações afirmativas para garantir o espaço de pessoas LGBTQIA+ na sala de aula.

Seguindo essa classificação de Galindo (2015 p. 45 – 60), situa-se uma mudança de paradigma notada no movimento feminista. De acordo com Joan Scott (1988, p. 32 – 50), inicialmente, as feministas reivindicavam igualdade perante os homens (mesmos direitos civis e políticos). Depois, passaram a focar nas diferenças, com o propósito de valorizá-las. Em uma interpretação de Galindo (2015, p. 45 – 60), esse início poderia ser enquadrado na segunda fase do direito antidiscriminatório, já que se pede os mesmos direitos dos homens; e o momento posterior na terceira fase, porque se pleiteia políticas para valorizar e afirmar a condição de mulher. Aos críticos do movimento feminista, essa mudança demonstraria uma contradição entre essas duas fases, afinal não se poderia pedir reconhecimento de igualdade e diferença ao mesmo tempo. Scott (1988, p. 32 – 50) contra-argumenta ao expor como o conceito de “igualdade”, na realidade,

pressupõe uma diferença. Não se pede igualdade para quem já é idêntico. Por exemplo, um homem rico, branco, cisgênero e heterossexual não pede para ser considerado igual a outro homem rico, branco, cisgênero, heterossexual. Isso apenas vai ocorrer se houver alguma outra diferença entre eles. Desse modo, nunca houve factualmente um pleito por igualdade em termos literais. Sempre foi por “equivalência”, seja ao respeitar a suposta diferença (“tolerância passiva”), seja para valorizá-la (“tolerância ativa”).

Nesse quadro, tanto Galindo (2015, p. 45 – 60) como Scott (1988, p. 32 – 50) questionam por que o denominado “direito à diferença” é dirigido ao negro, à mulher, à pessoas LGBTQIA+, entre outros grupos vulneráveis. Isso porque essa “diferença” adota como regra o homem branco, cisgênero, hétero e demais características cuja oposição seria “excepcional”. A suposta diferença acaba por estabelecer um padrão, uma norma implícita, trabalhada na tese pela ideia da “heterocisnormatividade”, já que o foco estará nos fatores discriminantes da identidade de gênero e orientação sexual. Paradoxalmente, o direito à diferença dos indivíduos LGBTQIA+ passa pela ideia de não mais serem vistos como diferentes. Portanto, além de estar alinhado à terceira fase do direito antidiscriminatório (“tolerância positiva”), o direito à educação sexual também serviria para combater a heterocisnormatividade e deixar de ver os “divergentes” como tal.

Em adição a Galindo e a Scott, outros doutrinadores vão fomentar a ideia de o direito estar sempre em um processo evolutivo, ainda que não se volte para combater fatores discriminatórios. A título de ilustração, Ronald Dworkin elabora a “teoria do romance em cadeia” (2005, p. 221-249), pela qual as decisões judiciais devem seguir um encadeamento narrativo, como um romance, no qual cada capítulo deve representar um avanço sobre o anterior. A lição de Dworkin não deve se restringir a narrativa jurisdicional, posto que o direito está presente em todo o Estado, além de se encontrar nas reivindicações populares e no consciente coletivo. Inclusive, todos esses contextos contribuem para o avanço das fases indicadas por Galindo e para se resolver as questões do binômio igualdade-diferença suscitado por Scott.

Diante desse arcabouço, convém apresentar melhor cada uma das Escolas de Direitos Humanos teorizadas por Dembour, para se compreender como será análise do direito à educação sexual através desse marco teórico.

2.1 As principais notas distintivas entre as Escolas

O esboço do atual conjunto de normas reconhecido como direitos humanos teria sido desenhado pelos membros da Escola do Direito Natural, segundo a qual a origem do direito seria a natureza humana, seja esta oriunda de um deus, da razão ou do universo. O importante seria reconhecer um vínculo natural entre seres humanos e determinados direitos, os quais deveriam estar presentes em todas as sociedades e, assim sendo, atingiriam o status de universal. A proteção a essas normas pode vir da positivação delas; mas a existência não se limitaria a esse processo. Em outro viés, a Escola Deliberativa pressupõe à própria existência dos direitos humanos o processo responsável por positivá-los ou, caso não sejam positivados, ao menos, reuni-los por meio de um consenso entre as forças políticas. Isto é, enquanto para a Escola do Direito Natural os direitos humanos seriam um fruto natural; a Escola Deliberativa apreende os direitos humanos como um consenso político benéfico para os indivíduos. Em comum, ambas as Escolas adotam uma visão otimista. Primeiramente porque reputam possível uma sociedade de pleno respeito aos direitos humanos, seja pela boa vontade de cada indivíduo – motriz da Escola Natural –, seja pela existência de uma organização política eficiente – base da Escola Deliberativa. Em segundo lugar, porque usualmente identificam um progresso na efetivação dos direitos humanos a partir de 1948, ano da Declaração Universal da Organização das Nações Unidas (ONU) e marco na disseminação do ideário humanista na contemporaneidade.

Em oposição à percepção otimista está a Escolas do Protesto e, mais ainda, a Escola Discursiva. Para a primeira, os direitos humanos são conquistados através de muita luta por parte de grupos marginalizados e, por isso, seriam meios para o alívio ou a cura de quem sofre. Ao supor a luta e, de certo modo, o sofrimento, para a própria existência de direitos humanos, não haveria sentido em idealizar uma sociedade de pleno respeito aos direitos humanos, pois esta seria uma sociedade sem dor e, logo, sem luta (ou direitos humanos), em um evidente paradoxo. Quanto à positivação dos direitos, o processo até seria importante caso realmente se voltasse para os grupos marginalizados, porém eles são invariavelmente esquecidos. Nesse quadrante, seria equivocado se pensar em um progresso dos direitos humanos tomando como base a Declaração Universal da ONU, justamente por ser um documento produzido e pensado sob a lógica dos Estados hegemônicos do pós-guerra. Por último, em uma oposição ainda maior às duas primeiras Escolas, situa-se a Escola Discursiva. O próprio nome já induz à ideia principal: os direitos humanos não

passariam de um mero discurso. Consistiram em qualquer coisa para as quais os sujeitos dominantes atribuíssem o significado humanista e a revestissem sob o manto jurídico para, em seguida, utilizá-la em discursos de manutenção do poder e da ordem. Em clara síntese: a Escola Discursiva questiona a própria existência dos direitos humanos e, nessa linha, opõe-se não apenas às duas primeiras, mas a todas. De todo modo, resta alguma semelhança com a Escola do Protesto, porque a crítica feita à existência dos direitos humanos tem o mesmo destinatário das reivindicações das lutas sociais: os grupos hegemônicos, as classes dominantes. O traço distinto está na origem. Enquanto para o Protesto, o direito humano existiria e se originaria na dor dessas lutas; a Discursiva, apesar de reconhecer a dor e as lutas, não a concebem como origem para quaisquer direitos. De uma forma ou de outra, conforme exposto, o resultado prático encontra duas similitudes: (i) não há como se estabelecer uma sociedade com respeito total aos direitos humanos; e (ii) o foco deve ser quem sofre, sobretudo quando quem faz sofrer estiver de posse do discurso humanista.

2.2 A relação entre os fundamentos e a efetiva proteção dos direitos humanos.

Após essa breve exposição sobre as principais características das Escolas, é importante retratar como cada uma delas aborda a relação entre a fundação e a efetiva proteção dos direitos humanos – questão-chave não só para as discussões na área, mas para o marco teórico.

Na visão de Bobbio (1992, p. 100 – 110), mais que se debater sobre qual é a fundação dos direitos humanos, deve-se investigar se eles estão sendo protegidos e, melhor ainda, se estão protegendo quem precisa de proteção. Vale salientar, o jurista italiano não rejeita todo e qualquer esforço para se encontrar uma fundação, ou uma justificativa, para um determinado direito. Apenas desloca o foco do debate. Benvenuto (2015), embora considere bem-intencionada a proposta de Bobbio, chama atenção para a relevância da contínua justificação da matéria, uma vez que os direitos humanos seguem sendo violados até os dias atuais, em todos os lugares mundo, e, para denunciar e entender a gravidade dessas violações, é preciso justificar a existência dos próprios direitos a elas opostos.

Por lógico, o debate está presente entre as Escolas. Dembour (2010) atribui à Escola do Direito Natural e à Escola do Protesto a preocupação com o fundamento dos direitos humanos, em dissonância à Escola Deliberativa e à Escola Discursiva, cujo foco seria exclusivamente a efetiva

proteção. O apontamento feito à Escola do Direito Natural é facilmente entendido: como local onde se concebeu os direitos humanos, seria inevitável questionar como fundamentá-los. O próprio nome da Escola traz qual seria o fundamento: a natureza humana. Por outro lado, não é tão óbvia essa atribuição à Escola do Protesto. Segundo a jurista, os pensadores do Protesto podem até não se convencer da existência de uma natureza humana e, mais ainda, de como essa natureza é apreendida nos diplomas normativos; todavia se revelam preocupados com a fundamentação dos direitos humanos quando os invocam como resposta para o sofrimento e a opressão, elementos considerados presentes em quaisquer sociedades. Em outras palavras, por admitir valores transcendentais, tal qual o sofrimento e a opressão, a Escola do Protesto traz a possibilidade de existir um fundamento aos direitos humanos, independente da vontade humana ou, mais especificamente, das forças políticas atuantes, as quais costumam corresponder às questões vinculadas aos mecanismos de proteção dos direitos. A lógica adotada relaciona a existência de um elemento transcendental aos direitos humanos com a preocupação em fundamentá-los, uma vez que sem esse elemento transcendental, os direitos humanos convertem-se em signos variáveis de acordo com o contexto histórico-geográfico, e sem um tronco comum, o qual corresponderia à possibilidade de fundação de todos esses direitos. Nesse raciocínio, atenção: não se preocupar com a fundamentação não significa não se preocupar com os direitos mencionados. Quem segue essa diretiva apenas prefere estudar a efetividade dos mecanismos de proteção em si e não se questiona sobre as razões da existência. Diante disso, entende-se o porquê das outras Escolas, a Deliberativa e a Discursiva, não transcorrerem sobre a fundação, afinal, possuem como fulcro apenas as mencionadas forças políticas e os também citados mecanismos de proteção, todos sempre variáveis, posto que vinculados a um lócus específico. Mas se deve ter cuidado. Apesar do ponto de partida em comum, a Escola Deliberativa e a Discursiva seguem caminhos bem divergentes. Enquanto a Deliberativa aposta, com otimismo, nos Estados e nos respectivos diplomas normativos, para a efetiva proteção de quem dela precisa; a Discursiva critica fortemente essa aposta, a ponto de negar a existência dos direitos humanos.

2.3 O caráter atribuído aos direitos humanos: individual ou coletivo

Outro ponto pertinente para o marco teórico é se o caráter preponderante dado aos direitos humanos é individual ou coletivo. Enquanto, no primeiro aspecto, os direitos humanos se originariam e se destinariam sobretudo ao indivíduo; no segundo, o indivíduo torna-se insuficiente,

sendo necessário tomar por referência toda uma coletividade. Por esse critério, Dembour classificou as Escolas do Direito Natural e Deliberativa como individualistas e as Escolas do Protesto e Discursiva como coletivistas. A explicação pede um breve resgate histórico.

O advento da Contemporaneidade, cujo marco é a Revolução Francesa, consagra tanto o ápice, como o início da decadência do jusnaturalismo (BOBBIO, 2006, p. 70 – 77). É ápice porque é quando os revolucionários burgueses conseguem consolidar a ideia de um direito natural, responsável por tornar todos iguais, nobres e plebeus, visto que a natureza humana seria a mesma e, assim, todos podem ambicionar os mesmos direitos. No entanto, afirma-se como início da decadência, já que uma vez consolidado o jusnaturalismo, este deixa de ser necessário. Não havia mais necessidade de justificativas para o direito, como se esforçavam os jusnaturalistas. A burguesia ambiciona, então, a positivação. O ambiente de propulsão e vitória dos burgueses almeja uma maior segurança jurídica, alcançada através da dogmatização e codificação do direito e não de indagações jusfilosóficas. Abre-se espaço ao juspositivismo (BOBBIO, 1992, p. 122 – 135). Nesse cenário, cabe observar: embora tenham propostas diferentes, o jusnaturalismo e o juspositivismo serviram historicamente à mesma classe, a burguesia europeia. Para servi-la, os direitos humanos pensados nessa época assumiram conotação nitidamente liberal. Restringiam-se a limitar as ações do Estado frente ao indivíduo, este atualmente entendido como homem branco heterossexual e proprietário de bens e meios de produção. O resultado foi consolidação do direito à propriedade, da liberdade de expressão, da liberdade religiosa e do direito à vida (no sentido de não ser assassinado pelo Estado). Convém destacar duas características desses direitos. A primeira é de todos eles pedirem a abstenção do Estado. Por exemplo, o direito à propriedade pede para o Estado não intervir nos bens particulares, cobrando tributos excessivos. A segunda característica é a da individualidade e está ligada à primeira. Cada pessoa pode, individualmente, exigir a abstenção do Estado. Seguindo no exemplo, cada proprietário pode pedir a não cobrança excessiva de tributos sobre a propriedade e o Estado pode, inclusive, atender ao pleito de um proprietário e não do outro, se houver algum motivo razoável. Esse ambiente jurídico, preocupado com o indivíduo (homem branco heterossexual proprietário), foi bastante propício para a outra grande revolução: a industrial.

Nesse resgate histórico, já se consegue identificar a Escola do Direito Natural com a matriz jusnaturalista e a Escola Deliberativa com os postulados juspositivistas. Do mesmo modo, entende-se a razão de ambas as Escolas adotarem uma concepção individualista de direitos humanos. Porém

falta compreender o porquê das Escolas do Protesto e da Escola do Discurso serem enquadradas como coletivistas. Para isso, volta-se à história.

Se a Revolução Francesa representou a derrocada do modelo socioeconômico feudal-aristocrático, para dar espaço ao modelo capitalista-burguês; a Revolução Industrial foi responsável por alçar esse capitalismo a um nível de produção, metafórica e literalmente, industrial. Se na Revolução Francesa, os burgueses eram vistos como plebeus explorados pela aristocracia e pela realeza; na Revolução Industrial, os burgueses vão passar a explorar o trabalho de outros plebeus, em uma nova disputa de classes, não mais oriunda da família, do “sangue” nobre/plebeu, mas da detenção dos meios de produção. Surgem os empresários, oriundos da burguesia, a plebe revolucionária vitoriosa, e outra plebe, excluída dos direitos consolidados: o proletariado. Para defender quem não tem bens, mas tão somente a própria força de trabalho, eclodem vários movimentos sociais. Do ludismo ao marxismo, percebeu-se a importância de se exigir uma postura ativa do Estado em prol da coletividade. A pauta revolucionária agora era a formulação de políticas públicas para toda a população, sobretudo ao proletariado, carente de saúde, educação, lazer e condições dignas de trabalho e moradia. Os direitos civis cedem espaço aos direitos sociais, cuja efetivação se guia por uma lógica coletivista: diferente da propriedade – para continuar no exemplo dado nos parágrafos anteriores –, não há como se conceder o direito à educação a uma pessoa e negar esse direito para outro. Caso isto ocorra, não se tratará de direito, mas de privilégio. A partir dessa nova lógica jurídica, vinda do sofrimento proletário e das revoltas populares com os abusos capitalistas, é estruturada a Escola do Protesto.

Diante de todo o exposto, é possível identificar a base das Escolas na história contemporânea. O breve relato dos fatos passados foi importante para entender o viés individualista da Escola do Direito Natural e da Escola Deliberativa e o caráter coletivista da Escola do Protesto. Resta a Escola Discursiva, para a qual há uma grande ressalva.

Diferente das demais, cujo objetivo principal foi, de alguma forma, o estabelecimento de novos direitos, os membros da denominada “Discursiva” têm como propósito revelar a falácia de todos esses direitos. Não passariam, pois, de instrumentos de linguagem responsáveis por legitimar o poder e não para proteger quem precisa de proteção. Ou melhor, se, por sorte, o poder estiver nas mãos de quem precisa de proteção, o direito pode até servir para esse fim. Contudo, caso não esteja, não. Percebe-se a volatilidade do direito: quem tem poder define qual é o direito, para o bem ou

para o mal. Nas revoluções burguesas, os direitos foram definidos pela burguesia; nas revoluções do proletariado, pelo proletário. Ainda convém adicionar uma característica comum aos acontecimentos históricos levantados: todos foram deflagrados na Europa. Questões essenciais ao povo latino-americano, como, por exemplo, a preservação da cultura indígena e da negra, não foram albergadas em nenhum desses pleitos. O reconhecimento de direitos étnicos e raciais é recente, apesar desses grupos sofrerem discriminação há séculos. Com base nessas críticas, a Escola Discursiva não se preocupa com o estabelecimento de direitos em si. O “*status*” de direito para um determinado valor é conquista de quem pode e não necessariamente de quem precisa. A atenção deve ser dirigida para se descobrir qual a melhor forma de emancipar os grupos vulneráveis. A emancipação viria das políticas do Estado as quais, paradoxalmente, se voltariam para emancipar os vulneráveis da própria política estatal. Nesse objetivo, a Escola Discursiva se une a Escola do Protesto: ambas têm por missão defender coletividades vulneráveis e, assim sendo, adotam um viés coletivista. A diferença residiria na descrença ou crença do direito como mecanismo para tanto.

Ao fim, percebe-se como as diferenças entre as Escolas são complementares. Enquanto uma preocupa-se mais com a fundamentação, a exemplo da Escola Natural, outra se preocupa com a efetivação política, como ocorre com a Escola Discursiva. Se uma tem uma visão otimista, como a Deliberativa, outra tem uma visão pessimista, como a do Protesto. Há ainda as Escolas cuja visão humanista pauta-se mais no indivíduo, classificação abordada nesse tópico, em detrimento daquelas para as quais os direitos humanos só podem ser conquistados de modo coletivo. Esses diferentes pontos de vistas devem ser reunidos ao longo de toda a tese.

3 O CONTEÚDO PARA A EDUCAÇÃO SEXUAL LGBTQIA+.

Eu costumava ser bastante julgado pela minha forma de andar (...) por profissionais do corpo docente mesmo. Na aula de educação física, por exemplo, eu levei uma advertência do professor por não estar andando como homem. Fui obrigado a realizar um exercício correcional (...). Desenhava-se uma linha no chão e a pessoa tinha que andar: sendo menina, com os pés em cima da linha, sendo menino, com os pés fora da linha (...). Uma tentativa de fazer com que as meninas tivessem um rebolado e os meninos andassem feito caixotes.

Tomás Pedrosa, 20 anos, Recife, Pernambuco.

O presente capítulo pretende delimitar conceitos basilares da tese. Se a hipótese é a existência de um direito humano à educação sexual atento à criança ou adolescente LGBTQIA+, deve-se determinar qual é a educação sexual pretendida e por que eles são o foco. Como explicado na Introdução, do terceiro ao sexto capítulo, o estudo se pauta nas várias concepções de direitos humanos. Quanto ao conceito de educação sexual e criança LGBTQIA+, apesar de também serem analisados nesses capítulos, é necessário fazer um recorte inicial, sob o risco de a discussão ficar assaz genérica. Nesse intuito, deve-se logo explicar algumas preferências terminológicas da tese. Utiliza-se “LGBTQIA+” para se referir a quem não é cisgênero ou heterossexual, por ser essa a sigla difundida com a maior representatividade: lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queers, intersexuais, assexuais e mais outros. Há quem prefira alterar a ordem das letras, para simbolizar a inexistência de hierarquia entre cada um dos grupos representados (MELLO, FREITAS, PEDROSA, BRITO, 2012). Surgem as siglas BLGTQIA+, AQILTGB+, dentre outras variações. Para a tese, por uma questão de uniformidade e estilo, manteve-se a ordem como costuma ser concebida: LGBTQIA+. Em relação à fobia sentida por esses grupos, adotou-se “LGBTfobia” por ainda não haver um uso recorrente, na mídia ou nas pesquisas científicas, do termo “LGBTQIA+fobia” e, caso se optasse por esse termo, haveria uma dificuldade em se localizar a presente tese nos estudos sobre o tema. Resta claro, então, o não uso do termo “homofobia” para o sentido amplo da discriminação, uma vez que etimologicamente a homofobia se dirige apenas para as lésbicas e os gays e não para os demais indivíduos. Inclusive, haverá o cuidado de atualizar as afirmações de autores as quais tenham se referido explicitamente à homofobia, quando na verdade estavam abarcando toda a LGBTfobia.

3.1 Os paradigmas do discurso: a educação sexual na contemporaneidade.

De um modo geral, não há dúvidas sobre a existência do direito à vida, saúde e educação. Os contornos desses e de outros direitos são constantemente debatidos. Tende-se a questionar, por exemplo, sobre eutanásia e aborto, no que tange à vida; sobre medicamentos e terapias experimentais em relação à saúde; e as cotas raciais quando do debate em educação. Pois bem, se o suposto direito é à educação sexual, questiona-se quais seriam os debates possíveis e sobre qual deles se lança o presente estudo.

Em “História da sexualidade” (2019, p. 20 – 50), Foucault menciona a existência de regras, explícitas ou implícitas, sobre o comportamento sexual adequado e esperado de meninas e meninos nos colégios franceses desde o século XVIII. Embora não conste no currículo escolar, seja como um assunto dentro de uma matéria, seja como a própria matéria, há sim a preocupação em educar as crianças sobre a sexualidade. Nos ensinamentos do filósofo, na contemporaneidade, ao se pressupor a inexistência de uma sexualidade infantil, o assunto converte-se em um tabu social e se proíbe a criança de falar e pensar sobre sexo, em quaisquer aspectos. Está aí a primeira lição quando da educação sexual: não falar sobre sexo. Apenas em âmbitos específicos se poderia abordar um tema tão incômodo. A escola seria um deles. Para tanto, inclusive, estipula-se um custo financeiro, na promessa feita aos pais de conseguir um comportamento (sexual) recatado aos respectivos filhos. Ou seja, engana-se quem inicia a discussão sobre a educação sexual reputando-a inexistente nos centros educacionais:

(...) basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda a organização interior: lá se trata continuamente do sexo. Os construtores pensaram nisso, e explicitamente. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam num estado de alerta perpétuo: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas e pelo jogo das punições e responsabilidades. O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separações, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição — o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar — articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 2019, p. 42).

Em um contexto maior, do século XVIII em diante, o sexo do colegial passa ser considerado um problema público em grande parte da Europa. A resolução desse problema se daria com a contenção das sexualidades consideradas indesejáveis. Nessa missão, os governos contariam com professores e diretores dos estabelecimentos de ensino – todos guiados por uma série de preceitos médicos fortemente influenciados por uma concepção “racional” e católica do tema. Historicamente, essa visão é recente. Foucault lembra do século XV, quando Erasmo, em “Diálogos”, aconselha o seu discípulo na escolha de uma prostituta, ou da remota Grécia Antiga, onde os mestres eram responsáveis por iniciar a vida sexual dos alunos. No cerne dessa transição, o filósofo francês desembaraça a instituição e a manutenção de um mecanismo de poder assaz complexo (FOUCAULT, 2019, p. 20 – 50).

Os séculos XVIII e XIX são fortemente marcados pela Revolução Industrial. Nesse período, durante o século XIX, sobressai-se a Era Vitoriana. São dois fatos importantes para entender o mecanismo de poder exercido sobre a sexualidade na contemporaneidade. Na Revolução Industrial, há o recrudescimento da ciência da tecnologia, causa e consequência do modelo econômico adotado na então sociedade europeia e, posteriormente, em todo o mundo. As invenções tecnológicas foram, pois, necessárias para a industrialização, bem como esta foi responsável por gerar nas pessoas a necessidade de estabelecer um raciocínio científico, capaz de entender os fenômenos naturais e sociais sem se voltar para Deus, mas para o “homem” cujo anseio seria justamente uma produtividade maior, tal qual se conseguiria a partir das invenções tecnológicas. Seguindo esse raciocínio, a sexualidade foi convertida em ciência e, como tal, foram determinadas quais formas de expressar a sexualidade seriam produtivas e quais não seriam: a primeiras são legítimas e as segundas não (FOUCAULT, 2019, p. 20 – 50). Em geral, a produção viria da reprodução (sexual) – assim como numa máquina –, afinal são necessários homens e mulheres tanto para operar a indústria, como para consumir os bens e serviços produzidos. Qualquer ato sexual não voltado para essa reprodução passa a ser visto como improdutivo, como de energia e tempo desperdiçados. Fruto dessa lógica, a Era Vitoriana, assim denominada devido à Rainha da Inglaterra, origem da industrialização ocidental, volta-se a uma intensa preocupação em atribuir “pudor” aos corpos: das vestes às conversas, tudo deveria ser recatado, ou, em melhor definição, nada deveria remeter ao sexo, o qual seria poupado para a intimidade, para a vida privada de um casal reprodutivo, representados biologicamente por um homem e uma mulher (casados).

O pudor instalado na Era Vitoriana está presente até a atualidade. Embora muitas vezes se considere o período como o início de um silenciamento sobre a sexualidade, anteriormente mais publicizada, Foucault revela o contrário: nunca se falou tanto sobre sexo. Ao ser deslocado para a intimidade, para a vida privada e quase situado como um “segredo”, o sexo pede constantemente para ser revelado (2019, p. 10 – 30). Essa é a lógica do segredo: queremos sabê-lo. Nas escolas, nas consultas médicas, nos depoimentos e oitivas realizados no Judiciário, a todo o tempo, exige-se a “confissão” desse segredo. Mulheres e homens são levados a revelá-lo. Tudo sempre sob a garantia de uma pretensa escuta científica, orientada por profissionais supostamente dotados de razão, cujo objetivo final seria o de tornar todos “melhores”, ou seja, mais produtivos. Foucault (2019, p. 20 – 50) destaca o papel da medicina e do direito para esse olhar científico a ser lançado sobre o “segredo” sexual de cada indivíduo. A mencionada sexualidade produtiva, considerada legítima pelo Estado, é também aquela saudável ao olhar médico e lícita ao jurídico. O sujeito logo passa a se constituir sob esse olhar, a se autocompreender a partir dessa visão. Surge toda uma cartilha sexual, elaborada sobretudo por essas ciências, médica e jurídica, para denominar os sujeitos de acordo com a sexualidade respectiva. Rótulos amplamente difundidos como “heterossexual”, “homossexual” ou “bissexual” situam-se sob essa lógica: são indivíduos se autodenominando a partir de algum aspecto sexual. No entanto, deve-se atentar: essa autodenominação advém de um valor externo, imposto pela sociedade, e perpetuado sob a ideia de ser científico. O filósofo francês lança a ideia de “sujeição”: corpos humanos constituindo-se como sujeitos ao se sujeitarem às categorizações elaboradas pela ciência, em um processo de subordinação, pois a identidade do corpo é dada por esse critério exterior. Isso ocasiona um “governo dos corpos”, porque passa a incutir em todo indivíduo a necessidade de se legitimar, inclusive sexualmente, perante o outro e, por conseguinte, pela sociedade e para o Estado. É nesse dispositivo de sujeição onde reside a tônica do poder. Afinal, ao se sujeitar, ao se pedir ao outro, à sociedade e ao Estado para lhe reconhecer enquanto legítimo (sexualmente) confere-se poder a esses mesmos entes.

Nesse ponto, convém esclarecer a história da sexualidade revelada por Foucault (2019, p. 30 – 60). Não é que somente a partir do século XVIII e do século XIX, com a Era Vitoriana, a sexualidade será usada como instrumento de poder sobre os corpos. Durante os séculos anteriores, a Igreja já havia estabelecido forte intervenção na sexualidade com a prescrição de pecados e punições a toda relação sexual cuja finalidade não fosse a procriação. Inclusive, nos relatados

séculos XVIII e XIX, a substituição da religião pela ciência não produz uma ruptura definitiva dos dogmas religiosos, tanto é que a ciência passa a definir como patologia as condutas pecaminosas. A lógica é semelhante: a reprodução sexual é bem-vinda, até porque do contrário não haverá corpos para governar – seja por meio de preceitos religiosos ou científicos – e o prazer sexual é repudiado, por ser um uso do corpo para si (autônomo) e não para outro (subordinado), seja este o divino, seja este o capital (industrial). Entretanto, nos séculos de domínio majoritário da Igreja, o foco era a relação legítima, a matrimonial, da qual se falava bastante. As demais sexualidades não eram tão teorizadas. Os temas centrais da presente pesquisa, por exemplo, ou eram tratados de modo confuso, com a pecha de “sodomia”, cuja definição sempre foi vaga, ou com indiferença, como se fazia com a sexualidade das crianças. Nos séculos XVIII e XIX, o matrimônio, marcado pela monogamia heterossexual, será menos falado, pois ganhará o direito à maior discricção, por ser visto com crescente seriedade: conquista da Igreja. Já as demais formas de se relacionar sexualmente serão investigadas minuciosamente e, por serem postas em “segredo”, serão obrigadas a se revelar, conforme explanado anteriormente. É um movimento complexo. O pudor vitoriano descola o sexo do público para o privado e o converte em segredo e, sendo assim, convoca dois interlocutores: quem tem o segredo e quem o escuta. O primeiro é principalmente quem vive uma sexualidade fora do matrimônio, ilegítima e sem fins reprodutivos. O segundo é o cientista. Ele tem o poder não só de obrigar a confissão do segredo, como o de classificar quem confessa. Volta-se à ideia aludida de sujeição: corpos sujeitando-se às categorizações da ciência (FOUCAULT, 2019, p. 30 – 60). Para quem vive no matrimônio e tem uma relação monogâmica, heterossexual, com fins reprodutivos, embora não seja exigida tanto a confissão – pelo citado direito à maior discricção –, vive sob o controle do medo de ser obrigado a se confessar e a se sujeitar a uma categoria científica negativa, comumente a de ilícito, na ótica jurídica, e de não saudável, pelo olhar médico.

Em síntese, apesar da sexualidade ser usada como instrumento de poder sobre os corpos desde antes dos séculos XVIII e XIX, a partir deles serão acrescentados novos elementos: as conversas sobre sexo serão reputadas como “segredo” e o foco será nas sexualidades ilegítimas.

De modo mais concreto e direcionado à sexualidade infantil, Foucault demonstra como a ciência a deslegitimou, a partir de um comparativo com outras sexualidades também reputadas ilegítimas. O filósofo divide dois grupos (FOUCAULT, 2019, p. 40 – 50). No primeiro situa as alianças consanguíneas (“incestuosas”) e os adultérios. No segundo coloca a masturbação das

crianças. O objetivo é demonstrar como o direito e a medicina são articulados para sujeitar ambos. Enquanto o primeiro grupo é combatido pelo Direito através da imposição de penalidades; o segundo é enfrentado pela Medicina com o adestramento. De uma forma ou de outra, ambos pedem a constante vigilância e categorização por parte desses cientistas: os juristas ficam responsáveis por revelar os segredos dos então denominados adúlteros e incestuosos; e os médicos das crianças onanistas. Todo esse exercício não resulta necessariamente na diminuição de casos. Não se consegue um mundo sem masturbação infantil, por exemplo. E, em complemento, se a masturbação é um fato permanente a toda criança, para que serve a ciência médica nessa seara? Segundo Foucault (2019, p. 30 – 50), pelo próprio poder. Quem se diz detentor dos conhecimentos científicos da área pode controlar a criança e conseqüentemente toda a família. Além disso, como a masturbação ou, em uma perspectiva maior, a sexualidade infantil, não deixará de existir, ou sequer diminuirá, e, como também não dá para saber exatamente em quais crianças haverá uma tendência maior ou menor a qualquer prática sexual, o controle espraia-se para todas as famílias e sem prazo final (tende ao infinito). Sobre a constituição do segredo, em um processo de deslegitimação da sexualidade infantil:

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 constitui-los em segredo (ou seja, de obrigá-los a se esconderem 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 medo 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, 2019, p. 35).

A educação sexual empreendida em muitos Estados vale-se desses paradigmas. Tendem a ter como objetivo o silenciamento de qualquer temática referente à sexualidade para crianças. Isto se dá pela construção social narrada. Vai desde o deslocamento da temática para o âmbito do segredo até a atribuição de legitimidade apenas para a sexualidade produtiva ao capital, da qual

não faz parte a das crianças. Tudo para se manter o complexo mecanismo de poder de uns sobre os outros. Em um contrassenso, refuta-se a conversa sobre e a sexualidade e até mesmo a existência da própria sexualidade da criança, porém não se cansa de combatê-la (admitindo a sua existência). Ou, ainda quando a educação sexual é proposta, objetiva ensinar sobre as supostas virtudes de uma relação monogâmica, implicitamente heterossexual, e, logo, se continua a não dialogar sobre as “sexualidades ilegítimas”, não (re)produtivas, na mesma sistemática de silenciamento, segredo e manutenção do poder.

No Brasil, o Governo Bolsonaro (2019 -) é um exemplo de como essa educação sexual pode servir à conquista e à manutenção do poder. Em 2018, o então candidato à presidência teve como uma de suas bandeiras eleitorais o combate a um suposto “Kit Gay”, elaborado para ser distribuído nas escolas públicas, cujo objetivo seria justamente a educação sexual de crianças e adolescentes. Para boa parte dos eleitores evangélicos, esse combate é considerado prioritário, inclusive em detrimento de questões econômicas ou de política internacional (SMITH, 2019, p. 150 – 215). Como resultado, observa-se a diferença de votos evangélicos entre Bolsonaro e o candidato da oposição, Fernando addad: mais de onze milhões de votos a mais para o primeiro. Em termos comparativos, a diferença de voto entre os católicos foi de aproximadamente apenas 150 mil (a mais para Bolsonaro). Os dados são do DATAFOLHA (UNISINOS, 2018).

Diferente da política implementada em muitos Estados sobre o tema, o tão citado Kit não serviria à repressão ou controle de vontades. Pelo contrário. Tratava-se de um material conhecido como “Kits educativos anti-homofobia”, cujo propósito seria demonstrar desde cedo a existência e a legitimidade de casais homoafetivos e denunciar a homofobia em diversos âmbitos. Foi produzido pelo Ministério da Educação do Governo Rousseff (2011 – 2016), a partir do Projeto Escola sem Homofobia, em parceria com as ONGs: Pathfinder do Brasil; Reprolatina (Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva); ECOS (Centro de Estudos e Comunicação em Sexualidade e Reprodução Humana); AGBLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais); e GALE (Global Alliance for LGBT Education). Composto de um caderno, seis boletins, três audiovisuais com os guias correspondentes, um cartaz e uma carta de apresentação para os diretores dos estabelecimentos, o Kit seria enviado para seis mil escolas do ensino médio da rede pública (MELLO, 2012). O aludido material foi vetado pela Presidente Rousseff em maio de 2011 – mesma época do reconhecimento da união homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal

–, após pressão da bancada religiosa conservadora. Na campanha de Bolsonaro, o material voltou a ser lembrado, para seguir a estratégia em alusão.

Posteriormente, o próprio Governo Bolsonaro lançou diversas propostas para a educação sexual. A maioria veio da responsável pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves. Por óbvio, nenhuma delas visa romper a lógica das sexualidades legítimas e o poder dela advindo. Uma das propostas mais curiosas e midiáticas foi a tentativa da então Ministra Damares de emplacar uma política de abstinência sexual entre os jovens para conseguir um melhor planejamento familiar e evitar gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis, dentre outros “problemas” resultantes do sexo (DE AGUIAR; PEREIRA, 2019). Vale salientar: o casamento heterossexual monogâmico além de supostamente impedir a transmissão das ISTs, também tornaria desejável qualquer gravidez e, portanto, a atribuiria legitimidade. Pois bem, caso a medida de abstinência fosse implementada, o controle governamental sobre a vontade dos jovens deveria ser constante – capaz, inclusive, de incutir no próprio alvo um sentimento de autovigilância – em uma demonstração da lógica de poder trabalhada: sujeitar o próprio corpo a uma política externa, para a qual se estabelece quando e como seria possível se relacionar sexualmente. Felizmente a política de abstinência não chegou a ser posta em prática; contudo não deixa de demonstrar as referências desse Governo quanto às propostas à educação sexual.

É importante perceber como as referências do Governo Bolsonaro à educação sexual não são fortuitas ou excepcionais. Foram construídas ao longo dos últimos séculos e permeiam toda a cultura ocidental. Em paralelo, há de se notar como a educação sexual sempre esteve presente nas sociedades. Se em locais e épocas remotas era concebida como responsável por iniciar e incentivar as descobertas sexuais; na contemporaneidade serve para ensinar a esconder ou reprimir os mais variados desejos. De uma forma ou de outra, a educação sexual não é uma novidade das últimas décadas. Questões relacionadas à sexualidade, como os estímulos ou desestímulos sexuais, foram e são pautas da educação formal e informal desde a Antiguidade. Da diversidade de temas existentes na área e, mais ainda, da variedade de formas de concebê-los, há então de se fazer um recorte sobre um tema específico e um modo de concebê-lo para poder se determinar, nos próximos capítulos, como se pode formular esse direito. Por lógica, conforme exposto, não teria sentido se analisar o direito a “qualquer educação sexual”, pois alguma sempre houve na sociedade. O que se torna válido é questionar se há direito a alguma educação específica nesse âmbito.

3.2 O recorte do objeto a ser ensinado pela educação sexual: gênero e orientação.

Na educação sexual, vem se debatendo muito acerca dos conceitos de gênero e orientação sexual. O próprio Kit educativo anti-homofobia tem por objetivo o enfrentamento da discriminação de ambos. Dentre as muitas concepções sobre o tema, a presente tese adota uma perspectiva pós-estruturalista. A escolha pode ser constatada até pela análise realizada com base nos ensinamentos de Foucault, filósofo chave para o pós-estruturalismo, visto que um dos primeiros a questionar conceitos até então considerados absolutos, como verdade e objetividade. Por esse caminho, segue Judith Butler e os seus estudos acerca da constituição do gênero.

Inicialmente, cabe situar a filósofa norte-americana nos debates sobre sexo, gênero e orientação sexual. De acordo com Butler, em “Problemas de gênero” (2019), os três conceitos indicam como a sexualidade vai muito além das questões genitais, já que não se resumem a órgãos específicos. O elemento norteador seria o gênero, o qual serviria não apenas para nortear o sexo e a orientação sexual, mas para guiar vários outros conceitos apreendidos socialmente. É só olhar ao redor. Os objetos (roupas, sapatos, acessórios), as artes (filmes, músicas, danças), as conversas (política, economia, entretenimento) e as profissões (magistério, direito, medicina, engenharia), quase tudo é assimilável e delimitado pelo binômio masculino-feminino. Nesse sentido, além de se concluir pela importância do gênero para a sociedade se autocompreender, o gênero pode ser apreendido como uma construção social (BUTLER, 2019, p. 127 – 140). Há uma troca. Os elementos culturais constroem-se a partir do gênero e este é igualmente construído por esses elementos. Por exemplo, ao se definir a cor azul para meninos e a cor rosa para meninas, há uma delimitação tanto da cor pelo gênero (azul é para menino e rosa é para menina), como do gênero pela cor: o menino e a menina são diferentes e, por isso, devem gostar ou usar cores diferentes, as quais vão ser consideradas opostas. Obviamente a cor é um exemplo circunscrito em um contexto maior. O gênero passa a ser produzido e delimitado pelo comportamento, pelos gestos, pela fala, pelo andar, pelo próprio pensamento ou modo de ser da pessoa.

Não se pode, portanto, compreender o gênero somente do ponto de vista do indivíduo enquanto ser biológico e atemporal. Trata-se de uma construção social e, como tal, variável consoante o contexto histórico e geográfico.

Por rejeitar a ideia de gênero como um dado absoluto e considerá-lo construído socialmente, Butler se posiciona entre os pós-estruturalistas. Critica-se, pois, a tentativa de submeter a sociedade a conceitos totalizantes, os quais seriam definições capazes de explicar todas os indivíduos de todas as sociedades invariavelmente (BUTLER, 2013, p. 219-260). Esses conceitos, todavia, por vezes falham e oprimem quem não está ou quem não consegue se compreender por eles. Para seguir na questão do gênero, observa-se conceitos totalizantes da ciência, um dos principais alvos do pós-estruturalismo. Aos fins da pesquisa, é válido demonstrar como esses conceitos totalizantes da ciência funcionam em três situações específicas – as duas primeiras já explanadas e agora revistas apenas por questões didáticas.

A primeira situação é quando a ciência, sobretudo a medicina e o direito, não atribui legitimidade a determinadas sexualidades. Isto é, a ciência moderna explica a sexualidade a partir do conceito totalizante da heterossexualidade monogâmica e, para as demais, resta o ser diferente ou, pior, o ser ilegítimo (ilícito ou doentio).

A segunda é sentida na insistente redução científica do gênero aos órgãos genitais da pessoa ou a outras características físicas. Atribui-se às pessoas com pênis uma série de predicados (exemplificados como pelo gosto da cor azul) diferentes dos atribuídos às pessoas com vagina. Quem cruza a linha traçada, para diferenciá-los, acaba sendo excluído do conceito de gênero totalizante da ciência, deixa de ser um homem ou uma mulher, tal como se concebe, e mais uma vez recebe a pecha de ilegítimo.

Por fim, a terceira situação oriunda do conceito totalizante da ciência em matéria de gênero diz respeito à invisibilização da mulher. A ciência moderna alega ser capaz de produzir conhecimentos dotados de neutralidade e objetividade, responsáveis, inclusive, pelos conceitos totalizantes (BUTLER, 2013, p. 219-260). No entanto, a corrente pós-estruturalista – adotada nessa tese – rejeita esses conceitos e expõe como os conhecimentos dos indivíduos sobre si e sobre os outros dependem de valores culturais e sociais. Se não há, pois, neutralidade e objetividade, deve haver, por certo, uma escolha sobre uma determinada perspectiva e a caracterização desta como sendo neutra e objetiva. Pois bem, essa perspectiva pretensiosamente neutra tende a ser a convencionada como masculina. A própria linguagem revela esse caráter ao supor o gênero masculino como neutro. “Homem” é sinônimo de “ser humano”. O corpo “masculino” (com pênis) é visto como o padrão. E para citar a lista elencada anteriormente: os objetos, as artes, as conversas

e as profissões: tudo o que for identificado como sendo do homem será o neutro, o normal. Para a mulher restará o diferente e, não raramente, o menor, aquilo ao qual não cabe atenção, em um processo de invisibilização. A terceira situação seria justamente, então, o conceito (totalizante) do ser humano se resumir ao gênero masculino, em detrimento do feminino.

Convém uma crítica maior sobre essas três situações as quais estão imbrincadas no mesmo processo. Da primeira para a terceira situação descrita: (i) a deslegitimação de determinadas sexualidades, (ii) a redução do gênero aos órgãos sexuais e a (iii) invisibilização da mulher alimentam-se uma da outra. É necessário interromper esse processo e, para tanto, deve-se conhecê-lo melhor.

O modo como as pessoas se organizam e pensam parte das diferenças biológicas entre homens e mulheres, as quais serviriam tanto para dividir a sociedade por esses dois gêneros (masculino e feminino respectivamente), como para lhes atribuir papéis sociais diferentes (já que são biologicamente diferentes). A fim de explicar esse fenômeno e continuar na linha pós-estruturalista, remete-se a Jacques Derrida (2011, p. 10 – 40). O filósofo será mais bem trabalhado no quinto capítulo, em um tópico específico sobre a Teoria da Desconstrução; todavia convém fazer uma antecipação nesse momento, para ilustrar o pós-estruturalismo como marco para o gênero. Pois bem, de acordo com Derrida, o pensamento moderno é constituído sob fortes dicotomias. Haveria dois polos diametralmente opostos e dentro de cada um o valor seria idêntico. Por exemplo: bem e mal, certo e errado. O que é do bem nunca é do mal, é sempre do bem; e o que é certo nunca é errado, é sempre certo. Nessa lógica, o primeiro elemento seria sempre superior ao segundo. Tudo teria um oposto pior, negativo. Até mesmo as ideias de superior (inferior), (melhor) pior, (positivo) negativo entram nesse jogo. Não será diferente com o homem e a mulher.

Ao homem será atribuído o valor superior, melhor, positivo; à mulher restará o valor inferior, pior e negativo. Contrárias a essa formulação, as feministas há décadas apontam para o equívoco em se conceber uma superioridade masculina. Mas para além desse equívoco, e de volta à linha pós-estruturalista, o equívoco estaria quando se toma por base a própria correspondência feita entre os gêneros, socialmente construídos, e o sexo, biologicamente dado. É que a sociedade pode até ser composta de pessoas com pênis e pessoas com vagina. No entanto, o olhar dessas mesmas pessoas sobre si e sobre os outros deveria ir além desses órgãos (BUTLER, 2019). Pós-estruturalistas e, entre eles Butler, pretendem desconstruir tal binarismo. Não há um polo masculino

rígido oposto a um igualmente rígido polo feminino. Características de um suposto polo estão presentes no outro de modo reprimido. É comum encontrar atributos ditos “femininos” em “homens” e elementos reputados “masculinos” em “mulheres”, em maior ou menor grau. No final, o que é “feminino” (próprio da “mulher”) e o que é “masculino” (particular ao “homem”) confundem-se e perdem o próprio referencial. Existe uma infinitude de possibilidades de formação e constituição para as pessoas, as quais não se limitam à concepção binária.

No cotidiano, a crítica a esse binarismo é essencial para o reconhecimento e a legitimação desde homens ditos “afeminados” e mulheres “masculinas” a pessoas não-binárias, pois todos eles são compreendidos negativamente como desviantes. Nesse espectro, encontram-se também os homossexuais, os bissexuais e os demais cuja orientação sexual divirja da heterossexual. É só observar como mulheres lésbicas são reconhecidas como homens, assim como homens gays são vistos como mulheres, sempre de forma pejorativa. Passa-se a ideia de ter ocorrido uma “falha” na concepção do gênero de ambos (BUTLER, 2003, p. 219-260). Isto porque durante séculos e, como foi explanado, nos séculos XVIII e XIX, definiu-se a heterossexualidade como a orientação legítima para os gêneros do ponto de vista científico e ao resto coube ser ilícito (ciência jurídica) e doentio (ciências médicas). Um conceito passou a estar vinculado ao outro. Dentre as construções sociais do gênero foi inserida a heterossexualidade (homem gosta de mulher e mulher gosta de homem). A homofobia ou, em sentido mais amplo, a LGBTfobia tem como uma das explicações a fobia/medo das pessoas em perder o gênero, inclusive delas mesmas (homens deixarem de ser homens, mulheres deixarem de ser mulheres e de não restar mais ninguém) (BUTLER, 2019).

Aqui deve-se fazer uma ressalva. Pode até não ser possível falar na “mulher” (ou no “homem”), pois este seria um conceito totalizante, o qual pretende circunscrever inúmeras pessoas, extremamente diferentes, em um mesmo rótulo, oposto a um outro rótulo (o outro gênero) com a mesma pluralidade. E, nessa linha, tampouco faria sentido falar em hétero, homo ou bissexual, afinal se o gênero está desconstruído, não há como se afirmar a atração por um determinado (gênero). Contudo, Butler (2020, p. 120 – 135) reconhece a importância do conceito de “mulher” (ou de “LGBTQIA+”) para se ganhar espaço social e politicamente. A expressão de pleitos frente o Estado ou até mesmo ao Mercado pede a denominação dos destinatários (no caso, as destinatárias). Ainda é como a sociedade se entende e a presente pesquisa continuará empregando esses termos.

Assimilados os conhecimentos de Foucault, Derrida e Butler, depreende-se as razões da rejeição ao que vem divergir da norma binária heterossexual, introduzida como parte da engrenagem do sistema capitalista industrial e da estrutura de poder e sujeição a ele imanente. Essa compreensão é fundamental para que o objeto de qualquer educação sexual não seja mais a lésbica, o gay, o bissexual, o transexual ou quem mais venha a divergir dessa norma. Os esforços devem se pautar para desconstruir a própria norma. Não há motivos para se investigar a existência de homossexuais, bissexuais ou transexuais. São todos rótulos criados a partir da mencionada convenção. Esta normatização terrivelmente excludente é o objeto a ser questionado e logo investigado. Nesse foco, em resposta à proposta do tópico: o objeto a ser ensinado pela educação sexual é necessariamente a LGBTfobia.

De início, cabe registrar alguns dados sobre a LGBTfobia no Brasil. Para isso, James Green, em “Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX” (1999, p. 5 – 40) trouxe uma pesquisa realizada com dois mil homens e mulheres, em maio 1993. Na aferição, demonstrou-se um “desconforto diante da homossexualidade”. Metade dos entrevistados afirmaram ter contato com homossexuais no cotidiano e, apesar desse convívio, mais dessa metade admitiu mudar de comportamento em relação a um colega caso o descobrisse homossexual. Dos entrevistados, 36% não empregariam um homossexual e 79% não aceitariam um filho sair com um – no Nordeste, este último número é maior, sobre para 87%. Green ainda traz outra pesquisa, publicada em 1996 e atualizada em 1999, pelo Grupo Gay da Bahia em conjunto com a International Gay and Lesbian Human Rights Commission, no qual se constatou o assassinato de um homossexual a cada dois dias, vítima da homofobia no Brasil.

O historiador revela a farsa do mito disseminado no Ocidente de ver no Brasil um país isento de discriminações (GREEN, 1999, p 5 – 40). O carnaval com os homens travestidos de mulheres em trajes escandalosos vende para o mundo a ideia de um ambiente livre e permissivo, quando, na verdade, essas expressões mais reforçam do que desconstroem as definições repressoras de gênero e orientação sexual. O “rompimento” de um papel de gênero (masculino) para o outro (feminino) é vigiado para ser permitido tão somente na forma de “brincadeira”, de gozação carnavalesca. No seio familiar, por exemplo, pais e parentes, continuam sem tolerar filhos homossexuais e, quando o fazem, exigem destes um comportamento não afeminado.

Daniel Borillo, em “Homofobia: história e crítica de um preconceito” (2016, p. 10 – 30), como o próprio título sugere, segue essa lógica de não se investigar as diversas manifestações da sexualidade, mas os respectivos preconceitos. O pensamento toma por base a mesma linha histórica narrada e chega a conclusões semelhantes. Tanto é que um dos principais referenciais da obra é considerar a homossexualidade tão legítima quanto a heterossexualidade e, assim sendo, reputa os questionamentos sobre essa sexualidade – se é uma escolha, uma característica estrutural social ou biológica –, possível desde que se tenha por alvo todas as sexualidades existentes. Em geral, como não se costuma levantar esses questionamentos sobre a heterossexualidade, tampouco se deveria fazer com as demais. O que se deve questionar é justamente o porquê de algumas sexualidades serem tão questionadas e outras não. A resposta invariavelmente vai desembocar na LGBTfobia. Na visão de Borillo, esse paradigma é resultado de dois novos vieses, epistemológico – no qual a homossexualidade deixa finalmente de ser enquadrada como um desvio – e político – no qual o problema a ser resolvido pela sociedade e pelo Estado não é mais a existência de algumas pessoas e sim a fobia presente nesse meio. Nesse ponto, convém uma explicação: o autor utiliza o termo “homofobia” por ser o recorrente quando do lançamento da obra (2001), porém as lições dele são igualmente aplicáveis à LGBTfobia, até por se tratar de discriminações correspondentes. Por isso aqui se atualizará as definições do autor e as reputará para o conceito mais amplo.

A LGBTfobia pode ser analisada em duas dimensões: a individual e a cultural. A primeira parte do comportamento de indivíduos específicos, hostil a determinadas pessoas LGBTIA+. Por sua vez, a segunda tem como objeto não o indivíduo, mas a sociedade e como ela aprende a rejeitar a homossexualidade, a bissexualidade e etc. Borillo (2016, p. 10 – 40) aponta essa distinção para entender o porquê de a sociedade idolatrar certos LGBTs e, ao mesmo tempo, se opor a políticas voltadas para o grupo como um todo. Ou seja, a distinção explica como alguns LGBTs podem até não ser rejeitados enquanto indivíduos, mas o são enquanto coletivo presente em toda a sociedade (adora-se o “homossexual” e não a “homossexualidade”).

Por essas duas concepções, também se entende como no Brasil a LGBTfobia foi criminalizada, mas ainda não se consegue ampliar e implementar institucionalmente o debate sobre uma educação sexual contrária a essas fobias. Apesar da extrema relevância simbólica e, portanto, social, a criminalização opera, em essência, sob uma lógica individual: um indivíduo sofre LGBTfobia de outro indivíduo (ou até mesmo de um grupo específico) e este deve ser condenado.

Já a mencionada educação sexual não precisaria esperar um indivíduo sofrer alguma agressão (necessário à tipicidade penal), pois identifica na LGBTfobia uma construção cognitiva a ser desconstruída em toda a sociedade.

Diante dessa diferença, nota-se uma predisposição da sociedade em analisar o problema do ponto de vista individual e não do social. Um equívoco, pois um não exclui o outro, pelo contrário: complementam-se. Para seguir nesse exemplo: o combate ao crime de LGBTfobia resta incompleto caso esteja restrito à persecução do criminoso e não se preocupe em formular políticas de prevenção (tal qual seria a de educação sexual). Essa crítica pode até ser ampliada. Muitas vezes o problema da criminalidade (do furto ao homicídio) é enxergado somente na ótica repreensiva, em uma cegueira à política de prevenção pela educação. No que tange à LGBTfobia, a cegueira quanto à dimensão social encontra raiz no próprio preconceito. Encarar o problema na perspectiva social seria entender como uma questão presente em toda sociedade e, assim, em todos os indivíduos. No entanto, o preconceituoso não costuma se entender como tal, ou identificar em si se há e quais são as condutas discriminatórias. E se ele mesmo não é LGBTfóbico, esse problema não está presente nos indivíduos de forma generalizada, portanto, não seria uma questão social.

Seguindo um caminho parecido, Salo de Carvalho, em “Três hipóteses e uma provocação sobre homofobia e ciências criminais: queer(ing) criminology” (2012), identifica três níveis para a violência heterossexista. O primeiro é a violência simbólica e se refere à cultura homofóbica, resultado de uma construção social de inferiorização da diversidade. O segundo corresponde à violência institucional e é perceptível na criminalização e na patologização de quem desvia do padrão estabelecido pelo Estado. Esses dois primeiros níveis podem ser assimilados na dimensão social de Borillo (2016, p. 10 – 30). O terceiro nível volta-se para a violência interpessoal, quando dos atos de violência real, sendo então relacionado à dimensão individual já exposta.

Tanto na dimensão social, como na individual, Borillo (2016, p. 10 – 30) e Salo de Carvalho (2012) valem-se das lições de Foucault e Butler para entender a LGBTfobia. Dentre as influências desses filósofos na obra dos juristas ítalo-argentino e brasileiro, destaca-se o reconhecimento do problema em um campo não pensável ou não nomeado, posto que ainda não assimilado pela sociedade ou pelos indivíduos. Essa ideia está ligada à aludida dificuldade inerente do preconceituoso em se perceber como tal. Transposta em um contexto maior, situam-se as instituições e institutos dos mais variados setores (jurídico, científico, educacional, dentre outros),

os quais não refletem a LGBTfobia existente neles, seja essa fobia individual – cujo foco são indivíduos determinados –, seja social – pautada mais nas normas de convivência, explícitas ou implícitas, carregadas de algum tipo de discriminação. A fim de esclarecer esse aspecto “invisível” da LGBTfobia, Borillo (2016, p. 10) traz uma indagação sobre o comportamento familiar:

A homofobia é algo familiar e, ainda, consensual, sendo percebida como um fenômeno banal: quantos pais ficam inquietos ao descobrir a homofobia de um(a) filho(a) adolescente, ao passo que, simultaneamente, a homossexualidade de um(a) filho(a) continua sendo fonte de sofrimento para as famílias, levando-as, quase sempre, a consultar um psicanalista?

A pergunta de Borillo pode ser estendida para vários âmbitos. Da família (privada) à praça (pública), quem se revela e quem é o objeto do debate comumente é o LGBTQIA+ e não o LGBTfóbico. Este permanece naturalizado, normalizado, inviabilizado, em uma perpetuação de poder como descreveu Foucault. Um dos meios para a ruptura dessa norma e da LGBTfobia seria a educação sexual.

3.3 As três frentes de atuação propostas para a educação sexual anti-LGBTfóbica

Conforme relatado, Foucault (1988, p. 05 – 45) situa a denominação “homossexual”, “bissexual”, dentre outras, no contexto da Revolução Industrial e da Era Vitoriana, quando se passa a categorizar “cientificamente” os corpos pela orientação sexual, característica importante à crescente produção capitalista da época. O corpo é “sujeitado” a um olhar havido por científico. Trata-se de um mecanismo mútuo: o corpo ganha legitimidade por ser um “sujeito” e, ao mesmo tempo, “sujeita-se” a um valor externo (“científico”). É aí onde reside o poder: na busca pelo valor externo existente no outro. Cada um se constitui enquanto sujeito e, para tanto, atribui a outro esse poder. Nesse exercício, cabe uma ressalva importante. Segundo Foucault (1988, p. 05 – 45), essas relações de poder pressupõem liberdade. Um corpo pode não se sujeitar a essa ou qualquer categorização. Um corpo pode não atribuir a outrem a existência legítima. Até porque, caso não houvesse essa possibilidade, não se falaria sequer em “poder”; haveria sim uma violência real, uma imposição. Não é o que ocorre. As pessoas desejam a citada legitimidade (“científica”) e, por esse desejo, submetem-se/ “sujeitam-se” às outras. Um indivíduo quer do outro o reconhecimento de enquanto sujeito. O poder se constitui por esse querer. Em consequência, é também possível o “não querer”, o “não desejar”. É possível resistir a esse exercício de pretensa legitimação. Inclusive,

sempre há forças revolucionárias nesse sentido. Tangente à educação sexual, cujo objeto seja a LGBTfobia, foram agrupadas as propostas revolucionárias em três frentes: (i) a identificação das regras LGBTfóbicas implícitas, naturalizadas, “normalizadas” no ambiente escolar; (ii) a proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica; (iii) a punição do bullying LGBTfóbico. As duas primeiras tomam a LGBTfobia na dimensão cultural e social; a terceira na dimensão individual.

3.3.1 A identificação da LGBTfobia presente no ambiente escolar

Para Marco Antônio Torres (2013, p. 27 – 50), antes de se debater quais são os recursos educacionais cabíveis para se combater a LGBTfobia, deve-se identificar como as instituições de educação promovem a própria LGBTfobia. Há uma lógica nessa ideia. Antes de se discutir o futuro das escolas em termos de educação sexual, convém expor o presente na matéria. A realidade é a LGBTfobia como um dos reguladores de todo o sistema educacional, para o qual as supostas “diferenças” entre orientações sexuais e identidades de gêneros não encontram espaço digno nas salas de aula.

Em “Gênero, sexualidade e educação” (1997, p. 8 – 42), Guacira Louro se foca em práticas consideradas “naturais” em sala de aula as quais reforçam o binarismo – mundo dividido em dois gêneros identificados pelo sexo biológico – e toda a estrutura construída a partir dele – a personalidade masculina e a feminina -, da qual se originam as fobias trabalhadas. Entre as condutas mais comuns, salienta-se: (a) a divisão dos grupos em meninas e meninos; (b) as pressuposições de acordo com o sexo; (c) a linguagem androcêntrica; (d) a omissão sobre a diversidade de identidades e orientações. Vale a pena esclarecer cada ponto.

Quanto à prática de se dividir grupos pelo sexo, Guacira revela a naturalização de uma separação entre meninos e meninas, como se um fosse necessariamente oposto ao outro. Um mito já desconstruído não só pelos pós-estruturalistas na crítica a essas concepções, como também por pesquisas práticas, feitas com crianças pequenas, as quais demonstraram se reconhecer, e reconhecer o outro, por outros critérios, independentemente do sexo (LOURO, 1997, p. 8 – 42). Essa constatação pode ser observada em diversos ambientes com crianças. Nos condomínios e nos parques, por exemplo, a formação de grupos mistos é bem mais frequente. Em comparação, na escola, parece haver uma vigilância maior para que esses grupos mistos não ocorram. Se um menino cruza essa divisão e vai para o grupo de meninas, assim como se uma menina prefere ficar

com os meninos, provavelmente será identificado como o desviante, o estranho, ou para usar o termo de Butler (2019): “um gênero defeituoso”, em uma atribuição, por vezes, estimulada pelos docentes e internalizada pela criança.

As aulas Educação Física é onde a separação entre meninos e meninas é mais comum e, portanto, essa vigilância é mais evidente (LOURO, 1997, p 8 – 42). Costuma-se alegar as diferenças de aptidões biológicas. No entanto, para além dessas diferentes aptidões já postas à prova em muitos estudos feministas, essa separação calca-se em outros dois argumentos problemáticos, ambos direcionados às meninas. O primeiro é o para lhes propiciar jogos menos agressivos, contrários ao “ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, passividade e à ‘graça’” (LOURO, 1997, p. 22). O segundo é a preocupação com o corpo feminino, disciplinado por ser suscetível a lesões nos seios ou nos órgãos reprodutores. Na verdade, há toda uma preocupação com o domínio do corpo feminino, educado para ocupar espaços mais limitados e a desenvolver uma certa timidez. É como se essa suposta “graça” e necessidade de proteção das meninas as levassem a se separar dos meninos. Em uma análise mais apurada e baseada no pensamento pós-estruturalista, a ideia é desconstruída e indica uma lógica inversa. Não é a “graça” e a necessidade de proteção as causas da separação. Ambas são consequência. A educação (separação) faz as meninas introjetarem essa “graça” e, assim, desenvolver uma timidez corporal, a qual não é inerente a elas. De igual modo, a excessiva preocupação com seios ou a vagina não faz sentido quando não há todo esse zelo com os pênis. A real causa da separação é perpetuar a ideia de diferença entre meninos e meninas para além das mencionadas “aptidões biológicas”. É manter a ordem concebida entre os gêneros e a decorrente relação de poder, na qual o feminino é o frágil e o masculino o forte.

Em uma linha semelhante e complementar à divisão de grupos pelo sexo, está a pressuposição de características com base no sexo. Um estudo de Valerie Walkerdine (1995), remetido por Louro (1997, p. 28), revelou a predisposição dos professores em creditar apenas aos meninos a característica de “gênio”; às meninas restariam ser “esforçadas”, “trabalhadoras”. Na hora de descrever as crianças, adjetivos como “brilhante” e “potencial” voltavam-se quase sempre para eles. Também há a pressuposição de uma maior facilidade dos meninos para a matemática, afinal é uma matéria de maior assimilação pelos gênios. Caso uma menina se demonstre melhor

nos cálculos, parece haver uma necessidade de justificação pelos docentes, como se ela estivesse invertendo a ordem natural.

O terceiro ponto é a linguagem androcêntrica. As meninas aprendem logo nas primeiras lições a se sentirem incluídas quando se utiliza um termo masculino, adotado para ser o “gênero neutro” na coletividade de mulheres e homens (LOURO, 1997, p. 30).

Como bem lembra Benvenuto (2015), em menção a Rorty, a linguagem é androcêntrica. Dentre as evidências da misoginia, está o uso do termo “homem” como sinônimo de “ser humano”, “através do qual os homens expressam o sentimento médio masculino de agradecimento por não terem nascido mulher (repetido ingenuamente também por mulheres as quais assumem a forma de pensar masculina)”. A raiz do problema estaria na formação econômica da linguagem, quando então se verifica uma linguagem do opressor homem (androcêntrica) e a dos oprimidos. Diante disso, é necessário encurtar a distância entre essas duas linguagens, até ela ser totalmente superada e, para tanto, deve-se construir uma nova linguagem, a qual paulatinamente se incorporaria à linguagem coloquial, comum a todos (BENVENUTO, 2015).

Na elaboração de uma nova linguagem, alguns acadêmicos vêm negando a regra gramatical de adotar o masculino como elemento neutro e passam a adotar o feminino. Como exemplo, cita-se Cláudia Vianna (2018), professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade da USP e Luiz Mello (2012), professor de sociologia da Faculdade de Ciências Sociais da UFG. Entretanto essa “nova linguagem” está longe de ser a adotada pelo meio acadêmico e muito menos pelo senso comum, na educação infantil e básica. Nesse momento, cabe uma autocrítica. A presente pesquisa tenta evitar o uso do masculino como gênero neutro, ao se referir, por exemplo, a “meninas e meninos” e não apenas a “meninos”, ou quando se escolhe usar “crianças” a “alunos”. Ainda assim, para seguir o padrão da língua portuguesa exigido dos pesquisadores, muitas vezes acaba por incorrer na linguagem androcêntrica.

A última grande conduta LGBTfóbica implícita no ambiente escolar é a omissão sobre a existência de LGBTQIA+. O estabelecimento da heterossexualidade e o cisgênero como norma (heterocisnormatividade) nos séculos XVIII e XIX é perpetuada nas salas de aula. Docentes podem até notar a existência de crianças LGBTQIA+, contudo, quase sempre não fazem qualquer exposição sobre determinada identidade ou orientação para a classe ou para a família. Na realidade,

há um silenciamento geral sobre o tema. Não se fala sobre transexualidade, homossexualidade, bissexualidade etc., justamente porque se pressupõe a heterossexualidade cisgênero e citar qualquer sexualidade distinta poderia servir de incentivo às crianças à subversão da norma. Ignorar os desviantes seria preservar a positiva “inocência” das crianças. Aos subversivos sobram, então, os espaços ilegítimos da escola, uma vez que eles mesmos não possuem legitimidade (LOURO, 1997, p. 8 – 35). São confinados nos insultos e brincadeiras pejorativas de colegas, para os quais ser “transexual” ou ser “homossexual” é apenas um adjetivo vergonhoso.

Há um pacto implícito entre os educadores e a família segundo o qual as questões da sexualidade devem ser resolvidas pela segunda. Há uma concordância de ambos os lados. As escolas não clamam para si a hipótese de promover educação sexual e as famílias não ambicionam essa possibilidade. O pressuposto desse pacto é um pensamento explanado no primeiro tópico: o mito de se conseguir separar a sexualidade da escola. Seguindo o recorte dado à pesquisa, o gênero e a orientação sexual são construções sociais presentes em todos os corpos, inclusive de crianças. Não há como “neutralizar” essas características no ambiente escolar. Na verdade, Foucault (1988, p. 20 – 40) releva esse mito na própria preocupação em separar sexualidade e escola, existente desde o século XVIII. Caso fossem naturalmente apartados, não haveria tantos mecanismos de vigilância para evitar quaisquer demonstrações de vontades ou atos sexuais por parte das crianças. Consoante exposto, a própria escola reproduz normas vinculadas à sexualidade, seja na discriminação de gênero, seja no ocultamento de orientações reputadas subversivas. Em suma, muito antes de educação sexual poder vir a ser um conteúdo ou uma disciplina independente, deve-se concebê-la como uma proposta para se repensar normas androcêntricas e LGBTfóbicas “naturalizadas” no meio.

3.3.2 A proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica

Se na escola – assim como em todos os ambientes sociais – ações e sujeitos são definidos a partir da sexualidade, ainda que inconscientemente, a proposta da corrente anterior é tomar consciência dos mecanismos desse processo e evitar as discriminações dele provenientes. Nesse intuito, o estabelecimento de um conteúdo voltado a essas discriminações parece inevitável. Entre os materiais elaborados para tanto, está o mencionado Kit anti-homofobia, descrito anteriormente.

Além das lições possíveis dentro de sala de aula, também se cogita em diálogos com espaços exteriores “não-formais de educação” (TORRES, 2013, p. 15 – 25). Por exemplo, assim como se

promove excursões para cidades específicas, com o objetivo de introduzir nos alunos conhecimentos de história ou geografia, ou como se propõe a visita a uma feira de ciências, voltada a fomentar o interesse por biologia, química e física, pode-se incluir nesse roteiro extraclasse o contato com ONGs criadas para defender os direitos das mulheres e dos LGBTQIA+. Obviamente essa é apenas uma ideia, dentre muitas outras, para se estabelecer um diálogo com contextos de resistência, os quais são continuamente excluídos da educação formal.

3.3.3 A punição do bullying LGBTfóbico

Nas duas correntes anteriores, o foco é prevenir e combater LGBTfobia em uma dimensão cultural ou social, pois não se teria por alvo um indivíduo específico e, sim, toda a instituição de ensino. Entretanto, há ainda a LGBTfobia na dimensão individual, a qual pode ocorrer, inclusive, em locais onde se implemente políticas atentas a esse problema. Uma vez que tanto no Brasil, como na maioria dos países ocidentais, sequer há uma política forte e ampla à educação sexual, casos individuais de LGBTfobia tendem a ser bastante frequentes. É possível pensar o combate à LGBTfobia a partir desses casos. A lógica é semelhante à adotada pelo Supremo Tribunal Federal com a criminalização da conduta. Evidentemente, não se trata de estender o julgado do Supremo para as crianças em sala de aula. O intuito é buscar uma responsabilização para essas condutas, tal qual foi feito pelo Tribunal na seara criminal para adultos.

Bullying é uma forma de violência e, assim sendo, não pode ficar impune. Conforme exposto em páginas passadas, a pesquisa realizada no Brasil pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, a ABLGT, trouxe alguns dados sobre o assunto. O recorte da pesquisa foi com jovens entre 13 e 21 anos autoidentificados como lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais. Desse espaço, 73% revelaram, em 2015, ter sido agredido verbalmente na escola pelo gênero ou pela orientação sexual (SALDAÑA, 2016). Trata-se do maior índice em comparação com a Argentina, o Chile, a Colômbia, o Peru, o Uruguai e o México, países onde a mesma pesquisa foi realizada.

Devido a esse contexto, muitos criminologistas se lançam sobre o assunto. Em uma interpretação sobre Sérgio Salomão Shecaira (2009, p. 25), com referência a Albert Cohen, nota-se algumas características comuns entre “bulliers” e grupos estudados por teóricos das “subculturas delinquentes”. Ambos praticam atos dotados de malícia e não-utilitarismo. A malícia seria o prazer

em “desconcertar o outro”, comumente por busca de afirmação de poder e status no grupo. O não-utilitarismo reside na falta de finalidade concreta da conduta: não há um ganho real, como dinheiro ou bens determinados. Ocorre por prazer, por pura satisfação pessoal.

Na realidade, a violência, em geral, pode encontrar raízes em alguma questão sexual. Ainda na ótica de atos “não-utilitários” e maliciosos, pode-se situar a violência doméstica contra a mulher, consequência de uma cultura de subjugação do feminino. Ou até mesmo em atos violentos dotados de certo utilitarismo (e com outras diferenças em relação ao bullying), há alguma explicação sexual. Para ilustrar, o roubo de um bem pode representar, para além da utilidade, o poder em uma (sub)cultura na qual a masculinidade advém da posse desse bem e do próprio roubo.

Em continuidade à perspectiva criminológica, embora se entenda o bullying como uma forma de violência, bem como se observe em outras formas de violência um componente sexual, essa pesquisa rejeita teorias as quais tentam criar meios para prever quais crianças serão agentes do crime. Entre as mais conhecidas, está a Teoria de Farrington, pela qual haveria como identificar quais indivíduos entre 08 e 10 anos apresentam personalidade propensa ao crime (DIETER, 2013). O motivo da rejeição não é tanto o desacordo com a possibilidade ou não de se reconhecer criminosos desde cedo. O ponto principal é a consequência desse reconhecimento: após se reconhecer em uma criança um potencial criminoso, provavelmente educadores a tratariam como tal, ainda que sequer tenha cometido crimes. Retrocede-se a um direito penal objetivo (punição sem conduta), inadmissível no ordenamento brasileiro e no resto da maioria dos Estados ocidentais.

As três correntes agrupam as principais perspectivas do enfrentamento à LGBTfobia nas escolas. Elas não se opõem. Ao invés disso, uma complementa a outra na conjectura de uma educação sexual. Na dimensão cultural-social da fobia, a educação pode primeiramente reconhecer a heterocisnormatividade existente no meio e, depois, elaborar conteúdos voltados à resolução do problema. Por sua vez, a dimensão individual pode ser resolvida pela responsabilização do bullying. Diante disso, cabe analisar juridicamente cada uma dessas perspectivas. Isto é, sem perder uma visão holística, investiga-se se haveria direito: (i) ao reconhecimento da heterocisnormatividade ou da LGBTfobia no contexto escolar; (ii) à elaboração e divulgação de um conteúdo próprio tal qual o Kit Anti-homofobia; e (iii) a responsabilização civil pelos atos de bullying. A investigação jurídica tem como marco teórico as citadas Escolas de Dembour, as quais estão trabalhadas especificamente nos próximos capítulos.

4 ESCOLA DISCURSIVA: MAPEAMENTO DAS FORÇAS POLÍTICAS CONTRÁRIAS AO DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL E A VALIDADE DO PRÓPRIO DIREITO.

Desde que eu me entendo por gente, eu já sabia que eu era diferente (...). Não entendia muito, mas eu percebia que eu não era igual às minhas amiguinhas. (...). Segundo relatos da minha professora, (...) eu sempre estava brincando mais com os meninos (...). A tônica das brincadeiras era muito subir em árvore, procurar lagartixa no jardim, correr e tal (...). Lá nessa escola, a gente não tinha muito papéis de gênero reforçado (...), então a gente era muito livre. Foram os melhores anos da minha infância. Essa escola ia até alfabetização. (...) Eu tive que ir pra uma outra escola (...). Fui para uma evangélica (...). Nessa escola, (...) quando eu tinha 9 anos, eu comecei a ter minhas primeiras crises de ansiedade porque eu percebi que os meninos falavam mal de mim pelas costas. Me chamavam de mulher-macho. (...). Eu sempre tive mais pelo no corpo que as meninas e, aí, eles também me chamavam de "macaca" - também pela minha cor.

Raquel Albuquerque, 30 anos, Recife, Pernambuco.

A luta por direitos, seja ela travada pelos representantes políticos, seja ela encampada nos movimentos sociais, costuma ser vista como um sintoma de saúde em uma sociedade. Isto porque, de um lado, essa luta geralmente pressupõe a conscientização da população sobre o suposto direito (e da própria possibilidade de luta) e, de outro lado, o Estado passa a ser visto como um instrumento útil às demandas dos indivíduos e não apenas como um fim em si mesmo. Nessa relação entre os cidadãos e o Estado, consagra-se a democracia, regime político almejado na maior parte do Ocidente.

Consoante Charles Epp (1998 apud Santiago, 2014), a democracia e a pressuposta luta pelos direitos trazem a ideia da “revolução de direitos”, caracterizada pela expansão do conhecimento e da linguagem jurídica. Cada vez mais, as pessoas têm noção de quais são os seus direitos, da importância de reivindicá-los e de como se fazer essa reivindicação. Não é diferente com os direitos das pessoas LGBTQIA+. No Ocidente, muito vem se conquistando a partir desses fatores: o direito de não ser discriminado por não ser heterossexual, o direito de celebrar um casamento homoafetivo, o direito de adoção, para citar os “direitos sexuais” mais conhecidos. O foco da tese é o possível direito a uma educação sexual antiLGBTfóbico, como explanado no capítulo anterior.

Na definição de sexualidade e educação sexual, a tese adota como marco teórico autoras e autores pós-estruturalistas. À primeira vista, essa escolha poderia revelar uma preferência pela Escola Discursiva em detrimento das demais, uma vez que a própria Dembour inclui muitos pós-estruturalistas na Escola Discursiva, a começar por Wendy Brown, principal referência para esse capítulo. De fato, não se nega a adesão à Escola discursiva no que tange à definição de sexualidade. No entanto, a adesão na definição de sexualidade não significa a correspondência com outros conceitos, como o do direito propriamente dito. Inclusive, vale salientar, não há problemas em preferir determinados conceitos de uma Escola às demais. Esse exercício coaduna-se com a proposta de Dembour: aprender com cada Escola, para apresentar as soluções de uma para a outra.

Pois bem, seja no marco teórico de Dembour, ao se guiar pela denominada “Escola Discursiva”, seja pela corrente pós-estruturalista, observa-se a sexualidade como um conceito contingencial e relacionado ao poder. Em outras palavras, não há uma definição universal de gênero, orientação sexual, dentre outras temáticas da sexualidade. São ideias construídas em um contexto histórico-geográfico específico. Ademais, a base dessas ideias costuma envolver um exercício de poder. Isto é, para tornar os corpos moldáveis ao poder, eles são sujeitados a rótulos específicos, muitos no campo da sexualidade – a exemplo do gênero e da orientação sexual – comumente explorados por preceitos vinculados à saúde e de direito. Toda essa reflexão foi realizada no capítulo anterior e agora resgatada para clarificar o ponto de contato entre a Escola Discursiva e o marco teórico pós-estruturalista adotado na tratativa sobre sexualidade. Contudo há de se esclarecer também o ponto não convergente. Pelo pós-estruturalismo e pelos teóricos da Discursiva, do mesmo modo como não é possível atribuir um conceito universal para sexualidade, tampouco seria possível para vários outros valores, como o próprio direito. A presente pesquisa pode até partir dessa ideia no que tange à sexualidade, porém não faz o mesmo com o direito ou com outros valores correlatos – embora não se rejeite a possibilidade de fazê-lo ao final, após a análise de todas as Escolas.

Para a Escola Discursiva, não haveria nenhum conceito universal (DEMBOUR, 2010). Por isso, não haveria como se falar em um direito à educação sexual. Não por apenas não se conseguir delimitar qual seria essa educação a qual todos teriam direito; mas também por não ser possível definir universalmente o próprio direito. Os discursistas rejeitam as lições tradicionais dos direitos humanos, vinculadas à Escola Natural, para as quais haveria uma natureza humana única e,

portanto, valores jurídicos presentes em todas as sociedades. Nesse sentido, como não há uma natureza humana única e tampouco valores jurídicos universais, não haveria direitos humanos, seja para a educação sexual, seja para qualquer outro postulado. Saúde, educação, moradia, trabalho: todos seriam valores contingenciais, a concepção de cada um deles variaria de acordo com o local e o tempo. Não há como se atribuir um direito intrinsecamente humano a qualquer um deles, já que cada sociedade, em tempo e local, os conceberia de forma diferente.

Na realidade, os conceitos universais, de sexualidade a direito humano, serviriam à manutenção do poder. A sistemática foi escancarada quando do estudo da primeira (sexualidade); porém também é aplicável, em alguma medida, para o postulado dos direitos humanos. De acordo com a Escola Discursiva, a existência desses direitos é condicionada ao seu próprio discurso e, sendo assim, caso ninguém mais falasse sobre eles, sequer existiriam (DEMBOUR, 2010). Como falam, os direitos humanos existem, porém ao molde de quem tem o poder de falar sobre e não ao molde de uma (inexistente) natureza humana. Em síntese, assim como os rótulos médicos e legais da sexualidade, os direitos humanos não passariam de um instrumento de discurso para quem está no poder.

Diante do exposto, cabe fazer uma ressalva relevante. Para os discursivos, quem detém o poder não ambiciona necessariamente apenas a manutenção deste. É possível encontrar um poder orientado pela ética e preocupado em atender as demandas sociais. Inclusive, há uma ligação entre a Escola discursiva e a Escola do protesto: ambas pleiteiam políticas destinadas à emancipação da sociedade e legitimam o poder vocacionado a esse fim. No entanto, essa possibilidade de emancipação pelos direitos humanos seria uma exceção. Em regra, o poder se valeria do discurso humanista para se perpetuar (DEMBOUR. 2010).

Historicamente, em uma crítica às relações internacionais, muitos possíveis membros da Escola Discursiva atribuíram aos direitos humanos um caráter imperialista. Boaventura (2000, p. 119), por exemplo, chega a denunciar o “imperialismo dos direitos humanos”, para se referir ao colonialismo exercido pelos “Estados do Norte” (Europa e Estados Unidos sobretudo) aos “Estados do Sul” (situados abaixo da linha do Equador) nos últimos séculos . Houve uma imposição de valores individualistas de quem tinha e tem poder político-econômico – discursados como sendo de direitos humanos – sobre os demais – não considerados direitos humanos – cujo resultado foi

uma supressão de normas coletivistas e de grupos, nenhum merecedor do véu humanista. Restaram à margem do poder os indígenas, os negros, as mulheres, os homossexuais, entre outros.

Deve-se, então, analisar como o discurso humanista está sendo empreendido pelos detentores do poder – identificados no sistema capitalista como os donos dos meios de produção e os líderes políticos a eles relacionados. Investiga-se se os direitos humanos estão baseados na ética, no compromisso com as demandas sociais, ou se estão voltados preponderantemente à manutenção do poder dos grupos mencionados. No recorte da pesquisa, o ficto direito humano à educação sexual seria utilizado à manutenção do poder quando passível de reforçar o binarismo, as convenções de gênero e a LGBTfobia.

4.1 Os direitos humanos pró-LGBTfobia: a estratégia das forças políticas para perpetuar fobias com a convivência do Estado.

Marie-Bénédict Dembour (2010) indica Wendy Brown (cientista política), Alasdair MacIntyre (filósofo), Makau Mutua (jurista) e Shannon Speed (antropóloga) como referências para a Escola Discursiva. Para a tese, destaca-se Wendy Brown devido aos estudos da filósofa na área da sexualidade, inclusive em uma perspectiva pós-estruturalista, adotada quando da definição de gênero e orientação sexual no capítulo anterior.

Em “Nas Ruínas do Neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente”, Brown (2019, p. 151 – 197) revela como os direitos humanos podem ser instrumentalizados para articular um projeto de Estado LGBTfóbico muito distante da educação sexual adequada. A explanação da cientista política estado-unidense esmiúça as razões do medo dos teóricos discursivos em relação ao denominado “imperialismo dos direitos humanos”, através de casos concretos, especificamente, de decisões da Suprema Corte Norte Americana. Vale fazer uma ressalva. Embora tenha por base decisões jurídicas e a agenda política norte-americanas, a própria Brown considera as lições e críticas tomadas nos Estados Unidos presentes em todo o Ocidente.

Na análise do programa escolar, pertinente a qualquer proposição de educação sexual, Brown (2019, p. 151 – 197) aduz uma forte e negativa influência da política conservadora estado-unidense. Essa influência estaria alicerçada curiosamente nos mesmos direitos humanos defendidos por quem ambiciona uma educação sexual orientada para a diversidade. Grupos conservadores

norte-americanos valem-se da “estratégia da controvérsia” para argumentar a favor do direito de incluir no currículo educacional propostas contrárias ao reconhecimento da diversidade, tanto de gênero e de orientação sexual, como também de cor e de religião. Pleiteiam o direito de estudar na escola o criacionismo, dentro das ciências naturais; a possibilidade de se negar a existência do holocausto nas aulas de história; e a ideia de haver uma justificativa genética, para a desigualdade socioeconômica entre negros e brancos, no âmbito das disciplinas sociais. Essa “estratégia da controvérsia” sustenta-se em quatro pilares. Saber como cada um funciona é imprescindível para mapear as relações de poder entre forças políticas responsáveis por esses pleitos. Ademais, atende ao objetivo da Escola discursiva, cujo âmago é desvelar e criticar forças políticas as quais se valem do discurso humanista sobretudo para se manter no poder.

O primeiro pilar para implementar o projeto político LGBTfóbico, nas escolas – mas também em qualquer outro espaço – é o direito à liberdade de expressão. No Estados Unidos, há previsão expressa do direito logo na Primeira Emenda da Constituição. O segundo pilar é o direito à propriedade. O terceiro é a separação entre a discriminação ao ato da discriminação ao indivíduo. O quarto é o suposto equilíbrio entre as bandeiras liberais e conservadores, as quais se convertem em um “mercado de ideias”. Em linhas gerais, a citada “controvérsia” se estabelece à medida que, pelo primeiro pilar, todos temos o direito de nos expressar, inclusive sobre os rumos do nosso estabelecimento (exemplo: escolas), do qual somos proprietários – ressalta-se o segundo pilar –, ainda que essa expressão não reconheça, por exemplo, a união homoafetiva, uma vez que se ataca a união e não o homossexual (como o estabelecido pelo terceiro pilar). Tudo isso sob a ideia de se poder contrapor supostas “bandeiras” levantadas pela academia e pela ciência, a fim de se atingir um dito maior “pluralismo” de ideias (quarto pilar) (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Realizada essa síntese, convém discorrer sobre cada um desses pilares.

4.1.1 A correspondência entre o direito à liberdade de expressão e à liberdade religiosa

No que tange ao direito à liberdade de expressão, Brown (2019, p. 151 – 197) rememora como a Primeira Emenda foi relevante para combater a censura e a repressão estatal, social e corporativa. Foi bastante válida para proteger minorias, grupos vulneráveis, dissidentes políticos, organizações trabalhistas, imprensa, artistas, ateus e a todos os demais contrapostos às normas hegemônicas. Entretanto, a Revolução Neoliberal, localizada por Brown no Pós-Guerra Fria, e a consequente “jurisprudência neoliberal” fizeram da Primeira Emenda um meio para intensificar os

“poderes econômicos, sociais e políticos do capital, da propriedade, da cristandade e da moralidade tradicional” (BROWN, 2019, p. 155). Como paradigma dessa mudança, a filósofa alude a duas decisões da Suprema Corte Norte-Americana. Os votos dos Juízes em ambas ilustram como a liberdade de expressão é moldada para conservar o poder vinculado ao capital, à propriedade e às outras forças aludidas.

A primeira decisão é caso “Masterpiece Cakeshop” versus “Colorado Civil Rights Commission”. Trata-se de um litígio pelo qual a Corte Estado-unidense reconheceu o direito do proprietário de uma padaria (“Masterpiece Cakeshop”) em negar a confecção de um bolo de casamento para um casal homoafetivo por entender a união como pecaminosa. Segundo Brown (2019, p. 151 – 197), a Corte não teve tanta cautela ao fundamentar o mencionado direito e se focou mais em criticar os relatórios emitidos pela “Colorado Civil Rights Commission”, quando considera a religião do proprietário desprezível, meramente retórica e, até mesmo, insincera. Pela lógica da Corte, se a Comissão do Colorado está errada na descrição da religião, logo, a “Masterpiece Cakeshop” deve estar certa. Os problemas dessa lógica são inúmeros. Primeiramente, o possível equívoco no argumento de uma parte não significa o acerto na conduta da outra. O erro quando do desmerecimento à religião do proprietário da padaria não leva necessariamente à sensatez do ato dele. O segundo problema e talvez o mais grave: a Corte analisou o caso como apenas um embate entre uma Comissão e um dono de padaria, ao se focar no relatório da primeira sobre o segundo. O litígio representa, pois, não apenas interesses de pessoas específicas. Tem potência para se tornar um perigoso precedente nas contendas entre os direitos LGBTQIA+ e o pleiteado direito à liberdade de expressão. Por isso, o foco da Corte deveria ser os limites estabelecidos de um ao outro.

A própria invocação do direito liberdade de expressão parece errada. A rejeição em fazer o bolo não se relaciona com qualquer habilidade ou vertente artística de Phillips, proprietário da padaria, e sim com a convicção dele sobre pecado e relações homoafetivas. A “expressão” de Phillips é a de não reconhecer o casamento de dois homens, devido a uma moral religiosa. Há uma intencional confusão entre a liberdade de expressão e a de exercício religioso, a fim de criar um espaço legítimo à moral tradicional e ao poder no domínio público. A liberdade de expressão converte-se em um artifício para a hegemonia neoliberal, ao fazer da “expressão (livre)” um instrumento passível de defender tudo e todos em quaisquer contextos. Alastra-se do dinheiro à

publicidade, das notificações judiciais ao ensino religioso anticientífico e engloba até bolos de casamento. Tudo seria liberdade de expressão. Corporações, pequenos negócios, organizações sem fins lucrativos não negociam, não vendem, “se expressam”. Sendo assim, toda norma antidiscriminatória voltada para empresas comerciais passa a ser tratada como um cerceamento potencial e indevido da livre expressão (BROWN, 2019, p. 151 – 197).

Se tudo é expressão, a própria ideia de expressão se perde. Nas lições de Brown (2019, p. 151 – 197), há uma diferença significativa entre essa liberdade e a de religião. O exercício religioso não se sustenta em uma expressão pública e, sim, na liberdade de crer e louvar sem sofrer perseguições pelo Estado ou por grupos particulares. Não se constitui em um ônus para terceiros no espaço público e sim em uma não interferência no íntimo das pessoas. O direito ao exercício da liberdade religiosa não serve para discriminar. Serve para não ser discriminado. Brown lembra como esse exercício vem sendo garantido pelo Estado. Exemplifica na proteção às mulheres islâmicas da obrigação de tirar os véus em fotos de documentos oficiais nos Estados Ocidentais, os quais geralmente exigem cabeças descobertas. Essa possibilidade pautou-se pela defesa ao culto religioso e, em paralelo, na falta de prejuízo para o interesse público.

Historicamente, o direito à liberdade religiosa não foi instituído para permitir influências de quaisquer crenças nas ações públicas. O âmbito de proteção é a relação individual com o divino. O contrário se constata com a liberdade de expressão, cujo âmago é o poder de influenciar o domínio público. Não há sentido em se pensar a liberdade de expressão na esfera íntima. Em outras palavras, a democracia secular liberal circunscreveria os valores religiosos em um direito individual, nunca preponderante sobre o interesse coletivo, e a liberdade de expressão em um direito capaz de moldar esse interesse.

A segunda decisão tem uma base argumentativa muito parecida. Trata-se de uma contenda entre o “National Institute of Family and Life Advocates” e o Procurador-Geral da Califórnia. No cerne da disputa estão os “CPCs – Crisis Pregnancy Centers” ou, em uma tradução livre, os “Centros de gravidez em crise”, locais cuja ambientação é feita para passar a ideia de neutralidade quanto à possibilidade de aborto – não se demonstram explicitamente contra ou a favor – ou, até mesmo, para se passar por uma clínica de aborto, embora sejam refratários ao aborto em qualquer hipótese. O objetivo é atrair a mulher grávida com dúvidas sobre a manutenção da gravidez e convencê-la a não abortar. De acordo com o Estado da Califórnia, esses Centros não se preocupam

em conscientizar as mulheres sobre os direitos reprodutivos previstos na legislação local e tampouco contam com profissionais qualificados na área da saúde para atendê-las. Diante disso, o procurador pediu a Suprema Corte Norte-Americana para obrigar esses Centros a fixar avisos às mulheres com o indicativo de não serem estabelecimentos licenciados e disponibilizar a elas informativos sobre a possibilidade do aborto. Ambos os pedidos foram rejeitados.

Em cotejo ao primeiro caso, nesse segundo sequer foi invocado o direito à liberdade de religião, ainda quando o Tribunal descreve os CPCs enquanto grupos de fundamentação religiosa. A todo tempo, entretanto, foi considerado o direito à liberdade de expressão. Mais uma vez se percebe a confusão entre a liberdade do exercício religioso e a de expressão, esta utilizada para abarcar qualquer conduta com impacto na esfera pública.

4.1.2 A expansão do direito à propriedade

O segundo pilar do projeto LGBTfóbico é a concepção atribuída ao direito à propriedade. Para entendê-la, deve-se observar a vinculação entre a liberdade de expressão e a padaria “Masterpiece Cakeshop”. Embora o estabelecimento seja constituído por vários funcionários e clientes, em nenhum momento se questionou qual a religião ou opinião deles sobre a recusa do proprietário em confeccionar o bolo. Isto porque a religião do proprietário converteu-se na religião da propriedade (BROWN, 2019, p. 151 – 197). O direito à propriedade não garante apenas ao indivíduo se manter proprietário de um bem por ele adquirido. Ser proprietário significa mais. Possibilita a imposição de valores e normas aos indivíduos do estabelecimento, ainda que este tenha funcionários com ideais diferentes ou desempenhe uma atividade voltada ao público. A voz a ser ouvida é apenas a do proprietário. Ou seja, a vagueza analisada na liberdade de expressão encontra um limitador conveniente: a propriedade. Tudo será uma expressão válida desde que oriunda do proprietário. Aqui a expressão é o exercício religioso regularmente cristão. Nas palavras de Brown (2019, p. 160), “a propriedade está sendo caracterizada como propriedade cristã e o capital está obtendo direitos civis como capital cristão”.

Em relação ao caso dos “Centros de gravidez em crise”, a expressão válida seria a dos gestores do local – identificados muitas vezes como os proprietários – e dos funcionários, contratados por terem a mesma visão contrária ao aborto. Inexiste uma abertura para um real diálogo sobre as crenças das grávidas, ou para se conhecer as normas do Estado ou mesmo para se

orientar pela saúde pública e pela ciência. Não importa se a matéria em questão exige conhecimento científico e, dessa maneira, incumbiria a profissionais qualificados nortear todo o aconselhamento dado nesses ambientes. Considera-se tão somente os princípios dos gestores ou proprietários. O estatuto dos centros é definido integralmente pela propriedade e pelo capital cristão nele empregado (BROWN, 2019, p. 151 – 197).

A força do proprietário e do capital cristãos são igualmente sentidos nas escolas. No Brasil, há mais de duas mil escolas católicas (CNBB, 2018) e mais de mil evangélicas (PROSPECTA, 2020). Em relação às escolas espíritas, ou de outras religiões, como as de matriz africana, sequer há dados. Assume-se a existência de colégios religiosos, com o ensino de dogmas cristãos ou a existência de disciplinas específicas sobre o cristianismo, independentemente da crença dos funcionários ou dos alunos, apenas por serem de propriedade de algum templo cristão. Esse caráter religioso acaba por reverberar na educação sexual. Consoante o exposto no relato de Foucault (1988, p. 20 – 40), desde o século XVIII, as escolas se preocupam em educar a sexualidade das crianças e dos adolescentes. Os colégios religiosos assumem esse papel orientados explicitamente por dogmas cristãos. Isso não é só aceito pela maioria dos Estados ocidentais como adotado inclusive em colégios públicos, onde não há um determinado proprietário. Perde-se a suposta laicidade prevista nas respectivas constituições.

4.1.3 O subterfúgio à discriminação individual a partir da cultural

O terceiro pilar é a separação entre o indivíduo e as ações por ele tomada. Uma vez que a responsabilização das condutas discriminatórias tende a operar sob um viés individual, como debatido na diferenciação entre a LGBTfobia individual e cultural, toma-se por estratégia não focar no indivíduo. O repúdio será sobre a homossexualidade, bissexualidade ou transexualidade. Não incidirá sobre um indivíduo LGBT determinado. As pessoas costumam se comover e rejeitar ações direcionadas a indivíduos específicos, posto que nessas situações a vítima da lesão apresenta um rosto, uma face. Há uma humanização evidente do problema. Quando a ação passa a ser dirigida a uma identidade (de gênero) ou orientação sexual, consegue-se não dar uma face específica para a violência. No caso do bolo, o proprietário não desejaria ofender o casal. Apenas não compactuaria com a homossexualidade. Por óbvio, não há coerência nesse raciocínio. Não há como separar o homossexual da homossexualidade, assim como não se separa o heterossexual da

heterossexualidade. A conduta continua sendo discriminatória. Enquanto os heterossexuais mereceriam celebrar o casamento, os homossexuais não.

Na construção dos votos favoráveis ao “National Institute of Family and Life Advocates” verifica-se o terceiro pilar em um grau menor, porque nesse litígio não há uma discussão direta sobre a comunidade LGBTQIA+ e, portanto, a discriminação não é tão patente. O que não significa não existir discriminação. Basta analisar o modo como os Centros relacionam-se com as mulheres grávidas. Não a condenam de modo imediato; contudo condenam o aborto. Repete-se, com menos intensidade, a estratégia de não atacar uma pessoa em particular, mas a ideia e a vontade dela.

4.1.4 A “estratégia da controvérsia” e o “mercado de ideias”

O quarto e último pilar é o da “estratégia da controvérsia”. Para tanto, retoma-se as ideias anteriores. Dado que haveria liberdade de expressão (da religião cristã) pelo proprietário (cristão), a rejeição ao casamento homoafetivo (não ao homossexual) seria uma posição ideológica tal qual a posição da Comissão do Colorado, ao defender a confecção do bolo e o casamento homoafetivo (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Ambas seriam ideologias as quais merecem guarida dos direitos humanos. Afinal, um dos motivos da existência dos postulados humanistas é não permitir a imposição de uma ideologia sobre as demais. Respeita-se assim o pluralismo e os diferentes pontos de vista. Quem rejeita a conduta (do dono) da padaria seria um radical, contrário às controvérsias tão inerentes à democracia. Nesse ambiente, onde todas as ideias parecem coexistir, caberia a cada emissor tentar atrair o maior número de adeptos, em um denominado por Brown (2019, p. 170) “mercado de ideias”, no qual não haveria lógica um competidor fazer propaganda ou disseminar as ideias do outro.

Seguindo a mesma lógica, pauta-se o voto majoritário favorável aos “Crisis Pregnancy Centers”. Não se identifica o aborto nem como um direito, nem como um procedimento médico (disponível legalmente). O aborto seria uma questão controversa sobre a qual o Estado não poderia impor o seu “ponto de vista” (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Caberia a cada grupo emissor convencer o público a aderir a uma ideia e a ser contra a outra. Tampouco cada grupo poderia ser obrigado a publicizar as ideias a ele contrárias – da mesma forma como uma empresa de roupas não faz propaganda do concorrente.

O “mercado de ideias” estaria presente tanto no litígio da “Masterpiece Cakeshop” com a Comissão de Colorado e na disputa entre a “National Institute of Family and Life Advocates” e a Califórnia, bem como nas ideias promovidas pelas instituições de ensino brasileiras mais conservadoras e grupos progressistas. Nesses e em outros casos semelhantes, o Estado não poderia fazer qualquer regulamentação, pois invariavelmente abarcaria apenas as ideias de um grupo (competidor) e, no raciocínio explanado, seria contra a pluralidade e os próprios direitos humanos correspondentes (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Em relação ao Judiciário, a questão se agrava, porque sobre ele há ainda a expectativa da imparcialidade, a qual também seria rompida caso magistrados se posicionassem por uma ideia em detrimento de outra. O produto é um Estado onde a ciência e religião são ideias equivalentes e não se deve exigir dos órgãos oficiais uma “posição” científica. Menos ainda se deve intervir nos grupos particulares e responsabilizá-los por não assumir essa “posição”.

4.2 Neoliberalismo, cristandade e educação sexual

Os quatro pilares descritos legitimam juridicamente a “nova constelação antidemocrática”, como denominou Brown (2019). As principais estrelas dessa constelação são a moral cristã, o poder atribuído à propriedade e a crença da máxima liberdade a partir do absentéismo estatal. No caso da “Masterpiece Cakeshop”, por exemplo, preponderou a moral cristã do proprietário e a suposta liberdade dele sobre qualquer regulamentação estatal. Ou, na discussão encampada pela Califórnia, os “Centros de gravidez em risco” foram preservados enquanto ambientes norteados pela moral cristã e pela liberdade dos proprietários em dar quaisquer orientações sobre aborto às gestantes, a despeito de serem guias contrários às normas estatais e aos preceitos científicos.

Segundo Brown (2019, p. 151 – 197), essa constelação antidemocrática teria como pano de fundo o neoliberalismo. Dentre os doutrinadores neoliberais, a filósofa tem como referência o entendimento de Friedrich Hayek sobre o modelo socioeconômico contemporâneo. Para Hayek (2017), o objetivo da sociedade seria garantir a máxima liberdade possível ao indivíduo e, para tanto, ao contrário do imaginado por muitos teóricos, a busca pela democracia não seria produtiva ao sistema político. Isto poderia ser demonstrado a partir de dois raciocínios opostos, porém complementares. Pelo primeiro, o problema seria a fácil transição entre um regime político pretensiosamente democrático em uma ditadura. A implementação da democracia, pois, depositaria muitas esperanças no Estado, compreendido por ser o responsável por instaurá-la e mantê-la. No

entanto, ocorreria justamente o oposto. A grande força política confiada ao Estado o tenderia a convertê-lo em um ente autoritário. Sob o argumento de ser o garantidor democrático, o Estado forte acabaria por intervir na esfera da liberdade indivíduos e, assim sendo, em um paradoxo, provavelmente adotaria um regime ditatorial. Por outro lado, o segundo raciocínio trabalha com a possibilidade de o Estado conseguir se afastar da ditadura e preservar os mecanismos democráticos. Nesse caso, o problema seria outro. Hayek (2017) então vai descrever esses mecanismos como burocráticos, lentos e ineficientes diante das altas e inconstantes demandas sociais. Ou seja, o regime não tem aptidão para escutar os pleitos da sociedade, ainda que tenha sido instituído para esse fim. Diante desse quadro, a busca pela democracia ou se converteria no oposto (o autoritarismo), ou não atenderia às necessidades da população. Para resolver esse impasse e garantir a máxima liberdade aos indivíduos, com o atendimento às demandas da sociedade de forma rápida e eficiente, as esperanças deveriam ser depositadas no mercado (HAYEK, 2017). Em geral, essa visão adotada por Hayek é compartilhada tanto pelos liberais clássicos, seguidores diretos de Adam Smith, como pelos ordoliberais ou pelos neoliberais da Escola de Chicago, em particular pelo próprio Milton Friedman. Todavia, Hayek acrescenta um elemento não visto por grande parte desses teóricos: a moralidade cristã (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Ao considerar esse elemento adicional, Brown vai ter Hayek como o ponto de partida para o exame e a crítica ao neoliberalismo contemporâneo. Afinal, a constelação antidemocrática atual não ambiciona apenas a supremacia econômica do mercado perante o Estado. Aspira igualmente a substituição da justiça social por uma moralidade tradicional, identificada como cristã – tudo isso sob o postulado da liberdade individual.

Na visão de Hayek, além de diminuir o tamanho do Estado e de fortalecer o mercado, seria fundamental a defesa dos valores cristãos, para conquistar a máxima liberdade possível (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Como os princípios cristãos, em geral, são voltados à preservação da família e ao pudor dos corpos, eles conseguiriam trazer ao indivíduo a estabilidade necessária para que este seja livre. A estabilidade promovida pela moralidade cristã, eficaz em formar uma família funcional e um corpo domesticado, alcançaria a liberdade almejada.

Embora bem-intencionado, o problema de Hayek, de acordo com Brown (2019, p. p. 151 – 197), foi não ter enxergado como o mercado e os valores cristãos também podem ser autoritários e atuarem para suprimir a liberdade dos indivíduos. A base da crítica de Brown parte de Foucault.

Conforme explanado no capítulo anterior, o filósofo francês vincula a ascensão da burguesia industrial no século XVIII com o controle de corpos, em um processo de rotulação e sujeição da sexualidade – entre outros aspectos da vida – assaz contrário à liberdade do ser (FOUCAULT, 1988, p. 20 – 40). No que tange ao neoliberalismo, em continuidade a esse pensamento, Foucault (2005, p. 280 – 300) considera um erro imbricá-lo à ideia de Estado mínimo. O Estado neoliberal exigiria tanto para si mesmo, como para os indivíduos, a instituição de um gerenciamento empresarial como forma de sobreviver no mercado, uma vez que este fortalecido se torna cada vez mais competitivo. Nesse cenário, aos governos surge a obrigação de proteger os interesses empresariais dos nacionais a qualquer custo, por exemplo, quando intensificam as barreiras alfandegárias ou quando oferecem auxílios financeiros às grandes empresas nos momentos de crise. Em nenhum dos dois casos, percebe-se um Estado mínimo. Pelo contrário. Em relação aos indivíduos, elaboram-se inúmeras técnicas de autocontrole para torná-los mais produtivos. São obrigados a seguir mecanismos de como e quando dormir, comer, trabalhar, relaxar e, até mesmo, ter relações sexuais. Tudo para produzir mais e serem mais competitivos (em um mercado competitivo) (FOUCAULT, 2005, p. 280 – 300). O neoliberalismo defendido por Hayek, e por outros neoliberais, converte-se então em um Estado autoritário, ainda que para amparar a lógica do mercado, e os indivíduos em seres sem espaço para sequer conhecer a liberdade, afinal já estaria tudo pré-determinado, com fins à mencionada lógica.

Em continuidade à crítica, Brown (2019, p. 151 – 197) aduz no neoliberalismo um contexto niilista, onde os valores por eles próprios não têm importância. Servem tão somente de instrumento para o mercado, agora fortalecido. É só notar como as grandes marcas apropriam-se de determinados princípios no intuito de aumentar o número de vendas, ou como os Estados defendem alguma moral para conseguir bons acordos comerciais. Referente aos valores cristãos, eles não escaparão dessa instrumentalização. Os Estados neoliberais os perceberão como meio de impor às citadas técnicas de autocontrole individual voltadas a uma maior competitividade entre eles. O Brasil do Governo Bolsonaro (2019 – ...) é um exemplo. Tem-se um presidente autoritário, aliado a um ministro da economia, com ideias provenientes da Escola de Chicago, e a uma pastora evangélica conservadora na chefia do inaugurado “Ministério da mulher, da família e dos direitos humanos”. Fazem-se presentes todos os elementos ao neoliberalismo descrito.

Entendido o aspecto de subtração da liberdade e do controle dos indivíduos pela moral cristã ligada ao mercado, há de se focar na outra face da moeda neoliberal: o ruído com a justiça social – esta é trocada justamente pela aludida moralidade (BROWN, 2019, p. 151 – 197). O Estado não deveria fazer justiça social e sim entregar as questões sociais ao empresariado. Até porque fazer justiça social é reconhecer os indivíduos como “iguais” (na acepção material) e, assim sendo, entregar-lhes poder político e econômico tal qual se faz com o mercado e com os grupos religiosos hegemônicos a ele dependentes. Haveria uma subversão da ordem, indesejável aos capitalistas neoliberais.

Nesse sentido, a educação sexual direcionada a mitigar a moralidade cristã existente no mercado e a promover a isonomia e a justiça social para pessoas LGBTQIA+, até hoje discriminadas, não seria conveniente. Seguindo a base foucaultiana, adotada por Brown (2019), a identificação neoliberal do indivíduo enquanto empresa de si mesmo veria na educação um serviço para torná-lo mais produtivo (como uma empresa). São assim ensinados de forma prioritária e explícita a matemática e o português (sendo o país lusófono). Depois, são lecionadas abertamente a química, a física, a biologia, a história e a geografia. Todas essas disciplinas seriam essenciais para se operar nos diversos ramos de atividade do mercado e, inclusive, a importância delas seria definida pela validade aos mercados. Para a educação sexual resta o aprendizado implícito, porém não menos ostensivo, como se explicou no capítulo anterior. Também não há a preocupação em romper com a heterocisnormatividade. Mulheres e homens com uma orientação diferente da heterossexual, com uma identidade transgênero, ou apenas com características diferentes das estipuladas ao feminino e ao masculino respectivamente, vivenciarão a sexualidade e a própria identidade por prazer, de modo autônomo e livre às amarras cristãs-neoliberais. Representariam o declínio da (falaciosa) “preservação da família” e do controle dos corpos e, portanto, não poderiam encontrar espaço legítimo dentro das salas de aula.

Do ponto de vista jurídico, essa vedação é articulada pelos argumentos elencados no tópico antecedente. A concepção da ciência e da religião são equiparadas e não caberia ao Estado fazer uma escolha entre elas, tanto ao colégio privado – até por respeito ao direito à liberdade de expressão e à propriedade –, como ao colégio público, posto que relevaria uma escolha baseada em um suposto viés “ideológico” contrário à pluralidade de ideias (“mercado de ideias” e estratégia da controvérsia”).

O argumento de a educação sexual, contrária a heterocisnormatividade, ser uma questão de opinião ou de ideologia está bastante arraigado nas instituições cristãs e nos governos neoliberais, os quais passam a se posicionar contra a denominada “ideologia de gênero”. No ano de 2020, em uma entrevista-livro publicada na Itália, o Papa Francisco rechaçou a “ideologia” por querer “tornar tudo homogêneo, neutro. É o ataque contra a diferença, contra a criação de Deus, contra o homem e a mulher”. Para o pontífice, a ideologia ambicionaria “minar a Humanidade em todos os campos e em todas as variações educacionais possíveis” (CNBB, 2017). Esse não foi o primeiro ataque do líder e da Igreja católica à possibilidade de uma educação científica e combativa ao preconceito. Em 2019, o Vaticano emitiu uma nota destinada a auxiliar os docentes dos colégios católicos no combate à “ideologia” de gênero, uma vez que “nega a diferença natural entre um homem e uma mulher” (CNBB, 2017). No Brasil, em 2017, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil lançou uma nota pela qual se alertava sobre o perigo e maldade da “ideologia” de gênero. Expõe logo em sequência: “A Igreja ama e acolhe todo ser humano, mas jamais pode compactuar com uma ideologia que quer levar uma mentira tão absurda como esta para as salas de aula” (CNBB, 2017). Nas denominações evangélicas em geral, a bandeira contrária à “ideologia” de gênero é ainda mais hasteada. Chega a impactar diretamente a escolha política dos eleitores fiéis. Consoante exposto em páginas anteriores, Amy Erica Smith, na obra “Religion and Brazilian Democracy: Mobilizing the People of God” (2019, p. 150 – 215) indica o pavor do ensino da ideologia de gênero nas escolas como um dos principais motivos do voto evangélico. O assunto é recorrentemente debatido nas Igrejas, seja de forma direta, nos cultos dos pastores, seja por meios indiretos, impulsionado por religiosos próximos às instituições.

A preocupação de religiosos cristãos com a educação sexual ensinadas nas salas de aulas cresce em todo o Ocidente a partir da década de 90, em resposta à inserção pela ONU da categoria “gênero”, enquanto construção social, nos documentos oficiais (CORRÊA, 2011, p. 339-344). Contudo, o pano de fundo do tolhimento dos direitos ou da própria existência de transexuais, bissexuais, homossexuais, entre outros, por parte do cristianismo conta com uma narrativa milenar. Trazer essa história não é anacrônico ou despropositado: não é anacrônico porque se pretende fazer isso brevemente, de modo a não sair do tempo-espaço onde o assunto está inserido (OLIVEIRA, 2004); não é despropositado porque a sexualidade contemporânea não passou pela quebra de paradigma medieval como outros pilares da época (CÉSAR, 2009, p. 37 – 51). Na verdade, o pudor e a vergonha impostos ao sexo, assim como a todo o debate em torno dele, atingiram graus maiores

na Modernidade se comparados com os estabelecidos na Idade Média. As razões internas, relacionadas ao poder e à sujeição dos corpos, cujo pontapé situam-se na Revolução Industrial e na Era Vitoriana, foram aduzidas no capítulo anterior. Cabe agora fazer um breve relato com foco na atuação da Igreja.

Na formação católica, incorporou-se apenas a vertente estoica do helenismo, segundo a qual o sexo deve ocorrer tão somente para a reprodução e não para o prazer ou o autoconhecimento (TORRES, 2013). Seguindo essa mesma orientação, encontra-se o judaísmo primitivo – também bastante importante ao catolicismo. Os judeus viam os impulsos sexuais como poderes misteriosos e divinos, os quais o ser humano não poderia tentar controlar. Entrar em contato com a menstruação ou sêmen, por exemplo, seria uma afronta a Deus (KOSNIK, 1982, apud TORRES, 2013). O sexo entre dois homens seria igualmente condenável uma vez que se valeria dos impulsos sexuais para o prazer próprio e não para a reprodução da espécie. Dessa forma, valoriza-se o celibato, a repulsa a todo sexo por prazer e a submissão da mulher ao homem.

Essas ideias notabilizam-se na Idade Média, período no qual a Igreja católica era a responsável por estabelecer regras à população europeia. Na realidade, já no fim da Antiguidade, nos séculos IV e V depois de Cristo, Santo Agostinho defendia o sexo apenas para a procriação e vedava o uso de anticoncepcionais (rústicos), ainda quando a relação ocorresse no casamento (CÉSAR, 2009, p. 10 – 15). No ano 342, a Igreja passa a condenar a homossexualidade não apenas como uma conduta contrária à natureza, um pecado, punível através de “recursos espirituais”. Resolve também atribuir o caráter de crime propriamente dito e a desencadear diversas perseguições, com direito a fogueiras para mulheres e homens vivos, castrações, dentre outros atos de agressão física, violência sexual e morte (DOURADO, 1967, p. 15 – 20). No século XIII, sob as influências do teólogo São Tomás de Aquino, a Igreja intensificará os ataques aos chamados “sodomitas”, considerados perigosos e perversos, praticantes de atos contrários à natureza divina (NAPHY, 2006, p 285 – 290).

Ao fim da Idade Média, entre os séculos XV e XIV, a decadência do catolicismo na Europa – acompanhada ironicamente da catequização das Américas – e a ascensão do racionalismo e da cientificidade, financiada pelo recrudescimento da burguesia europeia – cujo poderio deve-se também ironicamente à colonização das Américas –, surge a possibilidade normativa de uma relação sexual por prazer. No entanto, a reminiscência do poder clerical insistirá em entabular essa relação como sendo vulgar e pecaminosa. Em geral, os pecados sexuais são separados em dois

tipos: os naturais (fornicação, traição, incesto e estupro) e os contrários à natureza (masturbação, bestialidade e sodomia), como aduz TORRES (2013) em alusão ao já exposto no capítulo anterior sobre Foucault (1988, p. 20 – 50). O casamento ainda seria o único meio para dar legitimidade ao sexo, por ter como fim a geração de descendentes (como instituição de família).

Do Estado burguês do século XVIII e XIX ao Estado neoliberal da atualidade, esses ditames serão preservados de formas diferentes, inclusive pelas instituições políticas ocidentais anunciadas “laicas”. Enquanto a burguesia liberal, emergente e revolucionária das primeiras décadas da modernidade, trava algumas lutas com a Igreja a fim de se consolidar no poder; o capital neoliberal contemporâneo parece trocar alianças com os dogmas cristãos e passa a instrumentalizá-los para se perpetuar no poder. Brown (2019, p. 151 – 197) denomina esse fenômeno de “neoliberalismo frankenstein”, cujo resultado é a “constelação antidemocrática”, descrita nesse e no tópico anterior.

4.3 O vínculo protetivo entre a criança, a família e a nação

Aliado ao neoliberalismo e a uma determinada cristandade, o projeto LGBTfóbico de Estado, incapaz de conceber qualquer educação sexual antidiscriminatória, tem como foco a proteção da criança. Há grupos os quais chegam a ter a ignorância de vincular a homossexualidade com a pedofilia. Embora, no Ocidente atual, essa vinculação não seja mais aceita, remanesce a ideia de preservar a criança de ensinamentos contrários à matriz heterocisnormativa. Para seguir na perspectiva discursiva e pós-estruturalista do capítulo, toma-se as lições de Judith Butler (2003) sobre o medo criado em torno da criança cujo terror estaria nas relações homossexuais ou nas pessoas transgênero.

Em “O parentesco é sempre tido como heterossexual?” (2003), Butler aponta a criança como sendo um elemento crucial para a cultura. Vale salientar: não se trata de cultura enquanto diversidade de manifestações e expressões de uma sociedade. Porém de cultura como condição de “inteligibilidade humana”, ou seja, de reconhecimento ou pertencimento a uma sociedade. Nessa concepção, as pessoas trans e as relações homoafetivas contrariam a forma os sujeitos se reconhecem dentro de uma sociedade e como ela reciprocamente reconhece os sujeitos, em uma identidade de nacionais e nação. No nascedouro da construção dessa identidade estaria a criança, cisgênero e hétero. Para entender melhor o raciocínio, é preciso esmiuçar como a ideia de família vem sendo construída como um microcosmo da de nação.

Segundo Butler (2003, p. 2 – 12), nem toda LGBTfobia parte do argumento da contrariedade à natureza, como se costuma aduzir entre os pensadores norte-americanos. Há também quem seja LGBTfóbico e sustente um argumento simbólico-social. Para a francesa Sylviane Agacinski, possibilitar o casamento homoafetivo vai contra a “ordem simbólica” e não contra a natureza (BUTLER, 2003, p. 10). Ela sequer considera a família uma criação “natural”. Os laços familiares oriundos do casamento heterossexual seriam importantes para essa “ordem simbólica” e ao funcionamento do Estado e, portanto, por ele devem ser preservados. Reconhecer o casamento homoafetivo seria negar o fato de apenas uma relação heterossexual poder constituir uma família e, em um âmbito maior, uma nação. Ratifica-se: para Agacinski não seria “natural” constituir uma família, mas sim necessário, já que todo Estado se constituiria culturalmente a partir da família. Salienta-se: cultura sob a ideia de pertencimento. Não à toa muitos Estados adotam o critério *jus sanguinis* (critério baseado na origem dos pais) ao definir quem são os nacionais.

A ideia de Agacinski e de tantos outros conservadores é traduzida por Butler (2003, p. 20 - 22) em dois postulados: a vedação ao incesto e o do racismo.

Primeiramente, a proibição do incesto é reputada como fundamental, uma vez que responsável por fazer uma nação se expandir. Na hipótese da reprodução se manter no seio de uma única família, não haveria expansão da nação para as demais e ela acabaria sendo extinta. Por exemplo, um francês, ao procurar se reproduzir com mulheres sem parentesco – as parentes provavelmente já seriam francesas –, consegue levar a nacionalidade francesa para as crianças as quais não seriam francesas, caso justamente o pai/genitor não fosse esse homem francês. Se o francês ou, na verdade, qualquer nacional deixar de gerar “novos nacionais”, reproduzidos apenas pelas relações não incestuosas, a nação tenderia a se extinguir. Essa premissa também se apoia sobre o drama edipiano como narrado por Lévi-Strauss (BUTLER, 2003, p. 25 – 30). Na visão do antropólogo, o conto de Édipo estaria presente na formação de todo indivíduo, para o qual haveria a ideia de o incesto levar à tragédia, à desconstituição familiar e, como consequência, à ruptura da nação e da própria cultura (nacional), em uma volta ao estado da natureza (selvagem). Todavia, ademais do incesto, a narrativa edipiana também se calca na construção de gênero e da orientação heterossexual. A mãe (parente e mulher) é proibida porque pertence ao pai (parente e homem) em uma relação heterossexual. A criança precisa tomar uma posição diante dos pais, os quais lhe são proibidos como objetos sexuais:

O menino se tornará um menino ao reconhecer que não pode ter sua mãe, e que deve encontrar uma mulher para substituí-la; a menina se tornará uma menina ao reconhecer que não pode ter sua mãe, substitui essa perda pela identificação com a mãe e então reconhece que não pode ter o pai e o substitui por um objeto masculino (BUTLER, 2003, p. 29).

O gênero seria adquirido através do desejo heterossexual (proibido) do menino pela mãe e da menina pelo pai. Nesse esquema, deve-se considerar não haver a necessidade da existência real de uma mãe e um pai. Basta o feminino e o masculino, para a criança atribuir as figuras materna e paterna em respectivo, e conseguir se constituir em gênero e orientação. Essas seriam a base da criança, da família e da nação.

Em segundo lugar, a perpetuação desses elementos culturais dependeria do racismo. Butler e Brown, ao considerar esse fator, costumam fazer uma crítica a Foucault por negligenciá-lo quando da elaboração das teorias sobre crime, poder e sexualidade. Pois bem, para seguir no exemplo anterior, além de procurar reproduzir com outras mulheres sem parentesco, o homem francês deveria procurar uma mulher branca. Afinal, a cor ou a característica étnico-racial sempre teria sido utilizada para identificar a nacionalidade. A título de ilustração, franceses seriam brancos (ou caucasianos), chineses seriam amarelos, africanos dos países subsaarianos seriam negros. Nessa linha, convém a lição de Sérgio Buarque de Holanda, no aclamado *Raízes do Brasil* (1932). A falta de identificação de uma cor, raça ou etnia “pura” para os brasileiros, tomado muitas vezes como cafuzos, caboclos e, principalmente, mulatos, seria um dos motivos ao complexo de vira-lata existente entre eles, colonizados pela mentalidade europeia, para a qual o nacional não conseguiria se reconhecer em uma miscigenação. Em síntese, a ideia é não misturar as raças porque dentro de uma família (consanguínea), costuma-se haver uma única raça e a nação deveria ser como uma grande família. A criança para se reconhecer parte daquele grupo haveria de se parecer fisicamente com ele, seja esse grupo os parentes, seja esse grupo a nação. Casais homoafetivos não resultariam em crianças consanguíneas e, portanto, não passariam o suposto gene étnico-racial adiante, um ato supostamente necessário ao Estado.

A tradução sobre os postulados de Agacinski – adotados por vários conservadores – é acompanhada de uma série de críticas de Butler (2003, p. 20 – 30). Antes de tudo, deve-se atacar a própria lógica das ideias expostas. Se a “ordem simbólica” heterossexual, mantida pela vedação ao incesto e pelo racismo, é responsável pela existência da sociedade, essa ordem deveria preceder a

própria sociedade. Em outras palavras, se a sociedade, para existir, depende dessa “ordem simbólica” heterossexual é porque sem ela, a sociedade não existiria. Seguindo essa direção, a mesma autora (Agacinski) aduz a legitimidade dada pela “ordem simbólica” às relações sociais heterossexuais. Por óbvio, se o simbólico é quem legitima o social é porque o social já existe e, se o social já existe, ele precede o simbólico. Ou seja, as relações sociais viriam antes de qualquer “ordem simbólica” heterossexual, até para serem ou porque não adota algum conceito de legitimidade, de ordem ou de símbolos. Para Butler (2013, p. 25 – 40) todas essas concepções são estreitas e ultrapassadas.

A começar pela pretensão da universalidade dessa teoria. Pretende-se explicar a perpetuação de todas as sociedades e Estados, de todos os tempos, por meio de símbolos únicos. Depois por reduzir a perpetuação da espécie a uma heterossexualidade primária, quando a história já demonstrou essa perpetuação por um conjunto de práticas imprevisíveis. Em vista disso, revela-se a razão da ordem simbólica: não é manter a sociedade coesa, mas o poder de uma nação sobre as demais (franceses brancos sobre chineses amarelos, “africanos” negros e brasileiros mulatos), assim como a de um gênero (masculino) sobre o outro (feminino). Sob essa ótica, o parentesco (consanguíneo) revela-se também como um mantenedor do poder. Continuando no exemplo, o francês branco é o pai, mas também é o filho, o neto, o bisneto, todos eles subordinariam e sujeitariam os estrangeiros não-brancos e as mulheres, elas sendo francesas ou não – por evidente, as mulheres estrangeiras (amarelas, negras, mulatas) sofreriam duplamente. Forma-se uma hierarquia de poder, cuja manutenção interessa sobretudo a quem está nessa “linhagem”.

Após as críticas realizadas, Butler (2003, p. 25 – 40) indaga ser haveria alguma maneira de romper essa estrutura de poder, seja pelas pessoas LGBTQIA+, seja por imigrantes, ou por qualquer outro grupo visto como uma ameaça à perpetuação da cultura de nação (nacional) e, ao mesmo tempo, manter as bases dela (o sentimento de pertencimento a uma nação). A resposta estaria em pesquisas antropológicas recentes, para as quais o parentesco, enquanto laço consanguíneo, não mais definiria essas culturas nacionais. Outros elementos parecem constituir-las, advindos de movimentos de diáspora, das dinâmicas político-econômicas ou novidades da biotecnologia e biomedicina. São os casos das “novas famílias”, cuja filiação não advém da biologia, com as políticas de adoção internacional, inseminação artificial e, até mesmo, o comércio de crianças.

Estabelecer novos paradigmas ao parentesco, diferentes dos laços consanguíneos oriundos de casais heterossexuais, pode ser bastante salutar, porque tornaria a família e a nação grupos unidos por outros critérios, como o simples senso de comunidade, capaz de albergar mais pessoas de diferentes gêneros, orientações e etnias, com distintas relações de cooperação, amizade, afeto e amor. À luz dessa nova ordem, o parentesco se decola da sexualidade e vice-versa. A sexualidade passa a prescindir da parentalidade (ou do próprio casamento) e a presença de um vínculo forte, elevado ao grau de parental, é pensado fora da hipótese da sexualidade (ou da moldura conjugal).

Segundo Butler (2003, p. 30 – 44), apesar dos “estudos pós-parentesco” na antropologia estarem avançados, a psicanálise persiste em relacionar o parentesco (heterossexual) com a formação sexual do sujeito. Esse marco, todavia, não responde a diversas demandas, como qual seria o amor homossexual criado inconscientemente pela criança em famílias homoafetivas, ou como as crianças deslocadas dos genitores ou nascidas graças à inseminação artificial compreendem de onde vieram ou se originaram. Outras inúmeras perguntas podem ser feitas, para as quais a resposta não corresponderá ao complexo de Édipo, ao parentesco consanguíneo heterossexual ou ao tabu do incesto nele contidos.

A independência da criança, da família e da nação sobre o parentesco heterossexual não é uma hipótese; é uma realidade. Os símbolos culturais devem levá-la em consideração. Caso não o façam, deixam de servir à sociedade como um todo e passam a servir apenas a grupos determinados, em um exercício de manutenção de poder e não de preservação social. E deve-se frisar: essa preservação inclui justamente a criança, a família e a nação.

4.4 A validade de reconhecer a educação sexual como um direito humano às pessoas LGBTQIA+

No decorrer da análise do direito à educação sexual sob a ótica da Escola discursiva, observou-se como os direitos humanos podem ser instrumentalizados para legitimar o projeto LGBTfóbico implementado pelas forças neoliberais, inclusive quando se expõe a educação sexual antidiscriminatória como uma questão “ideológica”. Em continuidade, investigou-se um ponto fulcral: a falaciosa preservação da criança, da família e da nação. Supostamente defendidas pelas forças neoliberais – para as quais os sujeitos LGBTQIA+ seriam uma ameaça –, demonstrou-se

como essas forças desejam a perpetuação do poder e não da sociedade. Para essa finalidade, valem-se então dos direitos humanos, em um fechamento de ciclo de poder e LGBTfobia. Diante disso, Brown (2019, p 190) concluiu ser mais válido voltar-se às próprias forças e não debater sobre os direitos humanos delas resultantes ou, até mesmo, a elas refratários. Dembour (2010) vale-se exatamente desse raciocínio quando resolve categorizar e descrever a Escola Discursiva.

Entretanto, lógica discursiva ainda vai além. Não só não haveria muita valia no debate acerca da existência ou inexistência de algum direito humano voltado às pessoas LGBTQIA+, como esse debate poderia ser nocivo à comunidade. Quem vai discorrer sobre isso é Butler (2003, p. 5 – 15), em complemento às lições do tópico anterior. Para tanto, ela toma por base o pleito das pessoas LGBTQIA+ pelo direito a celebrar o casamento – formado até então, pelo mencionado parentesco heterossexual. Ninguém precisa se casar para amar ou para estabelecer uma vida em conjunto, então por que essa pauta passou a ser prioritária na agenda progressista? Muito além dos efeitos jurídicos, como o direito à pensão alimentícia ou os direitos sucessórios, o matrimônio serve para legitimar as relações sociais (sexuais), especialmente as parentais. Assim como já foi a Igreja, agora o Estado converte-se em um redentor da culpa, capaz de limpar a promiscuidade dos amantes, finalmente capazes de formar um vínculo idôneo à constituição da família. Nesse papel, o Estado também passa a escolher quais são os indivíduos cujas relações podem ser consideradas “legítimas” à parentalidade. Butler (2003, p. 9) denuncia: “a sexualidade é pensada em termos de casamento e o casamento é pensado em termos de aquisição de legitimidade”.

A possível nocividade do pleito por direitos, para se reconhecer legítimo pelo Estado, é a exclusão a ele inerente. Quando um indivíduo ou um grupo pleiteia a legitimidade é porque não querem ser ilegítimos como outros são. Se todos os indivíduos, em todas as relações, fossem reconhecidos pelo Estado como legítimos, o próprio termo “legitimidade” perderia sentido. Qual seria a solução então? Abandonar os pleitos por reconhecimento estatal? Não necessariamente. Segundo Butler, a resposta está na separação entre a política e a Teoria Crítica, sem desconsiderar o diálogo salutar entre ambas. A política trabalha com representatividades. Há sempre um grupo ambicionando ser representado por líderes ou por decisões políticas, ainda que outros grupos ou a vontade deles venham a ser excluídos. Isso faz parte do jogo político até mesmo quando é democrático. Nessa perspectiva, o pleito ao casamento trans ou homoafetivo faz sentido. Contudo, não se pode esquecer da Teoria Crítica, capaz, inclusive de influenciar a política. Pela Teoria Crítica

se questionaria sobre a situação dos excluídos nos pleitos de representação dirigidos ao Estado, para assim garantir um espaço digno a todos. Por exemplo, a partir da Teoria Crítica pode-se começar a pensar outros mecanismos para legitimar as relações afetivas, diferentes da forma tradicional matrimonial.

Pois a política, dado que é constituída graças a esse discurso de inteligibilidade, exige que assumamos uma posição a favor ou contra o casamento gay; mas a reflexão crítica, que com certeza é parte de qualquer filosofia e prática política seriamente normativa, exige que se interrogue por que e como isso se transformou no problema, o problema que define o que irá ou não se qualificar como discurso político significativo (...). É cada vez mais importante manter a tensão viva entre guardar uma perspectiva crítica e fazer uma reivindicação politicamente legível. (...) sugerir uma política que incorpore uma compreensão crítica. (BUTLER, 2003, p. 10).

Em comum, Brown (2019) e Butler (2003) compartilham da importância de se debruçar sobre a política empreendida pelo Estado. Apenas focam em perspectivas diferentes, porém complementares. Para Brown (2019), os estudos humanistas devem se lançar propriamente sobre a política, porque os direitos (humanos) são conceitos voláteis, os quais podem até legitimar fobias sociais. Por sua vez, Butler (2003) dá importância aos estudos à política por uma questão operacional – o Estado funciona politicamente – ainda que haja uma inerente exclusão, resolvida então pela Teoria Crítica. Essas ideias adequam-se ao imaginado por Dembour (2010) para a Escola discursiva. Por verem os direitos humanos apenas como discurso, preferem analisar os discursantes, os quais realmente existem e, em geral, são os detentores de poder político. A Escola deliberativa também tem por objeto o poder político e, por isso, é a próxima escola a servir à pesquisa do direito à educação sexual. Essa proximidade entre ambas as Escolas foi trabalhada na introdução e será mais bem percebida nos próximos capítulos.

5 ESCOLA DELIBERATIVA: O RECONHECIMENTO DO ESTADO SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO SEXUAL

Nos meus 14 anos, na escola, em um jogo de queimada, o professor pediu para separar meninos e meninas, e, na separação, um menino simplesmente 'solta' que eu não deveria estar ali (...), que eu não era homem e deveria estar no time das meninas. Isso me chocou bastante na época (...). Acabou que eu, besta com a situação, sem saber como agir, saí e sentei no banco e o "melhor": o professor simplesmente continuou o jogo normalmente, como se nada tivesse acontecido, afinal para maioria ali nada tinha acontecido.

Wesley Gustavo, 19 anos, Limoeiro, Pernambuco.

Na teorização de Dembour (2010), como apresentado na introdução, a Escola Deliberativa não reconhece direitos além dos previstos nos documentos legais, os quais devem seguir uma série de princípios deliberativos. O acordo em torno dos direitos deve ser democrático, sustentado em um processo justo, com a oitiva e a influência de todos os envolvidos. Desse modo, os direitos humanos não surgiriam através de uma revelação da razão ou da natureza humana – como ambiciona a Escola do Direito Natural – ou devido às lutas sociais – cujo sentimento de dor transcenderia a todas elas – como preceitua a Escola do Protesto. Os direitos humanos nasceriam quando positivados por um processo justo e democrático. Os deliberativos, então, não vão se preocupar em buscar razões para a existência de um ou de outro direito; analisam os direitos já postos no diploma legal ou constitucional e verificam se eles respeitaram os princípios aludidos. Nesse objetivo, a Escola deliberativa se aproxima da Escola discursiva, trabalhada anteriormente. As duas miram nos agentes do poder e em como eles o utilizam. Diferenciam-se quando a Deliberativa ambiciona entender, sobremodo, como se deu o consenso entre esses agentes na elaboração dos direitos e a Discursiva, preponderantemente, quer demonstrar como esses agentes valem-se dos direitos para se perpetuar no poder – dentre outras diferenças suscitadas no primeiro capítulo.

Vale salientar, não há necessariamente uma exclusão da Escola Deliberativa pela Discursiva e vice-versa. Em geral, nenhuma Escola rejeita a outra na integralidade. Costuma-se criar pontes entre elas. Apesar de ter sido enquadrada nessa pesquisa como da Escola Discursiva, a própria

Butler (2003, p. 30 – 44) reconhece a importância do consenso político para garantir condições melhores de vida para a população, ainda que esse consenso seja excludente. Por exemplo, Butler (2020, p. 150 – 200) critica a definição moderna de “mulher” (ou de “homem”), posto que este seria um conceito totalizante, o qual pretende circunscrever inúmeras pessoas, extremamente diferentes, em um mesmo rótulo, oposto a um outro rótulo com a mesma diversidade. Contudo, a filósofa não deixa de reconhecer a importância desse conceito de “mulher” para se ganhar espaço social e politicamente. A expressão de pleitos frente o Estado ou até mesmo ao Mercado e o consenso entre eles pede a denominação dos destinatários (no caso, das destinatárias).

Para representar a Escola Deliberativa, Dembour (2010) escolhe Jürgen Habermas (filósofo), Michael Ignatieff (cientista político), Tom Campbell (jurista) e Sally Merry (antropóloga). Dentre eles, a pesquisa elegeu os ensinamentos de Habermas sobre direitos humanos para testar a hipótese: a existência (e o modo dessa existência) de um direito à educação sexual – além de se valer obviamente das características apontadas pela própria Dembour sobre a Escola. A preferência por Habermas se dá pela maior notoriedade do alemão nos estudos desenvolvidos no meio acadêmico jurídico brasileiro – em comparação aos demais mencionados. Com base nas lições dele e de Dembour, o capítulo ainda colaciona outros doutrinadores e finaliza com pesquisas documentais para entender como o Executivo, o Legislativo, o Judiciário brasileiros e o direito internacional posicionam-se com relação ao tema.

5.1 O consenso como base da formação do direito humano à educação sexual

Habermas (2013, p. 220 – 250) atribui aos direitos humanos uma definição jurídica, indispensavelmente positivada nas normas legais dos Estados, quando elaboram os pactos e as convenções internacionais. Conceber os direitos humanos por um conceito moral ou pré-Estatal não seria válido, porque não teria operacionalidade. Não há como pleitear, por exemplo, ao Judiciário um direito ainda não formulado pelo Estado e, portanto, esse direito sequer existiria. Os direitos devem ser capazes de coagir e alterar as condutas das pessoas, do mercado e da Administração pública; caso contrário, não são direitos, são preceitos morais ou quaisquer outros conceitos correlatos. Outra diferença do direito aos preceitos morais é o destinatário. O direito, enquanto mandamento cogente, realiza-se na esfera pública e, assim sendo, tem como destinatário o Estado ou, na ineficiência dele, outros Estados em uma via internacional ou supranacional. A moral, por não ser impositiva, pode se destinar ao âmbito público, mas também ao meio privado,

ao campo íntimo. Confundir direito e moral – como faz a Escola do Direito Natural, na visão da Escola Deliberativa – seria ilógico e até perigoso. Quem fundamenta o direito pela moral faz isso por um ponto de vista específico de moral e, como o direito detém coercitividade, passa a atribuir a esse ponto de vista específico um caráter coercitivo, com pretensão de soberania aos demais, em uma colisão à própria pretensão de igualdade entre as pessoas, pregada por quem funde a moral com o direito – justamente os membros da Escola do Direito Natural.

Se o direito não se fundamenta na moral, todo mandamento desde que positivado poderia ser considerado direito. Isso levaria o direito a um vazio existencial. Não seria necessário discutir o que é (ou não) direito, uma vez que bastaria examinar se está positivado (ou não). Atento a esse problema, Habermas (2003, p. 100 – 125) legitima o direito a partir do processo de posituação deles, o qual deve ser justo e democrático. Surge a tese da cooriginalidade entre direitos humanos e democracia (soberania popular): um se origina do outro. Processos democráticos geram direitos humanos e vice-versa.

Nesse sentido, o direito à educação sexual existiria se positivado por um processo democrático. Para dar mais concretude ao direito, a presente tese no primeiro capítulo o destrinchou em três frentes: (i) a identificação da LGBTfobia no ambiente escolar; (ii) a proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica; e (iii) a punição do bullying LGBTfóbico. Desse modo, sob as ideias de Habermas e da Escola deliberativa, pode-se analisar se existem direitos (positivados) preocupados com essas três frentes e se eles passaram por um processo democrático. Um exemplo é o currículo escolar. Deve-se investigar se esse currículo, ao fixar as ementas das disciplinas, baseia-se em alguma dessas frentes e se passa pelo mencionado processo e, para tanto, convém descrevê-lo melhor.

A fim de efetuar um processo democrático, Habermas (2003, p. 110 – 135) identifica alguns direitos basilares. Primeiramente, tem-se os direitos liberais e políticos segundo os quais os indivíduos devem conseguir se reconhecer tanto como responsável pelo processo de criação das leis, quanto como sujeitos de direitos aptos a demandar o Judiciário, caso essas leis sejam descumpridas. Em segundo lugar, estão os direitos sociais, pelos quais os indivíduos devem participar igualmente na política e, para isso, há de se assegurar uma qualidade de vida mínima para todos.

Embora o estabelecimento desses direitos preencha o suposto vazio existencial de um direito não fundamentado na moral, pelo qual tudo poderia ser direito, Habermas retoma ao primeiro problema a ser resolvido: a relação entre o direito e a moral. Isto porque ele afirma ser imprescindível para a democracia e, pela cooriginalidade, para os direitos humanos, a categoria da cidadania, enquanto promotora de indivíduos participantes e conscientes da política. No entanto, essa cidadania pode estar carregada por preceitos morais: seria moral a igual participação política dos indivíduos e imoral a ausência dela. Sendo assim, a moral estaria fundamentando o direito, tese já refutada. Para resolver o dilema, Habermas (2003, p. 110 – 135) segue com diferenciação entre direito e moral e a concepção do primeiro não ser fundamentado pela segunda. Ele vai então aduzir a um laço recíproco, pelo qual o direito emprestaria à moral força organizacional e ela seria condição para um processo legítimo. O resultado é a formação dos entes e institutos do direito (força organizacional) a partir do uso público da liberdade e igualdade comunicativa (moral e cidadania).

No modelo desenhado por Habermas (2012, p. 556 – 575) de liberdade e igualdade da ação comunicativa, o entendimento mútuo dos indivíduos seria indispensável. Para tanto, existiria a linguagem, caminho para a integração social. Em termos mais simples, seria como no ditado popular “conversando é que a gente se entende” (tanto o outro como a si mesmo). O entendimento recíproco manteria a sociedade coesa e racional. Sem uma linguagem inteligível, não haveria diálogo, comunicação de pensamentos e, por consequência, desapareceria qualquer racionalidade, pois esta é um produto de uma dialeticidade. É que o ser razoável (da razão) é um ser consensual (do consenso). A razão advém de um consenso sobre alguma matéria e, para isso ocorrer, deve-se instituir um diálogo real, conquistado apenas com uma linguagem compreensível. Pois bem, com base nessa lição, Habermas aplica o modelo comunicativo aos entes e institutos jurídicos, os quais apenas seriam legítimos quando expressassem os interesses gerais comunicados livre e igualmente pelos membros de uma comunidade, e resultassem em um consenso. A própria existência desses institutos, bem como de todos os indivíduos, dependeria de um consenso em torno do agir comunicativo.

Um dos obstáculos para esse consenso apontado pelo filósofo alemão, e debatido no livro “Habermas e Educação” de Ralph Bannell (2013, p. 75 – 97), é a própria percepção dos sentimentos pessoais, traduzidos nas ações comunicadas em sociedade. O professor britânico aponta dois

descompassos. O primeiro é como o indivíduo assimila os desejos e sentimentos pessoais e os traduz em ações. Muitas vezes as ações dele não correspondem ao desejo ou ao sentimento por ele experienciado. O segundo descompasso é como essas ações são percebidas pela própria sociedade, a qual comumente faz interpretações equivocadas. No intuito de corrigir e adequar esses descompassos, encontra-se a educação. Os indivíduos devem, pois, aprender a como se autoconhecer, para conseguir expressar o real sentimento e a verdadeira vontade deles, bem como a sociedade deve aprender a interpretar esses sentimentos e vontades. Toma-se a educação como um caminho para viabilizar uma comunicação produtiva e capaz de resultar em um consenso político.

Diante do exposto, cabe uma ressalva. Na visão de Bannell (2013, p. 105 – 127), quando Habermas traz a educação, ele não se propõe a avaliar as instituições ou os processos de aprendizagem. Por isso, os estudos habermasianos não serviriam para criticar as metodologias escolares, por exemplo. Contudo, as lições permaneceriam válidas para a elaboração das políticas públicas na área, as quais devem considerar corrigir os mencionados descompassos.

Seguindo uma direção diferente está Marco Bettine (2020). O professor aplica a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas tanto para criticar a política empreendida fora das salas de aula, como as relações estabelecidas dentro delas. Em ambos os contextos, o consenso comunicativo seria conquistado a partir de uma base linguística igualitária entre todos os envolvidos.

Dentro da sala de aula, isso ocorreria quando o aluno e, principalmente, o professor têm a capacidade de se despir de formações subjetivas e particulares para entender o outro, o qual também possui subjetividades específicas. Esse exercício alcançaria uma comunicação mais horizontal, da qual acordos sobre o ensino (conteúdo e forma) poderiam ser construídos para atender ao interesse de todos, de modo democrático. O foco estaria nos professores porque deles se costuma esperar um certo distanciamento do aluno. Por exemplo, o uso excessivo de jargões, mesmo que o alunado não tenha experiência suficiente para entendê-los, deixa salientada a inexperiência do aluno frente ao professor, em detrimento de qualquer entendimento mútuo. Bettine (2020) explica esse distanciamento através das reflexões de Foucault sobre o poder e a linguagem, já mencionadas no primeiro capítulo em um outro aspecto. Na análise foucaultiana voltada para a construção de um consenso, esses elementos seriam traduzidos em uma fala performativa. O professor usaria a linguagem para fazer uma performance a qual lhe colocaria na posição de detentor de um

determinado saber, desconhecido pelo aluno e, portanto, responsável por lhe atribuir esse papel. Entretanto, esse papel vai contra o estabelecimento de uma base linguística igualitária, necessária ao consenso democrático e, por isso, deve ser rejeitado. Ao invés de procurar mecanismos de diferenciação, deve-se construir pontes entre o educador e o educando. Para tanto, o primeiro deve se reconhecer no segundo (e vice-versa), em uma busca por semelhanças, experiências comuns para, a partir delas, conseguirem resolver eventuais divergências educativas. Essa atitude vem de um distanciamento sobre si mesmo, o qual lhe provoca uma tomada de consciência da própria subjetividade em uma visão crítica e lhe põe em disponibilidade para com as percepções de outros (BETTINE, 2020).

O jogo é complexo. Para o professor compor um espaço mais consensual e democrático, deve perder algum tipo de poder sobre o alunado. A dificuldade acentua-se quando se intenta implementar uma educação sexual anti-LGBTfóbica. De início, porque essa própria educação ambiciona um rompimento de poder sobre as normas (heterocisnormatividade) as quais regem o ambiente escolar, como ilustrado no primeiro capítulo. Em um exemplo trabalhado então, seria dar poder para uma menina usar o corpo como usa um menino: sem maiores recatos e limites impostos pelo educador. Depois, no que tange à disponibilidade comunicativa analisada agora, seria pedir do professor a identificação com o aluno, na matéria da sexualidade. Se a ideia é construir pontes, o professor deveria estar disponível para se situar como um corpo sexual – dotado de identidade de gênero e orientação sexual, dentre outras características – assim como os alunos. Nesse intuito, o professor deve ter uma visão crítica e aberta acerca da própria sexualidade, construída socialmente como fechada e íntima, desde o século XVIII (FOUCAULT, 1988, p. 20 – 40). Convém remeter a uma lição de Foucault explanada no primeiro capítulo. Quem confessa (a sexualidade) dá poder ao ouvinte, para legitimar a confissão ou não. Comumente, o ouvinte é o juiz (quem legitimaria a sexualidade lícita), o médico (quem legitimaria a sexualidade saudável) ou o professor (quem legitimaria a sexualidade adequada/recatada). No diálogo comunicativo habermasiano, a defesa de uma comunicação mais horizontal inverteria esses polos. O professor estaria se confessando, para criar uma identificação com aluno e, assim, também estaria perdendo o poder de legitimá-lo. Em vista disso, a educação sexual aludida deixa de ter como exclusivo destinatário o aluno e passa a englobar igualmente o professor, afinal ele é tanto “sujeito”, na concepção foucaultiana, como responsável por sujeitar (os alunos).

Há ainda uma outra questão de ordem mais pragmática. Mesmo se houver uma disponibilidade do professor em dispor de algum tipo de poder, em prol de uma educação sexual nos moldes comunicativos, como exatamente isso aconteceria? Como um professor cisgênero e heterossexual encontraria um lugar em comum com um aluno transgênero ou homossexual? E o inverso: um professor transgênero ou homossexual com um aluno cisgênero ou heterossexual?

À título de arremate, quem construiu uma metodologia para tornar a comunicação entre o professor e o aluno mais horizontal foi Paulo Freire (2014), mais bem trabalhado no último capítulo. Em um contexto geográfico bastante diferente do de Habermas, o educador pernambucano afirma ser viável efetivar uma educação libertária, através da relação professor-aluno e independentemente do conteúdo lecionado (FREIRE, 2014, p. 69 – 95). Se o professor se percebe como pessoa – assim como é o aluno – e não mais como um representante do Estado ou dos interesses de uma instituição privada, ele fornece ao aluno condições de também se perceber como pessoa igualmente emancipada do Estado ou daquela determinada instituição. Trata-se de um exercício de emancipação e afeto recíproco, possível de ser implementado em qualquer disciplina ou assunto.

Depois de observar como a teoria comunicativa habermasiana seria aplicada dentro da sala de aula, cabe analisá-la em relação às políticas educacionais, traçadas fora do ambiente escolar. Nesse cenário, uma vez que uma das frentes da educação sexual – destrinchadas no primeiro capítulo – é a proposta de uma ementa anti-LGBTfóbica, tem-se por referência a política responsável pela normatização do currículo acadêmico.

Segundo Bettine (2020), a Teoria da Ação Comunicativa habermasiana exigiria um debate e, posteriormente, um consenso pela coletividade quanto à ementa do currículo acadêmico, posto que todos estão envolvidos nesse processo, seja enquanto educandos, seja enquanto educadores (ou em ambas as posições). Essa seria a tônica esperada de uma democracia deliberativa. Justamente por seguir essa ideia, Habermas contesta a possibilidade da formulação de políticas educacionais, dentre as quais se supõe a normatização dos mencionados currículos (BANNELL, 2013, p. 110 – 135). Para o filósofo, o estabelecimento de procedimentos orientados pelo consenso, a fim de atingir o melhor projeto pedagógico, deveria ser realizado principalmente pelos atores desse projeto: os professores e os demais profissionais da área e não por operadores do direito, como políticos e magistrados. Isto porque quando se desloca as diretrizes educacionais para os

representantes do Estado, os educadores perderiam o poder de defender efetivamente quais assuntos deveriam ser abordados em sala de aula e como abordá-los. Ocorreria um engessamento e uma despersonalização do ensino, para o qual o professor passaria a ser um mero reprodutor do projeto proposto por “autoridades” e deixaria de ser o responsável por construí-lo. O convertimento de um modelo educacional específico em direito, ainda que se fizesse por um consenso, ocorreria com base nas ações de quem faz o direito e não de quem faz a educação, portanto, não seria um consenso real e legítimo (BANNELL, 2013, p. 110 – 135).

Além do exposto, Habermas tem medo das políticas educacionais converter esse processo (não consensual) em comércio e tornar a educação um produto (BANNELL, 2013, p. 110 – 135). Isso aconteceria por dois vieses, cuja origem é a mesma: a vitória do projeto educacional dos grupos dominantes, dentre as demais, como tende a acontecer no meio político. Pois bem, esses dois vieses são o econômico e o estatal. Pelo primeiro, o projeto educacional vencedor serviria aos interesses de mercado e, assim, a educação seria um instrumento para o empresariado, preocupado com o aumento da produtividade e do lucro, em uma mercantilização da educação, como teme Habermas. O segundo viés tem por foco o Estado e o desejo de implantar a visão ideológica dele sobre os cidadãos. Como nesse caso, a educação não pode ser crítica aos ditames estatais, ela abandonaria qualquer tom contestatório passível de ser ensinado e veria no estudante um mero reprodutor de ideias, sempre convergentes com os aludidos ditames. Mais uma vez, a educação seria vendida como um produto, agora para atender o Estado.

A possibilidade de mercantilização e, sobretudo, a ideologização da educação foi debatida no capítulo anterior através dos ensinamentos de Brown (2019). Foi analisado o modo de agir das forças neoliberais, para as quais todos os assuntos lecionados em sala de aula advêm de alguma ideologia e, portanto, não caberia ao Estado escolher uma delas. Por respeito aos supostos direitos de liberdade de expressão e de propriedade, quem “expressaria” a ideologia proposta na escola seria o próprio proprietário. Brown (2019, p. 151 – 197) critica essa formulação neoliberal, responsável por legitimar o capital, muitas vezes cristão e conservador, em detrimento dos preceitos científicos, adequados ao ambiente escolar. Embora também preocupado com o domínio do capital sob a formação humanística das crianças e adolescentes, convém destacar duas diferenças em relação ao raciocínio habermasiano.

A primeira é a concepção de (2003, p. 110 – 135) pela qual a própria ciência seria orientada sim, por uma ideologia, estruturada pelo poder dominante. Dessa forma, adotar um ensino científico e não religioso (confessional) não tornaria a escola um ambiente necessariamente consensual e democrático, onde todos teriam alguma voz. A ciência poderia ser tão opressora, na qualidade de ideologia, quanto a religião. Tanto é que continuam a ser ensinados não os assuntos ou as matérias consideradas mais importantes pela sociedade ou pelos professores, mas aqueles mais relevantes para se operar no mercado, como a matemática e o português (em países lusófonos). Essa crítica foi feita no capítulo anterior, a partir de uma reflexão de Brown (2019) e de Foucault (1988), quando observam a transformação do indivíduo em empresa, pelo neoliberalismo. Portanto, apesar de seguir um raciocínio diferente, as ideias de Habermas convergem com a dos outros estudiosos. Enquanto Foucault (1988) e Brown (2019) denunciam um modelo educacional corrompido pelos valores do neoliberalismo, Habermas (2003) o criticará por não dar margem à comunicação (democrática) e ao consenso. À sua maneira, cada um deles é útil para explicar, por exemplo, o motivo dos alunos aprenderem uma série de fórmulas de física e de química e passarem pela escola sem entender a própria sexualidade ou a não discriminar as demais. No futuro, o sucesso desse ensino resulta em sociedades “evoluídas” por enviar robôs ao espaço e fabricar produtos tecnológicos de ponta, ainda que sejam apegadas a antigas convenções de gênero e de orientação sexual.

O segundo ponto de distinção no raciocínio habermasiano volta-se para as escolas confessionais. O problema do ensino religioso formal não seria tanto de conteúdo, porém de método. As religiões convencionais cristãs não costumam se sustentar em um meio democrático, consensual, racional. Na maioria das vezes, fazer parte de uma instituição católica ou evangélica, por exemplo, é acreditar em dogmas impostos por algum superior hierárquico, sem oportunizar qualquer debate contrário – é da própria natureza do dogma vedar argumentos opostos. Inclusive, os Estados ocidentais só conseguem se voltar para a razão e, como já associado, ao consenso, quando se desvinculam da Igreja. Nessa linha, as escolas confessionais, alicerçadas em dogmas e hierarquia, não conseguiriam se constituir em um espaço democrático. O mesmo se pode aplicar aos colégios militares, onde também as regras dos superiores não podem ser contestadas.

Diante de todo o ensinamento habermasiano, extrai-se a necessidade da participação ativa dos educadores na elaboração do projeto pedagógico, sob o risco da mercantilização e

ideologização do ensino, mesmo quando este é científico. Apesar do risco ser real e, em muitos casos, já ter se concretizado, discorda-se do filósofo quando ele aponta o direito como causa. Segundo ele, não se poderia converter o projeto pedagógico em norma – legal ou jurídica – uma vez que ela não permitiria um real e legítimo consenso entre os professores e outros profissionais da área (BANNELL, 2013, p. 110 – 135). No entanto, se a própria educação é um direito, já que está positivada na maioria das constituições ocidentais e tratados internacionais – para seguir na lógica habermasiana e da Escola Deliberativa –, as autoridades públicas e, dentre elas, políticos e magistrados, teriam o dever de implementá-lo da melhor forma possível e, para isso, há de se debater o projeto pedagógico. Nesse sentido, a responsabilização dessas autoridades não precisaria gerar a desresponsabilização dos educadores. Todos devem compor o projeto pedagógico, inclusive com propostas para não o tornar engessado, padronizado aos interesses do capital ou da perpetuação da ideologia do Estado, como teme Habermas.

5.2 As políticas educacionais em governos pautados pelo e para o Estado Neoliberal

Antes de colacionar os resultados da pesquisa sobre as políticas públicas e as decisões judiciais das últimas décadas, convém fazer alguns esclarecimentos contextuais, para entender qual é o âmbito dos dados expostos. Em termos práticos, deve-se diferenciar o Estado do Governo e inserir ambos no tempo e no espaço do neoliberalismo, assim como foi feito no estudo sob a ótica da Escola Discursiva.

De acordo com Eloísa Hofling (2001), o Estado seria um conjunto de instituições permanentes, a exemplo dos órgãos legislativos e dos tribunais, enquanto o Governo seria o conjunto de programas e projetos propostos para orientar essas instituições por um determinado período. Ela, então, conceitua a política pública como um projeto governamental implementado pelo Estado. A análise dessas políticas e das decisões judiciais delas oriundas passa, portanto, pela exposição dos Governos correspondentes, cujas ações costumam ter em mente um modelo de Estado específico.

Em relação ao contexto neoliberal, faz-se a seguinte ressalva. No capítulo anterior, discorreu-se sobre o Estado neoliberal por ser a referência para os governos conservadores contemporâneos, contrários a uma educação sexual anti-LGBTfóbica. A perspectiva adotada foi a da Escola discursiva, cujo objetivo é revelar como esses detentores do poder instrumentalizam os

direitos humanos para a perpetuação do poder. Agora a perspectiva considerada é a da Escola deliberativa, cuja preocupação é com a formação do consenso democrático nas normas postas, seja no âmbito legislativo, executivo, jurídico ou internacional.

Pois bem, na história dos Estados do Ocidente, a educação foi concebida como direito a partir dos movimentos populares do século XIX, em resposta à crise entre o capital e o trabalho, originária da desigualdade social e da exploração praticada no contexto da Revolução Industrial e das revoluções burguesas. Assim como os demais direitos sociais, a finalidade da educação seria redistribuir a riqueza propiciada pelo desenvolvimento do capital(ismo). O sociólogo alemão Clauss Offe (1997) explica essa redistribuição no interesse e na necessidade dos proletariados assalariados, então organizados para pressionar o Estado a atender outras demandas além daquelas promovidas pela burguesia do final do século XVIII. Inicia-se o futuramente chamado “Estado social” na Europa. Conquanto se preocupe com os direitos sociais, não há o rompimento com a estrutura de trabalho e exploração capitalista; serve apenas para atenuá-la ou, *a contrario sensu*, para garanti-la, uma vez que o processo de produção capitalista exige mão-de-obra qualificada, até para conseguir consumidores com poder de compra.

Do século XIX ao século XX, começam a despontar diversos projetos políticos e movimentos orientados ao “Estado social”. Pode-se citar dois bastante significativos. O primeiro foi a solução ao liberalismo intentado nos Estados Unidos e responsável pelo “crash” da bolsa de Nova Iorque em 1929. Trata-se das políticas públicas keynesianas do “New Deal” (1933). A segunda promoveu uma mudança social mais intensa. Foi a Revolução Russa de 1917. Sob a ótica constitucional, menciona-se as conhecidas Constituições de Weimar (1919) da atual Alemanha e a Constituição do México (1917). Ambas são símbolos dos direitos sociais.

Conforme exposto, os fatos elencados constituíram, em maior ou menor grau, políticas sociais e econômicas de um Estado social preocupado com as mazelas deixadas pelo Estado liberal, implementado no final do século XVIII, oriundo das Revoluções burguesas e da Revolução Industrial. No entanto, como também foi exposto, não houve uma ruptura com a estrutura capitalista. Com o passar das décadas, há uma renovação dessa estrutura, agora ciente dos equívocos do liberalismo do século XVIII e da ameaça do socialismo do século XX. Nasce o chamado Estado Neoliberal. Dentre os eventos marcantes ao neoliberalismo está o Colóquio Walter Lippmann (1938), conferência realizada em Paris, onde o termo “neoliberal” foi cunhado para designar ideais contrários ao “laissez-faire” (Estado mínimo do liberalismo) e ao socialismo (do

Estado social). Em um momento posterior, em 1947, foi fundada a Sociedade Mont Pèlerin, seguindo as mesmas ideias. Entre os fundadores, estava Friedrich Hayek, analisado no capítulo anterior, e Milton Friedman, cuja proposta para a educação será avaliada em páginas posteriores. Mais recentemente, ocorreu o Consenso de Washington (1989), significativo pelo vínculo com a queda do muro de Berlim, alegoria da derrota do gérmen do socialismo e consagração do capitalismo, guiado sob a marcha neoliberal.

Nesse resgate histórico, é importante perceber o Estado contemporâneo neoliberal como um Estado interventor, justamente por ser uma reconstrução do Estado liberal, cuja ruína decorreu da crença na autorregulação do Mercado, ente pretensiosamente capaz de gerir a sociedade sem políticas estatais interventoras. Contudo, a intervenção do Estado neoliberal não seria para garantir direitos sociais frente ao capital, como ameaçaria o Estado social, igualmente falho e esfacelado junto com o muro de Berlim. A intervenção seria para garantir a máxima liberdade do indivíduo, supostamente ambicionada pela burguesia desde o final do século XVIII.

Em alusão aos ensinamentos do capítulo anterior sobre o neoliberalismo, nota-se a intervenção para garantir a controvertida liberdade de expressão (muitas vezes religiosa) aos proprietários e demais sujeitos contrários a qualquer política favorável ao reconhecimento e inclusão de LGBTQIA+. Sendo assim, além de investigar leis, atos administrativos e decisões judiciais preocupadas em promover uma educação sexual anti-LGBTfóbica, deve-se avaliar também os refratários a essa possibilidade. No presente capítulo, uma vez que a preocupação é com a formação do consenso democrático na positivação dessas normas – sejam elas favoráveis ou contrárias à referida educação –, cabe avaliar questões a elas concernentes e analisá-las à luz da crítica feita ao neoliberalismo. Para tanto, remete-se ao sintetizado nas páginas anteriores sobre o estudo de Ralph Bannell (2013, p. 110 – 135) em “Habermas e Educação”. O autor debateu sobre a dificuldade dos indivíduos em perceber os próprios sentimentos e traduzi-los para a sociedade. Pois bem, seguindo essa direção, porém sob um viés crítico ao Estado Neoliberal, estão Vladimir Safatle, Nelson da Silva Junior, Christian Dunker, organizadores da obra “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico” (2021, p. 112 – 140).

Os três críticos convergem com a reflexão de Foucault acerca da transformação do indivíduo em empresa. A partir disso, demonstram como no neoliberalismo, a defesa da máxima liberdade do indivíduo passaria a ser conquistada aos moldes de uma empresa bem-sucedida. Como uma empresa, o indivíduo deve fazer diversos investimentos – inclusive educacionais – em si

próprio para conseguir ser produtivo, adquirir capital e tornar-se capaz (e livre) para realizar as metas por eles traçadas, muitas vezes relacionadas com uma maior produtividade e maior aquisição de capital, em um ciclo interminável, tal como funciona uma empresa. Ou seja, a liberdade do indivíduo existiria somente se ele seguir essa lógica empresarial. Fora dela, não haveria liberdade, posto que sequer haveria indivíduo. Restariam aos marginalizados dessa lógica o papel de bode expiatório: servem para amedrontar justamente quem cogita subvertê-la.

Em adição, o indivíduo também passa a ver os demais como concorrentes – assim como uma empresa. Afinal, não basta ser produtivo, é importante ser mais produtivo que o outro. Não é suficiente “ser bom”. Urge ser o melhor. Quem se capitaliza e consegue atingir as metas não são todas as empresas; somente as melhores, as mais produtivas. O resultado é o estabelecimento da lógica concorrencial – mais um viés da empresarial – em todos os quadrantes da vida, cujos indivíduos tornam-se assim extremamente individualistas, loucos pelo sucesso individual e com forte repúdio ao fracasso, pois este também seria individual, já que a culpa seria exclusiva do fracassado. O neoliberalismo funciona dessa forma porque consolida no inconsciente o apreço obsessivo à meritocracia, para a qual o sucesso e o fracasso, respectivamente o objetivo e o temor do indivíduo-empresa, seriam consequência de escolhas e fazeres individuais, livres, libertos de fatores externos (SAFATLE; SILVA; DUNKER, 2021, p. 112 – 140).

Na verdade, consoante explicado, o “externo”, o “outro” seria ou mais um concorrente, caso dentro da mencionada lógica, ou um fracassado, marginalizado. Por óbvio, essa liberdade baseada no medo do outro – concorrente ou fracassado – não liberta. Aprisiona. O sofrimento psíquico consequente dessa “prisão” é mais bem descrito no quinto capítulo, voltado a entender o papel da sexualidade na construção da psiquê do indivíduo. Agora o objetivo é demonstrar como o Estado neoliberal não coexiste com o regime democrático. Enquanto a democracia tenta construir uma política para o bem comum, o neoliberalismo implementa postulados para se pensar apenas no bem de cada um. A democracia pede uma identificação do sujeito com o povo. O neoliberalismo faz do sujeito um “atleta”, o tempo todo em competição com os demais e alheio aos conflitos do grupo, da sociedade. Perde-se as noções de compartilhamento de um mesmo sofrimento, possível quando há identidade de classe – mas também na identidade de gênero ou orientação sexual – ou de compaixão ao sofrimento alheio, presente quando existe solidariedade.

Na visão de Safatle, Silva e Dunker (2021), o direito, por ser um produto capitalista-neoliberal, não conseguiria instituir um regime propriamente democrático. Primeiro porque a

construção contemporânea do direito volta-se quase sempre para a individualização dos sujeitos (de direitos e deveres) e não para a coletividade. Segundo porque ao se construir a norma com base no sujeito, este também é construído por essa norma e, assim, é padronizado, como se um indivíduo pensasse e sentisse igual ao outro. O resultado seria um sistema jurídico centrado no indivíduo, mas não em qualquer indivíduo e sim em um modelo específico de sujeito, assaz excludente e com pouca noção de compartilhamento, noção essencial à democracia (SAFATLE; SILVA; DUNKER, 2021, p. 145 – 190).

O ponto de vista crítico sobre o direito dos três teóricos foi exposto por honestidade acadêmica. Não se poderia valer das noções deles sobre como o neoliberalismo corrói a democracia, para depois ver no direito atualmente concebido – nas políticas públicas e nas decisões judiciais – alguma solução para esse problema. Há de ser feita essa ressalva. Os três teóricos são bastante céticos em relação ao âmbito jurídico. Inclusive, é mais adequado entendê-los como membros da Escola discursiva, trabalhada anteriormente. Eles não foram aludidos naquele momento, porque a obra tomada por referência, “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico” (2021), como o próprio título infere, foca no neoliberalismo enquanto sofrimento psíquico e o capítulo anterior adota outra perspectiva, a do neoliberalismo enquanto estratégia de manutenção de poder pelos setores contrários à educação antidiscriminatória. A visão dos teóricos é reverenciada a partir de agora, no presente capítulo, cujo objetivo é investigar o consenso democrático na formação das normas.

No entanto, na continuação do presente capítulo, não se adotará essa concepção cética do direito, uma vez que a Escola deliberativa observa o direito com bons olhos. Por isso, a crítica de Safatle, Silva e Dunker (2021), mas também de outros teóricos “discursivos” até aqui elencados será considerada, por ora, apenas no que tange ao neoliberalismo e não à própria ideia do direito. Este será considerado como um instrumento capaz de emancipar o sujeito e superar as distorções neoliberais.

Referente à educação, segundo Eloísa Hofling (2001), o Estado neoliberal não se compromete a ofertar um ensino público a todo cidadão de modo universal. Isto porque se o Estado detiver essa responsabilidade, haverá uma concorrência de poder (educacional) entre o ente público e privado, situação indesejável ao neoliberalismo, para o qual o propósito do Estado seria apenas fomentar a iniciativa privada e não ocupar espaços passíveis de serem mercantilizados por ela. Além disso, uma educação pública, idealizada pelo Estado, também concorreria com as ideias dos

pais sobre qual é a melhor educação aos filhos. Por outro lado, as experiências problemáticas do Estado liberal, proveniente das revoluções burguesas do século XVIII, apontam como a ausência de políticas interventivas estatais pode fazer o mercado e a sociedade colapsar. Esquematiza-se o problema: o Estado deve intervir na economia educacional sem, entretanto, promover uma educação pública.

Quem diz resolver a equação exposta é Milton Friedman (2019, p. 80 – 90), um dos fundadores mencionados quando da alusão a Sociedade Mont Pèlerin e um dos economistas mais relevantes e idolatrados pelos neoliberais. Friedman propõe um sistema de “voucher educacional”, pelo qual o Estado entregaria uma espécie de cupom aos pais para ajudar a pagar as mensalidades das escolas particulares. Dessa forma, consegue uma intervenção estatal focada apenas em fomentar a iniciativa privada. Preocupada em atender às demandas dos pais, muitas vezes diferentes e colidentes, essa iniciativa privada geraria uma suposta diversidade de escolas e projetos educacionais, distante da educação pública fornecida pelo Estado, necessariamente uniformizada, seja quando das próprias escolas públicas ou da estipulação de diretrizes para todos os alunos, do âmbito público ou privado. Haveria uma “revolução” do ensino – para utilizar o termo de Friedman (2019, p. 98). Os maiores beneficiários seriam os pais e os alunos, detentores do poder de escolher qual desses muitos projetos seria o mais alinhado aos próprios ideais. Ao lado deles, os professores também ganhariam, visto que haveria uma maior riqueza de projetos pedagógicos para desenvolver e trabalhar. Em paralelo, retiraria um ônus pesado dos contribuintes, pois não precisariam mais arcar com os elevados custos de se manter toda uma estrutura pública voltada à promoção (e uniformização) do ensino. Nas palavras de Friedman (2019, p. 80 – 90), o sistema de voucher priorizaria o “consumidor” (alunos e parentes) e não o “produtor” (administrador da escola), já que este deveria corresponder às expectativas daquele, para ser agraciado com o referido cupom. Como elaborado na introdução, a tese é crítica ao neoliberalismo e, em consequência, à proposta de Friedman (2019).

Nesse momento, convém ratificar Michel Foucault como o marco teórico adotado na tese, inclusive no que tange ao entendimento sobre o neoliberalismo. Logo no segundo capítulo, alude-se à linha foucaultina com os ensinamentos do próprio Foucault (2005) acerca do regime neoliberal, e, nos capítulos seguintes, são apresentados conceitos de autoras e autores foucaultianos: Brown, em “Nas Ruínas do Neoliberalismo” (2019), no terceiro capítulo; e Vladimir Safatle, Nelson da

Silva Junior e Christian Dunker, organizadores da obra “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico” (2021), no atual capítulo. Da conjunção desses pensamentos, resulta um neoliberalismo cujo Estado é interventor (Foucault), moralmente cristão (Brown) e produtor de um sentimento de competitividade contrário ao bem comum e, portanto, à democracia (Safatle, Silva e Dunker). É importante fazer essa ratificação para não se correr o risco de controverter o exposto até o momento com base em outras visões sobre o neoliberalismo. Por exemplo, para muitos setores críticos e progressistas, o neoliberalismo seria um regime cuja preocupação com a lucratividade empresarial poderia, até mesmo, promover a “diversidade sexual” se assim for mais lucrativo. Comumente os argumentos dessa visão partem da filiação de grandes empresas ao público LGBTQIA+ ou da existência de uma forte LGBTfobia nos Estados socialistas, considerados exemplos de reação ao neoliberalismo. Pois bem, a tese tem algumas ressalvas com essa visão, pois (i) embora bem-vinda, a união empresarial às causas LGBTQIA+ não promove mudanças estruturais como se ambiciona na referida educação sexual; e (ii) a crítica ao neoliberalismo não significa necessariamente uma proximidade ou uma deferência ao socialismo. De todo modo, fugiria ao objeto do estudo – o direito à educação sexual antiLGBTfóbica – fazer um longo debate sobre qual é a concepção mais adequada sobre o neoliberalismo. Cabe tão somente delimitar e relembrar – como se faz agora – qual é a adotada nesse estudo.

De volta à crítica ao modelo proposto por Friedman (2019), impõe-se primeiramente o argumento democrático. A tese alinha-se à concepção de Estado (democrático) cuja finalidade da democracia seria o bem comum e não o bem de cada um. Essa diferença é debatida desde a Idade Moderna, por teóricos como Rousseau (2011), preocupado com a formação de um bem comum, em oposição a Locke (2018), para quem a finalidade do Estado deveria preservar o bem de cada um. Pois bem, o sistema de voucher funcionaria na lógica do bem de cada um ou bem individual. Cada indivíduo pensando qual seria a melhor educação para o próprio filho, ou até mesmo para si, sem considerar a construção de um espaço educacional coletivo, onde ideias pudessem ser debatidas e contrapostas, em um exercício democrático. Na ideia de Friedman (2019, p. 80 – 90), não haveria debate ou contraposição resultante em um consenso (público) formado em um espaço (público). Haveria uma disputa, pois cada ideia particular poderia originar uma doutrina educacional diferente, cuja lógica seria convencer aos pais e aos alunos de ser a melhor, sem qualquer intenção de compartilhamento ou reunião. Até porque se reunir com a ideia divergente é dar algum espaço e poder para uma outra administração escolar, necessariamente concorrente. Tal

lógica remete ao já explanado sobre a obra “Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico” (2021) e revela como a ideia de Friedman ademais de antidemocrática, pois contrária ao consenso, é bastante sofrida, por estimular o individualismo e recusar o compartilhamento. Produz nos administradores escolares, nos pais e nos alunos, um sentimento de competição desenfreado.

Em segundo lugar, além de não haver preocupação em se formar um consenso entre ideias opostas, não há sequer uma diversidade de ideias. Valem apenas os projetos pedagógicos capazes de atrair os “cupons”, ou seja, o dinheiro transferido pelo Estado aos particulares. Como há uma tendência impregnada pelo neoliberalismo em estimular individualismo e competitividade, as famílias priorizariam colégios com esse viés. Triunfam os projetos capazes de preparar crianças e adolescentes para concorrer e conquistar uma vaga no mercado de trabalho, ainda que alheios à desigualdade social e ao bem-estar físico, emocional e sexual deles.

Em terceiro lugar, o risco do “mercado de ideias” posto no capítulo anterior. Discriminação de gênero, orientação sexual ou de cor, bem como extremismo religioso e negacionismo científico seriam convertidos em “ideias”, em um esfacelamento de compromissos sociais e científicos fundantes ao próprio Estado moderno.

Diante do exposto, a pesquisa reafirma-se a favor da educação como um meio para se chegar a um bem comum (público), pautado pelo compromisso em construir uma sociedade menos desigual, atenta aos postulados científicos e preocupada com o bem-estar dos jovens. Ao aplicar à educação a lógica neoliberal do individualismo e competitividade, esses valores perdem espaço para os grupos detentores do poder econômico e eles passam a ser também donos do ensino e da política, em um movimento contrário à democracia almejada. Na suscitada lição de Habermas (2003, p. 125 – 157), não há como se efetivar a democracia sem garantir a todos iguais condições para aprender a entender e expressar os respectivos sentimentos e opiniões. Os projetos político-pedagógicos elencados nessa pesquisa são avaliados sob esse critério. Quanto mais penderem para o lado da conscientização das crianças e adolescentes sobre as possíveis identidades de gênero e orientações sexuais e menos deixarem essas questões à família ou à iniciativa privada, melhor são para a democracia (deliberativa). Em termos práticos, isso significa avaliar se as políticas públicas e decisões judiciais reforçam a educação pública e se contém um sentido plural e não heterocisnormativo.

5.3 Coleta de dados sobre as políticas públicas e as decisões judiciais das últimas décadas sobre a educação sexual

Para uma análise mais apurada do projeto pedagógico pautado pela educação sexual e com bases nos critérios acima expostos, utiliza-se o recorte feito desde o primeiro capítulo, em três frentes: (i) a identificação da LGBTfobia presente no ambiente escolar; (ii) a proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica; e (iii) a punição do bullying LGBTfóbico. Sob a ótica da Escola Deliberativa, o direito a qualquer dessas proposições existe caso reconhecida em uma norma oriunda de um processo democrático, no qual toda a sociedade, em especial os profissionais da educação, tenham participado de forma ativa. Baseada nessas premissas, a pesquisa lança-se sob uma investigação das políticas empreendidas pelo Executivo e Legislativo, e das decisões tomadas pelo Judiciário nas últimas décadas.

Adianta-se uma maior correspondência da segunda frente com o Executivo e o Legislativo, já que as ementas escolares são elaboradas conforme as diretrizes desses dois poderes. Já o Judiciário estaria mais vinculado à terceira frente, porque a missão punitiva costuma ser atribuída aos magistrados, ainda que realizada em consonância com lei, a exemplo da Lei Anti-bullying. Diante disso, optou-se por agrupar Executivo e Legislativo no mesmo tópico e deixar o Judiciário apartado em um tópico seguinte. Essa divisão baseia-se também no próprio jogo político prescrito pela Constituição. O Legislativo depende do Executivo para sancionar projetos de lei e o Executivo depende do Legislativo para deliberar acerca dos projetos por ele iniciados. Sendo assim, não foram separados em tópicos diferentes os legisladores dos administradores quando da análise das políticas públicas.

Sobre a primeira frente – a identificação da LGBTfobia presente no ambiente escolar – não se nota uma maior correlação com nenhum poder em específico, já que pode haver LGBTfobia ou, contrariamente, combate às discriminações, tanto em políticas públicas como em decisões judiciais.

Em seguida, faz-se uma interpretação de toda a conjuntura jurídica: administrativa, legislativa, jurisdicional e internacional. Para tanto, exige-se o conhecimento de alguns dilemas ao consenso democrático como o populismo, visto sobretudo nas políticas do Executivo; e a

prevalência do princípio majoritário, notória no Legislativo. Esses dilemas advêm dos descompassos explanados anteriormente em uma reflexão habermasiana. Originam-se da dificuldade do indivíduo em assimilar os sentimentos pessoais e os traduzir em ações; e de como essas ações são interpretadas pela sociedade. Daí Habermas (2003) acredita na educação para corrigir esses descompassos – apesar de a educação contraditoriamente sofre dos mesmos problemas.

Há ainda de se fazer um recorte em relação ao ente federativo em análise. De um modo geral, desde o estabelecimento da forma federativa de Estado em 1891, as Constituições brasileiras compartilharam entre todos os entes federativos a competência sobre a educação. União, estados, municípios e Distrito Federal são responsáveis solidariamente por alguma etapa da formação educacional. No entanto, como esse espaço amostral é demasiadamente amplo, a presente tese lança-se sobre as políticas e decisões tomadas no âmbito nacional e federal, devido à importância da União sobre os demais. Isso acontece porque a federação brasileira formou-se através de um movimento centrífugo, pelo qual o órgão central estabeleceu a existência de entes descentralizados, os estados-membros e os municípios. Por partir desse ente central, então formulada como União, o poder restou bastante concentrado nele, em detrimento dos outros. Essa assimetria pode ser constatada em todas as Constituições brasileiras até a atual, inclusive no âmbito da educação, cujas competências federais são preponderantes. Por exemplo, é a União quem deve traçar as diretrizes basilares sobre a educação para os demais. A título de ilustração, convém colacionar duas decisões do Supremo Tribunal Federal, em sede de controle de constitucionalidade concentrado, pela qual se negou aos municípios de Foz do Iguaçu e Cascavel legislarem sobre preceitos educacionais básicos, justamente por serem da competência da União. Vale salientar: aduz-se a um argumento alicerçado em uma decisão do Supremo porque o presente capítulo faz deferência à Escola Deliberativa, pela qual o direito adviria das deliberações das instituições oficiais e, no Poder Judiciário, a de maior hierarquia é o STF. A ementas dos casos foram transcritas abaixo.

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. CONVERSÃO EM JULGAMENTO DEFINITIVO. LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU. PROIBIÇÃO DE APLICAÇÃO DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO, DO TERMO “GÊNERO” OU “ORIENTAÇÃO SEXUAL” NAS INSTITUIÇÕES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO. INVASÃO DA COMPETÊNCIA

PRIVATIVA DA UNIÃO PARA LEGISLAR SOBRE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. AFRONTA AO PRINCÍPIO DA ISONOMIA, AO DIREITO FUNDAMENTAL DE LIBERDADE DE CÁTEDRA E À GARANTIA DO PLURALISMO DE IDEIAS. ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL JULGADA PROCEDENTE.

(STF - ADPF: 526 PR, Relator: CÁRMEN LÚCIA, Data de Julgamento: 11/05/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 03/06/2020)

ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. ARTIGO 2º, PARÁGRAFO ÚNICO, DA LEI 6.496/2015 DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL - PR. VEDAÇÃO DE “POLÍTICAS DE ENSINO QUE TENDAM A APLICAR A IDEOLOGIA DE GÊNERO, O TERMO ‘GÊNERO’ OU ‘ORIENTAÇÃO SEXUAL’”. USURPAÇÃO DA COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO PARA LEGISLAR SOBRE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. A PROIBIÇÃO GENÉRICA DE DETERMINADO CONTEÚDO, SUPOSTAMENTE DOUTRINADOR OU PROSELITISTA, DESVALORIZA O PROFESSOR, GERA PERSEGUIÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, COMPROMETE O PLURALISMO DE IDEIAS, ESFRIA O DEBATE DEMOCRÁTICO E PRESTIGIA PERSPECTIVAS HEGEMÔNICAS POR VEZES SECTÁRIAS. A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE SOLIDÁRIA, LIVRE E JUSTA PERPASSA A CRIAÇÃO DE UM AMBIENTE DE TOLERÂNCIA, A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE E A CONVIVÊNCIA COM DIFERENTES VISÕES DE MUNDO. PRECEDENTES ARGUIÇÃO CONHECIDA E JULGADO PROCEDENTE O PEDIDO. 1. A competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 22, XXIV, da Constituição Federal) impede que leis estaduais, distritais e municipais estabeleçam princípios e regras gerais sobre ensino e educação, cabendo-lhes somente editar regras e condições específicas para a adequação da lei nacional à realidade local (artigos 24, §§ 1º e 2º, e 30, I e II, CRFB) (...).

(STF - ADPF: 460 PR, Relator: LUIZ FUX, Data de Julgamento: 29/06/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 13/08/2020)

As decisões do Tribunal situam-se na temática da identidade de gênero, abordada nos capítulos anteriores e no Programa “Escola Sem Partido”, relatado nos próximos tópicos. Decidiu-se pela inconstitucionalidade das leis municipais (ou estaduais) as quais proíbem o ensino da “ideologia de gênero” nas escolas por ser matéria da competência privativa da União. Esse é o principal motivo para a pesquisa voltar-se ao ente: a relevância dele no setor educacional. Ademais,

há de se considerar a maior validade da pesquisa em todo o território nacional ao se fazer essa delimitação.

5.3.1 Histórico das políticas públicas direcionadas às pessoas LGBTQIA+ no Brasil

No Brasil, a normatização do direito à educação antidiscriminatória a LGBTs tem como marco inicial o ano de 1997, no Governo Fernando Henrique Cardoso, resultado de uma conjuntura internacional atenta às fobias de gênero e orientação sexual (DANILIAUSKAS, 2011, p. 15 – 40). Historicamente, não só inexistiam políticas educacionais com essa preocupação, como as normas criminalizavam pessoas não heterossexuais ou não cisgêneros.

A primeira regulamentação estatal na área foi em 1603, pelas Ordenações Filipinas, e, posteriormente, em 1707 com as Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia. Essas leis portuguesas estabeleceram o crime de sodomia, consistente na penetração anal em um homem ou em uma mulher. Caso dois homens estivessem envolvidos no ato, ambos seriam considerados sodomitas. A pena era capital. O sodomita deveria ser enviado para a fogueira e, se fosse proprietário, poderia ter os bens confiscados. Ao total, foram recebidas em torno de 4400 denúncias e, delas 394 foram a julgamento e 30 homens foram queimados (GREEN, 1999, p. 40 – 50).

No Brasil Império, Dom Pedro I, bastante influenciado pela legislação francesa, eliminou do Código Penal Imperial as referências ao crime de sodomia. Restou, contudo, o artigo 280 do Código voltado para os “atos públicos de indecência” cuja pena seria de 10 a 40 dias de prisão, além da multa. A polícia determinava quais atos seriam indecentes e, muitas vezes, extorquiam dinheiro de LGBTs com base nesse dispositivo legal (GREEN, 1999, p. 40 – 50).

Seguindo uma lógica semelhante, o governo republicano de 1889 não condenou explicitamente a sodomia no Código Penal de 1890. Todavia, no artigo 282 tipifica o atentado público ao pudor, com sanção de prisão de 01 a 06 meses. Essa norma foi amplamente utilizada para criminalizar manifestações homoafetivas públicas. Em complemento voltado ao gênero especificamente, o artigo 379 tipificou o uso de “nome suposto, títulos indevidos e outros disfarces”, para criminalizar o travestismo com pena de 15 a 60 dias de prisão. Há ainda dois outros artigos com o teor próximo ao dos artigos 282 e 379. Não mencionam expressamente a homossexualidade ou a transexualidade, porém destinam-se a ambas com termos genéricos como vadiagem, moral e bons costumes. Na prática, a política encarcerava arbitrariamente homens

“efeminados”, prostitutas e quem estivesse à procura de um parceiro do mesmo gênero nos parques públicos, como costumava ocorrer na época (GREEN, 1999, p. 40 – 50).

No que tange à educação sexual, localiza-se na década de 1920 o início a uma propositura explícita do assunto para as escolas. Ocorre de modo isolado e sem sistematização política, com momentos de silêncio e de fala sobre o assunto, sobretudo em escolas privadas laicas ou protestantes. Todavia, tratava-se de uma educação repressiva, assaz influenciada pelas correntes higienistas e médicas da França, sem qualquer reconhecimento à diversidade sexual ou à potencialidade de prazer dos corpos (VIANNA, 2018, p. 70 – 77). Até porque, nessa época, a homossexualidade estava posta como uma patologia para os órgãos de saúde e, assim sendo, o poder público a concebia como um problema social.

Com a década de 1930, o Estado iniciou um projeto para modernizar e uniformizar a educação (MELLO, 2012), sem abandonar o caráter higienista-discriminatório, cuja crítica e reformulação só vai acontecer no final do século XX, em 1995. Ou seja, durante mais de sessenta anos, educação sexual não significou um conteúdo antidiscriminatório ou semelhante ao ambicionado nessa pesquisa. Isso pode ser visto até pelos atores preocupados com o tema nesse período. Na década de 1960, mudanças no Concílio do Vaticano II intensificaram a presença da educação sexual nas escolas católicas e nas escolas públicas de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Sob a égide da ditadura militar, na década de 1970, tramitou na Câmara dos Deputados proposta, posteriormente arquivada, para implementar a disciplina como obrigatória em todos os níveis de ensino. Em 1971, foi promulgada a Lei 5.692/1971, responsável por atribuir a educação sexual para os docentes da área da saúde e, pelo Parecer nº 2264/1974, o Conselho Federal de Educação regulamentou essa Lei e atribuiu aos Programas de Saúde a responsabilização pela educação sexual (MELLO, 2012). Em síntese, a educação sexual no decorrer dessas décadas era tratada como assunto religioso, conservador da moral ou necessário para resguardar a saúde dos corpos. Não havia forças políticas capazes de repensar essas concepções.

Na década de 1980, começa um processo parcial de resistência e conscientização sobre o modelo educacional implementado (DANILIAUSKAS, 2011, p. 60 – 75). De um lado, muitos estudiosos passam a denunciar a negligência das políticas públicas sobre diversidade sexual e homofobia (LGBTfobia). Isso se deve à abertura do país a influências progressistas advindas do exterior, decorrentes da promulgação da Constituição e da redemocratização na segunda metade da década. Entretanto, por outro lado, na década de 1990, com o aumento significativo dos casos de

AIDS, o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde retomam a ideia de enquadrar determinadas categorias sexuais como patológicas, para as quais haveria a necessidade de uma “educação sexual”, diferentemente das heterossexuais, salvas de contaminação e conseqüentemente de correção educativa (DANILIAUSKAS, 2011, p. 60 – 75). Nessa linha, foram publicadas as DPES, Diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, com foco na EPI, Educação Preventiva Integral. Ambicionava incluir no sistema educacional a importância do “sexo seguro”, intento louvável se não fosse o pressuposto de ver a educação sexual como um meio para resgatar valores morais ultrapassados e corrigir “desvios” supostamente responsáveis pela transmissão das “DSTs”. No documento, não havia sequer a menção a homossexuais, lésbicas, gays, transgêneros ou travestis. Todos são invisibilizados e homogeneizados em uma única menção sobre orientação sexual (DANILIAUSKAS, 2011).

O primeiro documento oficial a mencionar expressamente homossexuais, com o objetivo de garantir-lhes o direito à vida e tratamento igualitário foi o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), publicado em 1996 sob o Governo de Fernando Henrique Cardoso e resultado de acordos promovidos pelo Congresso de Viena em 1993. Esse ponto pode ser o marco inicial das políticas educacionais antidiscriminatórias e os tópicos seguintes partem dele.

5.3.1.1 Governo Fernando Henrique Cardoso: marco político inicial ao direito à educação antiLGBTfóbica

Após a redemocratização e a promulgação da Carta Magna de 1988, a proteção à liberdade de expressão e a abertura do país a acordos e ideias internacionais garantem uma maior força aos movimentos feministas, bem como um maior compromisso do Brasil na matéria de gênero e sexualidade. Como desdobramento, a partir de 1995, começou a reformulação da ideia de educação sexual, agora consciente da necessidade de discutir demandas a favor da “diversidade” de gênero e orientação. Nesse início, essas questões pautavam-se pela prevenção a infecções sexualmente transmissíveis e, especialmente, para a HIV/AIDS. O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) de 1996 é o primeiro a mencionar expressamente “homossexuais” e a considerá-los um grupo vulnerável, junto com crianças, adolescentes, mulheres, negros, indígenas, migrantes e trabalhadores sem-terra (BRASIL, 1996). Além disso, propõe-se uma emenda constitucional para explicitar o princípio de não-discriminação ao homossexual (MELLO, 2012). Na prática,

entretanto, não conseguiu promulgar essa emenda, como tampouco implementou alguma ação específica aos LGBTs.

Nesse mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada logo em seguida, também não propôs nenhuma política voltada aos LGBTs e tampouco os mencionou, embora haja prescrito no artigo 3º, inciso IV, a importância da “liberdade e apreço à tolerância” no ambiente escolar (BRASIL, 1996).

Em 1997, foi então promulgada a Lei nº 9.394 com o objetivo de preencher essa lacuna. A lei é responsável pela distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), realizada a partir da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto. Nesse momento, os PCNs podem ser divididos dois ciclos: o primeiro é de 1997 e o segundo é de 1998. O primeiro ciclo cita a “homossexualidade” uma vez no volume de “Orientação Sexual” e a concebe como um tema possível a ser tratado em sala de aula, em conjunto com outros temas, como aborto, pornografia e prostituição. O segundo ciclo avança e inclui, além da “homossexualidade”, o “transexualismo”, a “bissexualidade” e a lesbianidade – embora todos continuem a ser categorizados junto a temas considerados polêmicos (BRASIL, 1997).

De todo modo, pode-se adotar os PCNs como um ponto de partida à inclusão de temas como gênero e orientação sexual no currículo escolar. Começou a haver uma abordagem direcionada aos profissionais da educação e não apenas aos da saúde. A pretensão dos PCNs foi instituir guias flexíveis a todo o sistema educacional, inclusive para as diferentes realidades dos muitos estados e municípios da federação (BRASIL, 2007). Dentre os temas dos PCN, estavam questões consideradas necessárias para a formação de um cidadão mais autônomo e consciente, como a ética, o pluralismo cultural, o consumo, a saúde e orientação sexual. Vale salientar, não foram criadas disciplinas; essas questões deveriam ser ensinadas de modo transversal ao já tradicional ensino das humanidades, linguagens e ciências da natureza.

Apesar do avanço no plano das ideias, não foi implementada uma estrutura fática para os educadores abordarem esses temas na sala de aula. Não foi garantida uma formação ao docente ou aos centros educacionais sobre como tratar assuntos tão importantes e sensíveis ao cotidiano de milhares de crianças e adolescentes. Por óbvio, um simples comando em um diploma normativo

federal não basta para atingir o modo de ensino em escolas espalhadas por todo o território nacional. Na verdade, até do ponto de vista teórico, os PNC possuíam muitas lacunas, uma vez que sequer informavam como seria realizada a proposta transvesalização das aludidas questões.

Ademais, no que tange à orientação sexual, embora o tema fosse direcionado a professores, o viés continuava sendo o da prevenção de infecções, em um desprezo à perspectiva histórica e social dos fatores definidores da sexualidade, capazes de combater os preconceitos existentes dentro de cada jovem, seja consigo mesmo, seja para com o outro. Na verdade, nos PNCs do ensino fundamental, há uma tentativa tímida de trazer as questões sobre sexualidade para além do âmbito biológico, posto que o tema é mencionado nos tópicos das humanidades. Contudo, nos PNCs do ensino médio, o tema é incluído tão somente nas Ciências da Natureza e, nesta, não se explicita a coexistência das diversas sexualidades.

De acordo com a educadora Helena Altmann (2001), o docente responsável por abordar a “orientação sexual” deve abrir espaço para ouvir os alunos sobre as respectivas compreensões sobre o tema, para então serem inseridas e explanadas em um contexto sócio-histórico mais amplo e, assim, fazer o aluno ter uma visão crítica sobre si e sobre a sociedade, em um maior respeito por identidades historicamente reprimidas. Todo esse processo faria parte de uma “educação sexual” antidiscriminatória.

Ao fim do Governo Fernando Henrique Cardoso, em 2001, foi criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), composto por muitos representantes da sociedade civil e ativistas LGBTs, pelos quais começou a ser exposta a necessidade de se incluir na educação sexual o debate acerca do gênero e da orientação em um viés pluralista e humanitário. Esse foi o primeiro órgão governamental a trabalhar com a sexualidade para além da biologia. O avanço foi mais uma vez pendular. No mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 10.172, correspondente ao Plano Nacional de Educação (PNE) e nele não foram observados integralmente os pleitos progressistas do CNCD. Houve uma menção à “emancipação do gênero humano”, “pluralidade sexual e de gênero” e “visibilidade à luta LGBT”. Não se descreveu ou se trouxe as propostas do CNDC para a efetivação dessa emancipação de gênero, pluralidade sexual ou da visibilidade de referida luta (BRASIL, 2001).

Vale ainda elencar o Programa Nacional de Direitos Humanos II (PNDH II), implementado em 2002, último ano do Governo FHC. Nesse Programa, mais uma vez se intencionou propor uma emenda constitucional para prever expressamente a não-discriminação aos “homossexuais” e trazer o direito à livre orientação sexual. Em comparação ao PNDH I, houve os seguintes avanços: (i) os direitos de “homossexuais” passam a ser direitos de “gays, lésbicas, travestis, transexuais e bissexuais”, em uma maior visibilidade para todas e todos LGBTs; (ii) a não-discriminação aos LGBTs foi contemplada em propostas voltadas à adoção ou guarda por casais homoafetivos e à inclusão dessa pauta dentro dos ambientes de trabalho, além dos já implementados combate ao HIV/AIDS. Referente à educação (antidiscriminatória), sinalizou-se para a necessidade de programas de capacitação aos profissionais da educação, mencionados junto aos policiais e juízes (BRASIL, 2002). Na prática, porém, não foram concretizadas as pautas LGBTs nem do PNDH I, nem do PNDH II.

No Governo FHC, as políticas públicas realmente concretizadas aos LGBTs ocorreram no campo da saúde, especificamente com os programas de combate às DSTs e à AIDS. Pelo menos, foi essa a forma como o Governo federal demonstrou preocupação efetiva com as demandas desse grupo. Nesse ponto, cabem duas ressalvas. Primeiramente, a vinculação dessas doenças com os LGBTs ocorre, em grande parte, pelo preconceito em vinculá-los à promiscuidade. Em segundo lugar, embora o sexo com penetração peniana desprotegida no ânus seja mais arriscado para a contração de doenças – em comparação a outras práticas sexuais –, essa penetração ocorre geralmente com homens homossexuais e não com mulheres lésbicas, portanto, a pauta DSTs e AIDS não faz tanto sentido para elas.

Do ponto de vista da educação sexual, apesar das críticas realizadas, os PNCs foram o primeiro passo para a institucionalização do tema gênero e orientação sexual nos currículos escolares. Em seguida, o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2011) conseguiu sistematizar a temática em políticas públicas mais efetivas, capazes de alterar a própria estrutura política federal, como resposta aos apontamentos levantados.

5.3.1.2 Governo Lula: ápice das políticas educacionais antiLGBTfóbicas

Do Governo FHC para o Governo Lula, referente às políticas educacionais antidiscriminatórias trabalhadas, nota-se como ponto distintivo a influência dos movimentos LGBTs no Executivo federal. Houve uma abertura para o diálogo com os movimentos sociais e, conseqüentemente, uma postura governamental mais próxima da realidade (VIANNA, 2018). Enquanto o primeiro governo preocupa-se em incluir a temática gênero e sexualidades nas diretrizes curriculares, produzidas unilateralmente pelo órgão de maior hierarquia no sistema educacional federal; o segundo articulou esse órgão com outros inferiores e até mesmo com ONGs, sempre no intuito de criar planos e programas voltados para as extremidades do sistema, ou seja, para a sala de aula.

Moehlecke (2009, p. 5 – 10) identifica um total de 24 programas, projetos e ações direcionados à diversidade instituídos no Governo Lula. Dentre eles, três voltaram-se especificamente ao âmbito educacional: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003 – 2007), o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania (2005) e o Programa Educando para Igualdade, Gênero, Raça e Orientação Sexual (2005 – 2006). Todos esses programas foram articulados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), instituída em 2004, segundo ano do mandato Lula.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o PNEDH, possui três versões: a primeira publicada em 2003, a segunda em 2006 e a terceira em 2007. Resultou de uma parceria entre o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Secretaria Especial de Direitos Humanos. Em todos, a educação é descrita como um meio para aquisição de direitos e conseguinte valorização do ser humano, sobretudo quando faz parte de grupos socialmente excluídos. Apesar disso, nenhum dos três Planos citou expressamente as identidades LGBTQIA+. Tratou-se de um modo geral da “não-discriminação” por gênero e orientação sexual, bem como da valorização das diversidades sexuais. Expõe como meio para se superar a violência e o preconceito sofridos na escola a inclusão curricular de temas relacionados à identidade de gênero, orientação sexual, além da abertura para se tratar da raça, da etnia, da religião, das pessoas com deficiência, dentre outros. Nesse intuito, propõe a formação continuada dos profissionais da educação.

No ano seguinte à primeira versão do PNEDH, em 2004, o Secad conseguiu implementar para a política educacional provavelmente o programa antidiscriminatório mais importante do Governo Lula: o Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004). Foi elaborado com ampla participação dos movimentos LGBTs. Ademais, todas as ações propostas foram debatidas por todos os Ministérios, em uma forte coalisão contra a discriminação não experienciada antes. De acordo com o MEC (2020), o objetivo do programa foi eliminar a ignorância existente sobre as questões de gênero e de sexualidade, para então reduzir as desigualdades educacionais e promover o respeito às diferenças. Afinal, o reconhecimento e a legitimidade das diferenças de gênero e orientação sexual passam obrigatoriamente pelo ensino sobre elas e, também, a partir delas. Esse segundo sentido tem o viés de garantir um tratamento específico para quem sobrevive em um contexto diferente da heterocisnormatividade.

O BSH (Brasil Sem Homofobia), embora tenha sido criado inicialmente com uma visão da homofobia meramente descritiva, útil apenas para relatar agressões e assassinatos aos grupos vulneráveis, conseguiu superar esse entendimento e transformou a homofobia em uma categoria programática, cuja finalidade seria impedir quaisquer discriminações (MOEHLECKE, 2009, p. 5 – 10). Isso é perceptível quando o programa se refere à “promoção da cidadania homossexual”. Abandona-se a tendência de se vincular homofobia a apenas agressões físicas e adota-se agora o combate à fobia como necessário para garantir cidadania, ou seja, para promover direitos LGBTs e, assim, efetivar uma real democracia. Tanto é que para além da questão de segurança, o BSH aborda pautas na área de saúde, da cultura, da justiça e da educação. Esta última tem um capítulo específico, o quinto, intitulado de “Direito à educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual” (BRASIL, 2004). O capítulo elenca, então, sugestões para alcançar o objetivo, como (i) fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais de educação na área da sexualidade; (ii) revisar os livros didáticos a fim de eliminar elementos discriminatórios de gênero e orientação sexual; e (iii) financiar a produção de materiais educativos, como filmes e publicações, direcionados a conscientização da problemática homofóbica.

Por essa ampliação da homofobia para além das agressões físicas e de temas LGBTs para além do âmbito biológico, o Brasil Sem Homofobia é considerado por muitos o programa mais

importante do Governo Lula ao combate à discriminação aludida. A partir dele, constata-se uma agenda no Ministério da Educação – e nos demais Ministérios – direcionada aos LGBTs.

Outro ponto distintivo do BSH foi a aplicabilidade prática. O Programa conseguiu sair do papel e fomentou cursos de formação inicial e continuada para professores na área da sexualidade, apoiou a produção de materiais educativos, além de ofertar prêmios aos docentes com esse propósito. Tudo na perspectiva da paz e da não discriminação por orientação sexual, conforme consta no mencionado capítulo V do Programa (VIANNA, 2018). Seguem nos próximos parágrafos alguns exemplos.

Em 2005, poucos anos após a instituição do BSH, foi publicado o edital “Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual” com o objetivo de financiar instituições preocupadas em formar docentes mais preparados para lidar com a diversidade nas escolas e, sobretudo para ensinar como os corpos e as identidades são construídos socialmente e para evitar atos de violência simbólica e física (BRASIL, 2005).

Em 2006, o BSH abriu portas para outros programas, como o Gênero e Diversidade na Escola (GDE), responsável por proporcionar uma formação continuada para o docente sobre gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. A diferença dele em relação ao BSH foi ser um curso à distância, cuja carga horária total de 200 horas dividia-se em 24 horas presenciais e 176 remotas. Outra diferença foi o considerável número de atores políticos vinculados. O GDE contou com a participação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council, o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da UERJ, além dos municípios de Niterói e Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, Maringá (PR), Dourados (MS), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Dois anos depois, em 2008, a partir da criação da Rede de Educação para a Diversidade, o GDE passou a ser incluído em cursos para docentes de 19 instituições de ensino superior, as quais ofertaram 13.000 vagas, devido a um investimento de 9 milhões de reais. Em 2009, o MEC abriu edital para o curso ser ofertado não apenas como extensão, mas também como especialização (380 horas). Nove universidades foram selecionadas e mais 6.500 vagas foram disponibilizadas,

correspondente a um investimento de 5 milhões de reais (TORRES, 2013, p. 20 – 37). Essa linha do GDE foi mantida até o final do Governo Lula em 2011.

De volta à linha cronológica dos feitos do BSH, tem-se em 2007 o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos III (BRASIL, 2007). Se o PNEDH I instituiu uma base para a projeção do Brasil Sem Homofobia; o contrário ocorreu com os PNEDH II e III, posto que o BSH influenciou significativamente ambos. Nesse terceiro, houve a publicação do relevante Caderno Secad “Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos”. Nesse Caderno, há uma explanação conceitual sobre gênero e as categorias correlatas e a compilação de pesquisas as quais demonstram a necessidade em investir em políticas públicas educacionais para o enfrentamento do problema. O arcabouço às políticas educacionais LGBTs passam a ser identificadas como importantes não apenas aos LGBTs, mas para toda sociedade, uma vez que a democracia passa pela valorização da diversidade e pela promoção de direitos humanos.

Também no ano de 2007 começam a ser instituídos diversos prêmios. É o caso do “Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero”, integrante do Programa Mulher e Ciência, cujo propósito foi apoiar a produção científica sobre o feminismo no país e as mulheres em carreiras acadêmicas. Foram investidos nesse Prêmio 233 mil reais por ano, da primeira à quarta edição, aproximadamente 250 mil reais na quinta edição, e cerca de 500 mil na sexta edição, cujo salto orçamentário decorreu da iniciativa em premiar uma escola por unidade da federal com o título de “Escola Promotora da Igualdade de Gênero” (BRASIL, 2007).

Em 2008, o Governo Federal passa a incluir, em conferências nacionais, o tema em debate. O marco é a Conferência Nacional de Educação Básica, cujo tema central foi a Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação e o Eixo IV tratava da Inclusão e Diversidade na Educação Básica. No que tange à diversidade sexual, destacam-se três propostas políticas: (i) combate à linguagem discriminatória e sexista dos livros didáticos; (ii) promoção do reconhecimento da diversidade no cotidiano escolar; e (iii) inclusão dos estudos sobre gênero no currículo das licenciaturas (BRASIL, 2008). Em 2010, a mesma Conferência, porém com o tema central “O Plano Nacional de Educação: Diretrizes e Estratégias de Ação”, trouxe igualmente no Eixo IV, 20 deliberações políticas a mais em comparação ao ano de 2008, em um total de 25

proposições – isto se deve à maior participação de ativistas LGBTs na Conferência. Dentre elas, sobressaem-se: (i) a garantia da discussão sobre gênero na formação inicial e continuada dos docentes; (ii) construção de uma pedagogia voltada para nortear o ensino do tema nas escolas; (iii) manutenção do financiamento pelo MEC do Brasil Sem Homofobia e demais programas relacionados; (4) criação de grupos permanentes para gerir os diversos órgãos do sistema educacional de modo a avaliá-los acerca do respeito às diversidades no ambiente escolar (BRASIL, 2010).

Em 2011, último ano do Governo Lula, é lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos III. A primeira e a segunda versões foram lançadas no Governo FHC conforme narrado no tópico anterior. Em relação aos anteriores, o terceiro avança na temática trabalhada por ser realizado com base em propostas de ativistas LGBTs organizados em conferência – remete-se à mencionada marca do Governo Lula de interagir com os movimentos sociais (VIANNA, 2018). Nessa área, tem como principais pleitos o oferecimento de suporte a professores em situação de discriminação e a proteção para crianças e adolescentes sobreviventes/vítimas da negligência ou até mesmo abuso cometidos nas escolas e nas famílias intolerantes à diversidade sexual. Esses pleitos são planejados de modo transversal, ou seja, alinhados a outras características passíveis de discriminação como a raça, a etnia e a idade. Em linhas gerais, o objetivo do PNDH em relação à educação é promover uma cultura de Direitos Humanos, capaz de formar cidadãos conscientes politicamente e capazes de superar as desigualdades e desrespeitos impostos uns aos outros.

Há também em 2011 o início do Projeto Escola Sem Homofobia, desdobramento do Programa Brasil Sem Homofobia, especialmente do supracitado Capítulo quinto. A ideia seria ampliar e uniformizar os cursos oferecidos pontualmente no decorrer dos dois mandatos do Governo para todo o Brasil. Estava estruturado em cinco seminários – um em cada região do país –, uma pesquisa sobre o tema em onze capitais e a capacitação técnica de professores para disseminarem um kit didático antidiscriminatório às alunas e alunos do ensino básico (BRASIL, 2011).

O Projeto Escola Sem Homofobia, bem como o PNDH III representariam o auge do Governo Lula no tocante à possibilidade de implementar para todo o Brasil um currículo escolar

combativo à LGBTfobia. Ambos preencheriam uma lacuna do ordenamento jurídico nacional: a inexistência de uma norma nacional protetiva aos LGBTs e direcionada para a totalidade das instituições de ensino brasileiras. Não havia – e ainda não há – uma norma equiparável aos principais marcos legislativos educacionais da União, como são a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Plano Nacional de Educação. Na verdade, não só para a educação, como para as outras áreas, ainda hoje não foi promulgado sequer um Estatuto ou um diploma normativo semelhante ao combate da LGBTfobia. Os projetos de lei voltados à criminalização dessa fobia, como o PLC 122/2006, foram todos arquivados. Sobre a educação, as normas protetivas publicadas não integram todas as instituições e costumam ter um prazo de validade determinado, como são aquelas estabelecidas nos estudos Programa Nacional de Direitos Humanos, Brasil Sem Homofobia e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse contexto, houve muita esperança depositada no PNDH III e, sobretudo, no Projeto Escola Sem Homofobia. Entretanto, ambos foram lançados no último ano do mandato do então presidente e não conseguiram força e apoio político nos Governos seguintes para serem implementados. O recrudescimento da ordem conservadora no país, refletida tanto no Congresso Nacional do Governo de Dilma Rousseff, como nos demais entes federativos, impediram a continuidade e a efetivação de um país menos discriminatório.

5.3.1.3 Governo Dilma Rousseff e Governo Michel Temer: início do retrocesso às políticas educacionais antiLGBTfobia

O Governo Dilma é marcado pelo começo do declínio da estrutura implementada no Governo Lula ao combate da LGBTfobia. Logo em 2011, primeiro ano do Governo, a crise econômica e as pressões de grupos conservadores acarretam o declínio do Secad, órgão responsável pelo Brasil Sem Homofobia, dentre outros Programas relevantes da gestão anterior. Inicialmente, o Secad é fundido com a Secretaria de Educação Especial, a Seesp, e intitulado de Secadi. Depois, no mesmo ano, é fundido com o ProJovem. Nas duas fusões, não se manteve a totalidade da estrutura e dos servidores dos órgãos. Tampouco houve reposições. Para se ter uma ideia, em 2014, a média das diretorias e coordenações mantidas pelo Secad era de apenas três servidores. O declínio vai culminar na extinção do órgão em 2019, pelo Governo Bolsonaro, trabalhado no próximo tópico.

Além do declínio do Secad, o Governo Dilma é marcado por outros conflitos na área, fustigados inclusive pelo atual Presidente Jair Bolsonaro. O escândalo mais conhecido é o do então denominado “Kit Gay”. Tratava-se de uma das propostas do Projeto Escola Sem Homofobia, mencionado anteriormente. Esse projeto havia elaborado dois produtos (DESLANDES, 2017, p. 20 – 39). O primeiro seria composto por orientações à revisão das políticas públicas educacionais referentes ao combate da homofobia no Brasil. O segundo tratava da elaboração de estratégias comunicativas para promover o respeito à diversidade de gênero e orientação sexual. Especificamente, o segundo produto estava formado por cadernos com atividades para serem implementadas pelos professores em sala de aula. Foram seis boletins desenvolvidos com propostas de debates e três produções audiovisuais. Todos a serem repassados para as alunas e alunos da rede pública. A agenda e a produção de materiais educativos antidiscriminação contava com a participação de diversas entidades reconhecidas internacionalmente. Em síntese, a ideia delas seria ensinar e denunciar a heterocisnormatividade por estabelecer uma hierarquização entre as sexualidades, segundo a qual a heterossexualidade e a identidade cisgênero seriam naturais e, portanto, superiores. No entanto, o Projeto e o correspondente material sofreram inúmeras críticas das bancas evangélicas e católica, representadas pela “Frente Parlamentar Cristã”. Devido à pressão conservadora, a então Presidente Dilma Rousseff vetou o aludido material e este sequer chegou a ser deliberado em outros órgãos do Executivo ou mesmo no Congresso Nacional (DESLANDES, 2017, p. 20 – 39). Naquele momento foram perdidos quatro anos de diálogo e mais de dois milhões de reais investidos pelo Governo Lula.

O veto de Rousseff foi dado em maio de 2011, período do reconhecimento da união homoafetiva pelo Supremo Tribunal Federal. Cogita-se uma reação conservadora no Legislativo em decorrência dessa decisão progressista tomada pelo Judiciário, além obviamente da própria guinada encampada no Governo anterior nessa matéria. Houve mudanças significativas pelo Senado Federal ao Plano Nacional de Ensino (PNE) elaborado no ano (DESLANDES, 2017, p. 20 – 39). Diferentemente do estipulado desde o Governo Fernando Henrique Cardoso, o PNE não incluiu expressamente à discriminação de gênero e orientação sexual. Limitou-se ao combate a “todas as formas de discriminação”, em um retrocesso evidente (VIANNA, UNBEHAUM, 2004). O masculino genérico voltou a fazer parte dos documentos públicos de educação, bem como a generalidade dos direitos humanos, sem qualquer preocupação em especificar quais são os

humanos (e humanas) envolvidos (envolvidas). Para completar a ordem conservadora instaurada, observada no esfacelamento dos programas e projetos antidiscriminatórios e da vedação à circulação do aludido material criados com esse propósito, ainda houve a tentativa de implementar o “Escola Sem Partido”, cuja finalidade seria impedir definitivamente a discussão sobre gênero nas escolas (DESLANDES, 2017, p. 32 – 45).

O movimento para estabelecer a “Escola sem Partido” data de 2004, porém ganha maior notoriedade em 2015, em meio ao declínio político-econômico do Governo Rousseff e a ascensão das forças ultraconservadoras (DESLANDES, 2017, p. 38 – 52). O discurso da Escola Sem Partido ecoou nos estados e municípios da federação. Alguns entes passaram a propor a exclusão de termos como gênero, orientação sexual e diversidades dos respectivos Planos de Ensino estaduais e municipais, em um claro espelhamento das referidas reações do Congresso Nacional. Utilizam o termo “ideologia de gênero” para dar um verniz de opinião a uma questão científica, em uma estratégia neoliberal amplamente debatida nos primeiros capítulos dessa pesquisa. Entre 2014 e 2016, último biênio do Governo Dilma, as repercussões da “Escola Sem Partido” se fizeram presentes no Tocantins, Amapá, Pernambuco, Goiás e São Paulo, onde os correspondentes Planos Nacionais foram omissos quanto à palavra gênero ou orientação sexual (DESLANDES, 2017, p. 55 – 60).

Em 2014, ainda sob as supracitadas repercussões do “Escola Sem Partido” nos mencionados estados, o Plano Nacional de Ensino conseguiu reagir à onda conservadora de 2011. Conseguiu recuperar parcialmente a preocupação com o respeito à sexualidade e igualdade de gênero, previstas nos Governos anteriores (DESLANDES, 2017, p. 62 – 75). Nessa linha, foi elaborada as Diretrizes Nacionais Curriculares sobre Educação, Gênero e Diversidade Sexual, a serem aplicadas tanto no ensino básico, como no superior. Em 2015, houve outro avanço realizado a partir da Resolução nº 12 editada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. A Resolução estabeleceu medidas para dar e manter travestis e transexuais nas instituições de ensino, a exemplo do direito ao tratamento pelo nome social (DESLANDES, 2017, p. 70 – 75).

Paralelamente às políticas educacionais relacionadas diretamente a gênero e orientação sexual, em 2015 a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.185, a Lei Antibullying, primeira lei a prescrever uma definição ao bullying e a exigir meios de combate ao problema. Apesar desse diploma normativo não ter vinculação direta com a LGBTfobia, pois sequer menciona “LGBTs”, ou lésbicas, gays, trans, bissexuais, homossexuais, ou as respectivas fobias; as normas acabam por proteger essas pessoas, uma vez que elas comumente sofrem bullying. Inclusive o bullying é analisado em tópico específico ao Judiciário. Nesse momento, vale transcrever alguns trechos da Lei Antibullying com determinações específicas a políticas públicas:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em todo o território nacional. § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (**bullying**) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. § 2º O Programa instituído no **caput** poderá fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, bem como de outros órgãos, aos quais a matéria diz respeito. (...) Art. 4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º : I - prevenir e combater a prática da intimidação sistemática (**bullying**) em toda a sociedade; II - capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema; III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação; IV - instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores; V - dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores; VI - integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo; VII - promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua; VIII - evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil; IX - promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (**bullying**), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

Se considerar a Lei Antibullying, como um instrumento para combater a discriminação LGBTfóbica, pode-se também pontuá-lo como último movimento dado pelo Governo Dilma nesse sentido. Em abril de 2017, após a destituição de Rousseff, com Michel Temer na presidência, voltam-se aos retrocessos na educação anti-LGBTfóbica. O Ministério da Educação corta a homofobia da lista de preconceitos a serem combatidos. Dos documentos elaborados no ano pelo Ministério, foram retirados termos como “identidade de gênero” e “orientação sexual” em um processo de nova invisibilização aos LGBTs.

Em 2018, as ideias da Escola Sem Partido, presentes na Frente Parlamentar Evangélica, da qual faziam parte na época 180 parlamentares, ganham força através de um documento “Manifestação à Nação: O Brasil para os Brasileiros” (DESLANDES, 2017, p. 50 – 65). Nessa publicação, o segundo capítulo reivindica uma “Escola sem Ideologia e sem Partido”. Ainda clama pela necessária revolução na educação, a fim de “liberar a educação pública do autoritarismo da ideologia de gênero, da ideologia da pornografia, e devolver às famílias o direito da educação sexual das suas crianças e adolescentes”. O âmago do projeto é identificar os professores como inimigos disseminadores de ideias esquerdistas e, por isso, a urgência em impedi-los de exercer a liberdade de expressão.

O balanço dos Governos Rousseff e Temer tende a concluir pelo retrocesso dos direitos LGBTs no âmbito do Executivo e do Legislativo. O Governo seguinte não apresentaria novas resistências em face desse retrocesso. Pelo contrário, Jair Bolsonaro é eleito com um discurso retrógrado e LGBTfóbico, vocacionado à heterocisnormatividade.

5.3.1.4 Governo Bolsonaro: esfacelamento da estrutura educacional voltada à diversidade de gênero e orientação sexual

Os instrumentos ideológicos utilizados por governos neoliberais conservadores para impedir a implementação de uma educação anti-LGBTfóbica foram analisados no terceiro capítulo dessa tese ao descrever a lógica discursiva à proteção da liberdade de expressão, da propriedade, à consolidação de um “mercado de ideias” e à “estratégia da controvérsia”. Inclusive, a própria associação entre o neoliberalismo e o conservadorismo (moral e cristão) não é automática, contudo pode ser utilizada nessa tese devido ao já explicado entendimento adotado sobre o neoliberalismo.

O quarto capítulo, no segundo tópico, descreve também os governos neoliberais conservadores e o flerte com a militarização do ensino, sob a perspectiva habermasiana de democracia, ao relevar como eles tornam a educação uma ferramenta para os interesses do empresariado e não do povo. Diante disso, resta relatar as políticas específicas do Governo Bolsonaro responsáveis por lhe identificar como um governo neoliberal e conservador e, portanto, tornar os capítulos e tópicos mencionados relevantes para compreendê-lo.

Primeiramente, pode-se notar na educação o conservadorismo neoliberal do Governo Bolsonaro a partir de uma análise do discurso do próprio presidente e Ministros envolvidos com o tema. Em novembro de 2018, pouco após a vitória nas urnas, o então candidato Jair Bolsonaro, em crítica ao Enem e ao sistema educacional brasileiro, declarou “quem ensina sexo é papai e mamãe”. Uma frase aparentemente inocente e pequena esconde, na verdade, um nocivo conservadorismo neoliberal. O conservadorismo está em reduzir questões da sexualidade ao sexo, em uma intencional negligência das novas concepções de gênero e orientação sexual, ou em descrever “papai” e “mamãe” como modelo único de família, adotado por algumas denominações cristãs, em um esquecimento igualmente proposital de outros modelos. Já o carácter neoliberal esconde-se ao atribuir à “família” o papel exclusivo desse ensino, em uma suposta e incentivada oposição entre o âmbito privado, correspondente à citada família, e o ambiente público, caracterizado pela diversidade. Nesse embate, o privado deveria sempre preponderar, ainda que fosse fóbico e discriminatório. Ou seja, desde momentos antes do próprio Governo, Bolsonaro revela indícios do viés privatista e teocrático a ser adotado na educação.

No governo, em 2019, além da mencionada anteriormente fala da Ministra Damares Alves, sobre “uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina, rosa”, o próprio Ministro da Educação do período, Abraham Weintraub, afirma o binarismo, em discurso para a 5ª Conferência da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, com tema “O Novo Brasil na Perspectiva Cristã”, quando divide a sociedade em “ou é XY no DNA e se for fêmea XX. (...). A Roberta Close, por exemplo, eu trataria como senhora, mas o DNA dela é de macho”.

Em segundo lugar, esse neoliberalismo conservador é observado no posicionamento institucional do Governo sobre o tema. Em 2020, por exemplo, o Governo Bolsonaro vetou um

parágrafo de um projeto da ONU, cuja proposta era garantir a Educação Sexual para todos, no sentido de combater a discriminação. Vale lembrar quais únicos países, além do Brasil, vetaram o parágrafo: o Paquistão, o Iraque e a Arábia Saudita. Todos são Estados teocráticos, misóginos, LGBTfóbicos e ditatoriais. Em complemento, o governo ainda sugeriu o tratamento dessas pautas por grupos religiosos. Internamente, o Presidente já se demonstrou favorável ao já narrados programa de Abstinência Sexual, para impedir o número de gravidezes na adolescência, ou à regulamentação do “homeschooling”, cujo projeto de lei foi aprovado na Câmara dos Deputados em maio de 2022 e trata-se de mais uma estratégia para se privatizar ao máximo a educação formal: a criança e o adolescente não precisariam sequer ir para uma escola privada durante parte fundamental do ensino.

5.3.2 Análise das decisões judiciais do Supremo Tribunal Federal e do Superior Tribunal de Justiça sobre bullying LGBTfóbico

Na análise do Judiciário, adotou-se uma perspectiva diferente da utilizada para avaliar as políticas públicas. Sendo o objeto da tese o direito à educação sexual, como meio de superar a heterocisnormatividade presente em sala de aula e o bullying oriundo desse padrão normativo, ao Judiciário caberia sobretudo essa segunda parte. Conforme explanado no decorrer da pesquisa, uma vez que não é próprio dos magistrados implementarem políticas públicas, assim como não se espera de um legislador ou do Chefe de Executivo a resolução de um litígio decorrente já instaurado entre duas partes, a narrativa das políticas deu-se quando da análise do Parlamento e do Governo federal; e agora os casos de bullying – para os quais necessariamente há duas partes em litígio – têm por foco a atuação jurisdicional.

O raciocínio se confirma na própria pesquisa. Das 97 decisões analisadas, apenas três posicionam o Judiciário na seara das políticas públicas e, de todo modo, não como órgão promotor, mas sim como responsável por controlar a legalidade dos atos administrativos – estes responsáveis pelas ações afirmativas. Duas dessas três decisões foram descritas no tópico introdutório desse subtópico (o tópico 4.3). A outra decisão será narrada agora. Ela adveio do Recurso Especial 1839547 SC de 2019. Trata-se de recurso interposto pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina contra acórdão do Tribunal Regional Federal, assim ementado:

DIREITO CONSTITUCIONAL. TRANSEXUALIDADE. CRIANÇAS E ADOLESCENTES. USO DE NOME SOCIAL DO ALUNO EM ESCOLAS. PRINCÍPIO DA IGUALDADE E PROIBIÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO POR MOTIVO DE GÊNERO. DIREITOS FUNDAMENTAIS DE LIBERDADE, LIVRE DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE, PRIVACIDADE E RESPEITO À DIGNIDADE HUMANA. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. TRATADOS INTERNACIONAIS. INTERPRETAÇÃO. DEVER DE CUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO Nº. 12/2015/CNCD. 1. Trata-se de ação ajuizada pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Santa Catarina em face da União para que as escolas por ele representadas sejam desobrigadas do cumprimento da Resolução nº. 12/2015, exarada pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, órgão vinculado ao Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD). (...) 3. Dever de cumprimento da Resolução nº. 12/2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, que, ainda que possua status de recomendação, afigura-se enquanto ato normativo visando a elucidar a melhor interpretação e tomada de ações concretas visando à reparação das violações de direitos humanos que o Estado brasileiro, conjuntamente com toda a sociedade, comprometeu-se a efetivar. 4. A sociedade como um todo (nela incluídas em papel de destaque as escolas) e em especial os órgãos estatais, notadamente o Judiciário, possuem o dever de concretização de direitos fundamentais expressos no texto constitucional, e, com especial relevância, o da dignidade da pessoa humana, de forma a impedir a agressão por parte de terceiros, a segregação, e a discriminação contra pessoas transgênero, transexuais e travestis, além de garantir seu direito de identidade e de integridade psíquica e intelectual.

(STJ - REsp: 1839547 SC 2019/0283210-9, Relator: Ministro SÉRGIO KUKINA, Data de Publicação: DJ 27/11/2019)

Em resumo, o sindicato pleiteava o descumprimento da Resolução nº. 12/2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, alinhada com a Portaria nº 33/18 do Ministério da Educação. Em ambas as normas, determina-se a utilização do nome civil das alunas e alunos nas escolas caso houvesse a anuência dos pais, independentemente de sua idade. O pedido foi julgado improcedente nos órgãos inferiores e foi apreciado pelo Superior Tribunal de Justiça devido ao mencionado Recurso Especial. O STJ manteve o entendimento do acórdão e aludiu ao dever de proteção integral das

crianças e adolescentes, com a preservação da personalidade delas e, nesse sentido, o respeito ao nome com o qual elas se identificam. Os ministros fundamentaram a decisão na Constituição Federal, nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, além das leis e dos atos normativos sobre o tema da discriminação transfóbica.

Pois bem, dentre as 97 decisões examinadas, essas foram as únicas acerca da implementação ou não de um ato administrativo ou, mais concretamente, de uma política pública. As demais referem-se a casos concretos entre sujeitos determinados em litígio – atuação própria e frequente do Judiciário.

Em simetria ao estipulado nos tópicos anteriores, decidiu-se avaliar o Judiciário do ponto de vista nacional. Isto é, assim como as políticas públicas avaliadas foram aquelas capazes de repercutir em todos os entes federativos – União, estados, municípios e Distrito Federal –, as decisões judiciais em análise também devem ter esse caráter. Dessa forma, estão dentro do recorte da pesquisa o Supremo Tribunal Federal e o Superior Tribunal de Justiça. Não se incluiu Justiça trabalhista, militar ou eleitoral porque tratam de matérias desconexas ao objeto da tese.

Inicialmente, foi pesquisada no campo de busca dos sites desses Tribunais a palavra “bullying”. O termo é amplamente conhecido e utilizado para se referir à violência sofrida de modo sistemático por alunos em sala de aula. Escolher palavras como “violência”, mesmo que indexada com “LGBT” ou “LGBTfobia” entra em casos diferentes do agora pesquisados. A escolha da palavra “bullying” desassociada de outros termos como “LGBT” ou “homossexual/transsexual” também se deu porque a pesquisa objetiva averiguar quais casos de bullying – LGBTfóbicos ou não – são judicializados e como eles são julgados, até para fazer um comparativo com o bullying propriamente LGBTfóbico. Ao total, foram encontrados apenas 01 resultado no site do Supremo e 02 no Superior Tribunal de Justiça. Diante dessa escassez de resultados, devido tanto a pouca quantidade de casos de bullying levados aos Tribunais Superiores, como ao algoritmo mais rigoroso dos portais eletrônicos deles, decidiu-se colher os resultados do site “Jusbrasil”. Foram então encontradas 5 decisões vindas do STF e 90 do STJ.

Atenta-se não ter sido feita delimitação com marcos temporais, no intuito de se ter uma visão mais vasta possível de como esses tribunais posicionam-se em situações de bullying e, dentre

elas, em especial com as relacionadas à LGBTfobia. Em contrapeso, no entanto, decisões com simples menção ao bullying, sem tratar de um caso de violência em sala de aula, ou decisões de cunho exclusivamente procedimental, sem nenhuma análise do mérito, foram descartadas porque fogem ao objetivo da pesquisa. Des todas essas 95 decisões, 56 entraram no recorte da pesquisa e foram devidamente analisadas. O motivo preciso da desconsideração das outras 39 decisões foi exposto nos próximos tópicos.

Cada uma das decisões foi avaliada por 03 eixos. O primeiro pauta-se nas razões do bullying sofrido e como era o contexto da escola responsável. Para tanto, tentou-se verificar se o bullying teve alguma conotação com o gênero e a orientação sexual do estudante ou ainda com a cor, etnia, religião, deficiências ou características físicas e cognitivas marcantes passíveis de discriminação. O segundo preocupa-se com os parâmetros utilizados pelos Tribunais para definir o bullying. Por fim, o terceiro volta-se à responsabilidade civil das instituições de ensino e dos entes federativos nos casos de bullying. Esse último ponto pede a compreensão de uma categoria dos estudos civilistas, consumeristas e administrativistas, a citada “responsabilidade civil”, a ser logo explanada no próximo tópico, para depois se passar à análise das decisões coletadas.

5.3.2.1 Responsabilidade civil do Estado e das escolas pelo bullying LGBTfóbico

A Carta Magna se refere à escola como dever do Estado, responsável por ofertá-la diretamente de modo gratuito ou de delegar esse serviço a instituições privadas. Em relação à responsabilidade civil dessas pessoas jurídicas, públicas ou privadas, sobre os atos de bullying – LGBTfóbico ou não – praticados dentro delas, deve ser feito um encadeamento normativo para entender o porquê dessa possibilidade.

Inicialmente, utiliza-se o Código de Defesa de Consumidor, pois, como observado nas decisões colacionadas, as instituições de ensino são consideradas fornecedoras de serviço ao aluno-consumidor. Por ser uma relação consumerista, a responsabilidade civil aplicada é do tipo “objetiva” e segue a teoria do risco administrativo, para as quais não há necessidade de se comprovar culpa direta do fornecedor de serviço ao dano praticado contra o consumidor. Basta comprovar tão somente o dano e o nexo de causalidade com a conduta do “bullier”, termo utilizado para designar o aluno agressor. Presume-se o descuido no dever de zelar pelo serviço (educacional)

prestado. Em consequência, qualquer ilicitude danosa ocorrida no ambiente escolar é de responsabilidade da instituição de ensino, pois ela tem a obrigação de vigiar a integridade física e psíquica dos alunos. Para não restar dúvidas, segue importante dispositivo do CDC:

Art. 14. O fornecedor de serviços responde, independentemente da existência de culpa, pela reparação dos danos causados aos consumidores por defeitos relativos à prestação dos serviços, bem como por informações insuficientes ou inadequadas sobre sua fruição e riscos. § 1º O serviço é defeituoso quando não fornece a segurança que o consumidor dele pode esperar (...).

(BRASIL, 1990)

Ratifica-se: para além de examinar quem provocou diretamente o bullying ou os motivos dos sujeitos envolvidos, deve-se perceber a escola como instituição responsável por zelar pela integridade, física ou psicológica, dos alunos quando eles são acometidos por essa violência. Segue essa Sílvia Salvo Venosa (2011, p. 205), para quem a responsabilidade civil das escolas não se restringe ao espaço físico escolar e alcança também outros ambientes sob a vigilância da instituição.

Enquanto o aluno se encontra no estabelecimento de ensino e sob sua responsabilidade, este é responsável não somente pela incolumidade física do educando, como também pelos atos ilícitos praticados por este a terceiros ou a outro educando. Há um dever basilar de vigilância e incolumidade inerente ao estabelecimento de educação que, modernamente, decorre da responsabilidade objetiva do Código de Defesa do Consumidor. O aluno é consumidor do fornecedor de serviços, que é a instituição educacional. Se o agente sofre prejuízo físico ou moral decorrente da atividade no interior do estabelecimento ou em razão dele, este é responsável. Responde, portanto, a escola, se o aluno vem a ser agredido por colega em seu interior ou vem a acidentar-se em seu interior. Pode até mesmo ser firmada a responsabilidade civil, ainda que o educando se encontre fora das dependências do estabelecimento: imaginemos a hipótese de danos praticados por aluno em excursão ou visitas organizadas, orientada ou patrocinada pela escola. Nesse caso, o dever de vigilância dos professores e educadores é ambulatório, isto é, acompanha os alunos

Nicolau e Nicolau (2006, p. 374) compartilham do mesmo entendimento e alertam para a importância da indenização enquanto meio de coagir as escolas a adotarem políticas preventivas ao bullying.

Caracteriza-se a falha do serviço prestado pelo colégio, em decorrência de sua omissão em não valorar os efeitos danosos das corriqueiras "brincadeiras", consistentes em agressões leves, entre os alunos, e em não agir positivamente, no intuito de instruir seus funcionários em como proceder em tais situações. Ao não minorar o problema das "brincadeiras" entre alunos, a escola acaba por permitir, negligentemente, que o ato ilícito seja perpetrado em suas dependências, caracterizado não só pela agressão física, como também pela violação da honra, da intimidade, e de outros direitos inerentes à própria dignidade do aluno e dos próprios funcionários e professores que, da mesma forma, devem ter resguardadas suas prerrogativas.

Referente à questão probatória, o CDC direciona o ônus da prova para o fornecedor do serviço, em consideração à vulnerabilidade do consumidor. Para não se responsabilizar, cabe ao fornecedor comprovar a inexistência do dano ou, mais comum, o rompimento do nexo causal entre a conduta do "bullier" e o dano sofrido pelo outro aluno. Esse rompimento pode ocorrer por caso fortuito, força maior ou culpa exclusiva da vítima.

Diante disso, extrai-se como, em tese, a responsabilização das instituições de ensino pelo bullying deve ser acessível aos estudantes e familiares sobreviventes dessa violência: não há necessidade de se discorrer sobre a culpabilidade do estabelecimento e tampouco de se provar a negligência desse estabelecimento. Deve-se comprovar apenas o dano praticado em local onde deveria haver vigilância escolar. A título de curiosidade, o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de São Paulo (Sieesp) atento a essas possíveis indenizações, orienta as escolas a realizarem "seguros Antibullying" a fim de suportar os custos decorrentes das condenações (ESTADO DE MINAS, 2014).

Classificada a responsabilidade civil das escolas, convém trabalhar a responsabilidade civil do Estado. Conforme explanado no início do tópico, os entes federativos têm o dever de prestar serviço educacional e, nesse sentido, de proteger a integridade física e psíquica dos estudantes. Contudo, nota-se uma divergência doutrinária referente à responsabilização civil deles por

condutas omissivas – como seria o caso de um bullying praticado por um aluno contra o outro, à revelia da administração pública escolar. A tese orienta-se pela responsabilização objetiva do Estado nesses casos, posto que a Constituição Federal, no artigo 37, parágrafo 6º, endossou a teoria do risco administrativo tanto para responsabilizar as pessoas jurídicas de direito privado prestadoras de serviço público – como são as instituições de ensino privadas – como as pessoas jurídicas de direito público interno. Trata-se de postulado constitucional condizente com o princípio da isonomia, pois garante uma repartição equânime dos ônus provenientes dos danos causados quando da prática de serviços de interesse coletivo. Em outras palavras: se o serviço de ensino ofertado pela Administração Pública é do interesse e beneficia a todos; não é justo, apenas alguns pagarem pelos problemas dele oriundos sob o risco de violação à isonomia equidade jurídica. Esse entendimento é esposado por autores como Hely Lopes Meirelles (2015, p. 817).

Por outro lado, há autores como Celso Antônio Bandeira de Mello (2021, p. 732), os quais defendem a responsabilização subjetiva do Estado e, portanto, para eles, o autor deveria comprovar a culpabilidade da Administração. Interpretam o artigo 37, parágrafo 6º da Constituição e a teoria do risco administrativo dele oriunda, apenas no âmbito das condutas comissivas do Estado e, para elas, adotam a teoria da culpa ou teoria da “*faute du servisse*”. Registra-se de pronto a crítica a esses autores pelo tratamento diferenciado à Administração Pública, em cotejo às instituições privadas. Não faz sentido atribuir para um a responsabilidade subjetiva e para a outra a objetiva. Ambos são espaços voltados à proteção do estudante, compromissados com a preservação da integridade física e emocional e devem se valer de todos os instrumentos necessários para cumprir esse encargo constitucional. A pesquisa sobre as decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal e Superior Tribunal de Justiça verifica qual a posição assumida por esses órgãos a partir dessa divergência doutrinária.

5.3.2.2 Resultados da responsabilidade pelo bullying LGBTfóbico no âmbito Supremo Tribunal Federal

No Supremo Tribunal Federal, foram encontrados 05 resultados. Desses, apenas 01 entra para a análise da tese, porque teve o mérito apreciado e diz respeito ao objeto da pesquisa (bullying).

Não foram analisados: o Embargo Declaratório ARE: 1216699 PR, por falta de análise do mérito; o ARE 1346860 RS, cujo embate versa sobre comissão de avaliação para cotas raciais e o “bullying” é mencionado furtivamente pela autora para explicar o porquê de se identificar como negra; o ARE: 1354502 SP, porque além de não ter sido conhecido o mérito, trata-se de problema ocorrido no ambiente propriamente militar não escolar; e a ADPF 526 PR, transcrita no início do tópico como demonstrativo da importância da União no âmbito educacional frente aos demais entes federativos. Essa última decisão embora trate de educação sexual, pois se refere à inconstitucionalidade das leis municipais e estaduais contrárias ao ensino da “ideologia de gênero”, não entrou no campo de pesquisa desse subtópico, cujo objeto foi delimitado somente ao bullying.

Diante disso, está no recorte da pesquisa apenas o ARE 1356260 SP, julgado em 2020. O caso proposto pela autora trata-se um suposto bullying sofrido por ela quando menor de 16 anos, no ambiente escolar, devido à participação em um concurso de Miss. Pleiteia, então, a indenização do estabelecimento de ensino, acusado de ter negligenciado o dano sofrido. Em grau recursal, o Supremo Tribunal Federal manteve as decisões dos tribunais inferiores segundo os quais não houve bullying, por ter se tratado de uma ofensa pontual e não reiterada, característica necessária ao reconhecimento bullying e, também, à possibilidade de ação da escola. Em suma, a decisão serve para entender o que o Supremo consideraria bullying: agressões reiteradas e não pontuais a um indivíduo no ambiente escolar – inexistente no caso aludido.

Em síntese, não foi encontrada nenhuma decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal com vistas à responsabilização escolar ou do Estado por bullying. Essa ausência revela uma falta de conexão entre a realidade levada ao Tribunal e a sentida nas salas de aula, onde pesquisas colacionadas anteriormente apontam um índice de 70% dos jovens LGBTs como vítimas de bullying em decorrência do gênero ou da orientação sexual (SALDAÑA, 2016). No intuito de apurar se essa desconexão ocorreria apenas no STF, foi feita a mesma pesquisa no âmbito do Superior Tribunal de Justiça.

5.3.2.3 Resultados da responsabilidade pelo bullying LGBTfóbico no âmbito do Superior Tribunal de Justiça

No Superior Tribunal de Justiça, foram encontrados 90 resultados. Deles, 55 referem-se ao objeto da tese. Nos parágrafos abaixo estão listados os 35 julgados desconsiderados e o porquê desse recorte.

Primeiramente, elenca-se os julgados não utilizados porque não trataram de violência ocorrida em algum espaço sob a vigilância escolar, nem acrescentarem maiores informações ao tema pesquisado. São eles os HC 710218 SC de 2021, HC 690764 SP de 2021 e o RHC 102601 ES de 2018. Todos mencionaram o “bullying” sofrido na prisão. Outro caso foi o do AREsp 121014 RS de 2011, onde o responsável pelo alegado “bullying” foi o síndico e a vítima uma moradora do condomínio. O AREsp 1331777 RJ de 2018 não foi esmiuçado porque se refere ao bullying de trote universitário (uma ovada) e não escolar. Na Rcl 39994 DF de 2020 e no REsp 1709723 PR 2017 houve menção ao bullying ocorrido em ambiente de trabalho – escritório e posto de gasolina respectivamente. Da mesma forma, no REsp 1556028 PE 2015 e no HC 170366 PE 2010, o bullying foi citado para descrever os motivos pelos quais um determinado servidor da UFPE pediu a exoneração da instituição. Podem ser igualmente ambientes de trabalho o âmbito militar, onde também foram relatados casos de bullying, a exemplo do REsp 1392753 RS de 2013.

Em segundo lugar, não foram avaliadas decisões sem pretensão de resolver propriamente o bullying ou os principais responsáveis: os “bulliers” e as instituições de ensino. Os parágrafos abaixo elencam esses casos e traz maiores detalhes sobre o descarte deles.

Os primeiros exemplos são os HC 526472 RS de 2019, HC 511498 PR de 2019 e o HC 412651 SP de 2017. Todos foram pedidos de concessão de Habeas Corpus e, dentro da fundamentação, estava a necessidade de cuidados da mãe presa em relação a filhas vítimas de bullying na escola. Não se adentrou no bullying sofrido, pois não se ambicionou responsabilizar os possíveis culpados. Houve uma breve menção com o único objetivo de relaxar a prisão dessas mães. Igualmente, a pesquisa descartou os HC 461241 SP de 2018 e o HC 439148 SP de 2018, pois neles o bullying foi citado apenas para explicar o porquê do adolescente, em ressocialização, devido à participação em crime de tráfico de drogas, não comparecer à escola.

Há muitas ações contra empresas midiáticas, por vezes causadoras de bullying em crianças e adolescentes. Seguem os casos. No HC 537118 RJ 2019, a defesa tentou diminuir a pena do condenado por ser ele vítima de bullying. O REsp 1639044 SP 2015 não teve o mérito analisado. De todo modo, não tinha como parte alguma vítima (ou sobrevivente) do bullying. Trata-se de pedido de indenização de escola contra a editora abril por ter publicado uma matéria supostamente inverídica sobre a escola, inclusive sobre a então negligência da instituição para com os estudantes vítimas de bullying. O AREsp 760042 SP 2015 não foi contabilizado porque embora descreva uma situação de bullying escolar e tente resolvê-la com a remoção do vídeo por uma das partes, a empresa Google, responsável pela manutenção do vídeo vexatório à adolescente, não se trata de uma ação oriunda da escola e, por isso, não circunscreve no direito à educação formal, âmbito da pesquisa. O AREsp 1743065 PR de 2020, AREsp 1293606 MG de 2011, AREsp 914309 CE de 2016, AREsp 1003331 RS de 2016, REsp 100405 GO de 2011, AREsp 1229253 RS de 2018, REsp 1517973 PE de 2015, conquanto tratem de bullying sofrido por crianças e adolescentes em ambiente escolar, são ações dirigidas a uma emissora de televisão – a maioria ataca o programa “bronca pesada” – responsável por ridicularizá-las. Como o foco não é a escola, muito menos os colegas articulares diretos do bullying, esses julgados fogem do objeto da pesquisa.

Há ainda julgados aleatórios – sem um liame para ligá-los –, porém nenhum está preocupado em resolver propriamente a violência escolar. Eles são mencionados a seguir. A AREsp 1818377 RS de 2021 não foi utilizado porque o bullying foi furtivamente relatado para explicar a razão de a recorrente considerar-se parda frente à comissão de heteroidentificação – segundo ela, sofria bullying na escola devido à cor. Ignorado também o AREsp 1848619 PR de 2021, por se tratar de discussão com um laboratório médico, acusado de ter errado em um exame de DNA. O falso positivo teria causado danos morais à descendente, alguns decorrentes do bullying na escola. Não houve aprofundamento na temática. No AREsp 1802370 AL de 2020 e no HDE 2396 US de 2018, o bullying foi utilizado exclusivamente como justificativa para alteração do nome. O REsp 1797829 RS 2019 versa sobre o direito à saúde e transcreve na íntegra um capítulo do ECA. Nele, há uma parte sobre o bullying e, por isso, esse julgado entrou nos resultados da pesquisa na internet. No HC 232724 RS de 2012, há pedido de Habeas Corpus a adolescentes, cuja menção ao bullying decorreu do Ministério Público, apenas para informar ao juízo o mal comportamento deles na escola. Por fim, registram-se o AREsp 1817274 PR de 2021 e o CC: 161435 DF de 2018, não

detalhados porque tratam de pensão alimentícia e disputa sobre guarda de filhos, cujo bullying é citado apenas para explicar integralmente o contexto de vida da criança e do adolescente.

5.3.3.3.1 Casos analisados

Foram analisados tanto os casos cujo mérito tratavam propriamente de bullying como aqueles cujo bullying foi “obter dictum”, contudo revelam algum fato sobre a violência escolar ou sobre como o Superior Tribunal de Justiça se posiciona diante desse problema. Em números, contabilizaram apenas 15 decisões cujo objeto da ação relaciona-se diretamente ao bullying e 40 para as quais o bullying é mencionado como um detalhe.

Por cautela didática, os três eixos mencionados quando da análise dessas decisões foram desmembrados cada um deles em 02 subtópicos, cada um com uma informação sobre o posicionamento do STJ em relação ao bullying. O primeiro eixo, sobre o contexto do bullying e a interseccionalidade com alguma referência discriminatória – cor, gênero, orientação sexual etc. – apresenta os seguintes subtópicos: (i) a falta de preocupação das autoridades em investigar as razões do bullying e (ii) as características apresentadas pelas vítimas da violência escolar. O segundo eixo é sobre a definição do bullying e tem como subtópicos: (i) a delimitação das características do bullying e (ii) o valor da indenização arbitrada. O terceiro e último eixo volta-se à responsabilidade civil e divide-se na (i) responsabilidade civil do Estado e (ii) na responsabilidade civil das escolas.

A) Interseccionalidade do bullying com o gênero e a orientação sexual

Dos 55 casos analisados do STJ, apenas 02 referiram-se a um bullying LGBTfóbico e nenhum deles a violência constituiu o objeto principal da ação. Aduz-se ao HC: 644647 AL 2021 e ao HC 385198 SC de 2017. O primeiro foi o único julgado do Superior Tribunal de Justiça a mencionar expressamente um bullying LGBTfóbico, no caso, homofóbico. Não é um remédio cuja análise final debatia acerca do bullying, mas apenas da possibilidade de aplicação de Medida de Segurança ao réu, por ele sofrer de distúrbios mentais. Segue o trecho:

O estudo do caso do representado informa que o mesmo teve uma adolescência conturbada, marcada pelo bullying em razão de sua homossexualidade, bem como em razão de ter se envolvido em amizades que o levaram a viciar-se em drogas e em um relacionamento com um homem mais velho que lhe usara para cometer ilícitos. Com isso, não tenho dúvidas quanto ao desvio de conduta demonstrado pelo investigado, somados ao fato de que não assumiu em juízo sua conduta, demonstrando dissimulação e tentativa de ludibriar e macular suas ações, sendo certo que merece um acompanhamento, através da internação.

(STJ - HC: 644647 AL 2021/0040236-7, Relator: Ministro ANTONIO SALDANHA PALHEIRO, Data de Publicação: DJ 19/02/2021)

Em semelhança, o segundo também é um pedido de aplicação de Medida de Segurança a um preso preventivo por ele padecer de transtornos mentais causados, dentre outros motivos, por bullying referente à sua condição soropositiva. Supõe-se ser caso de LGBTfobia pela percepção de a maioria dos bullyings contra soropositivos focar nos LGBTs. Segue um trecho da ementa para maiores esclarecimentos:

HABEAS CORPUS. SUPOSTA PRÁTICA DO CRIME DE HOMICÍDIO QUALIFICADO PELO MOTIVO FÚTIL E EMPREGO DE MEIO QUE DIFICULTOU A DEFESA DA VÍTIMA. PLEITO DE REVOGAÇÃO DA PRISÃO PREVENTIVA EM RAZÃO DE TRANSTORNO MENTAL QUE ACOMETERIA O PACIENTE. INEXISTÊNCIA DE COMPROVAÇÃO DA INSANIDADE MENTAL. INCIDENTE JÁ INSTAURADO. GRAVIDADE CONCRETA DA CONDUITA QUE LEGITIMA A SEGREGAÇÃO CAUTELAR. AGENTE QUE, APÓS PASSAR POR ALGUMAS CIDADES, TERIA DECIDIDO PELA PRÁTICA DO CRIME EM FLORIANÓPOLIS, POR TER SIDO VÍTIMA DE "BULLYING" EM RAZÃO DE PORTAR O VÍRUS HIV. INEXISTÊNCIA DE VÍNCULOS COM O DISTRITO DA CULPA. DECISÃO BEM FUNDAMENTADA. CONSTRANGIMENTO ILEGAL NÃO EVIDENCIADO. ORDEM DENEGADA.

(STJ - HC: 385198 SC 2017/0005360-7, Relator: Ministra LAURITA VAZ, Data de Publicação: DJ 02/02/2017)

Na verdade, nas decisões avaliadas, percebe-se um descuido não apenas do STJ, mas também das autoridades inferiores em se diagnosticar se a razão do bullying está vinculada a

outros fatores conhecidos de discriminação social, inclusive para além da LGBTfobia, como o racismo e o machismo. Tem-se no máximo a citação dos apelidos pelos quais se pode vincular a um desses grupos vulneráveis. No próximo subtópico, apontam-se esses apelidos e a respectiva vulnerabilidade.

B) As características apresentadas pelas vítimas da violência escolar

Dos casos registrados, 09 revelam quais foram os apelidos vexatórios atribuídos às crianças. Desses 09, 07 decorreram do crime de estupro. São apelidos vinculados ao estupro e, por isso, as crianças sobreviventes a esses crimes continuam a lembrá-lo. As decisões da Pet 14283 TO de 2021, AREsp: 1745676 AM 2020, AREsp 1655180 TO de 2020, RHC 108310 PR de 2019, REsp 1688072 SP de 2017, AREsp 1620199 SP de 2019 e AREsp 937265 RJ de 2016 referem-se a esses casos. A título de ilustração, colacionam-se dois casos. O primeiro está no RHC 108310 PR de 2019, com o seguinte relato:

Não bastasse isso, “sofreu bullying na escola, pois seus colegas a apelidaram de Gersinho”, o que a fez, inclusive, desejar não mais ir à escola, fato que abala a Ordem Pública local.

(STJ - RHC: 108310 PR 2019/0043704-0, Relator: Ministro SEBASTIÃO REIS JÚNIOR, Data de Publicação: DJ 18/06/2019)

O segundo encontra-se no AREsp: 937265 RJ 2016:

As conseqüências do crime extrapolaram aquelas inerentes ao próprio tipo penal, tendo em vista a repercussão dos fatos no meio social da vítima, a qual, além das conseqüências naturais do crime, passou a sofrer bullying na escola, passando a ser chamado pelos colegas de "lambisomenri" ou de "VirrT, que era o apelido do réu, situação que já o fez cogitar abandonar os estudos, conforme relatado no estudo psicossocial.

(STJ - AREsp: 937265 RJ 2016/0159672-9, Relator: Ministro REYNALDO SOARES DA FONSECA, Data de Publicação: DJ 19/05/2017)

O apelido “Gersinho” e o apelido “lambisomenri” ou “VirrT” referem-se aos estupradores das crianças do primeiro e do segundo caso respectivamente. Apesar desse e dos outros casos localizarem o bullying como “obiter dictum”, pois tem como objeto a condenação (ou a soltura) do acusado de estupro e não os de bullying, trata-se de situações relevantes para demonstrar a importância de uma educação sexual antidiscriminatória. Afinal, os sobreviventes ao estupro são relegados ao ridículo por estarem inseridos em uma cultura machista e de misoginia estrutural, cujo papel passivo – comumente atribuído a mulher – tende a inferiorizar quem o ocupa em relação ao ativo (homem): ao passivo caberia ser penetrada(o), acariciada(o) ou até violada(o).

Outros dois julgados com a descrição dos apelidos referem-se a características físicas e psíquicas dos sobreviventes. O primeiro é o REsp 1698790 AM 2016. O recurso não foi conhecido pelo STJ, porém ao investigar os autos, descobre-se o apelido “ferradura de cavalo” atribuído ao sobrevivente devido a uma cicatriz na região parietal esquerda. O segundo é o AREsp 353138 RJ 2013, Recurso especial também não conhecido, contudo, quando se examina os autos, tem-se o apelido “gadernal” e “maluco” ao estudante, neurodivergente tanto por ter transtorno obsessivo compulsivo, como por ter síndrome de Tourette.

Assim como se constatou nos julgados examinados anteriormente, o Superior Tribunal de Justiça – juntamente com as autoridades dos órgãos inferiores – não fazem nenhum recorte para revelar se houve alguma discriminação de gênero, orientação sexual, cor, religião ou qualquer outro fator social. O máximo é expor quais foram os apelidos ou os xingamentos atribuídos aos sobreviventes do bullying e, desses, talvez seja possível verificar alguma conotação discriminatória relevante para os anseios da pesquisa. Isso porque, ainda quando revelado o apelido ou xingamento, não se consegue aferir se a aluna ou aluno faz parte de algum grupo vulnerável mencionado. Na AREsp 1954350 RJ de 2021, por exemplo, a sobrevivente é ridicularizada com uma foto de uma parte do corpo e um comentário sobre o “cofrinho da J.F.!”. Contudo, isso não é o suficiente para saber se houve conotação machista, LGBTfóbica, racial, dentre outros.

Entre todos os casos avaliados nesse tópico, apenas em 02 se consegue ver com maior clareza se o bullying partiu de algum desses lugares de discriminação e, ainda assim, não por uma iniciativa das autoridades em denunciá-la e sim por mera percepção do leitor-pesquisador. São eles

o RE no AgInt no AREsp: 1857462 SP 2021 e o AREsp: 1626744 RJ 2019. No primeiro, a vítima descreve os xingamentos recebidos pelos colegas: "vagabunda", "destruidora de lares", "criminosa", "geradora de intrigas", "feia", "amante", "burra", "feia e horrível". Verifica-se o caráter machista dos xingamentos, ou seja, há uma discriminação de gênero nos termos e concepções utilizadas. No segundo, os representantes legais da criança afirmam o autismo como catalisador das chacotas e, dessa forma, pode-se associar esse bullying com a discriminação às pessoas com deficiência. De todo modo, nos dois casos, não há uma atenção por parte de nenhuma das autoridades envolvidas nos processos em estudar e avaliar as raízes dessas discriminações. Na verdade, no primeiro caso, por exemplo, sequer se menciona "machismo", "misoginia", ou "gênero".

C) Definição do bullying pelo STJ

O STJ define como bullying a violência escolar sistemática, cuja intervenção escolar seja inexistente ou ineficaz. Foram afastados desse conceito atos violentos pontuais ou situações posteriormente resolvidas pela coordenação ou direção do estabelecimento educacional. Um exemplo é o AREsp: 1901649 PR de 2021, cuja ementa é abaixo colacionada.

BULLYING - INOCORRÊNCIA - BRINCADEIRA QUE FOI LOGO PUNIDA PELA ESCOLA COM A SUSPENSÃO ASSISTIDA DOS ALUNOS ENVOLVIDOS E COMUNICAÇÃO AO CONSELHO TUTELAR - INSTITUIÇÃO DE ENSINO QUE TOMOU AS PROVIDÊNCIAS QUE ESTAVAM AO SEU ALCANCE PARA TRATAR O FATO - AUSÊNCIA DE NEXO CAUSAL PARA QUE SEJA IMPUTADA A RESPONSABILIDADE OBJETIVA ÀS RÉS - SENTENÇA DE IMPROCEDÊNCIA MANTIDA - HONORÁRIOS RECURSAIS FIXADOS - RECURSO CONHECIDO E IMPROVIDO

(STJ - AREsp: 1901649 PR 2021/0149778-6, Relator: Ministro RAUL ARAÚJO, Data de Publicação: DJ 30/09/2021)

O AREsp 1023566 RJ 2017 também segue o mesmo entendimento. Abaixo um trecho com a definição dada pelo STJ ao bullying:

Por sua vez, como bem ressaltado pelo Ilustre Procurador de Justiça, o "bullying" é conceituado como o conjunto de comportamentos

agressivos e antissociais relacionados à violência escolar, com caráter intencional, repetitivo e desmotivado, causando dor, angústia e sofrimento. (...). Podem ser mencionadas como diferentes formas de “bullying”: ridicularizações, apelidos pejorativos, ameaças, perseguições e difamações. (...). No entanto, in casu, não restou comprovado o efetivo acontecimento de tal fenômeno social, mostrando-se insuficientes as alegações da Apelante/Embargante para se estabelecer um nexo causal entre o dano alegado e o comportamento da ré, o que inviabiliza o êxito da sua pretensão. (...) Os depoimentos das testemunhas não são dotados de força probatória suficiente para atestar que a recorrente fora vítima de agressões psicológicas, tal como definidas no conceito de “bullying” acima transcrito. (...) Nesse sentido, podemos mencionar o depoimento da Sra. Claudia Maria Wanderley, professora da apelante, (fls. 198/199), que afirmou que a recorrente jamais sofreu com perseguição, proveniente dos demais alunos, tendo ela apenas presenciado fato isolado, em que a apelante fora atingida por copo de plástico vazio, que era direcionado para outra aluna (...).

(STJ - AREsp: 1023566 RJ 2016/0312859-0, Relator: Ministro MOURA RIBEIRO, Data de Publicação: DJ 02/02/2017)

Pelo julgado, o Superior Tribunal de Justiça parece seguir a concepção tradicional do bullying enquanto atos de violência sistemática, física ou psicológica, perpetrados no ambiente escolar.

D) O valor da indenização

Ao colacionar os julgados com os respectivos valores pagos aos estudantes, a título de indenização pelo bullying sofrido, convém de pronto fazer uma observação. Em todas as decisões, o STJ apenas manteve o valor arbitrado pelos magistrados das instâncias. Não aumentou, quando o estudante pleiteou o aumento; ou tampouco diminuiu quando a instituição de ensino ou o ente federativo – nos casos de rede pública de ensino – interpôs recurso com esse pedido. Seguem abaixo os julgados.

No AgInt no AREsp:1954350 RJ de 2021, a instituição foi obrigada a pagar 10 mil reais. No AREsp: 1937936 RJ de 2021, o valor da indenização foi estabelecido em 06 mil reais. O AREsp 1770062 DF 2020 apresentou uma condenação de 20 mil reais. O EDcl nos EDcl no REsp 1878803 DF 2020 traz uma obrigação de pagar 10 mil reais aos sobreviventes do bullying. Por fim, o REsp:

1639690 PE 2016 exigiu do Estado o pagamento em 05 mil reais e o AgRg no AREsp: 124562 RJ 2011 de 25 mil reais.

Pelos julgados analisados, o valor da indenização orbita entre 05 mil reais a 25 mil reais. Há ainda um julgado não mencionado, o do AREsp 1415362 MG de 2018, cujo valor arbitrado excedeu bastante essa margem. Ficou em 50 mil reais. Isto se deve porque esse bullying teve como consequência o homicídio do “bullier” dentro do ambiente escolar. É um caso fora da curva e, por isso, não foi elencado inicialmente. De todo modo, a maior crítica feita nessa análise é a falta de parâmetros do Superior Tribunal de Justiça para fixar a indenização a uma criança ou adolescente vítimas da violência escolar. É bastante questionável o fato de, em absolutamente todos os processos, as instâncias inferiores terem acertado a quantia a ser paga.

E) A responsabilidade civil do Estado

Além da negligência sobre as razões do bullying, outro ponto problemático nas decisões do STJ é a convergência dos Ministros em considerar a responsabilidade civil do Estado como subjetiva. No AREsp 1762829 MS de 2020, apesar do Tribunal não ter conhecido do Recurso Especial e, dessa forma, não ter apreciado minuciosamente o mérito, o Relator demonstrou-se a favor da decisão recorrida ao considerar a responsabilidade civil do Estado como subjetiva. Segue um trecho da decisão:

A responsabilidade civil do Estado por atos omissivos é subjetiva, havendo necessidade de se perquirir a existência de culpa pelo evento danoso. (...) Evidenciado que o dano ocorreu em decorrência de fatos imprevisíveis, que não poderia ser evitado pelos professores, não se vislumbra culpa do ente estatal, ficando afastado o dever indenizatório.

(STJ - AREsp: 1762829 MS 2020/0240094-0, Relator: Ministro HUMBERTO MARTINS, Data de Publicação: DJ 24/11/2020)

No AREsp: 1669598 DF 2020, mais uma vez, considerou-se a responsabilidade subjetiva da escola e do ente federativo (Distrito Federal).

A responsabilidade civil do Distrito Federal frente à conduta omissiva imputada a agentes públicos detentores de cargos integrantes da Carreira Magistério Público e no exercício de funções de direção e orientação educacional de escola pública é de natureza subjetiva, devendo ser aferida sob o prisma do sistema da culpa, e, sob essa premissa, ao autor, imputando atos omissivos à direção e orientação da escola na qual estivera matriculado por não terem agido defronte aos atos de intimação constante - bullying - que o teria vitimado, optando por transferi-lo compulsoriamente do centro de ensino no qual estivera matriculado, fica imputado o ônus de lastrear os fatos que invocara.

(STJ - AREsp: 1669598 DF 2020/0044756-5, Relator: Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, Data de Publicação: DJ 14/05/2020)

F) A responsabilidade civil da instituição de ensino

Em relação à responsabilidade civil das instituições de ensino, o Superior Tribunal de Justiça tem uma postura firme. Aplica-se a responsabilidade civil objetiva advinda do direito do consumidor, uma vez que a instituição é fornecedora de serviço e os alunos são consumidores. Para ilustrar, inicia-se com o Pet: 14572 PR 2021. Embora se refira a um bullying ocorrido dentro de instituição de ensino superior e não de colégios, o julgado é válido por demonstrar quais situações o STJ reconhece a responsabilidade civil do estabelecimento educacional. No caso em tela, o Tribunal posicionou-se em desobrigar a instituição de ensino, posto que ela tomou providências – como a expulsão do “bullier” – logo quando tomou ciência do fato: mensagens vexatórias de tom misógino trocadas em grupos de WhatsApp. Segundo o Tribunal, tampouco havia como se prevenir esses atos, uma vez que ocorreram fora do alcance de proteção da universidade.

AÇÃO DE INDENIZAÇÃO POR DANOS MORAIS. AUTORA E REQUERIDOS QUE CURSAVAM O 1º SEMESTRE DE DIREITO. CRIAÇÃO DE UM GRUPO DE WHATSAPP PELOS ALUNOS DO SEXO MASCULINO, NO QUAL ERAM PROFERIDOS COMENTÁRIOS DEPRECIATIVOS E DE CUNHO SEXUAL EM RELAÇÃO A AUTORA. ENVIO DE MEMES COM IMAGENS DA REQUERENTE. MENSAGENS QUE FORAM LEVADAS AO CONHECIMENTO DA SUPPLICANTE, BEM COMO DOS DEMAIS ALUNOS DA SALA. INTIMIDAÇÃO REALIZADA, TAMBÉM, DE FORMA PRESENCIAL. BULLYING CONFIGURADO. DANO MORAL PELAS OFENSAS PERPETRADAS E PELO USO INDEVIDO DE IMAGEM CARACTERIZADO EM FACE DE ALGUNS RÉUS. OFENSA AOS DIREITOS DE PERSONALIDADE DE INTIMIDADE,

DIGNIDADE, HONRA E IMAGEM. CONDENAÇÃO AO CUSTEIO DE TRATAMENTO PSICOLÓGICO INDEVIDO. AUSÊNCIA DE PROVA DE QUE A AUTORA TENHA SE SUBMETIDO A ACOMPANHAMENTO DE TAL NATUREZA À ÉPOCA DOS FATOS OU QUE TENHA NECESSIDADE DE FAZÊ-LO ATUALMENTE. DANO MORAL. QUANTUM INDENIZATÓRIO. ADOÇÃO DO MÉTODO BIFÁSICO. FIXAÇÃO DO VALOR CONSIDERANDO OS PRINCÍPIOS DA RAZOABILIDADE E PROPORCIONALIDADE. RESPONSABILIDADE OBJETIVA DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO. APLICAÇÃO DO ART 14 DO CÓDIGO DE DEFESA DO

CONSUMIDOR. FALHA NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇO NÃO CONSTATADA. UNIVERSIDADE QUE AO TOMAR CONHECIMENTO DOS FATOS PRONTAMENTE INSTAUROU PROCESSO DISCIPLINAR QUE CULMINOU NO DESLIGAMENTO COMPULSÓRIO DE UM DOS ALUNOS E DA SUSPENSÃO DE OUTRO. REDISTRIBUIÇÃO DA SUCUMBÊNCIA. MEDIDA QUE SE IMPÕE, DIANTE DA REFORMA PARCIAL DA SENTENÇA. APELAÇÃO PARCIALMENTE PROVIDA

(STJ - Pet: 14572 PR 2021/0230072-1, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Publicação: DJ 04/10/2021)

No mesmo sentido, colaciona-se o Ag: 1426086 RJ de 2011, segundo o qual também não se considera bullying apto a ocasionar a responsabilidade civil da escola, se ela tomou providências reais para coibi-lo:

RELAÇÃO DE CONSUMO. Estabelecimento de ensino. Prestação de serviço de tutela de menor. Alegação de abalos psicológicos decorrentes de violência escolar. Prática de Bullying. Ausência de comprovação do cometimento de agressões no interior do estabelecimento escolar. Adoção das providências adequadas por parte do fornecedor. Observância do dever de guarda. Falha na prestação do serviço não configurada. Fatos constitutivos do direito da autora indemonstrados. Manutenção da sentença. Recurso desprovido.

(STJ - Ag: 1426086 RJ 2011/0131023-8, Relator: Ministro RAUL ARAÚJO, Data de Publicação: DJ 27/08/2013)

Também vale a pena trazer o REsp: 543465 RJ 2014 e revela a necessidade do bullying ter alguma ligação com a instituição de ensino para esta ser responsabilizada:

APELAÇÃO CÍVEL. DIREITO DO CONSUMIDOR. AÇÃO INDENIZATÓRIA DE RESPONSABILIZAÇÃO DA ESCOLA POR ATO APONTADO COMO BULLYING. SENTENÇA DE IMPROCEDÊNCIA DO PEDIDO. FATO OCORRIDO FORA DAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA, FORA DO HORÁRIO DE AULAS DA SUPOSTA OFENDIDA E POR MOTIVOS ESTRANHOS À ATIVIDADE ESTUDANTIL. AUSÊNCIA DE COMPROVAÇÃO DOS ELEMENTOS DA RESPONSABILIZAÇÃO CIVIL: DANO, CONDUTA ILÍCITA E NEXO CAUSAL. PROVADA AINDA A INEXISTÊNCIA DE DEFEITO NO SERVIÇO PRESTADO COMO EXCLUDENTE DA RESPONSABILIZAÇÃO PRETENDIDA. APELAÇÃO DA PARTE AUTORA A QUE SE NEGA PROVIMENTO

(STJ - AgRg no AREsp: 543465 RJ 2014/0165105-7, Relator: Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, Data de Julgamento: 16/09/2014, T3 - TERCEIRA TURMA, Data de Publicação: DJe 23/09/2014)

Outras decisões nas quais o STJ entendeu pela responsabilidade objetiva da escola: o AgInt no AREsp 1954350 RJ de 2021; o AREsp: 1626744 RJ de 2019; e o AREsp: 1442182 AM 2019. Em todas elas, o STJ reformou a decisão dos tribunais inferiores favoráveis à responsabilidade subjetiva.

5.4 Os dilemas do consenso: populismo e princípio majoritário

De acordo com o apurado nos primeiros tópicos do capítulo, o direito à educação sexual antidiscriminatória existe caso haja um consenso realizado através de uma deliberação democrática, com o envolvimento de toda a sociedade, em especial dos profissionais da educação. A coleta das normas estabelecidas nas últimas décadas pelo Governo Federal e das decisões tomadas pelo Supremo Tribunal Federal e Superior Tribunal de Justiça revelaram várias falhas nesse processo democrático e, em consequência, no ambicionado consenso. Parte-se então para esmiuçar quais são essas falhas e como corrigi-las, a fim de fazer da educação um meio capaz de garantir uma sociedade mais democrática.

Antes de tudo, deve-se destacar a falta de dados nas normas e decisões coletadas. Elas não apresentaram nenhum dado concreto sobre a heterocisnormatividade presente nas escolas ou acerca das discriminações sofrida pelos estudantes com divergências a esse padrão. Não há dados, por exemplo, sobre o desempenho escolar desses jovens. Em verdade, até 2022, não havia nenhuma

estatística sobre as pessoas e as respectivas categorias de identidade de gênero e de orientação sexual a nível municipal, estadual ou nacional (TOKARNIA, 2022). Não se sabe quantos LGBTQs têm dificuldade de se inserir no mercado de trabalho devido às fobias, inclusive aquelas sofridas quando jovens. Há uma grande e generalizada invisibilização. Como não se conhece ao certo quem são essas pessoas destinatárias do serviço educacional, não há como elaborar normas realmente preocupadas com o desenvolvimento humano e cidadão delas.

Além disso, outra dificuldade para fazer essas políticas oriundas do Executivo e Legislativo conseguirem aplicabilidade é a aderência da sociedade civil. O sucesso de uma política pública educacional depende, em grande parte, de como outros organismos não institucionais a recebem, a exemplo das associações científicas, dos movimentos sociais e dos grupos religiosos. O problema situa-se nesses últimos, os quais vêm dificultando bastante a implementação de projetos emancipatórios desejados pelos primeiros. Inserem-se no ambiente educacional com argumentos supostamente jurídicos, como o da liberdade de expressão e do direito à propriedade, em uma lógica conservadora neoliberal trabalhada no terceiro capítulo.

O resultado desse dissenso é a limitação das políticas favoráveis à educação sexual antidiscriminatória a cursos, debates e seminários pontuais. Nenhum dos cursos de capacitação do docente mencionados anteriormente foram instituídos com o caráter permanente. Havia prazo para começar e para terminar. Não há como se alterar toda a estrutura educacional sem a existência de um plano educacional contínuo e duradouro. Isto se deve ao fato da maioria dos projetos voltados à educação antidiscriminatória estarem centrados nas figuras dos governantes. Quem chega a essa conclusão é a jurista Maria Berenice Dias em “Diversidade Sexual e Direito Homoafetivo” (2011). Ela aduz como as pessoas marginalizadas pelas “sexualidades periféricas” continuam refém do jogo político extremamente cambiante, com momentos de escuta e momentos de retração e silêncio a depender de quem está no Governo. Há um forte “personalismo” tanto em campanhas antidiscriminatórias como nas discriminatórias.

A vinculação de políticas públicas às pessoas dos governantes costuma ser identificada como uma característica advinda do “populismo” e essa identificação pode ser um meio para entender o citado caráter cambiante. Na história recente, o Governo Bolsonaro representa o maior

declínio das políticas educacionais antidiscriminatórias. As análises de estudiosos da ciência política acerca do populismo podem então ser utilizadas para entender como o discurso bolsonarista consegue frear os avanços na área. Quando o tema é educação sexual, Bolsonaro e os respectivos representantes discursam para relacionar o pleito antiLGBTfóbico aos desejos de uma elite-acadêmica, contrária à “vontade do povo” e à preservação dos valores da “família”. Uribe Otalora (2017, p. 213 – 234) descreve bem qual é a estratégia. Na visão da cientista política espanhola, o líder populista – seja de direita, seja de esquerda – idealiza o “povo” como um grupo homogêneo, com os mesmos interesses dele, vitimizado por uma elite cujo único interesse seria a manutenção do “status quo”. Essa elite não precisaria ser necessariamente a econômica. Inclusive, disso vem a possibilidade de Otalora considerar o populismo de direita. Pode ser uma elite jurídica, intelectual ou, como mencionado, a acadêmica. Seja qual for, os membros dessa elite seriam os responsáveis pela manutenção das instituições e, como eles só ambicionariam a manutenção do “status quo”, favorável para continuarem no poder, não deveria sequer respeitar essas instituições. Surge um sentimento “antipolítica”, capturado pelos líderes populistas. A espanhola chega a firmar esse sentimento e essa revolta contra as instituições e as elites como os principais responsáveis do êxito eleitoral da extrema direita na Espanha dos últimos anos e não a crise econômica, como avaliam alguns economistas. Nesse intuito, traz dados para demonstrar como a economia espanhola não arrefeceu a ponto de explicar uma guinada tão brusca na concepção política da população. O ocorrido na Espanha encontra semelhantes em outros Estados do Ocidente e, igualmente, no Brasil.

Apesar de alguns doutrinadores como Tarchi (2003) e Mouffe (1985) não oporem democracias a governos populistas, a perspectiva habermasiana adotada nesse capítulo certamente as opõe. Na visão de Habermas anteriormente descrita, a democracia existiria quando se consegue estabelecer um conjunto de regras materiais e processuais advindas da maior participação possível e igualitária dos cidadãos. O populismo seria um empecilho a essa democracia, justamente porque não objetiva a participação ativa e igual de todos. Pelo contrário. Insistem em demonizar a pluralidade, a fim de insistir na homogeneidade do povo, cujos grupos minoritários e vulneráveis seriam inimigos a serem combatidos e calados no jogo político.

Outro óbice ao consenso democrático pretendido no capítulo é a preponderância do princípio majoritário sobre o demais. Há uma simbiose entre o populismo e o aludido princípio.

No populismo a vontade do povo é una e deve estar acima de qualquer outra. Pelo princípio majoritário, a vontade do povo é sempre a da maioria. Pois bem, a legitimação é recíproca. Segue-se a vontade do povo ser a maioria, assim como se segue a vontade da maioria por ser a do povo. Nessa lógica, quando se percebe não haver uma única vontade do povo e como esse discurso seria uma falácia para líderes populistas se manterem no poder; o princípio majoritário também é posto em xeque.

Dieter Nohlen (2016, p. 18) critica os atores políticos dos Estados latino-americanos por invariavelmente confundirem democracia com princípio majoritário. Alerta para como essa confusão pode levar democracias a se tornarem ditaduras plebiscitárias. Risco apontado desde a Grécia Antiga, quando Aristóteles notou a possibilidade de haver uma concordância majoritária entre os detentores do poder político a fim de subverter a ordem democrática, ainda que eles só tenham chegado ao poder devido a essa ordem. O jurista alemão então sintetiza alguns postulados ao princípio majoritário, em um raciocínio muito próximo ao de Habermas (NOHLEN, 2016, p. 18 – 38). Primeiro afirma não se confundir a Constituição com um texto originado pela maioria, mas concebê-la como um texto preocupado em fazer acordos com todas as forças políticas e sociais do país. Somente assim as minorias poderiam aceitar as decisões majoritárias e estas seriam legítimas. Em segundo lugar, os direitos humanos não podem estar à disposição da maioria e devem ser protegidos pelas cortes constitucionais. O terceiro ponto é a independência entre os poderes, necessária para um poder conseguir limitar o outro e impedir arbitrariedades. Como quarto postulado está a criação e a manutenção de mecanismos institucionais capazes de converter a minoria em maioria e vice-versa, a fim de viabilizar a alternância de poder.

Diante de todo o exposto sobre o populismo e o princípio democrático, percebe-se o perigo em se depositar o direito a uma educação antidiscriminatória nas mãos dos líderes políticos brasileiros, muitas vezes populistas e orientados pelo princípio majoritário. Restaria ao Judiciário a atribuição de implementar o aludido direito, afinal esse seria o poder capaz de fazer um contraponto aos referidos líderes populistas e alheios às minorias. Todavia, na realidade, a coleta de dados demonstrou um Judiciário ainda mais alheio ao recorte de gênero e orientação sexual nos casos de bullying em julgamento.

6 ESCOLA DO PROTESTO: OS MOVIMENTOS SOCIAIS ENQUANTO FONTE DOS DIREITOS HUMANOS PARA OS EXCLUÍDOS DO PROCESSO DELIBERATIVO

Tinha apenas 7 anos (...). Fiz amizade com um colega (...) e o irmão mais velho dele e os seus amigos, que eram do mesmo colégio, passaram a vir me chamar de "gay, "viado" (...). Nem sabia o significado dessas palavras, mas chegava em casa chorando, reafirmando o tempo todo que não era gay (...). Minha família foi para a coordenação, para saber por que estava chegando em casa chorando e não queria ir mais para o colégio. Porém não adiantou muito. Fui mais uma vez reclamar com a coordenadora (pastora evangélica e mãe de um dos alunos que faziam as "brincadeiras"). Ela chegou e disse: 'por que você não assume logo que é gay?'. Para mim, sair do armário seria a minha derrota, a vitória deles.

Guilherme Lima, 20 anos, Recife, Pernambuco.

Após a análise do objeto da pesquisa, direito à educação sexual antiLGBTfóbico, sob a perspectiva das Escolas Discursivas e Deliberativas, chega-se um questionamento-chave, cujo âmbito de resolução pode ser justamente a Escola do Protesto. A questão é se há possibilidade de o direito emancipar grupos vulneráveis como LGBTs e nisso se inclui o direito à educação. Para entender melhor as bases e o próprio questionamento, convém fazer um breve resgate.

Embora Brown e Butler – representantes da Escola Discursiva – vejam o próprio direito como instrumento para discriminar pessoas ou, na linguagem foucaultiana, sujeitar sujeitos; na prática, ambas admitem essas categorizações por serem necessárias para operacionalizar o direito de grupos historicamente discriminados perante o Estado. Ao fazerem esse raciocínio, abrem espaço para o pensamento da Escola Deliberativa, segundo a qual o direito adviria de normas democráticas elaboradas justamente pelo Estado. Ou seja, ao fim, as duas Escolas levam em consideração as normas elaboradas pelo Estado e a analisam sob o prisma da democracia. É nessa análise onde as divergências entre elas se sobressaem. Enquanto a primeira costuma adotar uma ótica pessimista e revela como essas normas não são democráticas, mas orientadas a uma concepção estreita vinculada a uma moral neoliberal conservadora; a segunda costuma adotar uma visão otimista sobre a capacidade emancipatória dessas normas.

O presente trabalho desfaz a visão otimista da Escola Deliberativa no que tange ao direito à educação sexual antiLGBTfóbica – pelo menos no Brasil. Revelou-se, primeiramente, um conjunto de normas legislativas e administrativas pautadas em figuras carismáticas e sem

capacidade de realmente subverter a heterocisnormatividade presente nos ambientes educacionais. Em segundo lugar, demonstrou-se como as normas jurídicas advindas de Tribunais não têm nenhuma preocupação em fazer um recorte de gênero ou orientação sexual nos casos de bullying levados até os respectivos órgãos. Ou seja, o modelo de Estado presente na atualidade brasileira não corresponde aos anseios de uma educação realmente inclusiva sob a perspectiva do gênero e da orientação sexual.

Na verdade, a crítica ao Estado brasileiro vem sendo construída desde as reflexões da Escola Discursiva, ao denunciar a cristandade e a moral discriminatórias presentes no neoliberalismo, mas também na própria análise feita sob o viés da Escola Deliberativa, afinal, há igualmente uma crítica ao neoliberalismo, ainda que por outro ponto de vista: a concepção instrumentalista e mercadológica adotada pelo Estado sobre a educação. De qualquer forma, seja pela crítica ao moralismo cristão ou à instrumentalização neoliberal presentes na educação implementada pelo Estado, não haveria como se imaginar uma real emancipação aos LGBTs sem o rompimento com o neoliberalismo. Isto porque o Estado deve ir contra o sistema neoliberal para conseguir abandonar a moral cristã discriminatória e passar a exigir de todas as escolas, públicas ou privadas, o ensino à liberdade sexual, no sentido de defender a identidade de gênero e a equidade entre as orientações sexuais e, mais ainda, a entender o corpo como instrumento ao prazer e ao reconhecimento coletivo e não apenas ao trabalho em uma conotação concorrencial – educação para ser o melhor do mercado. A real educação antiLGBTfóbica é, portanto, uma educação contrária a postulados neoliberais sobre os corpos e as respectivas sexualidades.

A partir dessa exposição, vem o questionamento-chave mencionado: há possibilidade de o direito emancipar grupos vulneráveis? E mais especificamente ao objeto da tese: pode haver um direito à educação emancipador aos LGBTs? Pois bem, como a resposta oriunda do Estado contemporâneo (neoliberal) tende a ser negativa; indaga-se se haveria uma melhor resposta advinda de outras possíveis fontes do direito. Nesse ponto, convém a Escola do Protesto. Os membros dessa escola tentam reconhecer outras fontes para o direito diferentes dos canais institucionais e dos órgãos oficiais. A apreensão de quais fontes são essas vincula-se existência de uma fundação aos direitos, ideia propagada entre os teóricos da Escola.

Na lição de Dembour (2010), enquanto os membros da Escola do Discurso veem com desconfiança o debate em torno da fundação dos direitos humanos e a Escola Deliberativa não

considera relevante analisar qual seria essa fundação, uma vez que o foco deveria ser os acordos positivados pelo Estado acerca de direitos humanos; a Escola do Protesto baseia-se na existência de um fundamento sobre o qual esses direitos estariam alicerçados. Quem também tem essa preocupação são os membros da Escola Natural. Contudo, há uma divergência relevante entre as duas. Os teóricos do Protesto não confiam no consenso jurídico e político sobre a natureza humana, identificada pela Escola Natural como fundamento dos direitos humanos. Pelo contrário. Em um caminho oposto, vão tomar como fundamento desses direitos justamente o(s) excluído(s) do consenso.

Os representantes indicados por Dembour à Escola do Protesto são Jacques Derrida (filósofo), Neil Stammers (cientista político), Upendra Baxi (jurista) e Junes C. Nash (antropóloga). Como não há tempo ou espaço para tratar de todos, a pesquisa remete-se a Derrida para examinar a perspectiva da Escola. Essa escolha acontece por três motivos. O primeiro é a maior notoriedade de Derrida, inclusive reconhecida pelos outros indicados por Dembour. O segundo é a maior facilidade em se relacionar Derrida com as reflexões advindas da Escola Deliberativa, posto que o representante dela é Habermas e os dois filósofos são contemporâneos e possuem trabalhos com menções recíprocas, inclusive, muitas vezes não cordiais. E o terceiro é o alinhamento de Derrida ao pós-estruturalismo e ao pensamento foucaultiano, marco teórico material da tese.

Seguindo, então, a preocupação em encontrar um fundamento para os direitos e a escolha por Derrida dentre os teóricos do Protesto, o capítulo objetiva verificar como o direito à educação sexual antiLGBTfóbica pode ser instituído.

6.1 A Teoria da Desconstrução de Derrida e a legitimação do “outro” excluído

Em “Força de Lei, ‘o fundamento místico da autoridade’” (2007, p. 42 – 65), Derrida denuncia não se obedecer a lei pela justiça, mas sim pela autoridade de quem a impõe. Nessa direção, a lei passa a se ligar à violência, da qual a referida autoridade é detentora. Vale ressaltar: para Derrida (2007, p. 42 – 60), a lei não seria apenas um produto irracional elaborada por anseios autoritários. É possível haver racionalidade nessa elaboração, contudo, por ser uma racionalidade cuja eficácia exige autoridade e não justiça como preponderante, ela tende a excluir quem não consegue ter alguma autoridade, apesar de também clamar por justiça. Essa exclusão advinda da

norma – autoritária e violenta – poderia ser observada em todas as sociedades de todos os tempos. Ou seja, haveria uma base comum em todos os agrupamentos regulados por direitos: a violência excludente dos próprios direitos. Essa será justamente a fundamentação dos direitos humanos para os membros da Escola do Protesto.

Diante da violência excludente dos direitos, Derrida (2011) propõe a Teoria da Desconstrução. Trata-se de uma teoria passível de ser aplicada em todos os âmbitos da existência porque se relaciona com a linguagem e esta é onipresente (DERRIDA, 2011, p. 26 – 48). No jurídico, a desconstrução adviria de uma investigação sobre o que não está disposto na norma e, para isso, deve-se observar a própria norma. Esse exercício não teria fim. A análise deve ser permanente. Há uma tensão contínua e inesgotável entre o que está e o que não está disciplinado juridicamente. Defender um fim a esse exercício é acreditar na viabilidade de a norma conseguir englobar a todos e isso é impossível, afinal a norma é traduzida pela linguagem e esta é inerentemente limitada. Além disso, por ser impossível, o fim do exercício tende a ser injusto com quem ainda não foi incluído no plano normativo.

Essa ideia da desconstrução da linguagem é descrita em Gramatologia (2011). Derrida (2011, p. 12 – 38) demonstra como todas as ciências e, portanto, todo o conhecimento é expresso por meio da linguagem a ponto de serem inseparáveis. Isto ocorre porque toda apreensão social, sobre todas as áreas, parte da linguagem e por ela é transmitida: os seres vivos, as pessoas, as coisas, os cálculos, todos convertem-se em conceitos ou signos linguísticos a serem apreendidos socialmente. Nesse raciocínio, percebe-se como a fronteira entre educação, direito e sexualidade é artificial. Afinal, essas categorias voltam-se para as mesmas pessoas, pensamentos e ações, as quais são tratadas diferentemente a partir de conceitos específicos desenvolvidos por convenções de determinados grupos.

Ao se tomar todo o conhecimento como linguagem, Derrida critica o pensamento e a filosofia ocidental por considerá-la “logocêntrica” e assim separar a o conhecimento dessa linguagem a ele confusa (DERRIDA, 2011, p. 27 – 56). Em outros termos, o logocentrismo ocidental ambiciona compreender o mundo através de conceitos (“logos”) os quais nos explicariam todos os fatos e pensamentos existentes. No entanto, esses conceitos não se autoexplicam. São tratados como se fossem preexistentes ao mundo e aos mencionados fatos e pensamentos. Segundo Derrida, essa lógica é incoerente, pois conceitos e fatos fazem parte de uma mesma realidade

existente em um mesmo tempo. Não se pode conceber a existência prévia e permanente de símbolos ou conceitos (“significante”) em relação ao objeto a ser representado por eles (“significado”).

A relação entre os significantes e os significados constitui o fio condutor do denominado “pós-estruturalismo” de Derrida. Explica-se essa relação com base em dois pensamentos sequenciais (DERRIDA, 2011, p. 48 – 71). Primeiro, deve-se perceber como a própria separação entre significantes (conceitos) e significados (objetos do conceito) é artificial. O significado é, pois, um conjunto de significantes: o objeto representado só adquire características determinantes a ponto de ser reconhecido como tal, porque a ele se convencionam símbolos e conceitos representantes daquela característica. Depois disso, pode-se então notar como a comunicação é incerta: os significados podem variar de acordo com os significantes adotados pelas pessoas sobre eles, em um campo infinito de possibilidades. O “estruturalismo” não trata dessa questão e tende a separar significados de significantes, quando o primeiro (significado) seria necessariamente um conjunto dos segundos (significantes). Haveria uma confiança equivocada na linguagem, ao concebê-la como referencial aos objetos representados (significados), quando, na verdade, refere-se aos conceitos dos objetos representados (significantes) (DERRIDA, 2011, p. 32 – 56). Em resposta, o pós-estruturalismo forma-se a partir da incorporação desse raciocínio a todo conhecimento produzido.

Para os grupos vulneráveis, essa forma de apreensão do conhecimento – jurídico, educacional, sexual, dentre outros – é bastante pertinente, pois o próprio conceito de “vulnerabilidade” significa grupos com um menor espaço – jurídico, educacional, sexual, dentre outros – em cotejo aos demais grupos. Em vista desses grupos vulneráveis, acrescenta-se mais uma característica atribuída por Derrida ao jogo de significados e significantes. O significado é o resultado das diferenças utilizadas para distinguir um significante do outro (DERRIDA, 2011, p. 121 – 142). Isso leva a uma construção binária, trabalhada nos capítulos anteriores e agora lembrada com um outro viés. Nesse binarismo, quanto ao gênero, tem-se então a mulher como o “não-homem” e, à orientação sexual, o homossexual como o “não-heterossexual”. Os bissexuais, os transexuais, os travestis e os demais desafiam a lógica binária, pois não se opõem integralmente a um único significante e, por isso, muitas vezes, são desacreditados e possuem a existência renegada.

Identificado o binarismo como elemento utilizado pelos estruturalistas para criar significantes os quais representam significados, o pós-estruturalismo passa a questionar o binarismo, visto que ambiciona controverter a própria lógica estabelecida entre significantes e significados. Essa desconstrução deve ser feita no próprio ser humano. A experiência de descobrir qual seria a identidade de cada ser vivida pelos humanos é pautada por signos linguísticos construídos convencionalmente (DERRIDA, 2011, p. 121 – 142). Ou seja, os significados atribuídos pelas pessoas a elas mesmas não passam de uma internalização dos conceitos edificados por uma cultura específica a qual pode negatizar ou negar determinados conceitos por diversos motivos.

Se, por um lado, a aludida negatização ou negação resultam em exclusão e dor; por outro lado, o reconhecimento de ambas enquanto convenção social e não natural, possibilita o questionamento crítico e o reposicionamento favorável delas. O pano de fundo é a possibilidade de reinvenção da identidade quando esta é considerada inventada e não natural. Em termos práticos, voltados ao objeto da pesquisa, pode-se, por exemplo, desconstruir os significantes de gênero atribuídos a todas e todos, até chegar ao ponto de não serem relevantes as categorizações entre mulheres e homens – consequentemente também não seriam mais importantes as categorias referentes à orientação sexual.

A fim de executar essas desconstruções, Derrida (2011, p. 267) instrui investigar em cada significante os sentidos e princípios responsáveis pela construção deles. Ao entender como ocorre essa construção, pode-se então formular a respectiva desconstrução e uma possível reconstrução. Esse final é importante. Não se ambiciona apenas desconstruir, mas também reconstruir de modo a incluir quem não estava albergado ou quem era prejudicado pela antiga construção. Consoante exposto, esse exercício de desconstrução e reconstrução é contínuo, pois sempre haverá vivências negadas ou prejudicadas.

Nos primeiros capítulos, a investigação sobre os significantes de gênero e orientação sexual foi realizada com base na narrativa histórico-filosófica de Foucault em a “História da Sexualidade” (1988). A escolha tanto de Foucault e Derrida nessa tese deu-se pelas convergências entre os pensamentos de ambos. Inclusive, nesses capítulos voltados essencialmente para as lições foucaultianas, há menção a Derrida. Posteriormente, nos capítulos seguintes, Brown e Butler, também enquadradas no pós-estruturalismo, demonstram como as normas do Estado

contemporâneo neoliberal perpetuam a exclusão e o sofrimento. O capítulo atual, portanto, não visa repetir a mesma investigação ou as críticas já realizadas. O foco é outro. Questiona-se se diante da descrença no Estado, percebida tanto por Brown e Butler, representantes da Escola Discursiva, como pela pesquisa feita no âmbito da Escola Deliberativa, seria possível o direito emancipar LGBTs, uma vez que se trata de um grupo à margem da norma jurídica. Pois bem, ao aplicar as reflexões de Derrida, chega-se à necessidade de desconstrução dessa norma a partir de quem está à margem dela. Passa-se, portanto, a legitimar paradoxalmente o outro, excluído da norma, como fonte normativa.

O direito à educação sexual antiLGBTfóbica teria a finalidade de cessar o sofrimento do outro esquecido ou inferiorizado pelo direito à educação posto atualmente. Dembour traz a “dor” como fundamento dos direitos humanos para os membros da Escola do Protesto. De fato, Derrida se preocupa com o excluído pela linguagem e, no âmbito jurídico, essa linguagem seriam os direitos humanos. O excluído corresponderia ao sujeito da dor.

Na educação, a dor sentida pelos LGBTs resulta de um processo de invisibilização e inferiorização, para o qual o ser cisgênero e heterossexual é considerado normal e natural, e não mais uma forma de se vivenciar o corpo e a sexualidade. O resultado são crianças e adolescentes em salas de aula repletas de bullying decorrente de preconceitos de gênero e de orientação sexual. No futuro, elas tornam-se adultos violentos ou vítimas da violência.

A utilização do Direito, para Derrida e para os demais membros do Protesto, segundo Dembour (2010), na cessação dessa violência seria sempre contraditória. Isto porque, conforme explanado, o direito estaria intrinsecamente vinculado à autoridade e esta se impõe sob a ameaça ou sob a própria violência. Na verdade, o direito seria fruto de uma violência legitimada, seja porque reputada justa – em uma visão mais jusnaturalista – seja porque advinda de um processo adequado – em uma concepção mais juspositivista. Não haveria caminhos para solucionar a violência do Direito. Pelo contrário. Esses caminhos seriam falaciosos e tendem a iludir quem os percorrem ao trazer uma falsa visão otimista. O pressuposto do direito é a violência e deve-se trabalhar com essa realidade. Ao se aplicar a Teoria da Desconstrução de Derrida (2011), o objetivo seria verificar quem agora está sendo violentado pelo direito, no aludido exercício contínuo e inesgotável. Em seguida, a realidade traz o monopólio do Direito – e da violência – para o Estado, detentor da produção normativa. Os violentados seriam, conseqüentemente, quem está fora do

Estado e não possui poder normativo (oficial e violento). Seguindo esse encadeamento de ideias, surgem como resposta os movimentos sociais: agrupamentos de pessoas vulneráveis, historicamente renegadas pelas normas do Estado, unidas pelo sofrimento e pela dor sentida diante dessa exclusão, sem previsão de fim, posto que a linguagem jurídica sempre causará sofrimento, dor e exclusão.

A importância dos movimentos sociais para o direito à educação, em um raciocínio próximo à Escola do Protesto, é destacada em Cláudia Vianna (2018) e Marco Antônio Torres (2013). Inicialmente, criticam a própria normatividade proveniente do Estado. De acordo com Torres, se há necessidade de se positivar o direito em um documento é porque esse direito vem sendo negado e, por isso, quando o Estado reconhece direitos é porque não são todos as pessoas agraciadas por eles. Diante disso, atribuem aos movimentos sociais o papel de questionar os direitos estabelecidos pelo Estado. Nas palavras de Oliver Voirol, mencionado por Vianna (2018, p. 35), as decisões do poder político (Estado) estão submetidas “à deliberação crítica e não decorrem das instâncias ‘sagradas’ do poder, tais como a religião ou a instituição real, o que supõe uma crítica da política do segredo e a realização do princípio da soberania democrática”. Ou seja, como o Estado não pode ser tratado como um “revelador” do Direito – assim como um líder religioso é o da divindade –, não há como se depositar apenas no Estado toda a formação normativa. Um elemento importante nesse processo são os agrupamentos organizados de modo não institucional. Eles têm uma dupla função. São os destinatários das normas do Estado e, assim, servem de termômetro para se verificar o êxito delas; mas também são uma força política com propostas diferentes das soluções adotadas pelos agentes públicos, em um esforço complementar e de possível melhoria jurídica (VIANNA, 2018, p. 56). Torres mesmo aponta como os direitos sexuais reconhecidos pelo Estado hoje em dia são resultado de muita disputa e luta humana durante a história da sociedade. Não se poderia imaginar diferente para o direito à educação sexual.

Por fim, convém duas ressalvas. Em primeiro lugar, não se quer retirar do Estado o poder normativo e atribuí-lo aos movimentos sociais; o objetivo é escutar os movimentos sociais enquanto eles são o melhor representante do “outro” excluído; contudo esse “outro” só existe porque o Estado continua como o referencial jurídico. O segundo ponto é consequência do primeiro. Trata da importância da apreensão pelo Estado dos movimentos sociais. Uma vez que o Estado se mantém como referencial jurídico, cabe a ele apreender esse “outro” representado pelos

movimentos sociais. Se há ou não essa apreensão é uma das questões a serem respondidas ao final desse capítulo, depois da pesquisa em torno de associações LGBTs, tomadas agora como os movimentos sociais organizados.

6.2 Entre a Escola Deliberativa e a Escola do Protesto: Habermas e Derrida, alemães e franceses.

Como o objetivo de Dembour em categorizar os direitos humanos em quatro escolas é permitir um diálogo entre elas capaz de garantir uma visão ampla acerca do objeto da conversa, pois uma poderia apontar as falhas da outra, e como esse diálogo já foi realizado entre os membros da Escola Discursiva e da Escola do Protesto, até por serem todos pós-estruturalistas; convém agora trazer para o diálogo a Escola Deliberativa. Tratada no capítulo anterior, a Escola Deliberativa tem como representante o filósofo alemão Jürgen Habermas. Para a Escola do Protesto, analisada nesse capítulo, tem-se as ideias do filósofo franco-magrebino Jacques Derrida. Os dois são conhecidos pelo antagonismo recíproco. O ponto de inflexão seria a confiança no consenso objetivo habermasiano contrária à instabilidade e subjetividade linguística derridiana.

Derrida (2011, p. 42 – 65) desconfia da linguagem, pois observa nela ideologias embutidas, tomadas como naturais e pré-existentes ao objeto referido – questão relatada nas páginas anteriores ao explanar o jogo entre “significados” e “significantes”. O filósofo desconstrói a narrativa do pensamento filosófico europeu baseado na razão, uma vez que a própria razão não existiria. Seria um mito linguístico para sobrepor a Europa aos demais continentes. Todas as pessoas deveriam ser racionais e, para tanto, deveriam seguir uma falaciosa razão da qual os europeus são detentores. Derrida então resgata a história e denuncia estratégias linguísticas nesse sentido, como a separação binária entre civilizados e bárbaros; desenvolvidos e subdesenvolvidos (DERRIDA, 2011, p. 112 – 130). O projeto derridiano é, portanto, desconstruir a razão com a desconstrução da linguagem. Deve-se questionar todos os significantes linguísticos e atribuir a eles novos interesses, capazes de albergar o outro excluído anteriormente.

Em oposição, Habermas confia na linguagem a ponto de desenvolver a Teoria da Ação Comunicativa – mencionada no capítulo anterior – a partir da qual as pessoas conseguiriam pela linguagem chegar a um entendimento racional sobre como resolver os problemas e as injustiças da sociedade. Na verdade, o próprio consenso, fruto desse entendimento racional, já carregaria em si

a resolução dos referidos problemas e injustiças. O obstáculo a esse consenso, segundo o filósofo alemão, seria a subordinação do sistema político aos interesses econômicos a qual impede as pessoas de conhecerem quais são suas reais vontades e expressá-las livremente, como se ambicionaria em uma democracia – ideia também explanada no capítulo anterior.

O impasse sobre linguagem e razão entre esses dois filósofos é explicitado em “O Discurso filosófico da modernidade” (2011). Habermas critica publicamente Derrida e o considera contraditório, uma vez que o filósofo franco-magrebino se vale da linguagem para se chegar à apreensão de a linguagem não ser apreensível. Derrida responde a provocação ao situar a linguagem como única forma existente de comunicação. Tanto a provocação habermasiana não convence Derrida a repensar a Teoria da Desconstrução; como a resposta derridiana não convence Habermas.

Nos últimos anos de vida de Derrida, os dois se aproximam. O ensaio “What binds europeans together: a plea for a common foreign policy, beginning in the core of europeu”, publicado em 2003, marca a reconciliação. Ambos se alinham para tecer uma crítica feroz à política de guerra implementada pelo Governo Bush no contexto dos ataques de 11 de setembro. Ajudou o fato dos dois serem reconhecidamente de esquerda. Pois bem, entre os embates e a posterior reconciliação parcial entre Habermas e Derrida, há um pano de fundo maior: os atritos entre os filósofos alemães frankfurtianos e os filósofos franceses.

O dissenso entre alemães e franceses é trazido para a tese por dois motivos. Primeiro pelo marco teórico. Dembour não ambiciona um estudo específico, voltado a uma determinada perspectiva – como se tem feito atualmente no meio acadêmico. Ela pede uma visão genérica e, por isso, intenta estabelecer quatro escolas capazes de abarcar as mais variadas versões criadas para os direitos humanos nos últimos séculos. Ato seguinte, a filósofa belga remete à importância de se estabelecer um diálogo entre essas variadas versões. Essa linha de pensamento de Dembour não poderia deixar de chegar às duas correntes filosóficas contemporâneas mais importantes do Ocidente (“eurocentrado”). Uma corrente seria de tradição francesa, bastante influenciada por Nietzsche e composta de pensadores como de Beauvoir, Deleuze, Derrida e Foucault – esses dois últimos trabalhados nas páginas passadas. Outra corrente seria a da Escola de Frankfurt, cujos membros costumaram partir dos estudos críticos marxistas, a exemplo de Adorno, Marcuse, Neumann e do próprio Habermas. Segue-se ao segundo motivo.

Em decorrência lógica do primeiro motivo, realiza-se o ambicionado diálogo entre essas duas correntes tradicionais europeias. O resultado é um ponto de convergência no que tange ao objetivo desse capítulo: a relevância do estudo sobre os movimentos sociais voltados à educação sexual antiLGBTfóbica. Esse é o segundo motivo. Tanto os pós-estruturalistas franceses Foucault e Derrida, ao se preocuparem com o outro excluído do processo normativo, como os frankfurtianos, sobretudo os de segunda e terceira geração, ao desenvolverem uma Teoria Crítica, voltam-se de algum modo aos estudos dos movimentos sociais. Isto não significa um encontro harmônico entre as duas tradições. Por exemplo, Foucault e Derrida jamais vão considerar a possibilidade de o Direito emancipar grupos vulneráveis. Já os frankfurtianos têm uma visão diferente. A primeira geração, composta de nomes como Adorno e Horkheimer, podem até manter um certo ceticismo ao potencial emancipatório do Direito; contudo, Neumann, também da primeira geração, observa alguma possibilidade de emancipação. Por isso, inclusive, Neumann é resgatado pelas segunda e terceira gerações, cujos membros mais notórios são Habermas e Honneth respectivamente. Os dois tem um olhar mais otimista sobre o Direito e o consideram capaz de emancipar grupos vulneráveis.

De todo modo, um traço comum em toda a Escola de Frankfurt é o desenvolvimento de uma Teoria Crítica para a qual é imprescindível algum estudo empírico, pois este retira o pesquisador das ideias e o leva à realidade dos fatos, em um passo determinante para a sociologia, ciência presente em todo o pensamento frankfurtiano. Ao agregar essa exigência, se a pesquisa almeja estudar os movimentos sociais, ela deve se lançar sobre quais movimentos sociais estão ocorrendo no tempo presente. No entanto, antes disso, há ainda de se discorrer mais sobre o potencial emancipatório do Direito por meio de levantes populares sob a perspectiva frankfurtiana, uma vez que o ponto de vista francês, encabeçado por Foucault e Derrida, já foi detalhado em páginas anteriores.

6.3 O potencial emancipatório da dor e do sofrimento no Direito

A investigação sobre o potencial emancipatório do Direito a partir de movimentos sociais e sob a perspectiva da Escola de Frankfurt é realizada por José Rodrigo Rodriguez em “Fuga do Direito” (2017). Optou-se por Rodriguez justamente por ele fazer o vínculo requerido nesse momento, qual seja, a possibilidade de se emancipar LGBTs pelo Direito dos movimentos sociais – como se ambiciona os membros da Escola do Protesto – na ótica dos frankfurtianos – em complemento à já trabalhada visão francesa do tema.

De início, Rodriguez (2017, p. 15) aproxima o conceito de direito ao de Estado. Ao invés de tratar o Estado como uma máquina constituída por representantes capazes de originar direitos; o filósofo brasileiro refere-se ao Estado como uma condição de regime político cujas relações são validadas pelo direito enquanto este seja capaz de recepcionar todos os desejos e necessidades sociais, os quais então deverão ser assim reconhecidos pelos detentores do poder. A formação, portanto, do Estado de Direito deve se dar a partir da sociedade e não dos respectivos representantes. A ideia de Rodriguez (2017, p. 15 – 28) é deslocar o papel da sociedade de destinatária dos direitos para assumir uma posição de responsável por originar esses direitos ou legitimar os direitos já existentes. Nessa tarefa, no entanto, há um grande obstáculo. Abrir espaço para desejos e interesses excluídos da sociedade pode resultar na desestabilização dos direitos já garantidos (ou inclusive em direitos futuros). Isto porque direitos tendem a disputar recursos públicos, valores e símbolos. Para dirimir essa contenda pública - às vezes saudável e necessária, mas às vezes cruel e retrógrada - Rodriguez (2017, p. 75 – 90) propõe uma investigação empírica para identificar o sofrimento social de indivíduos e de grupos cujas necessidades não estejam sendo consideradas pelas instituições formais.

Rodriguez começa com investigação sobre sofrimento social e as instituições formais por um resgate histórico sob o ponto de vista de Franz Neumann, jurista e cientista política da primeira geração da Escola de Frankfurt, resgatado nas duas gerações seguintes pela crença no potencial emancipatório do Direito. Segundo Rodriguez (2017, p. 42), Neumann é pioneiro em estabelecer um modelo crítico do Estado liberal burguês e explicitar os seus potenciais repressivos e emancipatórios. Teoricamente, a crítica foi possível porque a classe operária conseguiu ingressar no Parlamento e lutar pelos direitos do proletariado. Inclusive, esse processo é o responsável por desencadear as chamadas três gerações de direitos fundamentais. Como resposta a esse movimento conflitante, a burguesia abandona a racionalidade do Estado de Direitos por não lhe ser mais conveniente, e alberga a irracionalidade de uma legitimação de Estado calcada nas ideias de “raça” e “nação”, cujo foco não mais é a inclusão dos “diferentes” (dos detentores do poder), mas o extermínio dessa diferença, algumas vezes até literal, com a perseguição e a morte: é quando se inicia os pensamentos nazistas na Europa.

Nesse período histórico, a classe operária não se enxergava como um movimento com potencial emancipatório. Quem a identifica dessa forma é Neumann ao reconstruir postulados do

Direito sob o viés marxista (RODRIGUEZ, 2017). O jurista e cientista político alemão considera a possibilidade de se alinhar a emancipação da classe operária com o Estado quando o Direito está em funcionamento. Caso contrário – se no lugar no Direito houver regimes autoritários – deve-se partir para a violência.

É interessante perceber o antagonismo feito por Neumann entre Direito e violência, uma vez que ambos são colocados no mesmo plano por Derrida. Seguindo pela linha de Neumann, pois os estudos agora voltam-se para Frankfurt, o Direito impõe aos poderosos o dever de justificar para a sociedade o porquê de determinadas condutas e, em oposição, a violência seria a supressão dessa tensão entre os líderes do Estado e a sociedade. A Alemanha nazista, portanto, não seria regida pelo Direito, mas por um conjunto de regras técnicas com o objetivo de garantir a segurança jurídica e respeitadas pela imposição do terror e da força. O objetivo final seria construir uma “grande comunidade homogênea, identificada por laços de sangue e afeto em que não houvesse mais nenhum antagonismo” (RODRIGUEZ, 2017, p. 87).

A relação entre família e nação foi descrita no terceiro capítulo, com base nas lições de Butler (2013, p. 40). Ela revela como essa ligação tende a perpetuar racismo, xenofobia e LGBTfobia, uma vez que a família é entendida modernamente como uma célula parental (sanguínea) reprodutora (heterossexual) e da mesma cor (raça). Se o Estado é uma grande família, não seriam familiares, ou cidadãos do Estado, os LGBTs ou aqueles com cores diferentes da estipulada pelos líderes como a cor da nação.

De volta a Rodriguez e sob a perspectiva da Teoria Crítica, percebe-se, então, quando a disputa entre direitos é cruel e retrógrada, capaz de levar a um contexto de não-direito ou de violência. É quando os indivíduos incluídos (em oposição ao excluídos) procuram subverter o direito, justamente para não ceder espaço e poder para os excluídos. Comumente o fazem se valendo das figuras de “fuga do direito” e da “falsa legalidade”. Os próximos parágrafos explicam cada uma dessas figuras (RODRIGUEZ, 2017).

A “fuga do direito” pode ser notada no afastamento da sociedade sobre o controle da produção das normas jurídicas, as quais estariam nas mãos apenas dos detentores do poder. Rodriguez exemplifica como “fuga do direito” recente o Governo Bush nos Estados Unidos, ao negar todo e qualquer mecanismo jurídico, a exemplo do Tribunal Penal Internacional, capaz de criar entraves à política contra o “terrorismo”. Em nível global, também cita as multinacionais as

quais estabelecem normas próprias com o objetivo de se impor juridicamente em um Estado cuja economia depende do trabalho e da renda propiciadas por elas (RODRIGUEZ, 2017).

Para o objeto do trabalho, a “fuga do direito” seria observada no neoliberalismo, tanto nas escolas cristãs, analisadas no terceiro capítulo, como nas escolas privadas, descritas no quarto capítulo, quando a primeira ambiciona um espaço não-científico e a segunda converte a ciência em um instrumento ao capital. Ambas – inclusive muitas vezes unidas ideologicamente no mesmo espaço – não promovem a tensão entre Estado e sociedade, esperada por Neumann no Direito. A cristã porque a fé não se opera pelo questionamento ou maiores preocupações de se justificar para a sociedade. Pelo contrário. Trata-se de um movimento de imposição e sujeição de corpos. A privada devido ao refluxo neoliberal cujo propósito é converter os cidadãos em “empresários de si mesmos”, atentos ao bem individual e não ao bem comum de toda a sociedade. Em linhas gerais, ambas instituições erigidas no neoliberalismo intentam esfacelar a tensão entre Estado e sociedade, em uma articulação característica da “fuga do direito”.

A segunda figura é a “falsa legalidade”, entendida na falácia da universalidade contida em determinadas normas. Isto é, embora pareçam beneficiar toda a coletividade; ocorre justamente o contrário: beneficiam um grupo em detrimento dos demais. Como exemplo, Rodriguez (2017) retoma ao regaste histórico de Neumann. Durante o macartismo, determinava-se a demissão de empregados “desleais”. Ora, à primeira vista, não se verifica nada de errado com a norma. No entanto, na prática, considerava-se desleal o funcionário com tendências comunistas e, assim, a norma ao invés de albergar os diversos grupos políticos – característico à pretensa universalidade -, serve para segregar e excluir.

Essa segunda figura também é encontrada na pesquisa sobre políticas públicas e as decisões judiciais estabelecidas sobre LGBTs. No capítulo anterior, foi realizado um resgate histórico pelo qual se nota a seguinte tendência normativa no Brasil. Em um primeiro momento, o “homossexualismo” e o “transexualismo” são criminalizados explicitamente. Depois, utiliza-se termos vagos e abstratos como “moral” e “vadiagem” para se conseguir uma criminalização supostamente legítima, como se depreende da “falsa legalidade”. Atualmente, a estratégia permanece. Embora haja avanços e LGBTs não sejam mais criminalizados, no que tange à educação há ainda uma forte invisibilização. O Estado garante direito à educação para todos, porém

não inclui os LGBTs sob argumentos pretensiosamente jurídicos (“falsamente legais”), apontados no terceiro capítulo.

O reconhecimento dessas duas figuras no posicionamento do Estado frente ao direito à educação antiLGBTfóbica pede a legitimação dos movimentos sociais enquanto fonte de Direito, pois os situa como meio para emancipar e tornar mulheres e homens “seres capazes de determinar os rumos de suas vidas de forma autônoma” (RODRIGUEZ, 2017, p. 85).

Diante do exposto e como aduzido anteriormente, tem-se na “legitimação” do Direito pelos movimentos sociais dos grupos “sofridos” um ponto em comum entre frankfurtianos e franceses. Diferenciam-se porque a tradição francesa, vinculada a Foucault e Derrida, não vê essa legitimação como uma forma de deixar o direito “funcional”, pois este seria sempre violento e excludente. Na verdade, não existiria uma “legitimação” propriamente dita e, portanto, não há motivos para se tentar alcançá-la. Há uma real necessidade constante de se reconstruir a linguagem jurídica a partir dos excluídos do processo normativo porque eles sofrem. Em outro sentido, os frankfurtianos como Neumann e Habermas, creem na existência de um Direito liberal, pelo qual se conseguiria emancipar vulneráveis (RODRIGUEZ, 2017). Idealizam o “liberal” no aspecto de garantir liberdade às classes oprimidas para formularem demandas, serem atendidas e conseguirem transformar o Direito a partir delas. Por lógica, os alemães não defendem a concepção de uma teoria única à efetivação do Direito liberal a ser aplicada em qualquer tempo e lugar. Essa possibilidade inexistente para quem segue a Teoria Crítica. O Direito deve ser situado historicamente e geograficamente, a fim de se verificar de onde e como pode partir o potencial emancipatório dele, até porque os interesses sociais são cambiáveis.

6.4 Movimentos sociais e os LGBTQIA+

De acordo com Neumann (APUD RODRIGUEZ, 2017, p. 75), “movimento social” seria sinônimo de movimento operário. Os “novos movimentos sociais” são posteriores à morte do filósofo alemão. A partir das décadas de 1960 e 1970, ganham corpo os movimentos negros, feministas, “gays”, ecologistas, entre outros. Diante desse novo cenário, Rodriguez (2017) aponta como esses movimentos vão mostrar como a luta para uma redistribuição econômica e ao fim da exploração trabalhista não é a única necessária ao fim das opressões advindas do capitalismo. Ao introjetar parte dessas pautas, o modelo de Estado social pensado pelo marxismo tradicional se revelaria ultrapassado e anacrônico. Não haveria como dividir a sociedade em apenas dois grupos

com base na tradicional distinção “opressores e oprimidos”. O filósofo brasileiro indica uma fragmentação e uma dinamicidade corrente tanto entre esses opressores como aos oprimidos. Por exemplo, homens gays podem ser oprimidos pela sexualidade, mesmo quando ocupam um papel opressor no mercado de trabalho. Ou, ainda, um homem branco hétero cisgênero oprimido economicamente pode oprimir os demais vulneráveis.

Há diversas posições pela coexistência, rejeição ou hierarquização dos movimentos “operários”, “classistas”, preocupados com a redistribuição de recursos e fim da exploração no trabalho e os movimentos pautados em aspectos culturais: machismo, racismo e LGBTfobia. Seguindo a linha da Teoria Crítica, adotada no tópico anterior, colaciona-se uma reflexão proposta por Nathalie Bressiani (2011) com base no embate entre as ideias de Axel Honneth, membro da terceira geração de Frankfurt e Nancy Fraser, também filiada à Teoria Crítica, sobre Habermas e os movimentos sociais.

Enquanto Honneth propõe a falta de reconhecimento sobre aspectos culturais como fonte das desigualdades e, portanto, meio para resolvê-las; Fraser articula em conjunto com essa falta de reconhecimento, o problema da redistribuição de recursos. Em um âmbito maior e mais prático, a discussão gira em torno do papel da economia para as injustiças sociais. Pode-se resumir o debate em torno de duas perguntas. A primeira é: deve-se diferenciar os aspectos culturais do sistema econômico? Em outras palavras – mas na linha da primeira pergunta – haveria um “mundo da vida”, como expõe Habermas, no qual normas (culturais) o regeriam de modo autônomo e, apartado deste, um sistema (econômico) com regras próprias? Para Habermas, a resposta seria positiva e, assim, poder-se-ia pensar em respostas específicas para as incongruências/injustiças em cada um deles: tanto as ocorridas do “mundo da vida”, como no sistema (econômico) (BRESSIANI, 2011). No entanto, Fraser e Honneth discordam de Habermas. A pretendida dissociação não seria possível. Isto nos leva a segunda pergunta: se o sistema econômico e o mundo da vida (cultural) estão correlacionados, como seria esse vínculo? E em complemento à pergunta: como contornar as injustiças sociais?

Para Honneth, o vínculo entre o “mundo da vida” e o sistema econômico é estreito a ponto de se fundir e, nesse sentido, para se contornar as injustiças sociais, a pauta dos movimentos sociais devem se basear nas relações de reconhecimento cultural, as quais conseguiram reflexamente atingir a distribuição de riqueza, ou seja, o sistema econômico (BRESSIANI, 2011). Em oposição,

Fraser não acredita nesse “monismo” de Honneth entre reconhecimento cultural/ “mundo da vida” e redistribuição de riqueza/ sistema econômico. Para a filósofa, existe um dualismo, ou seja, ambos podem ser identificados como diferentes – e nesse ponto, se aproxima de Habermas -, mas diferente tanto de Habermas, Fraser fala de uma reciprocidade entre esses dois âmbitos e não de uma fusão, como diria Honneth (BRESSIANI, 2011). Os movimentos sociais precisariam estar atentos a isso, para entender que não se deve só focar no reconhecimento e esquecer a redistribuição e vice-versa, justamente porque influencia o outro e, portanto, lutar só por um seria ineficiente. O que Fraser quer é evitar a polarização existente entre os movimentos sociais: ou se pede distribuição de riquezas ou se pede reconhecimento social – ultimamente, com a queda do socialismo real, o segundo pedido seria mais frequente – e para Honneth, por sua vez, pedir o reconhecimento social bastaria para eliminar as injustiças.

Convém detalhar melhor o pensamento de cada um dos filósofos mencionados e relacioná-lo a possíveis movimentos sociais LGBTs dirigidos à educação antidiscriminatória.

Honneth não diferencia a “cultura” da “economia”, a ponto de sequer dividir o mundo entre essas duas nomenclaturas (BRESSIANI, 2011). Para o filósofo e sociólogo alemão, ambas as questões se resumem e convergem em uma expectativa moral de comportamento e reconhecimento, formada a partir de amor, respeito ou estima: no final das contas, o indivíduo desejaria ser amado, respeitado ou estimado pelos demais. O rompimento dessa expectativa geraria um sentimento de injustiça. Sendo este compartilhado com outros indivíduos, pode gerar uma luta pelo reconhecimento da expectativa referida. Dessa forma, Honneth identifica todos os conflitos sociais (“culturais” ou “econômicos”) como lutas morais para o reconhecimento e, ao fazer isso, desenvolve um modelo teórico capaz de unir todos os grupos com tendências emancipatórias. Isto porque todos buscariam o mesmo: a ampliação do reconhecimento, passível de ocorrer, inclusive, entre eles (BRESSIANI, 2011).

Esse modelo de Honneth pode ser válido para unir grupos vulneráveis de segmentos distintos, contudo, com problemas comuns. Nesse sentido, embora a pesquisa tenha por objeto LGBTs, a educação sexual é uma educação sobre o corpo e como a sociedade neoliberal cria mecanismos de controle sobre ele. Essa educação serve não apenas para opressão sexual propriamente dita. Pode ir além e englobar também para a opressão trabalhista, pois o controle sofrido pelos corpos sexualmente serve também para a exploração deles no ambiente de trabalho

capitalista. Na prática, unem-se pessoas LGBTs e pessoas exploradas pelo capital tanto para lutar contra os mesmos “inimigos”, como para se reconhecerem reciprocamente.

Outro raciocínio possível a partir do modelo apresentado é perceber como movimentos sociais LGBTs direcionados à educação pedem, além da própria educação, redistribuição de recursos financeiros e de tempo. Ao legislativo e ao executivo, pleiteia-se um reconhecimento moral – para se valer do temo de Honneth – à educação sexual como se reconhece ao português e à matemática, na redistribuição dos mencionados recursos. Ao Judiciário, ambiciona-se indenizações maiores para as vítimas de bullying (LGBTfóbico) como se costuma definir para vítimas de outros tipos de dano.

Nancy Fraser rebate Honneth. Para a filósofa norte-americana, o diagnóstico das injustiças sociais não pode partir de um sentimento subjetivo como de desrespeito, mas de uma teoria social capaz de identificar os mecanismos responsáveis por reproduzir as relações de dominação (BRESSIANI, 2011). É como se para Fraser, não bastasse a dor, ela deve ser proveniente de uma dominação injusta e aí vem toda a análise para se entender se há dominação e se ela é injusta. Além disso, fundir economia com as outras formas de interação social seria não reconhecer a diferenciação funcional existente entre os sistemas, segundo a qual cada um deles tem um código e expectativas específicas. Um sistema não se explica a partir do outro.

No entanto, ao diferenciar as esferas sociais (“culturais” e “econômicas”), Fraser não as hierarquiza. Defende a necessidade de combater injustiças culturais e econômicas conjuntamente. Em outras palavras, haveria meios próprios para se combater injustiças culturais e outros meios específicos para se lutar contra as opressões econômicas – não há um vínculo intrínseco como teorizaria Honneth –, mas isso não significaria necessariamente uma luta apartada. Pelo contrário. Fraser propõe a coexistências dessas lutas, por serem igualmente importantes. É esse o ponto de crítica da filósofa americana para Habermas. Faltaria na Teoria da Ação Comunicativa a inclusão de movimentos culturais, como o feminista, para se conseguir efetivar o proposto diálogo racional e capaz de efetivar a democracia e dirimir as injustiças econômicas (BRESSIANI, 2011). O anseio feminista não poderia estar apartado do econômico apesar de cada um adotar uma lógica de funcionamento específica. Exemplifica: as injustiças quando da repartição das tarefas sobre criação dos filhos ou das implicitamente encontradas no ambiente de trabalho e na produção de bens e alimentos envolvem tanto as demandas feministas como as econômicas.

Habermas teria se limitado a compreender e propor uma alteração no mundo econômico apenas a partir dos códigos dele próprio, quando na verdade haveria outros tão importantes quanto para subvertê-lo, já percebidos pelos movimentos sociais culturais. Essa crítica a Habermas pode partir da obra “Técnica e ciência com ideologia” (2003). O filósofo alemão critica a perda de identidade de classe (operária) e, dentre outras causas, responsabiliza as questões “humanitárias” como a de gênero e da orientação sexual. As pessoas identificam-se agora com questões vinculadas à cultura e não mais com a economia. Retoma-se à divergência com Fraser. A filósofa americana não observa esse caráter excludente e as observa enquanto categorias complementares, as quais juntas garantem a real emancipação.

Nas lições apreendidas de Fraser, os movimentos sociais preocupados com a educação sexual antidiscriminatória não atenderiam necessariamente às demandas pautadas em segregação econômica. São movimentos próprios com lógicas específicas. Todavia, o ideal é a união desses grupos pois esse seria o único meio para uma real emancipação. A falsa emancipação seria aquela setorizada. Em termos concretos, não adianta mulheres lésbicas se emanciparem e oprimirem outras mulheres negras ou pobres e vice-versa. Continuará a existir algum tipo de opressão, inclusive de gênero. O alerta serve tanto para as ações da sociedade civil, como àquelas oriundas das políticas do Estado.

Educar sexualmente pessoas para respeitarem, amarem e estimarem LGBTs, sem considerar outros grupos vulneráveis não promoveria uma real emancipação. Pode até fazer dos LGBTs futuros opressores. Todavia, não é necessário à pesquisa acadêmica englobar todos esses grupos pois cada um deles tem uma lógica própria. Há um vértice comum: o funcionamento do sistema educacional – como de todo sistema no neoliberalismo – tem como prioridade a maximização do lucro. Contudo, como essa maximização age sobre os corpos negros e os pobres pedem outros trabalhos científicos. Ao final, todos devem ser alinhados para a ruptura de dominação e das injustiças sociais.

Seguindo a mesma linha de Fraser, porém voltado para a realidade brasileira contemporânea, situa-se Paulo Iotti Vecchiatti (2019). O jurista brasileiro critica determinados setores das esquerdas segundo os quais os episódios decorrentes das falas da Ministra Damares Alves, dentre outros políticos LGBTfóbicos, seriam, na verdade, uma “cortina de fumaça” para promover reformas “mais importantes”, como a trabalhista e a previdenciária. Vecchiatti demonstra

como os referidos episódios não impedem manifestações contrárias a essas reformas sociais e, portanto, as falas da Ministra não podem ser menosprezadas, como se fossem apenas um artifício de distração governamental. Isto também, porque, ao fazer isso, esses setores críticos tendem a hierarquizar as opressões, com as trabalhistas e previdenciárias sobre as discriminações históricas e instituições de grupos vulneráveis como os LGBTQIA+. A solução caminha no mesmo sentido da discussão exposta entre Fraser e Honneth (BRESSIANI, 2011) e pede a conjunção dos movimentos e demandas sociais, sejam elas econômicas, sejam elas culturais.

6.5 Resgate histórico dos Movimentos LGBTs

O resgate histórico realizado tem por fonte o curso “História do movimento LGBT brasileiro: 40 anos de lutas por direitos” ministrado por Renan Quinalha em 2020. O jurista inicialmente ressalta o associativismo presente nesses movimentos, no sentido de serem ações coletivas de resistência, realizadas através de reuniões, ações e atos públicos, complementares à resistência individual (particular). Depois, lança-se sobre a análise histórica dos movimentos LGBTs a partir da seguinte ordem: primeiro o surgimento dos grupos de resistência na Europa e nos Estados Unidos; depois o desenvolvimento deles na América Latina; e então descreve as três (ou quatro) ondas dos movimentos LGBTs no Brasil. Convém detalhar melhor essa narrativa.

O marco inicial para os movimentos LGBTs seria a resistência advinda do alemão Karl-Heinrich Ulrich no século XIX (QUINALHA, 2020). O jurista formou um grupo de resistência contra parágrafo 175 do Código Penal, segundo o qual um ato sexual não natural cometido entre pessoas do sexo masculino ou por humanos com animais seria punível com prisão e ainda com a possibilidade da perda dos direitos civis. A reação a essa resistência identificaria os gays como seguidores de Ulrich: os “uranistas”, um terceiro sexo, porque seriam pessoas com corpo de homem e alma de mulher. Vão ao encontro da patologização da homossexualidade no século XIX, quando os dogmas cristãos “homofóbicos” passam a ser substituídos por patologias categorizadas pela Medicina, conforme explanado no segundo capítulo. Apesar disso, esse movimento inicial consegue vitórias importantes, como a fundação do Instituto de Ciência Sexual em Berlim em 1919, a Liga Mundial para Reforma Sexual formada em 1928 e o fim da descriminalização na Rússia em 1917 (QUINALHA, 2020).

Nos próximos anos do século XIX, a ascensão do nazifascismo impacta direta e negativamente os incipientes movimentos LGBTs. O regime ditatorial de guerra institui um culto

à virilidade contrário à existência de homossexuais (QUINALHA, 2020). Centrada nesse homem viril, exalta-se a família patriarcal e heteronormativa enquanto célula e propósito da nação. Essas reflexões de Quinalha (2020), como o próprio parece sugerir, podem ser levadas a todas as guerras contemporâneas. Há sempre um sentimento expansionista para o qual se fazem necessários homens fortes, reprodutores (heterossexuais) e preocupados em expandir a suposta cor da nação (racismo) – remete-se à crítica de Butler no terceiro capítulo. Nesse raciocínio, movimentos contrários às guerras e ditaduras tendem a ser espaços de libertação para quem não segue a heterocisnormatividade (QUINALHA, 2020).

O movimento hippie e de contracultura presentes nos Estados Unidos a partir da década de 1960 seguem a lógica mencionada. Neles, estarão entrelaçados os atos coletivos contrários à Guerra do Vietnã, o movimento negro, o movimento feminista e os movimentos LGBTs. Todos vão questionar a guerra, mas também o controle de corpos exigido pelo “american way of life”, responsável por padronizá-los em um ideal de cor, de comportamento de gênero e de orientação sexual (QUINALHA, 2020).

Na América Latina, tem-se como marco inicial a cidade de Buenos Aires, com a fundação do Grupo Nuestro Mundo em 1967, responsável pela Frente de Liberação Gay, cuja perspectiva libertária não vinha da Rebelião de Stonewall e sim da Revolução Cubana (QUINALHA, 2020). Nesse mesmo período, também na Argentina, tem-se o grupo LGBT Somos, tão relevante para a organização do primeiro movimento LGBT no Brasil, a ponto de ter recebido o mesmo nome “SOMOS” (QUINALHA, 2020).

O recrudescimento do regime ditatorial na América Latina – inspirados nesses ideais nacionais europeus – coíbe a existência e propagação de antigos e novos movimentos LGBTs na região. Lembra Quinalha (2020) do discurso de Cid Furtado, deputado federal filiado ao ARENA, para quem o desenvolvimento e segurança nacional se estruturaria pela família, vista como um santuário onde pai, mãe e filhos deveriam plasmar o caráter da nacionalidade. Resta clara a correlação entre o autoritarismo europeu, latino-americano e as críticas mencionadas por Quinalha e Butler. Nesse sentido, também se pode fazer um paralelo entre a reação às ditaduras e o reaparecimento dos movimentos LGBTs na América Latina, como se fez nos Estados Unidos da década de 1960 entre e as revoltas contra a Guerra do Vietnã e os movimentos hippies e

contracultura. No Brasil, portanto, os primeiros movimentos LGBTs seriam também organizações contra a ditadura militar (QUINALHA, 2020).

Quinalha (2020) relata a existência histórica de 03 ondas históricas e 01 possível atual presentes no movimento LGBT brasileiro. A primeira é situada entre 1978 e 1983, justamente no período de decadência da ditadura militar, quando foi possível tanto reestabelecer movimentos libertários, como lutar contra o próprio regime. Em 1980, foi organizada a primeira marcha reconhecida como LGBT. Junto ao movimento feminista e ao movimento negro, pleiteavam pela cessação das arbitrariedades na violência policial, direcionada a LGBTs, mulheres e negros. Nesse ponto, há de se fazer uma ressalva. Embora os movimentos LGBTs do período tenham se posicionado contra o regime militar e fossem sistematicamente violentados e assassinados pelo Estado, não havia uma reciprocidade integral de outros grupos contrarregime para as causas essencialmente LGBTs. Ocorria o contrário. As lutas LGBTs eram consideradas da minoria (burguesa) e logo deveriam estar à margem da luta principal, voltada para a toda sociedade (socialismo). Quinalha cita Herbert Daniel, na Biografia “Passagem para o próximo sonho”, segundo o qual os grupos esquerdistas contrários à ditadura militar pediam para ele esquecer a questão da sexualidade porque a revolução não a comportaria.

Essa separação entre movimentos “econômicos” e “culturais” foi vista no tópico anterior. Em resumo, foram expostas as ideias de Habermas, Honneth e Fraser. Posicionou-se pela doutrina de Fraser, segundo quem seria até possível separar esses movimentos sociais, pois cada um deles segue um código próprio; contudo, uma real emancipação humana pediria a coexistência de todos eles. Não haveria como se reconhecer uma luta como principal e outra(s) como acessória(s).

Pois bem, além do fim do regime autoritário, esses primeiros movimentos LGBTs tinham por objetivo acolher pessoas fora do padrão heterocisnormativo em um ambiente de pertença. Eram grupos de aceitação e identificação. As reivindicações por direitos eram raras. Uma das mais notórias foi a Manifestação contra a Discriminação do Trabalhador Homossexual, realizada em 01 de maio de 1980 até porque nela se percebe um forte contorno de movimento “econômico”. É homossexual (porém) trabalhador (QUINALHA, 2020).

A ausência de maiores reivindicações jurídicas ou mesmo de pleitos voltados à existência e dignidade dos LGBTs desvinculados de outros recortes socioeconômicos decorria das muitas incertezas e divergências entre os membros dos movimentos. Perguntavam-se acerca da

legitimidade da existência de guetos – seriam espaços de liberdade ou de manutenção da heterocisnormatividade dos outros espaços –, das manifestações de desejos – seriam formas de resistência à liberdade ou de desmoralização do movimento –, e até dos próprios direitos LGBTs – serviriam para realmente emancipar ou para apenas assimilar as diferenças em um âmbito jurídico regido por hierarquias e subordinação (QUINALHA, 2020). Ao perceber como essas e outras perguntas talvez nunca sejam respondidas de modo unânime, os movimentos LGBTs seguintes vão começar a relevar essas divergências para conseguir reivindicar direitos basilares à dignidade de todo o grupo. Antes disso, entretanto, as divergências vão tomar conta dos movimentos da Primeira Onda e a desunião entre eles será um dos motivos ao fim desse ciclo (QUINALHA, 2020).

Outras causas também importantes ao declínio da Primeira Onda foi o fim do milagre econômico e a epidemia de HIV e AIDS. A crise econômica fez muitos LGBTs voltarem a morar no interior do país, onde não conseguiam se unir com outros – como faziam nos grandes centros – e lutar em coletivo por direitos e reconhecimento. Em paralelo, a epidemia vai reconectar a homossexualidade com o estigma da doença e, nesse período, propagar a ideia de orgulho por ser gay passa a ser muito mais difícil. Dissemina-se a ideia de um “câncer gay” ou uma “peste gay”. É nessa nova realidade onde se começa-se a Segunda Onda dos movimentos LGBTs: com menos grupos organizados e centrada no combate à epidemia de HIV e AIDS (QUINALHA, 2020).

A Segunda Onda tem uma militância menos ideológica, pois abandonam parcialmente as pautas voltadas para o reestabelecimento da democracia ou para a revolução socialista. Os movimentos LGBTs ambicionam preponderantemente políticas públicas de prevenção e de saúde direcionadas ao combate do HIV e da AIDS (QUINALHA, 2020). Formam-se duas organizações bastante relevantes para esse combate: o Grupo Gay da Bahia (1980) e o Grupo Triângulo Rosa (1985). Ambos vão situar a “causa gay” em primeiro lugar, acima das bandeiras revolucionárias e socialistas. Por adotarem essa postura, os ativistas LGBTs aproximam-se das autoridades médicas. Não os veem mais como servidores de um Estado a ser revolucionado. São profissionais necessários para disseminar informação para a sociedade acerca da transmissão do HIV e, assim, frear a alta mortalidade de homens gays e do preconceito existente contra eles. A aproximação teve muitos ganhos. Destaca-se a despatologização da homossexualidade feita pelo Conselho Federal de Medicina em 1985, cinco anos antes da Organização Mundial de Saúde (QUINALHA, 2020).

A homossexualidade deixa de ser tratada como uma opção patológica e passa ser reconhecida enquanto orientação sexual.

À medida que a legitimidade dos homossexuais passa a ser reconhecida pelo Estado brasileiro, os homossexuais passam também a legitimar o Estado enquanto destinatário possível das respectivas demandas. Adotam a linguagem estatal e seguem os caminhos oficiais para reivindicar direitos. Os principais pleitos são a legalização do casamento homossexual, o fim da violência e da discriminação religiosa LGBTfóbica. Inicia-se a Terceira Onda dos movimentos LGBTs, cuja nota distintiva é essa aproximação com o Estado e o estabelecimento de uma linguagem jurídica e um comportamento menos belicoso (QUINALHA, 2020).

Segundo Renan Quinalha (2020), a Terceira Onda começa na década de 1990. A ponte entre Estado e movimentos LGBTs vai ocorrer sobretudo através das Organizações Não Governamentais, as ONGs, onde os movimentos sociais vão se formalizar e conseguir receber apoio financeiro do Estado e do Mercado. Resulta em uma maior quantidade de encontros e eventos antidiscriminação; na participação de movimentos LGBTs em movimentos de direitos humanos e vice-versa; e na formação de uma mídia menos LGBTfóbica.

Aponta-se ainda a possível existência de uma Quarta Onda, atuante a partir da última década. As principais características seriam a festas LGBTs promovidas nas periferias; a atuação das universidades, seja na produção acadêmica, seja na formação de coletivos antidiscriminação; a Teoria Queer; e o surgimento de novas identidades – assexuais, intersexuais, pansexuais etc. – bem como de novos sujeitos contra a discriminação, como as “Mães pela Diversidade” (QUINALHA, 2020). Destaca-se também a instauração a partir de 2014 de comissões da verdade com o objetivo de se efetivar uma justiça de transição à história de sofrimento e perseguição a quem contrariava a “moral e os bons costumes” no período da ditadura militar (QUINALHA, 2020). Em contrapartida, nota-se a ascensão de alguns grupos LGBTfóbicos na política e nos tribunais, com argumentos pseudocientíficos como o da “ideologia de gênero”, os quais são propagados também nas novas mídias, como as redes sociais, e em congressos supostamente acadêmicos.

6.6 Os movimentos LGBTQIA+ vigentes e o pleito do direito à educação sexual

Do resgate realizado por Renan Quinalha (2020) sobre os movimentos LGBTs no Brasil, ressaltam-se dois pontos importantes para o objeto da pesquisa. O primeiro é a ausência histórica

do pleito por uma educação sexual antidiscriminatória. Não tinha como ser diferente. Orientações e identidades destoantes do padrão heterocisnormativo sequer eram reconhecidas. Portanto, antes de se falar em educação à LGBTfobia, precisava se caracterizar a própria LGBTfobia nessa falta de reconhecimento. Na Primeira Onda, as pessoas LGBTQIA+ ainda estavam se reconhecendo, em um movimento de acolhida e aceitação recíprocas. Na Segunda, o pedido de reconhecimento pelo Estado dava-se através do direito à própria vida, seja para não morrer de AIDS, seja para não morrer pela violência urbana – muitas vezes, institucional. Paralelamente se pedia também o reconhecimento das uniões homoafetivas. A partir da década de 1990, com a despatologização da homossexualidade e da transexualidade, a Terceira e Quarta ondas conseguem uma maior abertura política às pautas LGBTQIA+ e começa a ser possível o debate e a proposição de ações públicas à educação sexual antidiscriminatória. Inclusive, no capítulo anterior, demarcou-se o ano de 1997 no Governo de Fernando Henrique Cardoso como o início dessas políticas e o Governo Lula (2003 – 2011) como o melhor momento delas até então.

Deve-se investigar como os movimentos LGBTQIA+ provenientes dessas últimas ondas posicionam-se em relação ao direito à educação sexual antidiscriminatória e, nessa finalidade, remete-se ao segundo ponto conclusivo do resgate feito por Quinalha: a relevância das Organizações Não Governamentais. Desde a década de 1990, os movimentos LGBTQIA+ vem se organizando em ONGs, cuja personalidade jurídica é de associação, pessoa jurídica privada sem finalidade lucrativo. Nesse contexto, preme uma investigação sobre quais são os pleitos dessas associações privadas e como se relacionam com o direito à educação objeto de pesquisa.

A definição de quais seriam as associações pesquisadas partiu de uma lista fornecida pela ABGLT (Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais) com 243 entidades cadastradas nessa Associação. A escolha da ABGLT como ponto de partida decorre da notoriedade da Associação no Programa Brasil Sem Homofobia e na elaboração dos mencionados Kits educativos anti-homofobia – para os quais até houve a convergência de outras associações, contudo, entre as nacionais, nenhuma outra tinha por foco principal a comunidade LGBT.

As 243 associações cadastradas na ABGLT foram separadas pelas 05 regiões geográficas do país. Cada uma delas foi pesquisada no Google – nas primeiras 5 páginas de resultados –, no Facebook e no Instagram. Primeiro se escreveu o nome delas e depois se repetiu o procedimento com o nome e a cidade onde atuavam, para diferenciar de outras possíveis associações com nomes

semelhantes. Aquelas sem um site, blog ou uma rede social específica foram descartadas. Não foram incluídas no recorte associações cujos resultados limitaram-se à menção por outros sites, blogs ou redes sociais, porque o objetivo foi investigar as associações enquanto “primeira pessoa”, ou seja, sem um intermediador responsável por descrever a missão institucional daquela organização. Por exemplo, a Associação Grupo Ipê Amarelo pela Livre Orientação Sexual tem resultados na “Casa dos Dados”, na “Conexão Tocantins” e na “Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde”, porém não tem uma página própria na rede virtual e, portanto, foi descartada da pesquisa. Como explanado, os outros domínios eletrônicos vão analisar as associações sob o respectivo ponto de vista. Para seguir no exemplo dado, a “Casa dos Dados” preocupa-se com as informações burocráticas de cadastro; a “Conexão Tocantins” realizava uma matéria sobre a “Parada Gay”; e a “Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde” avalia se a associação se preocupa em combater a disseminação do HIV e outras ISTs. Não se sabe a partir dessas outras páginas quais os reais e prioritários interesses da Associação Grupo Ipê Amarelo pela Livre Orientação Sexual e, portanto, ela não foi incluída ao posterior debate.

Após a seleção das associações com páginas próprias na rede virtual, objetiva-se averiguar dois pontos. O primeiro é se ela desenvolveu alguma atividade voltada ao direito à educação sexual antiLGBTfóbica. O segundo é descobrir qual o principal propósito da organização.

No primeiro ponto, foram consideradas como atividades, qualquer ação executada no “mundo real” com a temática. Uma postagem ou o compartilhamento de uma notícia sobre o assunto no “mundo virtual” não foram consideradas, porque são ações executáveis por apenas um único indivíduo e o cerne desse capítulo são as ações coletivas. Por exemplo, a Associação de Travestis do Ceará compartilhou uma notícia sobre a transfobia sofrida por uma aluna trans no ambiente escolar, contudo não foi categorizada como sendo uma associação com alguma ação em prol do direito à educação sexual antiLGBTfóbica.

O segundo ponto, o propósito da instituição, foi determinado a partir da matéria mais presente entre as discutidas pela organização. Seguem alguns exemplos para essa definição. No campo da saúde, incluiu-se o Grupo Liberdade, Igualdade e Cidadania Homossexual porque as últimas matérias postadas eram sobre prevenção a ISTs e muito da movimentação da associação era no sentido de promover e divulgar eventos sobre a matéria; o Grupo Humanus foi categorizado como de saúde porque a ressalta na descrição da sociedade: “Na luta contra as DSTs, AIDS,

hepatites virais e combatendo a homofobia e toda forma de preconceito”; e o Movimento por Cidadania e Direitos Humanos de LGBT de Catalão tem uma seção única na página virtual apenas para saúde. Há ainda casos curiosos como o do Grupo Oxumaré – Direitos Humanos Negritude e Homossexualidade, pois embora o nome demonstre uma preocupação em se fazer a interseccionalidade de cor e gênero, na prática, a maioria das postagens mais recentes tratavam de questões pertinentes à saúde LGBTQIA+.

Outro campo de preocupação às pessoas LGBTQIA+, sobretudo às transexuais e travestis é da capacitação trabalhista e reconhecimento profissional da prostituição. O Fórum de Transexuais do Goiás foi incluído nesse âmbito porque a maioria das ações promovidas tiveram por foco debater sobre a empregabilidade e o mercado de trabalho às pessoas trans. Depois da saúde e da capacitação profissional, foram observadas associações cuja atenção voltava-se à realização da Parada do Orgulho LGBT, pelas próprias matérias divulgadas sobre o tema, como a Associação Paranaense da Parada da Diversidade; e associações categorizadas pela atuação na cena cultural, como o Distrito Drag, cujas ações pautam-se em eventos festivos ao público de Brasília.

Por fim, restaram as associações sem nenhum âmbito de atuação específico. São aquelas preocupadas com todos os aspectos da vida LGBT, desde a saúde à promoção de lazer à comunidade. Um exemplo é o Grupo Gay da Bahia, cujo portal tem tanto seção sobre roteiros de lazer LGBT em Salvador, como há um direcionamento ao relatório de mortes oriundas por LGBTfobia no Brasil.

Os próximos 05 subtópicos revelam os resultados encontrados em cada uma das regiões geográficas do Brasil. Depois deles, segue uma conclusão sobre o apurado.

6.6.1 As associações LGBTQIA+ do Sul

No Sul, foram encontradas 20 associações. Não fizeram parte da análise porque não foram encontrados dados significantes: a Associação de Transgêneros da Amurel Tubarão; o Grupo Expressões - direitos humanos, cultura e cidadania; o Grupo Igualdade de Tramandaí; o Instituto Paranaense 28 de Junho; e o Grupo Rota das Cores; e a Associação Arco-Iris. Também não entrou no recorte da pesquisa o Centro Paranaense da Cidadania – Cepac, pois não tem como público-alvo os LGBTs. Restaram 13 associações. São elas: Grupo Igualdade de Guaíba; o Grupo Renascer de Apoio aos Homossexuais; o Grupo União pela Vida; Igualdade - Associação de Travestis e

Transexuais do Rio Grande do Sul; o Transgrupo Marcela Prado; o Igualdade - Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul; o Dom da Terra; Associação Paranaense da Parada da Diversidade; Aliança Jovem LGBT; Associação de Transgêneros da Amurel Tubarão; Instituto Paranaense 28 de Junho; Grupo Lambda LGBT; e o Centro Paranaense da Cidadania – Cepac.

Nenhuma delas tem como objetivo preponderante a inserção de temáticas de gênero e orientação sexual na educação ou a prevenção e combate ao bullying LGBTfóbico. Um traço em comum a todas foi a preocupação em receber doações para financiar encontros e bens para os LGBTs carentes. Quando se passa a analisar o principal direito a ser promovido tem-se o direito à saúde e, logo em seguida, o direito ao trabalho por meio da capacitação ao mercado ou ao reconhecimento profissional das prostitutas e prostitutos. Em números: das 13 associações investigadas, 05 tem como foco auxiliar LGBTs na prevenção e tratamento de ISTs, principalmente do HIV. São elas: o Grupo Igualdade de Guaíba; o Grupo Renascer de Apoio aos Homossexuais; o Grupo União pela Vida; Igualdade - Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul e o Transgrupo Marcela Prado. Três preocupam-se também com a capacitação profissional: Transgrupo Marcela Prado; o Igualdade - Associação de Travestis e Transexuais do Rio Grande do Sul e o Dom da Terra. Essa última também se ocupa com questões de cor e há ainda uma associação específica para promover a Parada LGBT no Paraná. Trata-se da Associação Paranaense da Parada da Diversidade.

A associações as quais não demonstraram foco específico: A Aliança Jovem LGBT; Associação de Transgêneros da Amurel Tubarão; Instituto Paranaense 28 de Junho; Grupo Lambda LGBT; e o Centro Paranaense da Cidadania – Cepac. Esse último Centro foi o único com registros de um movimento em prol da inclusão da educação antiLGBTfóbica nas escolas.

6.6.2 As associações LGBTQIA+ do Sudeste

No Sudeste, foram encontradas 76 associações. Não foram analisadas porque não foram encontrados dados significantes: a Amores- Organização Não Governamental de Apoio à Diversidade Sexual; a Associação Borboleta; a Associação das Travestis do Espírito Santo; a Associação de Pessoas GLSBT - Ser Humano; a Associação de Populações Vulneráveis; a Associação e Centro de Estudos e Pesquisas da Unidade Brasileira; a Associação Gabrielense de Apoio à Homossexualidade; a Associação Rio-Pretense de Travestis, Transexuais e Simpatizantes;

a Associação Vida Esperança; a ATOBÁ- Movimento de Afirmação Homossexual; a Cores da Vida; o Grupo 28 de Junho - pela Cidadania Homossexual; o Grupo Arraial Free; o Grupo Cabo Free de Conscientização Homossexual; o Grupo de Apoio Luta e Defesa dos Interesses das Minorias; o Grupo Esperança; o Grupo Gay de Guarujá; o Grupo Rosa Vermelha; o Instituto Arco-Íris de Direitos Humanos e Combate à Homofobia; o Lésbicas e Gays do Litoral; o Movimento Gay de Barbacena; o Movimento Gay de Betim; o Movimento Itabiricense de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis; a ONG Movimento da Diversidade Sexual; a Organização de Lésbicas e Garotas Ativistas. Também não entrou no recorte da pesquisa a Comunidade Ilê Axé Ya Locy; o Instituto Horizontes da Paz e a ONG Reintegrando Vidas, porque não se dirigem especificamente aos LGBTs.

Restaram 48 associações passíveis de análise. Apenas uma delas preocupa-se com o debate do gênero e orientação sexual no âmbito educacional. É a Diversitas UFF - Coletivo universitário. No entanto, foca o ensino superior. Não foi encontrada nenhuma com atuação no ensino básico. Seguem as demais associações e as respectivas lutas.

Em números, das 48 associações investigadas, 16 tem como objeto principal a preocupação com a saúde e com a prevenção e tratamento do HIV. São elas: a Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual; a Associação de Gays e Amigos de Nova Iguaçu e Mesquita; a Associação de Trans e Travestis; a Cidadania, Orgulho, Respeito, Solidariedade, Amor; o Grupo Transdiversidade Niterói; o Grupo de Amparo ao Doente de Aids; o Grupo Iguais - Conscientização Contra o Preconceito; o Lésbicas Organizadas da Baixada Santista; o Libertos Comunicação ; o Movimento D'ELLAS; o Movimento Gay de Betim; o Movimento Gay e Simpatizantes do Vale do Aço; o Movimento Itabiricense de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis; o Serviço de Esperança e Incentivo à Vida Agora; o Shama - Associação Homossexual de Ajuda Mútua; o Vanguarda Esperança.

Voltadas à capacitação profissional ou ao reconhecimento da prostituição estão 06 movimentos: o Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual; a Associação de Trans e Travestis; o Centro de Apoio e Solidariedade à Vida; o Grupo Transdiversidade Niterói; o Instituto Nice; e o Fórum Municipal LGBT de São Bernardo do Campo.

Registros de movimentos atentos sobretudo à violência foram 04: a Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual; a Associação Lésbica de Minas; o Coletivo de Feministas Lésbicas; e a Expressão Livre do Orgulho LGBT.

Há 02 associações preocupadas com a situação das presas LBTs, a Associação Lésbica de Minas e o Coletivo de Feministas Lésbicas; e outras 02 voltadas à promoção de eventos culturais (danças, festas, shows etc.): Centro Cultural Imério do Samba e o Movimento Gay de Betim. Restam a Associação de Trans e Travestis, cujo foco principal é dar abrigo às transexuais e travestis; o Coletivo de Feministas Lésbicas, com o objetivo de fornecer orientação jurídica e a Ação Brotar pela Cidadania e Diversidade Sexual, atenta à Parada do Orgulho LGBT.

Há ainda as associações sem nenhuma finalidade específica. São elas: a Aldeia da Diversidade; a ATOBÁ- Movimento de Afirmação Homossexual; o Centro de Apoio à Diversidade; o Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual ; o Cidadania Gay; Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Contagem; o Grupo Arco-Íris de Cidadania LGBT; o Grupo de Apoio Luta e Defesa dos Interesses das Minorias; o Grupo Ogulho Liberdade e Dignidade ; o Grupo Pluralidade e Diversidade; o Grupo Sete Cores; o Grupo Triângulo Rosa Belford Roxo; o Identidade - Grupo de Luta pela Diversidade Sexual; o Instituto Edson Néris; o Movimento Gay de Betim; o Movimento Gay dos Gerais; a ONG Visibilidade LGBT; a Organização LGBT de Muriaé; a Turma OK; o Grupo Lambda LGBT / São Paulo; e a Associação de Travestis, Mulheres Transexuais e Homens Trans.

6.6.3 As associações LGBTQIA+ do Norte

No Norte, foram encontradas 27 associações. Seguem os Movimentos sem resultados consideráveis ao recorte da pesquisa: Acopla (Coletivo Universitário); Associação Amazonense de GLT; Associação das Travestis do Amazonas; Associação de Homossexuais do Acre; Associação de Livre Orientação Sexual de Ananindeua; Associação Homossexual do Estado do Amazonas; Associação LGBT de Tucuruí; Cidadania, Orgulho e Respeito; Greta; Grupo Arco-Íris de Rondônia; Grupo Beija-flor Organização em Defesa da Livre Orientação e Expressão Sexual; Grupo das Homossexuais Thildes do Amapá; Grupo Gay e Lésbicas de Oiapoque; Movimento de Mulheres lésbicas e Bissexuais do estado do Pará; Movimento de Gays, Lésbicas e Transgêneros

de Manacapuru; Movimento Homossexual de Belém; Rede de Juventude Alexandre Ivo; Tucuxi-Núcleo de Promoção da Livre Orientação Sexual; e a Federação Amapaense de LGBT.

Restaram 09 associações passíveis de análise.

Nenhuma delas tem como objetivo preponderante a inserção de temáticas de gênero e orientação sexual no âmbito educacional. Em números, das 09 associações investigadas, 2 têm uma maior preocupação com a saúde LGBT. São elas a Associação Orquídeas LGBT/AM e o Grupo Pela Livre Orientação Sexual. Uma trata da Parada do Orgulho LGBT: a Associação Roraimense Pela Diversidade Sexual (Grupo DiveRRsidade) e outra sobre a cena cultural de Roraima, a Associação Roraimense Pela Diversidade Sexual (Grupo DiveRRsidade). As cinco associações restantes não têm uma finalidade específica. São elas: o Grupo Gay de Rondônia; o Grupo Homossexual do Pará; o Grupo Olívia; Grupo Atitude; e a Associação de Travestis, Transexuais e Transgêneros do Estado de Roraima.

6.6.4 As associações LGBTQIA+ do Nordeste

No Nordeste, foram encontradas 89 associações. Não foram analisadas porque não foram encontrados dados significantes: Associação de Gays, Lésbicas e Profissionais do Sexo; ASTRAES- Por Direitos Humanos e Visibilidade LGBT; Grupo Arco-Íris LGBT; Grupo Gay das Residências; Grupo Livre - Liberdade Sexual, Educação e Cidadania; Articulação e Movimento Homossexual de Recife; Movimento Anti-Homofobia de Paulo Afonso; Associação Beco das Cores - Educação, Cultura e Cidadania LGBT; Associação de Defesa e Proteção dos Direitos de Homossexuais; Instituto Cultural Intimus; Coletivo LGBT Flores do Sisal; Ser Coletivo Diversidade de Gênero e Sexualidade; Associação de Homossexuais, Lésbicas, Travestis...de Tabira; Associação de Travestis do Piauí; Associação dos Homossexuais de Campina Grande, Estado da Paraíba; ASTRAL; EROS – Grupo de Apoio e Luta pela Livre Orientação Sexual do Sul da Bahia; EROS – Grupo de Apoio e Luta pela Livre Orientação Sexual do Sul da Bahia; Fundação e Associação de Ação Social e DH GLBT de Canavieiras e Região; Grupo de Apoio e Prevenção imperatriz; Grupo de Afirmação Homossexual Potiguar; Grupo de Gays, Lésbicas da Cidade de Delmiro Gouveia; Associação de Jovens GLBTs de Alagoas; Grupo Direito à Vida; Grupo Enfrentar; Grupo Expressão; Grupo Felipa de Sousa; Grupo Fênix - Movimento em Defesa da Cidadania LGBT de Pojuca; Grupo Gay de Dias D'Ávila; Grupo Homossexual da Periferia; Grupo

Homossexual do Cabo; Grupo Humanizar-se de Alagoinhas; Grupo Lema; Grupo Licoria Ilione; Grupo Realidade Colorida; Grupo Unificado de Apoio à Diversidade Sexual de Parnaíba – O GUARÁ; Movimento de Articulação Homossexual de Paulo Afonso; Organização dos Direito e Cidadania de Homossexuais do Estado do Maranhão; Organização Homossexual Geral de Alagoinhas; Transfêmea; Unidas de Travestis; Associação Musas de Castro Alves do Recôncavo.

Restaram 49 associações passíveis de análise.

Nenhuma delas tem como objetivo preponderante a inserção de temáticas de gênero e orientação sexual no âmbito educacional.

Seguem as demais associadas e as respectivas lutas. Em números, das 49 associações investigadas, 22 voltam-se sobretudo à saúde das LGBTs: Associação das Travestis da Paraíba; Associação das Travestis de Salvador; Associação de Defesa Homossexual de Sergipe – Adhons; Atos de Cidadania; Gayrreiros do Vale do Paraíba; Grupo Afinidades Maceió; Grupo Contra o Preconceito; Grupo de Apoio à Livre Orientação Sexual do Cariri; Grupo Flor de Bacaba; Grupo Gay de Camaçari; Grupo Gay de Lauro de Freitas; Grupo Guaribas de Livre Orientação Sexual; Grupo Liberdade, Igualdade e Cidadania Homossexual; Grupo Humanus; Grupo Saphos LGBT; Movimento Arco-Iris da Sociedade Horizontina; Movimento de Lésbicas e Mulheres Bissexuais da Bahia; Pró-Vida – LGBT; Quimbanda Dudu; Satyricon- Grupo de Apoio e Defesa da Orientação Sexual; SHUDO - Associação de Articulação de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos; Sohmos LGBT - Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transgêneros de Arapiraca.

Uma associação tem como foco a Parada LGBT. É a Associação da Parada do Orgulho LGBT de Mata de São João.

As demais não apresentam uma finalidade específica. São elas: Instituto Casa da Cidadania de Serrinha; ASTRAES-Por Direitos Humanos e Visibilidade LGB Associação das Travestis do Rio Grande do Norte; Associação das Travestis Reencontrando a Vida do Rio Grande do Norte; Associação de Homossexuais de Complexo Benedito Bentes; Associação de Travestis do Ceará; Associação dos Homossexuais de Campina Grande, Estado da Paraíba; ASTRA – Direitos Humanos e Cidadania GLTB; Filhos do Axé; Grupo de Amor e Prevenção pela Vida; Grupo de Resistência Asa Branca; Grupo de Resistência Flor de Mandacaru; Grupo Livre - Liberdade Sexual, Educação e Cidadania; Grupo Gay da Bahia; Grupo Gay de Alagoas; Grupo Gay de Maceió; Grupo Gay de Pernambuco; Grupo Gayvota; Grupo Habeas Corpus Potiguar; Grupo Solidário Lilás;

Movimento do Espírito Lilás; Movimento de Lésbicas de Sergipe; e o Movimento Gay Leões do Norte.

6.6.5 As associações LGBTQIA+ do Centro-oeste

No Centro-oeste, foram encontradas 33 associações. As associações excluídas da análise foram: Não foram analisadas porque não foram encontrados dados significantes: Sociedade Araguaia pelo Ambiente, Cultura, Desporto, Diversidade, DH, Livre Orientação e Expressão Sexual, Saúde, Segurança e Turismo; Sociedade Oasis; Movimento de Emancipação Sexual, Cidadania, Liberdade e Ativismo do MS; União Brasiliense LGBT; Associação por Cidadania e Direitos Humanos LGBT de Rio Verde ; Associação Ipê Rosa; Associação Desportiva de Gays, Lésbicas, Travestis e Transgêneros de Goiás; Associação de Gays, Lésbicas e Travestis de Cáceres; Associação de Gays, Lésbicas e Transgêneros da Região Águas Quentes; Ações Cidadãs em Orientação Sexual; Associação GLS - Vida Ativa; Associação Goiana da Diversidade LGBT de Anápolis; Associação Goiana de Gays, Lésbicas e Transgêneros; Associação Grupo Ipê Amarelo pela Livre Orientação Sexual; e a Associação e Centro de Estudos e Pesquisas da Unidade Brasileira.

Sobraram 18 associações passíveis de análise.

Nenhuma delas teve como objetivo preponderante a inserção de temáticas de gênero e orientação sexual no âmbito educacional.

Seguem as demais associadas e as respectivas lutas. Em números, das 18 associações investigadas, 11 tratavam sobretudo das questões sobre ISTs. A seguir a lista delas: Grupo Iguais; Grupo Livre-Mente: Conscientização e Direitos Humanos de GLT; Associação por Cidadania e Direitos Humanos LGBT de Rio Verde; Associação de Gays, Transgêneros e Lésbicas de Anápolis; Movimento por Cidadania e Direitos Humanos de LGBT de Catalão; Associação da Parada do Orgulho GLBT de Goiás; Associação das Travestis e Transexuais do Mato Grosso do Sul; Associação de Direitos Humanos e Sexualidade Liberdade Lésbica; Capacitação profissional ou ao reconhecimento da prostituição; Fórum de Transexuais do Goiás; Grupo Oxumaré- Direitos Humanos Negritude e Homossexualidade.

Uma volta-se à cena cultural do Distrito Federal: a Distrito Drag. Outra sobre a Parada: Associação da Parada do Orgulho GLBT de Goiás. Também há uma bastante preocupada com a capacitação profissional. É o Fórum de Transexuais do Goiás.

Por fim, as 07 associações sem nenhuma finalidade específica: Movimento Gay de Divinópolis; Associação de Travestis e Transexuais do Mato Grosso; Associação de Gays, Transgêneros e Lésbicas de Anápolis; Estruturação – Grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Trans de Brasília; Associação Ipê Rosa; Grupo Afro-descendente de Livre Orientação Sexual; e a JUDIH LGBT.

6.7 Resultados das lutas associativas pelo direito à educação antiLGBTfóbica

A primeira conclusão realizada após a coleta dos dados foi o grande número de associações sem uma página virtual ou uma rede social própria. Da lista com 243 associações cadastradas na AGBLT, 108 não tinham um domínio virtual exclusivo. No Norte, a maioria das associações não têm: das 27 listadas, 18 não o possuem. Esse foi o primeiro indício da falta de visibilidade desses movimentos, uma vez que atualmente é comum as organizações se manifestarem no meio virtual.

Em segundo lugar, chamou a atenção a precariedade das páginas, blogs e redes sociais das associações com esses domínios. Não havia muita movimentação, com divulgação de eventos, ações, atividades ou compartilhamento de informações por exemplo. Em geral, pareciam abandonados, desatualizados e sem maior repercussão na sociedade civil. Muitos se limitam a compartilhar uma ou outra notícia pontual contra o Governo Federal devido à alguma postura LGBTfóbica das autoridades.

A terceira conclusão diz respeito ao foco da associação. Conforme comprovado nas páginas anteriores, a grande maioria (83%) ou se foca na saúde LGBT ou não tem um foco específico e serve para a proteção das pessoas LGBTQIA+ nos mais variados âmbitos. Em números, das 135 associações analisadas, 56 (41%) voltam-se para atuação preventiva do HIV e das demais ISTs e 58 (42%) não se dedicam a algum pleito determinado. Depois da saúde, há 09 associações (06%) – 03 no Sul e 06 no Sudeste – voltadas à capacitação profissional e reconhecimento jurídico da prostituição enquanto profissão. São associações de transexuais e travestis. Os demais temas

específicos apresentados nas páginas anteriores, como a organização das paradas e de cenas culturais, não apresentaram um número relevante.

No que tange ao objeto da pesquisa, a educação sexual antiLGBTfóbica, não foi pauta em nenhuma das associações, pelos critérios estabelecidos no início da pesquisa. Isto significa não ter sido encontrado nenhum relato sobre uma ação das associações no “mundo real” acerca desse problema. Todavia, a partir disso não se pode concluir uma falta de interesse dos LGBTs pelo tema. Em uma visão mais ampla, percebe-se apenas a saúde, enquanto tema específico, com um espaço real e significativo nessas associações, responsáveis muitas vezes pela distribuição de preservativos e de campanhas de conscientização acerca de ISTs. Em outras palavras, não parece haver uma negligência em relação à educação em específico. Parece haver uma invisibilização de todas as outras pautas possíveis à exceção da saúde.

Esse resultado converge com o observado no capítulo anterior sobre as políticas públicas do Executivo e do Legislativo aos LGBTs e com o exposto no relato histórico dos movimentos sociais feito por Renan Quinalha. As ações governamentais e os movimentos sociais pautados na diversidade sexual costumam se encontrar e, portanto, se fortalecer reciprocamente nas campanhas realizadas no âmbito da saúde desde a década de 1990. Inclusive, como exposto anteriormente, costuma-se pensar em educação sexual como educação à saúde sexual e apenas isso. O aceno mais notório para a diversidade sexual na educação de modo independente da saúde e de combate a ISTs foi feito sobremodo no Governo Lula, porém não foi capaz de fincar raízes na política-base das associações, até porque, nos anos seguintes, houve o explanado retrocesso na área.

Além disso, ainda se vive sob uma epidemia de HIV e AIDS. De acordo com o Ministério da Saúde, em dados colhidos entre 2007 e 2016, 65% dos diagnósticos de HIV foram dados a homem e, entre eles, 45% fazem sexo com outros homens. O órgão também verificou quem mais o HIV ameaça de morte. São as mulheres trans do Rio de Janeiro, em um percentual de 31,2%; depois são 15% dos homens que fazem sexo com homens em São Paulo e, em último lugar, 0,4% da população de todo o país. Acrescenta-se a esse cenário trágico, não haver tanta resistência dos grupos religiosos extremistas a políticas e grupos favoráveis à saúde LGBT, uma vez que não representam diretamente uma ameaça à criança, alvo da suposta proteção desses conservadores, como indica o terceiro capítulo.

Na perspectiva da Escola do Protesto, a falta de espaço ao direito à educação pode resultar em uma sequência grave à efetivação dos direitos sexuais, inclusive daqueles vinculados à saúde. Isto se deve ao fato de os membros da Escola verem na educação o meio para se conseguir a cessação da dor. Dembour percebe como teóricos para os quais o sofrimento seria o elemento universal e atemporal – capaz de legitimar tanto a existência dos direitos humanos, como dos movimentos sociais, pois atuam justamente como representantes de quem sofre – concebem também a educação como instrumento capaz de finalizar esse sofrimento. Em uma comparação feita por Guy Haarscher (DEMBOUR), assim como os animais podem ser adestrados, as pessoas também podem ser educadas a internalizar o respeito à dignidade de todos. Conceito este passível de ser desmembrados em uma série de direitos humanos, como a liberdade de expressão, a moradia, a integridade física e a própria saúde. Faz-se então necessária a educação LGBT para a promoção de outros direitos à diversidade de gênero e orientação sexual.

7 ESCOLA DO DIREITO NATURAL: A UNIVERSALIDADE DA NATUREZA HUMANA DO ÂMBITO INTERNACIONAL AO INDIVIDUAL

Mudando de colégio, fui recepcionado pelos meninos como o mais novo 'viadinho' (...). Tive que ouvir e fingir que não ouvia. (...) Tive que mudar o caminho até a cantina (...). Tive que faltar aulas de educação física quando era para jogar futebol - esporte com o qual nunca me identifiquei! (...) Em certo treino de basquetebol, um dos meninos ao perder a bola para mim fez: 'chegue batendo'. Achei que ele estava a me parabenizar de alguma forma, mas quando estendi a mão, ele puxou para seus órgãos genitais. Sem qualquer receio e na frente de toda a turma.

Henrique Leite, 37 anos, Recife.

A última Escola a ser considerada para analisar o direito à educação antiLGBTfóbica é a responsável por fundar o imaginário dos direitos humanos e, justamente por isso, o foco do capítulo será na fundação desses direitos. Pois bem, se há uma fundação para todo e qualquer direito humano é porque eles seriam transcendentais e não estariam confinados a um dado tempo e espaço. Nesse sentido, Dembour (2010) notabiliza duas fortes preocupações. A primeira é com o direito internacional, ramo do direito cuja essência distintiva em relação aos demais é questionar e flexibilizar os limites territoriais (espaço). A segunda é com a natureza humana, pois a humanidade enquanto espécie também não reconhece limites histórico-geográficos – esteve presente desde a possibilidade de se fazer presente. Entre essas duas preocupações, há uma relação complementar e conflituosa. Isto porque a questão da natureza humana surge quando se percebe o direito internacional como um consenso sobre quais seriam os direitos humanos e não como a própria fundação deles. A jurista belga traz um exemplo bastante didático. Muito provavelmente, os membros da “Escola do Direito Natural” continuariam a acreditar na existência de direitos humanos, mesmo se não houvesse o consenso existente entre os Estados do Ocidente, após a Segunda Guerra Mundial, capaz de gerar um direito humanitário internacional. Em síntese, a busca por uma base ontológica dos direitos humanos pode complementar e, ao mesmo tempo, negar o direito internacional posto.

Além do foco na fundação dos direitos humanos e, em consequência, no direito internacional e na natureza humana, nota-se uma análise de cunho individualista – em uma

concepção não necessariamente pejorativa. Na lição de Dembour (2010), os estudiosos da Escola constituiriam os direitos humanos enquanto objetos direcionados a todos os indivíduos, capazes de serem considerados em suas especificidades e, portanto, dotados de direitos realizáveis por meio do gozo individual. Em vista disso, o viés do capítulo é o indivíduo supostamente beneficiado pela educação sexual antiLGBTfóbica.

Outro contorno a ser feito sobre esse capítulo é lembrar os representantes indicados por Dembour para a Escola: Jack Donnelly (cientista político), Michael Perry (jurista), Alan Gewirth (filósofo) e Mark Goodale (antropólogo). O cientista político Jack Donnelly foi o escolhido por dois motivos. Primeiro porque ele é mais conhecido no meio acadêmico brasileiro, em comparação com os demais, e segundo porque ele segue na área de conhecimento (ciência política) tomada quando do estudo da Escola Discursiva, quando Wendy Brown foi selecionada – a mesma lógica foi empregada para a Escola Deliberativa e a Escola do Protesto, cujos escolhidos foram dois filósofos, Habermas e Derrida, respectivamente.

Antes então de adentrar na visão de Donnelly e em como ela enxergaria o direito à educação antiLGBTfóbica – no âmbito internacional e em um viés individualista da natureza humana – cabe uma última e premente observação. Donnelly (2013) trata os direitos humanos sob dois paradigmas: o universalismo e o relativismo. São duas correntes próprias e com ideais particulares. No entanto, para os fins da pesquisa, pode-se vincular o universalismo com um conceito apresentado anteriormente, o estruturalismo; e ligar o relativismo com o pós-estruturalismo. Vale salientar: cada um desses conceitos é dotado de pensamentos únicos. A correlação feita serve para contextualizar o leitor sobre ideias debatidas nos capítulos passados, nos quais se conseguiria aproximar o universalismo do estruturalismo à medida em que ambos anseiam a construção de teorias atemporais; e o relativismo vem desconstruir essa possibilidade com uma grande preocupação em situar todas essas teorias em alguma conjuntura, assim como faz o pós-estruturalismo.

7.1 A possibilidade do universalismo de Jack Donnelly no contexto internacional a partir de um projeto moral inerente a todo ser humano

Seguindo a mesma linha de Dembour, Benvenuto (2015) cita Perry e Donnelly para debater o universalismo dos direitos humanos. Perry (APUD BENVENUTO, 2015) defende o universalismo por ser uma garantia aos “homens” de terem uma liberdade de viver consonante com o próprio ser, frente às amarras postas muitas vezes pelas convenções culturais. Benvenuto nota ainda as influências do cristianismo sobre a lógica de Perry. Ele afirma o ser humano como um ser “sagrado” e, por isso, certas escolhas devem ser feitas e outras devem ser rejeitadas. Quanto às primeiras, a lista é intuitiva: não matar, não torturar, não estuprar, não prender ilegalmente, não praticar limpeza étnica e, para os fins da presente pesquisa, salienta-se: não discriminar. A dificuldade maior reside sobre as segundas escolhas, pois não há uma grande clareza sobre qual conduta comissiva praticar em nome dos direitos humanos. Para Benvenuto, o subjetivismo e o respeito às diversas formas de expressão, símbolos dos tempos atuais, dificultariam sobretudo o preenchimento dessa segunda lista proposta Perry e, por lógica, a própria concepção de universalismo por ele defendida. Atento a essas marcas do multiculturalismo, Donnelly não negaria o relativismo cultural, contudo o problematizaria. Questiona se toda manifestação cultural, ainda que responsável por gerar dor e sofrimento às pessoas, deve ser aceita e relativizada por ser justamente uma manifestação cultural. A resposta encontra-se no deslocamento dos direitos humanos para o plano internacional. O raciocínio é esclarecido por Benvenuto (2015). Se, de um lado, os relativistas priorizam os julgamentos internos de uma sociedade e, por outro lado, os universalistas radicais negam a cultura para a validação de direitos; o âmbito internacional conseguiria sobrepor ambos porque não se poderia falar propriamente em um “julgamento interno” ou de uma cultura específica.

A relação entre o universalismo e relativismo é categorizada por Donnelly (1986) em seis grupos: universalismo radical, universalismo forte, universalismo fraco, opostos simetricamente ao relativismo radical, relativismo forte e relativismo fraco. O universalismo radical considera a cultura como fator irrelevante para validar direitos, legitimados necessariamente a partir de postulados capazes de ultrapassar fronteiras. O problema desse universalismo é dar demasiada preferência às comunidades cosmopolitas, em detrimento daquelas sem capacidade de se expandir. Em um grau menos radical, o universalismo forte, não esqueceria da cultura enquanto fonte

jurídica, porém a reputaria secundária em cotejo com a suposta natureza humana. No âmbito dos universalismos, o fraco equivaleria o ambicionado valor intrínseco do ser humano com a cultura e não se preocuparia em definir qual é o mais forte: deveria haver um controle de um sobre o outro. De modo correlato, Andrew Nathan desenvolve a ideia de um “universalismo temperado” (DONNELLY, 2013, p. 75 – 80). Leva-se em conta o fato de os direitos guardarem diversas concepções e cada uma delas possui outras diversas formas de implementação. Todavia, essa diversidade – oriunda do relativismo – pode entrar em colisão e, quando isso acontece, algum postulado transcendental, construído sob o viés universalista, pode ajudar a auxiliar a resolução do conflito, em um movimento de sobreposição de consensos.

No outro espectro, com ênfase no relativismo, estão a quarta, a quinta e sexta categorias narradas. O relativismo cultural radical sustenta a cultura como única fonte de validade de um direito. Em uma outra visão, o relativismo cultural forte admite a existência de uma natureza humana capaz de originar direitos, no entanto, essa possibilidade deve estar abaixo dos direitos provenientes das convicções culturais de um determinado grupo. A última categoria vincula-se à terceira, ou seja, há uma correspondência entre o universalismo fraco e o relativismo fraco: ambos veem os aportes culturais e universalistas como um sistema de freios e contrapesos uns sobre os outros.

Diante do exposto, não se ambiciona escolher uma dessas categorias nesse capítulo. Isso exigiria um aprofundamento teórico desnecessário ao objeto dessa pesquisa. Nesse momento, o objetivo é entender como Donnelly observa os direitos humanos para supor qual seria a consideração dele sobre o direito à educação antiLGBTfóbica. Respeitante às mencionadas categorias, nota-se Donnelly inclinado para as do universalismo, embora reconheça a existência das relativistas. Uma prova disso é o deslocamento do universalismo para a seara do direito internacional, onde haveria uma maior lógica em se preponderar a suposta natureza humana sobre manifestações culturais particulares.

Donnelly (2013, p. 89 – 95) faz uma vinculação entre os direitos humanos e o direito internacional. Os primeiros seriam universais porque grande parte dos países do mundo, em um âmbito internacional (direito internacional) assim o reconheceriam. Inclusive, quando da ameaça à dignidade humana em um determinado território nacional, deveria haver mecanismos internacionais capazes de promover alguma intervenção, não necessariamente bélica, legitimados

sob os postulados humanistas. De uma forma ou de outra – seja pelo ponto de vista dos consensos ou das intervenções internacionais humanistas – Donnelly passa a ter a necessidade de fundar uma teoria humanista capaz de legitimar ambas.

A Teoria dos Direitos Humanos de Donnelly começa pela diferenciação deles em relação às prescrições oriundas dos costumes de uma nação. Em distinção aos costumes, o direito produz uma prerrogativa, a qual se negada ao portador, deve gerar mecanismos capazes de protegê-la. Por essa prerrogativa decorrer da humanidade – e não da nacionalidade – afirma-se ser o direito humano. Para Donnelly (2013, p. 102 – 125), como todo ser humano é igual em humanidade e não pode um ser humano alienar a sua humanidade para outro, esses direitos humanos também seriam dotados de universalidade, igualdade e inalienabilidade. Sendo assim, todos os humanos devem ter exatamente os mesmos direitos e não seria possível retirar (alienar) o direito humano de um ser humano, uma vez que não se pode tomar a humanidade de ninguém – esta seria inerente ao corpo. Na definição do corpo humano, não haveria mistérios: são todos aqueles pertencentes à espécie “homo sapiens” (DONNELLY, 2013, p. 78).

Em continuidade, Donnelly resolve o paradoxo dos direitos humanos mais conhecido entre os estudiosos da Escola. Esse paradoxo pauta-se na seguinte suposição: quando o direito humano é respeitado, não há motivos para se invocar o próprio direito e, por conseguinte, sequer haveria menção ao direito. Ou seja, os direitos humanos seriam, ao fim e ao cabo, pleitos políticos pelo reconhecimento de direitos legais – quem segue essa linha são teóricos como Hannah Arendt e Costas Douzinas. Donnelly não se convence por essa ideia. Ele chega a reconhecer os direitos humanos como parâmetros para o reconhecimento legal de outros direitos, estabelecidos no ordenamento jurídico; no entanto não se limita a essa possibilidade. Para o cientista político, a reivindicação de um direito humano pressupõe o exercício de um direito já existente e não pode ser restringido a um pleito político, afinal o destinatário – Estado ou organismo internacional – não poderá negá-lo.

Até agora, tem-se os direitos humanos como prerrogativas universais, iguais e inalienáveis – diferente dos costumes – e não limitados ao escopo político de reconhecimento de outros direitos. Cabe então perquirir sobre a própria fundação desses direitos e não mais as características ou notas distintivas em relação a outros conceitos. Esse ponto é trabalhado por Donnelly de modo singular e engenhoso. Ao invés de se pautar em uma natureza jurídica a partir de algum essencialismo,

advinda de alguma concepção filosófica ou descrição científica sobre características comuns a todos os humanos; o cientista político vê a natureza humana como uma construção ao tomá-la por um projeto moral. Essa seria justamente a natureza humana: a capacidade de pensar na própria natureza e de adjetivá-la a partir de preocupações com a moral, mesmo quando elas vão contra disposições biológicas. Ao expandir a preocupação moral para o social e produzir uma prescrição voltada ao respeito à dignidade da pessoa humana – na concepção de não instrumentalizar um ser humano para outro – consegue-se descobrir quais seriam os direitos humanos. Esse exercício tende a ser comumente feito no âmbito internacional. Isto porque esse meio seria formado a partir de consensos e não de instrumentalizações (subordinações), já que a soberania entre os Estados deveria ser respeitada – na hipótese dessa soberania não ser respeitada, não haveria um consenso e tampouco um direito internacional.

Um aspecto a ser ressaltado nas lições de Donnelly é a concepção individualidade atribuída por ele aos direitos humanos. Não em um sentido pejorativo, vinculado às distorções neoliberais explanados nos capítulos anteriores, sobre como as pessoas se veem como empresas concorrentes. O caráter individual diria respeito a emancipação do indivíduo enquanto corpo com agência e autonomia moral. Só assim seria possível descrever o direito humano com os caracteres da universalidade, igualdade e inalienabilidade. Esse raciocínio inclui até os bens e valores cuja fruição seja feita por grupos. Em termos mais práticos, os direitos civis e políticos costumam preponderar sobre os sociais, culturais e econômicos, quando se pensa nos direitos humanos em uma concepção individualista, porque esses últimos seriam voltados para toda a coletividade. Donnelly crítica essa leitura, pois a individualidade capaz de emancipar o indivíduo civil e politicamente só pode ser conquistada junto com outros bens e valores sociais. Por exemplo, não há como hierarquizar Estados onde não se tortura dissidentes políticos, porém a população morre de desnutrição, de Estados onde a população está bem alimentada, contudo morrem pela tortura à dissidência política. O indivíduo protegido pelos direitos humanos elabora e pleiteia tanto direitos negativos como positivos.

Em vista de todo o exposto, se o presente capítulo tem por objetivo analisar o direito à educação antiLGBTfóbica sob o olhar da Escola do Direito Natural, representada por Jack Donnelly, deve-se situar sob dois ângulos: o internacional e o individual. Isto é, convém analisar

esse direito na seara internacional e no campo individual. Os fundamentos para essas análises foram devidamente elencados.

7.2 O Sistema Interamericano de Direitos Humanos e o Direito à educação sexual antiLGBTfóbica

Foi na década de 1980 quando Jack Donnelly (1986) começou a defender a aproximação dos direitos humanos com o direito internacional, em uma legitimação recíproca e simbiótica. Além de elaborar uma Teoria em torno desse estreitamento, apresentada nos parágrafos anteriores, Donnelly introduziu uma matriz capaz de relatar e categorizar a importância dos regimes internacionais estabelecidos. Convém fazer uma visualização mental dessa matriz para o melhor entendimento. No eixo vertical, Donnelly (1986, p. 5) aduz ao grau de vinculação e força jurídica no regime. Em escala zero, estariam regimes sem normas internacionais; na escala máxima se situariam aqueles com normas internacionais integralmente vinculantes. No eixo horizontal, imagina-se uma escala com as funções desempenhadas pelos organismos responsáveis por efetivar as mencionadas normas (DONNELLY, 1986, p. 7). O começo do eixo retrataria os regimes com a ausência de órgãos internacionais e o fim regimes com um monitoramento intenso sobre o cumprimento dos acordos internacionais, inclusive com a possibilidade de forçá-los. A combinação entre os dois eixos resulta em células, com o diagnóstico sobre a institucionalização dos consensos internacionais em uma dada região. Pode-se aferir tanto um regime internacionais inexistente, caso este se situe nos pontos de partida dos eixos, como um regime internacional consolidado, em cujas normas vinculem todos os Estados-membros, caso este se encontre nas últimas células do eixo.

Essa matriz indica quais são parâmetros adotados por Donnelly para qualificar a força da ordem internacional. Por ser um doutrinador universalista e depositar as esperanças dos direitos humanos – enquanto conceitos universais – no plano internacional, provavelmente o cientista enaltecia regimes internacionais consolidados, ou pelas células designadas no modelo-matriz, os regimes cujas normas internacionais sejam vinculativas e cujos organismos realizem um intenso controle sobre o cumprimento dos acordos internacionais. A pesquisa empreendida sobre o direito antiLGBTfóbico no cenário internacional foi guiada por esses aspectos.

Foi realizado um recorte com o objetivo de focar em um regime internacional responsável pelas ações do Estado brasileiro. Inicialmente, no âmbito dos direitos humanos, notam-se dois vínculos basilares estabelecidos pelo Brasil. O primeiro é com a Organização das Nações Unidas (ONU) e com os demais órgãos integrantes da Organização. O segundo com o Sistema Interamericano de Direitos, cujos principais órgãos são a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) e a Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH), responsáveis pelo monitoramento dos Estados membros da Organização dos Estados Americanos (OEA). A posteriori, o recorte foi ampliado para enfatizar o segundo vínculo, correspondente ao regime internacional interamericano. Isto se deve porque Donnelly enaltece o ambiente internacional por ser uma área própria para as sobreposições de consensos e, assim sendo, estudar os consensos entre todos os Estados-membros da ONU seria inviável. O estudo sobre o continente americano é mais factível. Ademais, sobretudo no que tange à América Latina, a investigação demonstra-se mais adequada devido à proximidade político-cultural dessa região com o Brasil. Trazer as vivências de países com realidade muito distintas, como a bem-sucedida educação sexual implementada na Escócia, ou dos abusos ocorridos no Oriente Médio, não são adequados para a sobreposições de consensos possíveis de ocorrer no Brasil quando inscrito no ambiente externo.

Assim como no âmbito nacional, nota-se no ambiente internacional da ONU ou do Sistema Interamericano uma correlação entre a educação antiLGBTfóbica defendida em políticas públicas com a criação de material educativo antidiscriminatórios; enquanto os tribunais internacionais conseguiriam implementar essa educação preponderantemente a partir de julgados referentes aos casos de bullying.

Em relação ao sistema de proteção de direitos humanos da ONU, tem-se a UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Desde 2010, o órgão trabalha para disseminar a educação sexual antidiscriminatória nas escolas a partir do Programa “Ensino do respeito a todos”, implementado com o propósito de elaborar materiais didáticos aos professores e ajudá-los a lidar com os casos de LGBTfobia recorrentes na educação básica. Em 2016, o Programa produziu um informe intitulado “Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression.”, traduzido para o português: “Jogo aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na

identidade/expressão de gênero, relatório conciso.” (UNESCO, 2016). Em síntese, o material constata: (i) a necessidade de monitorar a violência ocorrida em sala de aula para com os LGBTs; (ii) a importância de se estabelecer políticas nacionais abrangentes e não apenas setoriais; (iii) a falta de currículos e materiais realmente inclusivos, bem como de apoio aos profissionais da educação nessa área; (iv) a relevância do trabalho em conjunto com a sociedade civil e, para tanto, (v) a importância de se investir em conscientização social. O objetivo da UNESCO coaduna-se com os Princípios de Yogyakarta, elaborados por ativistas na Indonésia no de 2006, reunidos com o intuito de denunciar a violência experienciada cotidianamente por quem diverge das normas de gênero e orientação sexual impostas. Inclusive, na educação, os ativistas ressaltaram a relevância dos Estados incluírem no material no programa escolar o ensino acerca da diversidade sexual. Apesar de não ter se oficializado em uma legislação internacional, os Princípios foram apresentados ao Conselho de Direitos Humanos da ONU em 2007 e, desde então, repercutem nos Programas das Nações Unidas.

A nível regional, o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, por meio dos órgãos supracitados, segue a linha adotada pelas Nações Unidas. A Convenção Americana sobre Direitos Humanos – especificamente no Pacto sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – afirma ser dever do Estado capacitar todas as pessoas à formação de uma sociedade mais pluralista. No que tange ao pluralismo propiciado pelos LGBTs, a CIDH vem condenando a prática de “bullying” nas escolas e exigido dos Estados a implementação de uma educação sexual antidiscriminatória. Pode-se citar alguns exemplos de casos propostos e relatórios elaborados pela CIDH nesse sentido e, conjuntamente, mencionar como o Estado enfrenta a LGBTfobia nas escolas. Os dados abaixo desse tópico foram todos retirados da obra “Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas”, publicado em 2018 pela CIDH.

Seguindo a direção do “sul” ao “norte”, o primeiro exemplo vem da Argentina. Destacam-se duas iniciativas. Uma pelo Legislativo, responsável por promulgar em 2006 a “Lei de Educação Sexual Integral”, válida para todo o território nacional. Províncias e Municípios devem, então, garantir às crianças e adolescentes uma formação pautada na diversidade sexual e nos direitos humanos. A segunda vem do Executivo, do Ministério do Desenvolvimento Social, com o Programa “Ellas hacen”, dirigido a fomentar a educação de mulheres transgêneros em situação de

vulnerabilidade. Isto se deve a estudos anteriores pelos quais se revelou a maior dificuldade das mulheres trans em conseguir concluir a educação formal, se comparadas a outros grupos, como o dos homens trans. Ao analisar essas duas iniciativas, já se percebe diferenças importantes com as políticas efetivadas no Brasil. Primeiro, a falta de união entre os entes federativos para enfrentar o problema da LGBTfobia de modo coordenado. Na Argentina, provavelmente pelo poder ser bastante centralizado no Governo Federal, as iniciativas federais têm maior capilaridade. Depois, o estabelecimento de programas a partir de dados. O “Ellas hacen” surgiu graças a uma coleta de dados em todas as instituições públicas do país sobre a frequência e conclusão de mulheres e homens trans. Inexiste no Brasil esse dado e, por consequência, há uma maior dificuldade para se efetivar programas com essa finalidade.

O segundo Estado a ser relatado é o Chile. Entre as propostas mais recentes ao combate à discriminação de gênero nas escolas, ganha relevo a Circular sobre Direitos das Crianças e Estudantes trans publicado em 2017. O objetivo da Circular foi informar para todos os profissionais da área como se promover o direito à educação com base na liberdade de ensino e na proteção à identidade de gênero. Em continuidade, o Ministério da Educação emitiu “Orientações para a inclusão das lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e intersexuais no sistema educativo chileno”. O documento é constituído por diretrizes para proteger essas crianças e adolescentes a se manter nas instituições de ensino, sobretudo quando entram em conflito com outros colegas. Diferente da Argentina, não foi encontrado no Chile um programa mais robusto: baseado em dados coletados a partir de uma estratégia capaz de englobar todos os níveis federativos. Nesse ponto, o Chile se aproxima do Brasil. Nos dois países, comumente as diretrizes determinadas pelo ente central não conseguem se capilarizar aos cidadãos interessados, devido a uma falta de estratégia com os demais entes. O mesmo acontece com a Colômbia, terceiro país a ser computado nesse relato.

Em 2013 o Parlamento colombiano promulgou uma lei responsável por criar o “Sistema Nacional de Convivência Escolar”. De acordo com essa lei, as instituições de ensino deveriam formar “Comitês Escolares de Convivência” cujo objetivo seria: (i) proteger os direitos humanos, dos quais se destacam os direitos sexuais e reprodutivos; (ii) prevenir o bullying; (iii) propor mudanças nos livros para se conseguir uma maior inclusão sobre temas tradicionalmente repelidos no ambiente escolar; e (iv) estimular práticas pedagógicas menos punitivas em favor dos alunos.

No entanto, na prática constata-se a baixa eficácia da lei. A Organização “Colômbia Diversa” fez um estudo entre 2015 e 2016, pelo qual se demonstrou a falta de compromisso político e de pessoal especializado – inclusive para enfrentar forças religiosas conservadoras LGBTfóbicas –, para tornar o diploma normativo eficaz.

Como resultado da baixa eficácia do “Sistema Nacional de Convivência Escola”, foi acionada a Comissão Interamericana de Direitos Humanos. A CIDH agiu em nome de Sergio Urrego, um jovem gay de 16 anos. Em 2015, depois de sofrer uma sistemática discriminação por parte dos colegas de sala de aula (bullying) e de não encontrar apoio necessário na instituição de ensino, Sérgio recorreu à Secretaria de Educação de Cundinamarca. O problema não foi resolvido. A continuidade do bullying e a negligência dos atores políticos e educacionais responsáveis levaram ao suicídio do jovem. Nesse mesmo ano, a Corte Constitucional da Colômbia reconheceu a discriminação sofrida por Sérgio, não apenas por parte dos colegas, mas também por toda a estrutura escolar e governamental existente na Colômbia e responsável por violentar milhares de jovens LGBTs todos os anos. Para contornar o problema, ordenou ao Ministério da Educação a aplicação da supracitada lei com as propostas por ela elencadas. Todavia, até o encerramento dessa tese, o Ministério colombiano ainda não cumpriu as ordens recebidas e, assim sendo, torna-se possível a ação da CIDH – como a própria já determinou, a fim de resolver o problema.

O segundo caso a chegar na CIDH ocorreu nos Estados Unidos. Aos 15 anos, Derek Henkle começou a sofrer bullying homofóbico por parte dos colegas da Escola Secundária da Galena, localizada na Nevada. Chegou ao ponto de os alunos amarrarem uma corda ao seu pescoço e ameaçar arrastá-lo pela estrada, preso a uma caminhonete. Apesar das denúncias sobre a violência e o abuso físico e psicológico perpetrado contra a criança, as autoridades da Escola não se manifestaram. Em 2000, Derek entrou com uma ação contra o Condado de Washoe (NE) e contra vários funcionários da Escola. Em 2002, fez um acordo extrajudicial com ambos pelo qual se determinou o pagamento de uma indenização à vítima e a adoção de medidas inclusivas a estudantes LGBT, como a revisão dos livros didáticos com a finalidade de inserir debates sobre intolerância de gênero e orientação sexual e o treinamento de profissionais para lidar de modo mais assertivo com os frequentes casos de bullying ocorridos. O acordo não foi cumprido e autoridades

nacionais não conseguiram efetivá-lo. Mais uma vez, surgiu então a possibilidade do manejo das políticas internacionais por meio da CIDH.

O terceiro e último caso sobre bullying LGBTfóbico a chegar na CIDH ocorreu no Canadá. Azmi Jubran sofreu bullying na Escola de 1993 a 1998, por ser considerado gay pelos colegas, ainda que o próprio não se reconhecesse como tal. Em 1996, o jovem denunciou a direção da escola perante o Tribunal de Direito Humanos da Columbia Britânica por negligência e discriminação baseada na orientação sexual. Assim como ocorreu no caso pretérito, o Judiciário emitiu ordens para o Executivo implementar medidas para tornar o ambiente escolar mais inclusivo e com menos discriminação, semelhantes a exigidas no litígio de Derek Henkle. Contudo, houve uma diferença. Em apelação proposta por uma associação de escolas da região, a sentença até então integralmente favorável a Azmi foi reformulada monocraticamente, porque o magistrado entendeu não ter havido discriminação homossexual, uma vez que a vítima não se identificava como LGBT. Em ato seguinte, quando a questão voltou a ser decidida pelo plenário, este manteve a posição de reparação e restituição integral a Azmi. Todavia, o ocorrido nos Estados Unidos e na Colômbia se repetiu no Canadá. A decisão judicial não obteve êxito para uma retomada antidiscriminatória na educação e está sendo premente convocação da CIDH para intentar implementá-la.

Desse compilado das políticas públicas implementadas pelos Estados americanos, bem como das ações promovidas pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos, ambas guiadas por postulados internacionais sobre diversidade de gênero e de orientação sexual – como o mencionado Princípios de Yogyakarta – chega-se a duas conclusões.

Primeiramente, em uma análise voltada para o consenso entre os Estados, nota-se uma preocupação ainda embrionária com o direito à educação sexual antiLGBTfóbica. Em regra, assim como ocorre no Brasil, os Estados americanos realizam políticas públicas pontuais e sem repercussões gerais e longínquas. Na América Latina, a exceção seria a Argentina, cujos programas conseguem uma perpetuação mais extensa e duradoura. O “GALE” (Associação Global para uma Educação LGBT) também reconhece a Argentina como único país latino-americano com êxito na promoção de uma educação de gênero e orientação sexual inclusiva – ao lado da Argentina, no continente americano, estaria apenas o Canadá. No portal virtual da Associação, o Brasil, o Uruguai, o Chile, a Bolívia, o Suriname, a Colômbia, a Costa Rica, a Guatemala, o México, Cuba, a Jamaica e os Estados Unidos aparecem como Estados “ambíguos” nessa matéria. Coexistiriam nesses países forças equivalentes a favor e contra a implementação de uma política educacional

pela diversidade. Em pior posição – contrários à ambicionada educação – estariam o Paraguai, o Peru, o Equador, a Venezuela, Belize, El Salvador e a Nicarágua. Não há dados sobre a Guiana Francesa, o Haiti ou Honduras.

A segunda conclusão serve de contraponto para a primeira. Embora não haja um consenso entre os Estados em torno de um direito à educação antidiscriminatória; o Sistema Interamericano de Direitos Humanos reconhece esse direito, a ponto de estipular aos Estados a adoção de ementas voltadas à diversidade e de pedir indenizações aos sobreviventes de bullying LGBTfóbico. O revés está em uma questão prática. Além de não ter capacidade vinculativa sobre os Estados-membros, poucas vezes o SIDH debateu a educação antidiscriminatória e condenou o bullying LGBTfóbico. Desse modo, apesar de reconhecido pelo regime internacional americano, este não representa um grande trunfo pró-LGBT na realidade. Resta perquirir o outro âmbito de preocupação de Donnelly: a natureza humana, necessariamente individual e consciente moralmente.

Paulatinamente, a conjuntura internacional se tornou favorável às demandas de direitos das pessoas LGBTI no âmbito dos regimes de proteção e promoção de direitos humanos global e regionais. Nesse processo o SIDH vem desempenhando papel vanguardista desde 2008, com declarações públicas, resoluções de caráter vinculante e várias medidas cautelares para resguardar direitos de LGBTI de lesão grave e irreparável, tudo culminando com a histórica aprovação da Convenção Interamericana contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância em 2013. Um importante instrumento que agrega esforços no front de combate à discriminação e intolerância contra LGBTI e que pode servir de modelo para documentos congêneres nos demais sistemas de proteção de direitos humanos. Apesar da resistência diante do quadro epidêmico de violações de direitos perpetradas contra LGBTI em várias partes do mundo, inclusive nas Américas, a construção do que aqui se cunha de cidadania internacional arco-íris deu importantes passos rumo ao reconhecimento das pessoas LGBTI como membros(as) da família humana e, nessa qualidade, portadores(as) de inerente e igual dignidade relativamente a heterossexuais cisgêneros, de direitos iguais e inalienáveis, fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo, tal qual proclamado no preâmbulo da DUDH.

7.3 A educação como direito humano universal: desenvolvimento da capacidade cognitiva e das habilidades sociais para a emancipação

Se a concepção de direito humano agora adotada é a de Jack Donnelly (2013), esse direito deve ser capaz de emancipar o indivíduo a partir de um projeto moral voltado para a dignidade humana e consciente da própria existência e necessidade desse projeto, ainda quando os impulsos naturais caminham em uma direção contrária. No que tange ao direito à educação, sendo este um direito humano assim considerado, deve ensinar os sujeitos a terem essa consciência moral e capaz de contrariar impulsos naturais quando opostos à dignidade deles. Outro aspecto relevante salientado por Donnelly é o da igualdade. Sob esse prisma, o direito à educação deve ser ofertado igualmente às pessoas e a emancipação de cada uma delas não pode diminuir ou prejudicar a do outro. Educar torna-se um ato individual enquanto emancipa, porém comunitário, pela necessidade de reconhecer também a emancipação alheia. Para conseguir tanto a própria emancipação quanto a do outro, o cognitivo não pode estar separado do desenvolvimento afetivo, inclusive do sexual, presente em todo ser humano e em qualquer relação humana.

Conceitual e gramaticamente, a vinculação entre a emancipação e os direitos humanos é o correspondente nacional à dignidade da pessoa humana e os direitos fundamentais. Inclusive, Ferraz (2016, p. 20), em artigo sobre a desconstrução da relevância jurídica do sexo biológico, considera a identidade de gênero como um “verdadeiro direito fundamental” implícito, porque os atos de vontade e de reconhecimento individual devem estar à frente das sujeições supostamente naturais impostas por outros, em um “verdadeiro” – para continuar com o termo da jurista – exercício emancipatório.

No segundo capítulo, as lições de Foucault ensinam como a sexualidade foi utilizada a partir do século XIX, especificamente da Revolução Industrial e da Era Vitoriana, como meio de controle dos corpos. Em vista disso, pode-se desconstruir – como faz Butler – explanada no terceiro capítulo – e Derrida – mencionado no quinto capítulo – a opressão feita a todas as manifestações sexuais, para ficar então com o maior proveito possível dessa sexualidade: o prazer, em um sentido amplo, englobante da emoção, do amor e da felicidade. Como as escolas são os ambientes de ensino, onde o direito à educação é efetivado, essa prática não pode se furtar dessa sexualidade, constitutiva de um ganho inerente à condição humana, por trazer a emoção, o amor e a felicidade citados. Isto é, o direito à educação não poderia deixar de se preocupar com essas questões, caso esse direito seja

tomado na concepção dos direitos humanos de Donnelly, capazes de emancipar um indivíduo e legitimar a alteridade.

7.4 A psicanálise infantil como ciência capaz de compreender e analisar as crianças, os adolescentes e as respectivas sexualidades em um sentido universal

O recorte da presente pesquisa é feito com foco no Ensino Básico, correspondente à educação de crianças e adolescentes. Nesse contexto, há um forte questionamento sobre como abordar a sexualidade com esses indivíduos. Quem se lança sobre o assunto quem responde melhor essas questões é a psicanálise e a pedagogia. Portanto, a interdisciplinaridade revela-se essencial, porque se o direito humano visa emancipar o indivíduo e se este é uma criança ou um adolescente, deve-se entender a psiquê deles. Através do livro “Psicanálise com crianças” (2007) de Teresinha Costa foi feito um apanhado sobre o tema, narrado abaixo.

De pronto, convém fazer uma separação realizada pela maioria dos psicanalistas da área: não se trabalha na psicanálise com infância – noção biológica de um corpo em desenvolvimento; trabalha-se com o infantil, construção social acerca de uma determinada etapa da vida. Essa diferença pode ser melhor compreendida historicamente. Por óbvio, do nascimento à formação do adulto, sempre houve uma “infância” biológica, uma fase de maturação dos órgãos, contudo nem sempre houve a noção de um ser infantil, diferente do ser adulto. Na sociedade medieval, por exemplo, não se encontra essa construção em torno de indivíduos infantes, dotados de particulares capazes de distingui-los no trato social do adulto. As crianças eram vistas como “miniadultos”. Somente eram poupadas de algum trabalho ou atividade caso não conseguissem realizá-los, pelo tamanho ou menor cognição. Nunca por respeito ou deferência. A partir do Século XVII, com o incremento da ciência, começa a se construir uma nova perspectiva sobre a criança e a se formar propriamente o “ser infantil”. Ela passa então a ser educada para se tornar um “homem” racional (ciência) e disciplinado (moral) (COSTA, 2007, p. 22 – 45). Ou seja, a construção da própria ideia de criança vincula-se à necessidade de alguma forma de educação, ainda que não seja um ensino emancipador ou capaz de conferir legitimidade para todas as vivências.

É no século XVII, portanto, quando o modelo de educação propiciado por instituições escolares é difundido, com os fins de atender a essa nova concepção de criança. A família também

vai atribuir à criança um novo papel. Não será mais vista como um “miniadulto” e sim como um ser repleto de necessidades e carências em relação ao referencial de adulto almejado. Para preencher essas necessidades, a criança vai ser posta no centro das atividades familiares: o casal converte-se em pais da criança e o trabalho em uma atividade necessária ao sustento dela (COSTA, 2007, p. 35 – 41).

No século XVIII, a Igreja segue e participa dessa criação do ser infantil e o caracteriza como frágil criatura de Deus, com uma necessidade permanente de disciplina e de preocupação, sobretudo com a saúde física e com a higiene. Pode-se fazer um paralelo com os ensinamentos de Foucault. No segundo capítulo dessa tese, demonstra-se, pois, como sempre existiu uma educação sexual nos ambientes escolares, especialmente naqueles religiosos, e como essa educação serviria (e serve) sobretudo ao controle dos corpos das crianças e dos respectivos parentes (COSTA, 2007, p. 42 – 50).

Em acréscimo à centralidade da criança, adquirida a partir do século XVII; e da fragilidade do ser infantil, fortemente difundida pela Igreja desde o século XVIII; no século XIX, a junção dessas duas características vai repensar os intensos castigos físicos e corporais usados pelos parentes para disciplinar a criança. Aos poucos, a ideia de humilhar a criança cede espaço à noção de instruí-la com recato e pudor, próprios da Era Vitoriana. A importância dessa educação recatada e pudorizada vai prolongar o tempo do ser infantil e, conseqüentemente, das instituições escolares para até o final da completa maturação corpórea (COSTA, 2007, p. 42 – 50). Passa-se a identificar, assim, o infantil com a infância.

O processo de industrialização e a necessidade de mão-de-obra qualificada, bem como a forte moralização e o incremento dos pudores mencionados do século XIX, estão presentes no século XX. Nesse período, os Estados começam a adotar a obrigatoriedade da escolaridade primária. O Brasil, por exemplo, tem na década de 1930 o marco inicial da expansão da educação básica compulsória, em correspondência, justamente, com o início da industrialização brasileira (COSTA, 2007, p. 56 – 60).

Na contramão da educação – sexual ou não – repressiva, disciplinar e conservadora, pensada para as crianças, no século XX, Freud dá os primeiros passos para a criação da psicanálise e, a partir dela, afirmar tanto a existência de um inconsciente, como de uma sexualidade infantil

desassociada das depravações a ela atribuída. A refutação sobre a inocência e a ausência de impulsos sexuais do ser infantil contesta os postulados responsáveis pela instituição e propagação desse ser (COSTA, 2007, p. 60 – 64). Para entender melhor a Teoria da Psicanálise proposta por Freud, convém conceituar brevemente as duas ideias narradas: o inconsciente e a sexualidade infantil. O primeiro seria um “lugar psíquico” onde estariam guardadas memórias, com os correspondentes traumas/tensões e prazeres, sobre as quais não se tem consciência; contudo, ainda assim, influenciariam os desejos e as escolhas do indivíduo. Essa percepção rompe a concepção vigente da época da existência de um “homem racional” capaz de tomar decisões exclusivamente pautadas por uma racionalidade necessária (e consciente). No segundo conceito, a sexualidade, Freud adota um viés inovador e compatível com existência do ser infantil. Inicialmente, separa a sexualidade dos órgãos genitais e a entende como uma função de todo o corpo voltada ao prazer e independente da reprodução. Depois, e como desdobramento, identifica na sexualidade um conjunto de pulsões e excitações presentes desde o nascimento do indivíduo e sobrepostas ao atendimento das funções vitais de respirar, comer, excretar, dormir, entre outras. A Teoria da Psicanálise faz uma releitura do “corpo” médico-legal existente até então. Ele deixa de ser um objeto de estudo da ciência biológica, pela qual era constituído meramente através de conhecimentos sobre células, órgãos, tecidos e sistemas; e torna-se também um corpo marcado por compreensões psíquicas da linguagem e da sexualidade.

Conforme explanado no início do tópico, a psicanálise diferencia a infância – estudada pela medicina enquanto fase específica de maturação biológica – do ser infantil, constituído por uma linguagem e uma sexualidade próprias a serem investigadas por essa ciência. Nesse contexto, a sexualidade surgiria nos corpos humanos através do prazer propiciado pelo afeto materno desempenhado pela mãe ou por um(a) substituto(a). Esse prazer seria sentido pelo bebê no corpo inteiro, com pulsões e excitações espalhadas por todos os órgãos de funcionamento vital, convertidos então em zonas erógenas. Por isso o infante é denominado por Freud de ser polimorfo. O desenvolvimento da psiquê e do inconsciente do indivíduo começaria com a vivência desses impulsos sexuais e de como eles são recebidos enquanto prazer, ou como a falta deles é recebida como sofrimento e, até mesmo, trauma. Em continuidade, Freud considera alguns órgãos vitais sendo preponderantes para o prazer experienciado pela criança e, diante disso, divide a sexualidade infantil em estágios. Do nascimento aos 18 meses, o estágio seria oral, vinculado ao prazer pelo mamar, comer e morder; dos 18 meses aos 3 anos, o estágio seria anal, correspondente ao sistema

gastrointestinal; dos 3 aos 6 anos, o prazer adviria do estágio fálico – conhecimento e percepção do falo – e, do 6 aos 11 anos, haveria o estágio de latência de preparo para o período posterior à puberdade, onde o prazer sexual seria finalmente genital (COSTA, 2007, p. 70 – 76). Nessa narrativa, interessa sobretudo o estágio fálico, pois é onde está situado o Complexo de Édipo. A criança desenvolveria o desejo de ter a mãe e de ser o desejo dela, pois o desejo funciona nesse caminho de mão dupla. Tende-se a desejar ser desejado pelo objeto de desejo. O Édipo vem quando, por esse duplo desejo, a criança passa a rivalizar inconscientemente com o pai, inclusive com o desejo da morte dele, por ele disputar o duplo papel de desejo pela mãe. O Complexo seria resolvido com a desistência e o abandono da criança por esses desejos, ao temer a possibilidade de vingança castrativa pelo pai e a notar a mãe como um ser proibido. A partir desse temor e dessa proibição, o indivíduo instala um estado de vigília entre o ego (consciente) e o inconsciente, origem do superego (COSTA, 2007, p. 75 – 80).

Analisar o Complexo de Édipo e a produção do superego é relevante para o objeto da pesquisa por dois motivos. O primeiro foi descrito no terceiro capítulo e será trabalhado no final desse capítulo. Diz respeito à heterocisnormatividade universal presente na Teoria. O segundo é a própria possibilidade de análise da psiquê infantil. Isto porque muitos psicanalistas, seguidores de Sigmund Freud, como Anna Freud, negam a possibilidade de psicanálise nas crianças porque elas ainda não teriam o superego formado e os psicanalistas poderiam alterar pela pedagogia/ensino a experiência “natural” do ser infantil com os prazeres dos objetos de desejo e a frustração ao não os receber. Ademais, como a criança não consegue verbalizar, não se atingiria a pretendida livre associação de ideias psicanalítica. Quem vai quebrar esses paradigmas e defender a psicanálise das crianças é Melanie Klein. A psicanalista austríaca possibilita a psicanálise infantil com o estabelecimento de uma abordagem lúdica, baseada no brincar (KLEIN, 1987). A criança pode até não verbalizar de modo consciente alguma angústia sentida – como faz o adulto – contudo ela pode fazer isso de modo verbal e inconsciente pela livre associação com os jogos e brinquedos a ela oferecidos, até porque ela – como ocorre com o adulto – sente angústias. Inclusive, para Klein (1987), haveria o denominado superego “arcaico”, “primitivo” ou “profundo”, formado também pelo Complexo de Édipo, porém em um período anterior ao estágio fálico identificado por Freud. Isso seria visível nas relações orais e anais – anteriores ao estágio fálico –, quando, por exemplo, a criança ambiciona morder e comer ansiosamente (devorar) o objeto de desejo – a pessoa posicionada no papel materno – bem como espera uma punição pela ansiedade (superego). Se há

elementos edípicos desde os primeiros meses de vida da criança, há também indícios de superego e o psicanalista não conseguiria alterar o rumo “natural” da constituição dele. Outro ponto levantado por Klein para defender a existência de um superego “arcaico” são os casos de pais amorosos com filhos de superego cruel. Ora, se os pais são dóceis e a resolução do Complexo de Édipo não é, com uma conseqüente formação do superego penosa, é porque já existia um superego anterior ao momento final dessa resolução (KLEIN, 1987). Por fim, Melanie Klein vai refutar Anna Freud e outros psicanalistas na possibilidade de o psicanalista alterar por ensino ou prescrições pedagógicas o superego da criança, uma vez que essa possibilidade somente seria viável se o psicanalista fosse um educador (pedagogo) e não é o caso. A psicanálise não teria o propósito prioritário de educar ou prescrever. Serviria para fazer o paciente (criança ou adulto) compreender-se melhor e não para seguir um determinado modelo.

De todo modo, a viabilidade do entendimento da psiquê infantil proposto por Klein pode ser utilizado na educação infantil, mesmo se não for esse o principal objetivo da Psicanálise. Segundo a estudiosa, o esclarecimento acerca da sexualidade infantil com o seguinte relaxamento das autoridades parentais e escolares é fundamental para o melhor desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança. As informações e ideias de uma inexistente sexualidade infantil com a contraditória e equivocada repressão sexual – se fosse de fato inexistente, não haveria necessidade de reprimir – tende a prejudicar o intelecto dos infantes. A criança saudável demonstraria interesse sobre si, inclusive com curiosidades de cunho sexual e vontade de satisfazê-las gradualmente, sem maiores inibições.

7.5 A construção psicanalítica da homossexualidade: o Complexo de Édipo e o Narcisismo

A visão de Freud sobre a homossexualidade tratada nesse tópico baseia-se principalmente na obra “Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade” lançada em 1905. Em um primeiro momento, no primeiro ensaio, ao introduzir a desbiologização da sexualidade, com a anteriormente explanada hipótese do ser infantil polimorfo, cujas zonas erógenas estariam em todos os órgãos vitais da criança, promove uma desvinculação da sexualidade com os órgãos genitais e, por conseguinte, com a própria ideia de reprodução (FREUD, 1997). Na verdade, Freud (1997) deixa claro como função precípua da sexualidade o prazer e não a reprodução. Se o destino da sexualidade não está nos órgãos genitais e a finalidade dela não é reprodutiva, não haveria sentido perpetuar a ideia de

complementariedade entre o “sexo masculino” e o “sexo feminino”, como tampouco estabelecer hierarquias entre heterossexualidade e homossexualidade. Freud (1997) vai defender a descriminalização e a despatologização da homossexualidade. De modo inovador para a época, resgata e compara a medicina antiga com a contemporânea, quando nota na primeira o maior relevo na pulsão sexual em si e não no objeto da pulsão. A segunda – a contemporânea – menosprezaria a pulsão e até a repudiaria. Apenas atribuiria legitimidade para a pulsão caso o objeto dela tivesse o mérito da reprodução. Para o fundador da Psicanálise, essa ciência não deveria se preocupar com esse objeto, mas com a pulsão em si porque o desenvolvimento psicosssexual é analisado a partir dele (FREUD, 1997).

Posteriormente, no segundo e no terceiro ensaios, Freud vai seguir um caminho diferente. Não chega a patologizar ou, muito menos, criminalizar a homossexualidade. No entanto, a considera problemática, assim como também reputa a heterossexualidade, embora esta provavelmente em um grau menor. A lógica seria de como uma sexualidade problematiza a outra: a homossexualidade quebraria o paradigma heterossexual, bem como o paradigma heterossexual ambiciona romper a homossexualidade (FREUD, 1997). Sendo assim, não haveria como adotar um marco hetero ou homossexual. Freud desenvolve então a ideia de uma bissexualidade preexistente nos seres humanos, pois todos passariam pelos mesmos mecanismos psíquicos e por pulsações heterossexuais e homossexuais, sejam eles “normais” (heterossexuais) ou “invertidos” (homossexuais). A definição por uma ou outra sexualidade seria decorrente de alguma frustração experienciada em algum desses mecanismos e pulsações. Essa equivalência de frustrações entre a homossexualidade e a heterossexualidade é mitigada quando Freud (1997) passa a discorrer sob uma ótica evolucionista. Se inicialmente todos teriam predisposição para a bissexualidade, depois, na “maturidade” sexual, haveria uma unificação das pulsações para dar primazia à sexualidade adulta, cujo prazer serviria sim para reprodução sob a ideia de uma única zona erógena. Para explicar a homossexualidade adulta, remete à infância, quando os “invertidos” homens teriam uma forte fixação com as mulheres e, especialmente, com a mãe. No intuito de superar essa fixação, eles passam a se identificar com a própria mãe e a se ver como próprio objeto de desejo. A fim de satisfazer esse desejo de si mesmo buscariam outros homens, em um movimento narcisista (FREUD, 1997). Ou seja, a homossexualidade deveria ser explicada pelo narcisismo – além da suposta problemática resolução do Complexo de Édipo, pois o homossexual teria o desejo de ser a mãe e não de ter, em uma má formação de gênero e orientação.

Seguidores de Freud também vão perpetuar a mesma ideia de “Narciso” e do Complexo de Édipo. Melanie Klein, reverenciada pela viabilidade da psicanálise infantil e da defesa contra a repressão da sexualidade dos infantes, vai confirmar uma visão da homossexualidade enquanto transtorno esquizóide do tipo sádico-masoquista, pois desejar a pessoa do mesmo “sexo” seria sofrer a partir do “igual” em uma autorrepreensão. Outro psicanalista com ideias correlatas é André Green, também conhecido pelo trabalho com crianças. Para o psicanalista egípcio, por exemplo, as mulheres homossexuais teriam um nojo patológico do pênis porque reduziriam os homens a estupradores.

O equívoco das ilações de Freud, Klein e Green sobre a “inversão” pelos homossexuais do Complexo de Édipo ou acerca da explicação pelo “Narciso” partem de uma concepção de gênero orientada biologicamente, pois identificam o gênero com o órgão genital. É curioso porque Freud já havia feito, no primeiro ensaio, uma desbiologização da sexualidade, bem como já havia afirmado a coexistência dos “masculino” e do “feminino” em todos os indivíduos – sendo o masculino, na verdade, uma força “ativa” e o feminino uma conduta “passiva” –, e considerava esses conceitos em um viés múltiplo (não binário). Ademais, em alguns escritos, Freud caracteriza a singularidade da formação da sexualidade. Cada paciente seguiria um processo específico e único respeitante à sexualidade. Caberia ao psicanalista ajudar ao paciente a entender qual foi esse processo, sem julgamentos morais.

Na realidade, toda a Psicanálise sofre com o seguinte paradoxo quando tenta estabelecer teorias explicativas do comportamento humano: espera-se uma teoria científica e, assim, capaz de abarcar todos os contextos em uma tendência de universalização; no entanto as peculiaridades da individualidade e das vivências locais vão em um movimento oposto de recusa a essas explicações totalitárias. De um modo geral, referente à sexualidade, a pretendida universalização tende a ir contra o reconhecimento de gêneros e orientações sexuais diferentes do padrão heterocisnormativo. O resultado é uma visão normalizadora (heterossexual e cisgênero) da sexualidade.

O psicanalista Jean Bergeret e a filósofa Sylviane Agacinski podem servir de símbolo para essa tentativa de universalização contrária ao reconhecimento de identidades transgênero ou homossexuais (BUTLER, 2003). Para ambos, a estrutura da personalidade advinda do Édipo é necessária para a constituição do indivíduo – tomado como um ser universal – em relação a igualmente necessária diferenciação entre os sexos e entre as gerações. Por essa lógica, o Complexo

seria responsável por gerar nos heterossexuais a alteridade e o antagonismo, em uma relação de complementariedade: a falta existente em seria preenchida pelo outro e vice-versa. Isto só seria possível porque os dois são diferentes e estão dispostos a se ligar e a criar uma relação a partir desse laço. Os homossexuais, por sua vez, representariam uma imobilidade relacional, porque não seriam dois diferentes (“recusa da diferenciação”). Seriam semelhantes. Não haveria uma complementação em busca de um todo, necessário à pluralidade oriunda das relações (heterossexuais). Do exposto decorrem algumas explicações patológicas ao “homossexualismo” já mencionadas como o narcisismo, a recusa da diferenciação sexual e caráter anti-edípico da sexualidade.

Os postulados de Bergeret e Agacinski costumam estar presentes em uma tradição intelectual francesa oposta a Michel Foucault. Diferente dos conservadores norte-americanos, cuja universalidade da heterossexualidade é explanada pela natureza humana; essa tradição francesa vai instituir a heterossexualidade como necessária à existência não só da sociedade, mas de uma estrutura psíquica presente em todos os indivíduos da sociedade (BUTLER, 2003). As identidades de gênero, de orientação e das demais categorias somente se formariam a partir das citadas diferenciações. A tese aduz a esses conservadores franceses e não aos americanos, porque sendo Foucault e Butler os marcos teóricos da pesquisa, passa a ser mais adequado trazer os pensadores inseridos na mesma linha de raciocínio, ainda que estejam em polos opostos.

O ponto de fissura e de desmoronamento dessa tradição conservadora francesa é pretender lançar as bases da psiquê individual como se ela já não estivesse posta. Ao invés de observar as vivências e de estabelecer uma teoria abrangente a partir delas; faz-se o inverso: cria-se a teoria e pede-se para as vivências se moldarem a ela. Acusa-se qualquer experiência social diferente da interpretação analítica, como se aquela experiência servisse a essa interpretação (teoria) e não o contrário. Em adição, são Bergeret e Agacinski que negam as diferenças e a alteridade. Afinal, é a homossexualidade a identidade capaz de antagonizar e revelar as faltas da heterossexualidade, inclusive nos laços sociais e a filiação. Mães e pais do mesmo “sexo”, em vez de serem uma catástrofe para a psiquê dos filhos e da sociedade, são referências de pluralidade e possibilidades para novas vivências sociais (BUTLER, 2003). Pedem o repensar constante da função materna e paterna como símbolos atemporais, universais e isentas de subjetivação.

Outro ponto crítico nas teorizações expostas é o “Narciso” homossexual, como se pessoas do “mesmo gênero” fossem iguais. O primeiro equívoco é tomar o gênero a partir do órgão genital. O segundo equívoco é reputar duas pessoas como iguais porque têm o mesmo órgão genital. Trata-se de uma concepção estreita e binária, como visto no segundo capítulo. Por óbvio, uma pessoa com o órgão genital “igual” ao de outra pessoa compõem duas pessoas diferentes – porque de fato são – e não representam necessariamente apenas o amor a si mesmo.

7.6 A desconstrução histórico-filosófica das homossexualidades a partir de Michel Foucault e Judith Butler: a necessidade de submeter a Psicanálise a uma psicanálise

Para além do rebate às concepções psicanalíticas contemporâneas de quem patologiza a existência das lésbicas, dos gays, das travestis, das transexuais e das outras identidades da “sopa de letrinhas”, quando a se alude a Foucault e a Butler, nota-se um questionamento da própria Psicanálise. É como se a própria ciência precisasse ir para o divã. Nessa proposta, analisa-se a relação entre a Psicanálise e as sexualidades, primeiramente, através das lições de Foucault e, em continuidade, pelas explanações de Butler.

Em uma perspectiva foucaultiana, à primeira vista, pode-se criticar a Psicanálise quando ela tem por objeto a ordem psíquica da sociedade e não a do indivíduo singularmente analisado. Ao fazer isso, psicanalistas não estariam em um exercício psicanalítico e sim em um labor próximo ao de juristas e legisladores. Como orienta o próprio Freud – a quem Foucault mantém uma relação dúbia –, a Psicanálise deve tentar produzir nos sujeitos questionamentos sobre o processo da pulsação sexual e não afirmações acerca do objeto da pulsão. Depois dessa primeira observação, convém uma análise mais crítica. Foucault questiona a própria existência da ciência Psicanálise quando ela tenta se colocar ao lado – e não dentro – dos símbolos políticos e sociais, por exemplo, ao teorizar o Complexo de Édipo. Se os psicanalistas não se perceberem inseridos em uma determinada realidade histórica e geográfica, volta-se ao primeiro problema: passam a prescrever modelos ideais, como fazem operadores do Direito.

No cerne da questão, estaria a ambicionada construção da verdade psicanalítica. O método “arqueológico” foucaultiano, preocupado em revelar historicamente o poder presente naqueles detentores da verdade, teria a intenção de libertar as outras verdades encobertas por aquelas

propostas pela Psicanálise, a fim de emancipar os “sujeitos assujeitados” por elas. Ironicamente, Foucault lança a Psicanálise para uma psicanálise. No final das contas, em relação à sexualidade, o filósofo francês desacredita de uma “Scientia sexualis”, ou ciência da sexualidade, e defender uma “Ars Erótica” ou arte erótica (em livre tradução). A ideia estava ligada ao exposto nas páginas passadas. Repensar a existência de uma natureza humana universal, almejada no ambiente científico (e jurídico) para criar uma nova forma de estudar as relações sociais e sexuais, capaz de considerar o contexto social, político, cultural e econômico, em uma dinâmica semelhante a realizada nas artes. As homossexualidades, bissexualidades, transexualidades ou mesmo as heterossexualidades deixariam de ser vistas como categorias específicas de um conhecimento psicanalítico. Até porque, conforme narrado no segundo capítulo, as sexualidades são construções categóricas históricas recentes (Século XIX) e, assim sendo, não podem ser tratadas como inerentes à condição humana, tal qual uma célula ou um órgão. Qualquer tentativa de enquadrá-las em um estudo científico (universal) seria falha.

Butler soma à crítica de Foucault outras notas. Do mesmo modo como a Psicanálise desconstruiu a ilusão acerca de um “Eu” (“homem”) orgânico e consciente, com a teorização do inconsciente, a filósofa norte-americana vai desconstruir a percepção do gênero natural oriundo de uma essência (biológica), com a teorização sobre a identidade de gênero. Ela vai criticar esse fetiche moderno pela identidade e revelar como essas categorias identitárias nos limitam. Não haveria uma essência masculina ou feminina capaz de enquadrar a todas e todos (e “todes”). Convém esclarecer: não se trata de uma negação da materialidade do corpo, porém de inseri-lo em uma realidade prévia, onde sujeitos teriam assumido alguma performance baseada no esperado socialmente por aquele corpo, identificado então como “masculino” e “feminino”. Essa performance vai ser repetida por séculos a ponto de criar a ilusão de serem naturais e originárias o binarismo (BUTLER, 2003).

Nos moldes de Foucault, a “arqueologia” da construção do binarismo e oposição entre os supostos gêneros pode desconstruí-los. Da Antiguidade até o século XVIII, prepondera no Ocidente a percepção de um ser humano identificado apenas com o ser “homem”. Não havia uma contraposição entre o corpo masculino e a feminino. A Medicina entendia as mulheres como homens ao avesso, dotadas de um órgão genital masculino interno. Ou seja, o corpo feminino não era ainda feminino e sim uma má-formação do masculino. Apenas no século XVIII aparece a ideia

de binarismo, com a categorização dos corpos pelo binarismo genital. Diante disso, percebe-se como tanto o modelo de corpo humano único quanto o de corpo humano dúplice (binário) são construções sociais e, se assim são, pode-se na contemporaneidade pensar e repensar outros modelos e formas de experimentar esses corpos. Se a Psicanálise se fechar para essas infinitas possibilidades – como felizmente parece ter a “sopa de letrinhas” – essa suposta ciência é quem vai poder receber o rótulo de “Narciso”, cujo amor a si mesmo impediria de observar outras histórias e vivências.

O repensar psicanalítico sobre o gênero pede o mesmo das funções parentais, pois umas estão confundidas e imbricadas às outras. Não à toa o feminino é mulher e mãe; e o masculino é homem e pai (BUTLER, 2003). Há de se atualizar essas categorias no tempo presente. Do contrário, a psicanálise deixaria de responder questões atuais como a fantasia de amor homossexual presente no inconsciente de uma criança adotada por uma família homoafetiva; a compreensão da origem em crianças deslocadas das famílias originais ou nascidas devido à inseminação artificial; e até mesmo as diferenciações de gênero para além das suposições do Complexo de Édipo. Essas são algumas perguntas feitas por Butler (2020) para as quais a Psicanálise não conseguirá construir enunciações caso se mantenha no narcisismo denunciado.

Outras perguntas podem ser feitas, inclusive, para crianças advindas de uma relação heterossexual, monogâmica, matrimonial e de concepção “natural” (coito). Isto porque a Teoria de Gênero de Butler não se volta apenas para as “novas” realidades mencionadas – as descreve tão somente para comprovar o atraso da Psicanálise vigente. Toda criança, na realidade, recebe dos adultos uma posição social dicotomizada em masculino e feminino através do órgão genital dela. Não se espera sequer a expressão da criança em algum sentido (BUTLER, 2003). Ela deve desempenhar desde o primeiro momento aquela performance. O gênero vem antes de tudo. A primeira informação recebida pelos pais é se a(o) bebê é menina ou menino. Isso será comunicado para todas as instituições onde aquela criança esteja presente e, com ênfase, aos estabelecimentos educacionais. Toda expressão do infante diferente do padrão heterocisnormativo deve ser escondido e renegado consciente ou inconscientemente. Nesse sentido, até crianças e adolescentes identificadas como cisgêneros e heterossexuais vão sofrer porque terão reprimido (consciente e inconscientemente) qualquer desvio mínimo a esse padrão. Reduzem as infinitas vivências em uma

única, determinada pelos órgãos genitais. Esse processo é chamado por Butler de “heterossexualidade melancólica”.

7.7 A reconstrução do universalismo dos direitos humanos e a emancipação das categorias científicas, psicanalíticas e jurídicas

A possibilidade de um direito à educação sexual “antiLGBTfóbica” deve ficar atenta também à “heterossexualidade melancólica”, visto que o a fobia a LGBT vêm de uma heterocisnormatividade prejudicial, em um grau menor, a quem não se inclui nessa sigla. Se serve para todos – os indivíduos desempenhariam um papel dúplice, por serem vítimas e algozes na reprodução fóbica estudada –, esse é um primeiro indício da universalidade do direito.

Cogitar da universalidade desse direito é possível porque a concepção da universalidade tomada nesse estudo é a proposta por Jack Donnelly, para quem ela não adviria de uma natureza humana, como parece querer a criticada Psicanálise dos séculos XIX e XX. De acordo com Donnelly, essa universalidade é construída com alicerce em um projeto moral capaz de emancipar igualmente todos os indivíduos. Para tanto, é necessária uma reformulação dessas categorias e da obrigatoriedade da repetição de performance para as crianças. São elas quem devem descobrir, pouco a pouco – em respeito às capacidades sexuais, físicas e cognitivas – quais manifestações identitárias lhe são próprias e quais não são. A escola pode ajudar – senão pela introjeção do tema nas ementas ou pela punição do bullying LGBTfóbico – ao “simplesmente” não impor divisões de gênero e de performance. Se houver essa preocupação, a instituição demonstra zelo pela autonomia sexual do indivíduo e o emancipa em dignidade: papel de todo direito humano na visão de Donnelly. Afinal, o indivíduo não estaria mais sendo visto como um instrumento para a perpetuação de poder entre pessoas homens e pessoas mulheres. Seria visto como um ser dotado de uma sexualidade única, cabível de identificação e de prazer apenas por ele mesmo. Deixa-se assim a “sujeição” – como descrevia Foucault – da performance – como diria Butler – e passasse a uma autonomia humana – como pediria Donnelly.

A título de arremate, convém um breve questionamento com uma sucinta resposta. Se os parentes da criança ou o governo ou, ainda, uma instituição religiosa se opor a esse direito, sob os argumentos descritos no terceiro capítulo – direito à liberdade de expressão (proprietária) e

religiosa com a “estratégia da controvérsia” – caberia invocar a também descrita por Donnelly inalienabilidade dos direitos humanos. Ou seja, nem os próprios titulares do direito podem abdicar deles, pois são eles os responsáveis pela autonomia e instituição do ser individual humano.

8 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PARA ALÉM DA PROPOSIÇÃO DE UMA EMENTA ANTILGBTFÓBICA OU DA PUNIÇÃO PELO BULLYING LGBTFÓBICO

No decorrer dos seis capítulos, as reflexões realizadas a partir dos doutrinadores indicados por Marie-Bénédicte Dembour (2010), como Wendy Brown, Jürgen Habermas, Jacques Derrida e Jack Donnelly, dentre outros utilizados para adequá-los ao objeto da pesquisa – direito à educação sexual antiLGBTfóbica – levaram à diferentes conclusões, afinal se baseiam em fundamentos ou práticas diferentes sobre os direitos humanos.

Conforme esperado, não haveria como, em Wendy Brown, representante da concebida “Escola Discursiva” de Dembour, encontrar as bases do suposto direito humano em alusão. Em vez disso, o objetivo seria decompor as estratégias neoliberais para a manutenção do poder contrário à emancipação dos LGBTs. No capítulo seguinte, quando se estabeleceu o direito enquanto consenso democrático tomado pelo Estado – ideal da Escola Deliberativa – verificou-se o um caráter dúplice. De um lado, pela pesquisa documental aplicada, não se poderia afirmar a existência desse direito pois tanto as políticas públicas, como as decisões judiciais, são bastante precárias. Por outro lado, para haver consenso democrático em si, seria necessário existir uma autonomia e uma emancipação sexual, conquistada por meio de uma educação sexual antiLGBTfóbica. O próximo capítulo, referente à Escola do Protesto, manteve esse caráter duplo. A priori, reconhece a dor dos excluídos nos processos legislativos e pedagógicos, no entanto, na prática, não se consegue vocalizar essa demanda através dos necessários movimentos sociais. Por fim, o penúltimo capítulo – último a adotar uma perspectiva de uma escola –reconheceu o direito humano à educação sexual antiLGBTfóbica, como um direito a não ser pré-determinada uma ilusória natureza (masculina ou feminina) a um indivíduo.

Em comum a todas essas perspectivas, há uma grande preocupação com a emancipação, tanto dos grupos vulneráveis – como pretende a Escola do Protesto – quanto de todos os indivíduos, como anseia a Escola do Direito Natural. Reciprocamente, há também uma crítica contumaz às forças neoliberais contrárias a essa emancipação, seja pelo conteúdo dado aos bens jurídicos – propriedade e cristandade – como faz a Escola do Discurso, seja pelos óbices ao processo democrático, como explanado pela Escola Deliberativa. Desse modo, os aprendizados tomados em cada uma dessas óticas podem se complementar. Esses aprendizados foram, então, agrupados

didaticamente em 07 lições, as quais muito além de uma educação antiLGBTfóbica, representam uma educação humanista.

8.1 Aos educadores: sete lições para a educação sexual enquanto emancipação sentimental (humana) dos estudantes

A necessidade de se estabelecer uma ementa própria ou transversal antiLGBTfóbica ou de punir o bullying LGBTfóbico existe porque a própria estrutura do estabelecimento escolar é arquitetada com base nos papéis binários sociais de gênero e no incessante combate à sexualidade infantil. Conforme narrado nos primeiros capítulos, as turmas, principalmente nas aulas de educação física, são separadas pelo sexo biológico feminino e masculino. Os cuidados e as percepções sobre cada um dos alunos também. Em consequência, quem desafia os papéis de gênero atribuídos a todos não se enxerga em nenhuma dessas separações estabelecidas no ambiente institucional (legítimo). Restam-lhes os espaços (ilegítimos) de bullying ou da negligência.

Nesse contexto, a primeira lição seria não fazer a divisão social binária do gênero. A escola deve ser um local capaz de preservar pluralidades, onde somente não teria espaço ideologias contrárias a essa própria pluralidade, como aquelas encabeçadas pelo neoliberalismo, cristão e conservador narrado no terceiro capítulo (BROWN, 2019, p. 151 – 197). Não faz sentido dividir a turma em “meninas” e “meninos” e muito menos colocar uns contra os outros. Igualmente não se pode atribuir uma maior valentia e genialidade para os meninos, em detrimento de alguma fragilidade das meninas “esforçadas”. Provavelmente, esse tipo de conduta pode ter mais impacto emancipatório se comparada à criação de ementas ou disciplinas antiLGBTfóbica. O próprio Paulo Freire (2014) afirmava ser possível realizar uma prática pedagógica para a liberdade independente do conteúdo ministrado.

A segunda lição é decorrente da primeira. Ainda que as instituições de ensino não promovam mais diferenciação de acordo com o sexo biológico, a sociedade onde estão inseridas promovem. Sendo assim, a segunda lição é não invisibilizar a existência de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis etc. em sala de aula. Caso a família seja contra essa postura e adote o pensamento cristão neoliberal proprietário mencionado, o estabelecimento educacional não pode sucumbir, pois o direito humano à emancipação (sexual) é inalienável – remete-se à conclusão

do capítulo anterior. Ademais, a família contrária a essa emancipação tende a ser um ambiente hostil. Pensar na família como um ambiente sempre de aconchego e acolhimento é uma grande ilusão. Basta ver onde ocorrem a maioria dos abusos físicos e psicológicos da violência doméstica.

Ao propor uma visibilização sobre a temática de gênero e orientação sexual, para garantir espaço de legitimidade para quem desvie de alguma forma do padrão heterocisnormativo (todos nós), o professor ou professora não pode esquecer do próprio gênero ou da própria orientação sexual. Essa é a terceira lição. Na verdade, ela ou ele não podem esquecer o fato de serem um corpo dotado dessas categorias, mas de outras como a cor e a etnia. O viés foi tratado no terceiro capítulo. Sob a ótica habermasiana, a democracia seria efetivada quando os indivíduos se colocam em equivalência no diálogo. Sem um subordinar o outro, ou como denunciaria Foucault: sem um sujeitar o outro. Para não haver sujeições, o professor também deve ser levado a se revelar (confessar). Obviamente isso representa um desafio para o docente. Primeiro porque representa uma perda de poder proveniente da capacidade de sujeitar alunos e segundo porque os retira de uma zona de conforto, estabelecida historicamente para as instituições de ensino, cujas exigências profissionais tendem a se limitar ao conhecimento “bancário” – nas palavras de Freire (2014) – e não nas aptidões para as interações sociais.

Em “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, Bell Hooks (2017) critica a objetificação do professor presente nas estruturas educacionais burguesas. Deprecia-se a noção de integridade humana e sustenta-se a ideia de uma cisão entre a mente e o corpo. O professor deixa de ser sujeito e torna-se um mero reproduzidor de ideias, as quais devem transmitir a impressão de serem as mesmas não importa o corpo do qual elas sejam provenientes. Alguns dos docentes gostam dessa cisão. O não “assujeitamento” do professor – para seguir na concepção foucaultiana – indicaria uma defesa contra o poder do aluno responsável por “assujeitar”. Ironicamente, Hooks (2017) mostra como o próprio Foucault valia-se dessa cisão à perpetuação do poder. Embora na teoria desafiasse as construções binárias de gênero e sexualidade; na prática, quando assumia o papel de professor, performava nas roupas, nos gestos e na linguagem o típico intelectual francês sério e branco afastado da realidade – nas ruas e nos guetos o corpo do professor adotava outras posturas mais “humanizadas”.

O reconhecimento do professor enquanto corpo e não apenas intelecto ocorre em dois sentidos. O primeiro já foi descrito. Trata-se de se assumir enquanto corpo e, nesse exercício, é imprescindível notar como as mulheres negras teriam mais dificuldade, pois elas têm de se provar

intelectuais o tempo todo e, para tanto, é mais fácil acatar o protocolo da separação entre “o pensamento sério e um sujeito encarnado na história” (HOOKS, 2017). A intelectualidade do homem branco (heterossexual) não é tão questionada, a ponto dele ter uma grande dificuldade em se revelar como corpo. Depois desse primeiro sentido, vem o segundo. Refere-se não ao reconhecimento de um corpo específico pelos professores, mas dos limites expressivos desse corpo em sala de aula. Isto é, quais posições esse corpo ocupa: fica em pé ou sentado, atrás ou na frente da escrivaninha, acima, abaixo ou no mesmo nível dos estudantes; com roupas formais ou casuais. Cada uma dessas posições revela uma manifestação diferente de poder ou de não poder. Se o objetivo é partilhar com os alunos, deve-se sair da escrivaninha e quebrar essa barreira física (e psíquica) entre quem detém o conhecimento e quem não detém; deve-se levantar e transitar entre as alunas e os alunos; deve-se preferir o uso de roupas comuns, para lembrar a todos, e a si mesmo, da coexistência (e vivência) corpórea entre os envolvidos no processo pedagógico.

Ao recuperar a subjetividade do professor, recupera-se também a do alunado. Quando veem professor como um ser inteiro, os estudantes também se veem. Pois bem, do ponto de vista factual, como os professores podem trazer, em complemento ao intelecto, os respectivos corpos marcados por cores, etnias, gêneros e orientações sexuais? Hooks (2017) e Freire (2014) compartilham a mesma resposta: através das experiências pessoais. Há de se vincular o conhecimento proferido em aula com as memórias a ele relacionada. Se não há vínculo, o conhecimento é vazio e não vale conhecer. A narrativa pessoal segue na linha suscitada da confissão foucaultiana. Ao se revelar para os estudantes, o professor abandona a autoridade – o poder de sujeição – e o diálogo horizontal implementado pode democratizar a instituição educacional, conforme se debateu em Habermas. Nessa finalidade, Hooks (2017) ressalta a importância de oportunizar o contato com professoras e professores negros, pois eles trariam uma experiência de cor singular em comparação com os brancos. Essa pode ser a quarta lição. Preencher as vagas docentes de modo plural. Não apenas baseado pela categoria cor ou étnica, mas de gênero, orientação sexual e classe social. Os alunos precisam aprender como cada uma dessas pessoas lida com os preconceitos e desenvolve estratégias de sobrevivência, para que eles também criem os próprios mecanismos de defesa (e de ataque).

O reconhecimento de si mesmo, além de trazer autonomia e emancipação para o estudante, mitiga a competitividade existente no ambiente escolar, sobretudo do neoliberalismo, já explanado no quarto capítulo. Primeiro porque passa a ter voz os alunos com alguma memória ou experiência,

ou seja, todos. Rompe-se a lógica de ouvir apenas os alunos com mais conhecimento técnico na matéria. Segundo porque quando o aluno se emancipa e ganha autonomia (humana e sexual), ele não precisa mais se afirmar sobre os outros. Como ele deixa de ser oprimido, também deixa de oprimir. Terceiro porque aguça a escuta sobre a alteridade. Ao ouvir e sensibilizar-se pelo outro, não se deseja mais vencê-lo e sim respeitá-lo. Quarto, e último motivo apresentado, volta-se à própria visão do professor. Se a “autoridade em sala” não faz questão de se impor (e concorrer) com a classe, perde sentido a própria classe competir consigo mesmo.

As lições expostas até o momento pedem algumas balizas. Inicialmente, não se quer tornar a sala de aula uma grande terapia em grupo. Até porque, como Melanie Klein sustenta, não se pode ser professor e psicanalista (ou psicólogo) ao mesmo tempo. Um cancela o outro. Diferente do ocorrido na sessão terapêutica, a instituição de ensino é espaço para prescrições e regras. Não se defende uma “livre associação” de ideias ou uma análise do inconsciente individual ou coletiva dos alunos. As ideias devem ser guiadas a todo tempo pelos docentes. Ultrapassada essa questão, outra é a possível desordem instaurada em classe quando se abre para o reconhecimento das subjetividades e das narrativas e memórias pessoais. Ora, o apelo à autoridade costuma silenciar e “docilizar” os estudantes – para, mais uma vez, utilizar o guia foucaultiano. A crítica está implícita: não se quer silenciar ou tampouco docilizar. Nessa tarefa, o importante é conseguir diferenciar uma sala “liberta” – onde os alunos não tenham medo de se expor e não haja tanta formalidade – e uma sala de aula caótica, onde não haja seriedade. É possível alinhar seriedade com informalidade. O impossível é conseguir uma sala de aula capaz de emancipar estudantes sem perturbar minimamente o ambiente. Segundo Hooks (2017), se a diversidade existente nesse espaço conseguir ser traduzida sem conflitos, em uma simples colagem de vivências (culturas) benignas, há somente uma mera reprodução burguesa liberal de comportamentos. Não se consegue emancipar de fato, pois a natureza histórica da libertação é sedimentada por disputas e antagonismos.

A quinta lição segue o encadeamento lógico das lições passadas e afirma: a educação não pode se furtar do sentimentalismo. Essa tese foi desenvolvida por Richard Rorty em “Derechos Humanos Racionalidad y Sentimentalismo” (2014). O filósofo americano acrescenta à tão festejada “racionalidade” humana, reputada como grande distintivo do ser humano com os demais animais – os primeiros seriam racionais e os segundos irracionais – o sentimentalismo (“humano”). Ato contínuo, alicerça os direitos humanos nesse sentimentalismo e, portanto, uma educação humanista não poderia se furtar desse viés.

Rorty (2014) demonstra como é ilusória e fracassada a pretensa moral de unir todos os seres humanos em torno da racionalidade. Na maior parte da história da humanidade – inclusive no iluminismo com o fetiche pela razão –, os brancos não incluíram os negros nessa categoria (humana/racional); tampouco os cristãos em relação aos pagãos; ou os nazistas com os judeus. Para o objeto do trabalho, pode-se pensar na ilegitimidade racional remetida pelos cisgêneros heterossexuais a quem não segue a heterocisnormatividade. Além disso, há ainda outra reflexão de Rorty pertinente para a pesquisa. A moral baseada na racionalidade serviria não apenas para diferenciar seres humanos de animais, como para separar adultos de crianças. Elas não teriam a racionalidade completa e, portanto, não mereceriam a mesma consideração atribuída aos adultos. Embora não desenvolva tanto essa questão, pode-se aferir como resultado dessa separação (adultos-rationais-superiores e crianças-irracionais-inferiores) os maus-tratos e abusos sofridos pelos infantes, muitas vezes negligenciados, a começar pelo bullying praticado em sala de aula.

De uma forma ou de outra, não se conseguiu até então unir os seres humanos em torno de alguma moral racional. Talvez, portanto, ao invés de identificar como humanos os “racionais” – comparados com os animais “irracionais” (ou até mesmo com as crianças) –, seria mais pertinente ter como nota distintiva da humanidade a capacidade de sentir mais uns pelos outros, em cotejo com outras espécies. Em outras palavras, segundo Rorty, muito além da aptidão pelo saber e racionalizar, os seres humanos têm uma maior capacidade de desenvolver compaixão e amizade em comparação com os outros seres vivos. A educação sentimental enxergaria esse horizonte. Trata de educar as pessoas não como ignorantes ou desconhecedoras de um conhecimento moral, mas como indivíduos por vezes privados de compaixão. Se isso é aplicado, as pessoas passam a sentir pelas outras. Cria-se um vínculo sentimental/emocional, pelo qual não se admitiria animalizar, coisificar ou, melhor, objetificar pessoas, como os brancos fizeram com os negros; os cristãos com os pagãos; os nazistas com os judeus; os cisgênero heterossexuais com os LGBTs; ou os adultos com as crianças.

A implementação dessa educação sentimental de Rorty (2014) segue, portanto, os mesmos objetivos da educação sexual agora intentada. Inclusive, possui os mesmos obstáculos. O filósofo americano indica a necessidade das pessoas em se ouvirem, para conseguir realmente sentir uma pelas outras. Nessa escuta, não pode haver dominação, sujeição ou manipulação de sentimentos ou

sujeitos. Ou seja, as lições discorridas até o momento servem para ambas, afinal, as duas se colocam como métodos alternativos de educação para efetivar os direitos humanos.

Sob um outro viés, Hooks (2017) vai enaltecer o sentimentalismo ao abraçar a ideia da sala de aula enquanto um lugar de entusiasmo. Para haver entusiasmo na classe, os envolvidos não podem ser emocionalmente fechados. A professora norte-americana critica o ritual restritivo das instituições educacionais onde não se permite as reações emocionais, justamente pelo esquecimento da integralidade humana, reduzida a cabeças pensantes, mas não sentimentais.

No processo educacional almejado, pedir por uma prática não binária em sala de aula, como também cobrar a não invisibilização de LGBTs, somado com a entrega corpórea professor – símbolo intelectual, mas também de ser humano emancipado e emancipador – resulta em um estudante autônomo e sem amarras sexuais e sentimentais – para utilizar o termos empregados nos últimos parágrafos. Todavia, a liberdade vivenciada por esse estudante não pode ficar “presa” a ele. Isto porque a emancipação não é real se não for coletiva. Enquanto houver corpos assujeitados, haverá sujeições. O estudante supostamente emancipado não se encontra em um plano “neutro”, fora dessas dominações e relações de poder. Ele está dentro. Faz parte da sociedade. Tomar consciência disso e fazer algo a respeito é imprescindível. Do contrário, a emancipação serviu apenas para preencher alguma questão individual existencial sem romper a lógica empresária do capitalismo neoliberal. Não emancipou. Para atender a essa finalidade, um dos caminhos é trazer os movimentos sociais para as salas de aulas. Isso pode ser feito dentro dos limites territoriais escolares, com a presença de líderes e membros de associações, por exemplo, como fora desses limites, com visitas a esses ambientes. Essa prática também ajuda a arrefecer o anti-intelectualismo, ascendente nas últimas décadas no Brasil pela distância entre a educação formal e a vivência cotidiana, dentre outros motivos. Dessa maneira, a sexta lição é a necessidade de construir pontes entre o ensino e a realidade social de grupos vulneráveis, ainda mais quando eles estão literalmente organizados e com desejo de serem ouvidos. É um exercício recíproco: ouvir a sociedade para se fazer ouvir. Sempre haverá ruídos comunicativos. Como também sempre haverá chance de consenso a partir desses ruídos.

A sétima e última lição refere-se a esses ruídos na comunicação e advém dos aprendizados do quarto capítulo (Escola Deliberativa). Diz respeito à linguagem. Na verdade, pelas reflexões trabalhadas em Derrida no quinto capítulo (Escola do Protesto), tudo seria linguagem e, assim

sendo, pedir pelo não binarismo, não invisibilização e posicionamento do corpo e do sentimentalismo docente seria modificar a linguagem. Essa visão pós-estruturalista é adotada nessa tese. No entanto, optou-se por fazer uma lição específica para focar na linguagem verbal: aquela saída da boca do docente – sim o docente tem boca e tem corpo. A língua falada é sempre a do grupo dominante. Começa pelo idioma do colonizador e vai se construir a partir da elite branca com a “norma culta” e dos homens com a generalização dos substantivos e pronomes pelo masculino. Rejeita-se as gírias e as concordâncias reputadas periféricas. Ridiculariza-se tentativas de empregar algum substantivo ou pronome neutro. Essa questão foi tratada no segundo capítulo, quando se remeteu a denúncia feita por Benvenuto (2015), em menção a Rorty, sobre a linguagem androcêntrica. A estratégia colocada é encurtar a distância entre as linguagens dos grupos opressores e a dos grupos oprimidos, até ela ser totalmente superada.

Em síntese, foram elencadas sete lições: (i) não fazer distinções de gênero baseadas em algum binarismo; (ii) não invisibilizar e sim afirmar a existência de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis etc.; (iii) reconhecer o docente enquanto corpo dotado de cor, etnia, classe, gênero ou orientação sexual, para além do intelecto e do conhecimento imparcial; (iv) preencher as vagas docentes de modo plural; (v) não se furtar e até estimular as narrativas e as reações com sentimentalismos; (vi) construir pontes entre o ensino e a realidade social de grupos vulneráveis, através dos movimentos sociais; e (vii) encurtar a linguagem (verbal) entre opressores e oprimidos, ao acolher estratégias de enaltecimento da segunda. Essas lições são dirigidas essencialmente para os educadores. Diante disso, convém perquirir como esses educadores costumam encampar ou receber práticas pedagógicas emancipatórias.

8.2 Dos educadores: as prioridades da gestão pública e das reivindicações classistas

No intuito de seguir o marco teórico da pesquisa, os professores serão analisados a partir de duas óticas: primeiramente vem a perspectiva da Escola Deliberativa, ou seja, como atores políticos em busca de consensos democráticos; a segunda ótica é a da Escola do Protesto, pela qual os professores são compreendidos a partir dos movimentos sociais de docentes. Não faz sentido analisá-los à luz da Escola Discursiva ou da Escola do Direito Natural, porque a primeira tem como foco a ruptura da autoridade e a segunda não se volta para um grupo específico e sim para toda a suposta humanidade. Além disso, embora o tópico anterior tenha elencado práticas pedagógicas

emancipatórias para todos os grupos vulneráveis, o presente tópico volta a fazer o recorte da tese e trata sobre o ensino inclusivo para gêneros e orientações sexuais.

Conforme explanado no quarto capítulo, a Escola Deliberativa desilude quanto à própria existência e eficácia de um direito à educação sexual antidiscriminatória. Esse direito ainda não estaria consolidado, já que não haveria um consenso entre os atores políticos. No âmbito do Legislativo e do Executivo, os acordos são frágeis e pontuais. No Judiciário, ao menos nos casos de bullying, sequer há a preocupação em se fazer um recorte interseccional com o gênero e a orientação sexual da criança ou adolescente sobreviventes. Se a hipótese da tese é pela existência de um direito à educação antiLGBTfóbica, conclui-se pela inércia das autoridades públicas nessa área, refletida na invisibilização e nas agressões sofridas por quem diverge da heterocisnormatividade em sala de aula. Nesse quadro, ressaltam-se os professores como atores capazes de formar o tão pretendido consenso. Para seguir na perspectiva da Escola Deliberativa, conforme explanado no quarto capítulo, Habermas aponta a necessidade de participação dos professores quando da elaboração das políticas educacionais.

Mello, Freitas, Pedrosa e Brito (2012) fizeram uma pesquisa empírica para saber justamente qual a posição dos professores, sobretudo daqueles em cargo de gestão, a respeito do tema. O resultado foi a percepção de um preconceito enraizado sobre as questões de gênero e orientação nos próprios professores. Os dados colhidos advieram de entrevistas com 52 gestores, espalhados pelo Distrito Federal e por nove estados das cinco regiões do Brasil: Amazonas, Ceará, Goiás, Pará, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Em geral, quando perguntados sobre qual seria a abordagem de temas relacionados à diversidade sexual empregada em sala de aula com alunos, os gestores ou desviaram do assunto, ou demonstraram a impossibilidade de tratar sobre o tema. Como justificativa dessa inviabilidade, alegam sobretudo: (i) a hierarquia de outros assuntos mais importantes, como o analfabetismo, a evasão escolar e o racismo (ii) a falta de orçamento para tanto; (iii) a desnecessidade de debater sobre o assunto, porque não haveria agressões ou sofrimento a alunos e alunas reputados “diferentes”; (iv) o fato de a educação sexual ser supostamente para um grupo minoritário específico, quando o ensino deve se voltar para todos os estudantes. Na visão dos pesquisadores, seria impossível implementar uma educação inclusiva quando muitos professores ainda têm preconceito sobre o tema.

A perspectiva tomada pela Escola do Protesto é diferente e pode ajudar a responder os pontos levantados. Isto porque agora os docentes em foco não são autoridades públicas e sim os movimentos sociais formados por professores do ensino básico. Quem descreve bem esses movimentos é Cláudia Vianna (2018).

Historicamente, a professora de Educação da USP relata como a negociação entre Estado e os docentes era pessoal e dotada de um forte caráter assistencialista, em uma estrutura de poder verticalizada e centralizadora até a década de 1960, quando então passa a incluir manifestações de ruas, greves e resistências coletivas, observadas até os dias atuais. De todo modo, independentemente de como ocorriam essas negociações, o principal pleito sempre foi dirigido a salários melhores. Vianna ilustra como a categoria como um todo sempre foi mal remunerada. Na década de 1980, por exemplo, os docentes estavam abaixo das categorias dos auxiliares de contabilidade, dos caixas e das secretárias na questão salarial. À primeira vista logo parece certo definir o aumento da remuneração como pleito prioritário dos movimentos sindicais dos professores; no entanto, uma análise mais apurada indica um elemento importante a essa discriminação remuneratória: o gênero.

O imaginário coletivo sob a identidade do docente costuma unir dois pensamentos paradoxais. O primeiro remete à década de 1980, quando se atribui ao docente características de abnegação e sacerdócio, tal qual se faz com as mães, afinal comumente essas docentes são mulheres. O segundo advém da década de 1990, no período da redemocratização, quando esse docente passa a assumir um viés mais politizado a atuante. A soma resulta no(a) docente sendo uma mulher cuja prática de ensino é exercida por devoção e amor à determinada ideologia política e da crença dela na transformação social, para as quais uma alta remuneração não seria necessária ou até mesmo macularia o propósito pedagógico. Nessa percepção, nota-se uma relação recíproca. Devido às mencionadas características, o ofício de professor passa a ser visto como sendo feito para mulheres e pelo fato da maioria dos professores de ensino básico serem mulheres, as mencionadas características são corroboradas. Vianna alude a uma pesquisa feita pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). De todos os possíveis candidatos e candidatas da graduação à docência, 92% são do sexo feminino, 36% são pardos ou negros e 40% têm renda familiar inferior a 03 salários-mínimos.

Apesar desse cenário majoritariamente feminino, Linda Nicholson (2000) observa nos movimentos sociais e sindicais dos professores uma estruturação e organização masculina. As próprias mulheres reproduziriam referências masculinas de fazer política. Na lição de Cappellin (1994), os movimentos sociais dos docentes devem avaliar como o gênero estrutura as práticas de trabalho, das formas e dos conteúdos do ensino. Questionar quais são os papéis atribuídos na educação para os homens e para as mulheres e como ambos são constituídos a partir desses papéis. Isso possibilitaria uma reformulação tanto da figura do docente como da mulher. A(O) primeira(o) não seria mais identificada(o) como um sacerdote do saber, cuja missão pode ser de transformação política e social, porém não dispensaria o justo pagamento. Por lógica, a segunda também abandonaria esse papel subserviente e pouco valorizado economicamente.

A necessidade de se vincular movimentos sociais de cunho econômico – com vistas à melhor (re)distribuição de renda – e movimentos sociais de âmbito cultural – cuja finalidade é emancipar grupos vulneráveis – foi trabalhada no quinto capítulo, quando do diálogo entre Nancy Fraser e Axel Honneth. Concluiu-se ser imprescindível um pedido conjunto, para o qual os dois movimentos devem confluir. Ou seja, além da demanda por redistribuição de renda, deve haver a demanda por reconhecimento de gênero e, assim, de orientação sexual. Uma nutre a outra. Há uma simbiose. Não há uma hierarquização. A narrativa de Vianna, com as colocações de Linda Nicholson (2000) e de Cappellin (1994), demonstra na prática essa ideia e responde bem aos gestores entrevistados por Mello, Freitas, Pedrosa e Brito (2012), para os quais outras questões econômicas ou raciais seriam preponderantes à de gênero.

Os outros pontos, como a inexistência de sofrimento ou de bullying LGBTfóbico e a exclusividade da educação sexual ser para grupos “minoritários” não passam de argumentos sem correspondência na realidade dos fatos. A tese colacionou dados os quais comprovam o alto índice de bullying LGBTfóbico nos espaços escolares do Brasil. Quem já foi criança e adolescente em uma sala de aula brasileira conhece essa realidade. Em paralelo, sendo a LGBTfobia generalizada, a educação sexual antiLGBTfobia também deve ser, principalmente para quem discrimina e não para quem é discriminado.

8.3 Estratégias aplicadas e dificuldades sentidas na minha trajetória pessoal e profissional acerca do processo emancipatório entre docentes e discentes

Seria contraditório não expor a minha experiência profissional e pessoal, enquanto professor – ainda que do ensino superior –, e defender nessa tese a necessidade do docente se posicionar – inclusive sentimentalmente – na sala de aula enquanto corpo dotado de cor, etnia, gênero e orientação sexual, no intuito de unir o conhecimento passado com as experiências vividas e estimular o estudante a fazer o mesmo, em um processo recíproco de emancipação. Na verdade, desde a minha dissertação, cujo marco teórico foi o pensamento decolonial, denuncio a inexistência de um conhecimento científico oriundo de uma “hybris del punto cero”, como denomina Castro-Gómez (2005). Inclusive, nesse sentido, abandono o uso da “voz passiva” – como pretensiosamente denomina a gramática (passiva) e, mais pretensiosamente, pede a linguagem científica – para assumir a primeira pessoa do singular (!) com direito a essa exclamação no final, posta de modo comedido entre os parênteses. Engana-se quem pensa ser mais fácil escrever em primeira pessoa. Como pesquisador, fui adestrado para pensar e elaborar na “voz passiva”. Contudo, consoante expõe Derrida, se essa linguagem foi construída, ela pode ser desconstruída.

O relato é dividido em três partes. Primeiramente, conto do meu processo emancipatório e como ele se relaciona com a docência. Em segundo lugar, narro as minhas estratégias para emancipar as alunas e alunos. A terceira e última parte refere-se às dificuldades desses processos emancipatórios, sentidas tanto em discentes como em docentes.

Há algum tempo, vinha bastante desanimado com o meio acadêmico. Sou professor há, mais ou menos, uma década e, na maior parte desse tempo, ensinei e ensino em instituições privadas. O objetivo é fazer o aluno passar no Exame da Ordem dos Advogados e/ou em algum concurso público. Seguindo os termos de Paulo Freire, a educação é essencialmente “bancária”. Na universidade pública, embora atualmente esteja como professor substituto, minha experiência é majoritariamente como estudante e pesquisador. Sem dúvidas, trata-se de um ambiente mais propício à educação transgressora – como diria Bell Hooks –, no entanto, ainda assim, não me sentia representado ou motivado – tocado sentimentalmente – por muitas das pesquisas e discussões travadas na área. Pareciam longe da minha realidade e, na verdade, de todos os envolvidos nessas pesquisas e discussões.

O desânimo passou quando comecei a me emancipar. Dois fatores foram essenciais para esse processo. De um lado (econômico), tem-se a minha independência financeira, pois, como

afirma Paulo Freire, não há como se emancipar sem um determinado contexto socioeconômico favorável. Por outro lado (reconhecimento), está a inserção nas leituras, estudos e aulas sobre gênero, orientação sexual e, mais tarde, cor e etnia. Ao entender as marcas e construções linguísticas, sexuais e sentimentais do meu corpo e a não mais temer ou depender dos assujeitamentos (alheios) – inclusive de alunas e alunos –, ressignifiquei o papel da Universidade na minha (des)construção e a perceber como ela pode fazer o mesmo em outras pessoas. O professor teria então a oportunidade de fazer parte desse processo único e necessário.

Para conseguir inserir os alunos nesse processo emancipatório, desenvolvi algumas estratégias, aplicadas de formas diferentes, a depender da disciplina lecionada. Em linhas gerais, divido essas disciplinas em cadeiras da zetética e matérias dogmáticas. Para exemplificar a partir da minha experiência na docência, nas primeiras estariam as cadeiras de Teoria Política do Estado e nas segundas as de Direito Constitucional e Direito Administrativo. Como as primeiras têm um viés crítico e não são tão cobradas no Exame da Ordem ou nos concursos públicos, consegui introjetar paulatinamente conteúdos sobre gênero e orientação sexual com os mesmos marcos teóricos da pesquisa, Foucault e Butler. Não via sentido em problematizar o Estado, como pede Teoria Política do Estado, sem mencionar como a base de formação histórica desse Estado é andrógena (e racista). Para as segundas cadeiras, de cunho mais dogmático e bancário, não consigo – e nem pretendo – alterar a ementa, pois envolvem matérias com incidência alta nos referidos testes e, como não posso deixar de lado essa realidade – até porque faz parte da educação emancipatória não esquecer da realidade ainda quando ela seja pautada em valores neoliberais –, a emancipação vem mais da forma como o conteúdo é lecionado e menos da matéria. As próprias lições elencadas nesse capítulo fazem essa observação: são independentes ao conteúdo ensinado; aplicam-se à forma de ensino. Por exemplo, em Direito Constitucional, durante o ensino dos direitos fundamentais expressos na Constituição, reflito como as Constituições padronizam todas e todos em uma única vivência (masculina, heterossexual, branca e proprietária)

Também quanto à forma de ensino – mas isso vale tanto para as cadeiras da zetética como da dogmática –, venho aplicando as lições de modo gradual em cada semestre. Começo as aulas com roupas formais – como pede não só o ambiente acadêmico, mas também o jurídico –, sem me aproximar tanto dos alunos (fisicamente ou emocionalmente) ou de narrar minhas experiências pessoais e provocar as turmas para escutar as vivências do alunado. Preciso desse começo “tímido” para deter algum poder sobre eles, do qual ainda não conseguir abrir mão, até por ser mais “jovem”:

nesse exato momento tenho 31 anos, contudo emprego essa estratégia há cerca de 05 anos. Em um momento posterior, com roupas mais informais – muitas vezes parecidas com as dos alunos – e uma liberdade corpórea e linguística maior, fica claro para todos – seja qual for a matéria ensinada – de onde eu vim e de qual corpo eu falo. Ao fazer isso, percebo me converter em um “símbolo de libertação”, sobretudo para os alunos e alunas homossexuais e, mais ainda, para os primeiros (os rapazes). Vale salientar, não se trata de ser “o” símbolo, mas “um” contrário aos outros cuja preocupação baseia-se somente na competitividade e na excelência acadêmicas; ou como outros vários símbolos presentes nos filmes, nas séries, nas artes, nos livros, nas ruas, nos movimentos sociais e na política, igualmente voltados à emancipação.

Nesse exercício de emancipar estudantes, venho encontrando algumas dificuldades. Assim como dividi as estratégias quanto ao conteúdo e quanto à forma, vou fazer o mesmo em relação a esses óbices.

Em cadeiras de cunho zetético, nas quais consigo introduzir melhor conteúdos voltados à sexualidade, cor e etnia, há um forte desconforto em uma parte da turma quando critico a Igreja. Posso fazer várias críticas ao Estado, ao Neoliberalismo, ao Capitalismo e ao Mercado. Não vejo “caretas” para as minhas falas. Quando começo a criticar a Igreja – e, nesse começo, a minha crítica nem se dirige aos líderes cristãos atuais –, as feições de certos alunos mudam. Para não incorrer em uma abstrata generalização e escapista dos corpos, deve-se especificar quem são esses alunos: costumam ser alunas religiosas brancas de alguma denominação evangélica. Nos meus primeiros anos de aulas “emancipatórias”, algumas chegaram a sair no meio da explicação. Por me basear em um unir todos pelo “sentimentalismo” de Rorty e de Hooks – sem me furtar de possível embates –, passei a adequar a minha linguagem para algo mais próximo a dessas alunas e tornar a aula mais aprazível para elas. Um rápido exemplo: substitui a palavra “masturbação” – condenada pela Igreja e, depois, pela Medicina, como narrado no segundo capítulo – por “prazer com o próprio corpo”. Confesso: é mais próximo de mim usar palavras diretas; no entanto, precisava me distanciar de mim para me aproximar delas.

No que diz respeito à forma – aplicada tanto em cadeiras da zetética, como da dogmática –, não costumo encontrar problemas com os alunos. Na verdade, eles parecem querer o meu processo de transição de um professor mais distante para um mais próximo. Gostam de escutar meus relatos pessoais, até porque sempre os relaciono com o assunto da aula – não são feitos sem propósito – e apreciam falar das próprias experiências e debatê-las. As dificuldades costumam vir dos colegas

professores. Um caso ilustra bem o exposto. Uma vez fui dar aula em um espaço projetado para reforçar a autoridade do professor. A escrivaninha ocupava todo o “palco” colocado para o docente. Não havia como se posicionar em um lugar onde a escrivaninha não estivesse na frente. A distância entre professor e aluno era compulsória. Resolvi sentar em cima da escrivaninha. Obviamente, me certifiquei de manter a integridade e a limpeza do objeto. Jamais faria isso, se representasse algum risco para a vida e preservação da coisa. Isso foi à noite. No outro dia, logo pela manhã, me ligaram da secretaria com relatos de incômodo de “professores antigos” – como denominaram – sobre a minha conduta. Não se importaram com o conteúdo ministrado ou o como eu consegui aproximar a turma de mim, do meu corpo e, conseqüentemente, dos próprios corpos discentes. O poder – dos professores mais antigos sobre os mais jovens; e dos professores (antigos e jovens) sobre os alunos deve vir na frente – como a escrivaninha. Quebrar o poder em sala de aula e sair da performance de intelectual, como denuncia Hooks, nem Foucault fez.

Todas essas minhas vivências e estratégias foram realizadas no ensino superior. Como a tese volta-se ao ensino básico, convém uma ponderação. Quanto mais nova é a criança ou o adolescente, mais difícil deve ser implementar essas estratégias ou as lições elencadas nos tópicos anteriores. Isto porque o destinatário do aprendizado, nesses casos, não é apenas o aluno, mas sim toda a família. Além disso, é mais difícil para os mais novos conseguirem expressar as próprias vivências. No primeiro caso, essa dificuldade não pode ser um impeditivo pois as instituições escolares devem ter autonomia para efetivar o direito humano da criança à emancipação (sexual e sentimental), conforme explanado no capítulo anterior. No segundo caso, valendo-se também do capítulo anterior, pode-se utilizar a lição de Melanie Klein. A psicanalista austríaca contorna a dificuldade de verbalização do infante na psicanálise com o brincar e os brinquedos. Essa mesma técnica pode ser utilizada na pedagogia, quando, por exemplo, desconstitui-se a ideia de brincadeiras e brinquedos de meninas ou de meninos.

Por fim, para manter a lógica de conhecimento aliado a experiência pessoal trabalhada nesse tópico, vou trazer o último relato a ser aplicado no Ensino Básico. Não estou como professor, pois não tenho essa vivência em escolas ou colégios. É um relato de enquanto ex-aluno LGBT de ensino fundamental e médio. Durante toda essa fase da vida, responsável por compor grande parte da personalidade, não me sentia adequado aos ambientes educacionais por não ser hétero e, assim, não me encaixar no binarismo proposto. Dividia-se a turma em competições entre “meninos” e “meninas” e nunca entendia os motivos de não me sentir plenamente representado por nenhum

deles. Costumava ser mais amigo das meninas e isso me incomodava. Havia uma única aula de educação física na semana e, por algum motivo, aquele dia era temido por mim todos os outros dias da semana. Essas angústias eram sentidas e eu sequer compreendia as razões ou mesmo as concebia como angústias. Mas elas estavam lá e estiveram durante toda a minha infância e adolescência. Na transição para a vida adulta e (re)descoberta da sexualidade, percebi não estar sozinho. Esse meu sofrimento foi e é sentido por outras crianças e adolescentes todos os dias nas salas de aulas. Elas são caladas. Silenciadas.

A minha reanimação com o meio acadêmico aconteceu justamente quando percebi a possibilidade de fazer pesquisa e dar aulas capazes de emancipar esses “sujeitos”, marcados por um Ensino Básico cuja vivência não foi emancipatória. Pelo contrário. Foi de “sujeição” fóbica institucional e social. Pois bem, assim como ocorreu comigo, com alguns colegas professores e pesquisadores da área, como Raquel de Albuquerque – depoimento do terceiro capítulo – e com alguns alunos e ex-alunos do curso de Direito, como Tomás Pedrosa, Wesley Gustavo, Guilherme Lima e Henrique Leite – depoimentos do segundo, quarto, quinto e sexto capítulos respectivamente – a Faculdade de Direito tornou-se o ambiente onde foi possível resistir ao processo de sujeição do Ensino Básico. Essa tese, produto desse ambiente acadêmico jurídico, ambiciona ser igualmente resistência à referida sujeição, a partir não somente de argumentos jurídicos e científicos, mas também humanos e sensíveis.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um melhor entendimento sobre as considerações finais do objeto de pesquisa – o direito à educação sexual antiLGBTfóbica –, convém dividi-las em duas perspectivas: a primeira de viés mais crítico e essencialmente teórico; e a segunda com um ponto de vista mais dogmático e factível no âmbito jurídico e político. Essa divisão advém tanto do marco teórico “formal” da tese – Marie-Bénédicte Dembour (2010) e as respectivas quatro Escolas de Direitos Humanos – como do recorte do objeto, proposto no segundo capítulo, em três frentes de atuação: (i) a identificação das regras LGBTfóbicas “normalizadas” no ambiente escolar; (ii) a proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica; e (iii) a punição do bullying LGBTfóbico.

A primeira perspectiva teórico-crítica é construída pelas discussões conceituais travadas entre a Escola do Direito Natural e a Escola Discursiva, acerca (sobretudo) da primeira frente citada: a identificação das regras LGBTfóbicas “normalizadas” no ambiente escolar. Enquanto a primeira Escola se preocupa em construir conceitos jurídicos universais; a segunda ambiciona revelar como esses conceitos são instituídos para perpetuar o poder dos grupos dominantes. O desencontro é apenas aparente. Jack Donnelly, doutrinador escolhido para representar a Escola do Direito Natural – dentre os elencados por Dembour –, traz uma concepção da “essência universal” dos direitos humanos baseada em um projeto moral emancipatório e não em uma natureza humana predeterminada. Inclusive, traz a possibilidade de a “essência universal” ir contra disposições naturais-biológicas. Nesse sentido, pode-se fazer um cruzamento entre os dois caminhos. Isto porque, embora refute a existência de uma “essência universal” para os direitos humanos, a Escola discursiva denuncia como eles servem de instrumento de dominação em todos os contextos históricos e geográficos e, com essa percepção, identifica-se alguma convergência. Afinal, as duas pretendem emancipar vulneráveis, ainda que a Escola do Direito Natural atribua esse projeto aos direitos humanos (em uma esfera individual) e a Escola Discursiva não confie na lógica jurídica-humanista (e tampouco nos preceitos individuais). De uma forma ou de outra, o “natural” para ambas parece ser a dominação e a necessidade de emancipar pessoas, seja enquanto indivíduos protegidos pelo Direito, seja enquanto coletivos desamparados pelo Poder político e econômico.

Ao adicionar o direito à educação sexual antiLGBTfóbica – com base no marco teórico “material” da tese (Michel Foucault e Judith Butler) –, a emancipação adviria em não se admitir o “assujeitamento” de um indivíduo pelas classificações de gênero e orientação sexual impostas pela

sociedade, a ponto de se questionar todas as conveções sociais estabelecidas sobre essas duas categorias. Isto é, o direito à educação sexual antidiscriminatória seria o direito de não ser ensinado com base em uma suposta (e imposta) natureza feminina ou masculina predeterminada pelos órgãos genitais. A priori, seriam então reputadas LGBTfóbicas todas as normas advindas dessa “natureza ‘heterocisnormalizadora’” presente nos estabelecimentos educacionais, como as anteriormente exemplificadas separações entre “meninas” e “meninos” nas avaliações sobre os discentes, nos trabalhos em grupo ou nas aulas de educação física. No entanto, em uma análise mais apurada, na linha crítica desenhada por Butler, a fobia aos “LGBTs” parte de uma categorização social quanto ao gênero e à orientação sexual. Trata-se de um paradoxo. A educação antiLGBTfóbica teria por objetivo o fim das discriminações sexuais responsáveis por instaurar as categorias “divergentes” da heterocisnormatividade, porém elementares à construção social da própria comunidade LGBTQIA+. O paradoxo é resolvido quando se entende a educação sexual como imprescindível para todas e todos. Butler mesmo afirmava como todos esses rótulos também são nocivos aos denominados heterossexuais, presos então a uma “heterossexualidade melancólica” vigilante e pronta para sancionar qualquer movimento contrário ao padrão.

Diante do exposto, a sexualidade passaria a ser apreendida pedagogicamente como pulsão de vida. Ou seja, estaria tanto oposta à ideia de pulsão de morte – sexualidade enquanto limitador da vida – como rejeitaria o entendimento da sexualidade pelo objeto da pulsão – cerne das categorizações de gênero com a conseqüente orientação sexual. Esses conceitos foram retirados da Psicanálise. Consoante explanado nos capítulos anteriores, a Psicanálise ganha relevo por dois motivos. Inicialmente por promover os primeiros estudos científicos da contemporaneidade comprobatórios da existência da sexualidade infantil, negada desde o século XVIII. Depois por ser capaz de emancipar sujeitos justamente quando não define a sexualidade como pulsão de morte ou quando não a categoriza pelo objeto dessa pulsão – prática equivocada e ainda presente em muitos psicanalistas defensores do Complexo de Édipo (e o “Narciso”) para a construção da inteligibilidade humana.

Na prática do tempo presente, no entanto, uma educação cuja sexualidade seja compreendida preponderantemente como pulsão de vida não parece viável. O Estado Neoliberal contemporâneo não tem espaço para essa forma de educação. Pensar na sexualidade e, em conseqüência, admitir os corpos como instrumentos capazes de garantir a emancipação e o prazer

individual não está dentre as “riquezas” geradas pelo Neoliberalismo. Essa crítica foi realizada por Brown, no terceiro capítulo, e por Habermas, no quarto capítulo. Para Brown, o regime socioeconômico atual sobrepõe o capital, muitas vezes cristão e conservador, em detrimento dos preceitos científicos, adequados ao ambiente escolar. Como resultado, estudos científicos capazes de, por exemplo, afirmar a sexualidade infantil e de questionar a visão essencialista do gênero são equiparados a dogmas religiosos preconceituosos, na distorcida guerra “ideológica” sobre o gênero. Em raciocínio complementar, Habermas critica a presença de dogmas religiosos na educação não tanto pelo conteúdo discriminatório e sim pelo método de ensino religioso. Instituições confessionais – assim como as militares – não conseguiriam implementar um ambiente comunicativo democrático, onde todos os argumentos seriam considerados isonomicamente. Haveria sempre uma subordinação ou, até mesmo, uma “assujeitamento” de um grupo pelo outro. Ato contínuo, Habermas vai criticar a própria ciência. O filósofo alemão releva o caráter ideológico dos preceitos científicos, estruturados fortemente pelo poder dominante. Nesse contexto, seja pelas reflexões de Brown, seja pela lógica de Habermas, o modelo educacional contemporâneo não ambiciona alunos emancipados sexualmente. Os melhores alunos não são (e nem podem ser) aqueles com consciência do corpo – próprio ou do outro – ou com consciência de classe – social ou étnica. No neoliberalismo, destacam-se sobretudo aqueles estudantes com ímpeto competitivo, cujo colega é alguém para se vencer e não alguém para se respeitar ou se identificar.

Diante disso, foi realizada uma pesquisa para saber como operacionalizar o direito à educação sexual em um cenário capturado pelos interesses empresariais do regime neoliberal. Para tanto, convêm as pesquisas realizadas nos capítulos referentes à Escola Deliberativa e à Escola do Protesto. Ambas são direcionadas às outras duas frentes de atuação proposta ao objeto da tese. São elas (ii) a proposição de uma ementa anti-LGBTfóbica e (iii) a punição do bullying LGBTfóbico. No quarto capítulo – correspondente ao da Escola Deliberativa –, notou-se como a proposição de uma ementa antiLGBTfóbica – com o ensino da existência de outras vivências diferentes do padrão heterocisgênero e igualmente respeitáveis – nunca foi implementada de modo perene e com capilaridade para alcançar todas as escolas e colégios distribuídos no Brasil. São sempre programas pontuais, temporários e pendulares: com momentos favoráveis seguidos de declínio e vice-versa. Além disso, são todos dependentes do chefe do Executivo em exercício e da concordância da maioria do Legislativo.

No âmbito do Poder Judiciário e tocante à punição do bullying LGBTfóbico, há um forte descompasso entre a realidade levada aos Tribunais Superiores e a experienciada nas salas de aula, onde pesquisas indicam um índice de 70% de jovens LGBTQIA+ como (vítimas) sobreviventes de bullying de gênero ou de orientação sexual no Brasil. No Supremo Tribunal Federal, foi encontrada apenas 01 decisão cujo mérito versava sobre bullying e, ainda assim, não houve preocupação das autoridades em delimitar a existência, ou não, de algum fator discriminatório, como o gênero, a cor ou alguma deficiência física e cognitiva. No Superior Tribunal de Justiça, apesar da maior quantidade de processos analisados (55 decisões), os resultados são parecidos. Em apenas 15 de todos esses julgados, o bullying fazia parte do mérito do processo. Nas outras 40 decisões, o bullying foi citado somente como “obiter dictum” ou mais uma informação (não muito relevante) sobre o autor ou o réu. Referente à delimitação do bullying com base no gênero e na orientação sexual, houve duas decisões com uma rápida menção ao bullying sofrido pelo réu em virtude dele ser homossexual. No entanto, nenhuma delas tratava sobre a violência escolar. A menção ao bullying foi, mais uma vez, furtiva e sem maiores indagações institucionais – contextualizada apenas implicitamente como bullying praticado por homofobia.

A verificação de algum viés misógino, racista ou capacitista também se deu a partir de quais seriam os apelidos vexatórios atribuídos aos sobreviventes de bullying. Das 55 decisões analisadas, apenas 09 trouxeram esses apelidos. A lacuna segue a mesma linha do exposto no parágrafo anterior sobre a falta de indagação das autoridades acerca das razões da violência e da discriminação escolar. Pois bem, dos 09 julgados com menção ao apelido da vítima, 07 decorreram do crime de estupro. Crianças foram apelidadas com os nomes dos respectivos estupradores. Apesar de não estar ligado diretamente à LGBTfobia, esses casos ressaltam a importância do direito à educação sexual em referência. Isto porque essas crianças foram relegadas ao ridículo por estarem inseridos em uma cultura de misoginia estrutural, cujo papel passivo – comumente atribuído a mulher – tende a ser considerado inferior em relação ao ativo – em geral visto no homem. À(o) passiva(o) caberia, então, ser penetrada(o), acariciada(o), violada(o) e, depois de tudo isso, ainda zombada(o) e no ambiente escolar.

Em paralelo, investigou-se sobre responsabilidade civil do Estado e das instituições de ensino, bem como sobre o valor da indenização arbitrado pelo Judiciário aos estudantes, a título de indenização pelo bullying sofrido. Acerca da responsabilização, embora haja doutrina consistente

sobre a responsabilidade ser objetiva – tanto do Estado como da instituição de ensino –, uma vez que ambos assumiriam a posição de “garante” da integridade física e psíquica dos “tutelados” – ademais da própria dificuldade em comprovar o “não fazer” (negligência) dos responsáveis –, o Superior Tribunal de Justiça considera a responsabilidade subjetiva para o Estado e mantém a objetiva apenas para as instituições de ensino. Outra crítica pertinente diz respeito ao valor da indenização. Faltam parâmetros no Superior Tribunal de Justiça para fixar a indenização a uma criança ou adolescente vítimas da violência escolar. Em absolutamente todos os processos, o STJ apenas manteve o valor arbitrado pelos magistrados inferiores. Não aumentou, quando o estudante pleiteou o aumento; ou tampouco diminuiu quando a instituição de ensino ou o ente federativo – nos casos de rede pública de ensino – interpôs recurso com esse pedido. É bastante questionável o fato de as instâncias inferiores nunca terem errado a quantia a ser paga.

Após essa análise realizada no quarto capítulo, sob o prisma da Escola Deliberativa, passou-se a investigar se os movimentos sociais pleiteiam o direito a educação sexual antiLGBTfóbica. Esse foi o foco do quinto capítulo. Relaciona-se com a Escola do Protesto, porque, para ela, os movimentos sociais seriam justamente a principal fonte dos direitos humanos.

Desde a década de 1990, os movimentos sociais vêm se organizando juridicamente por meio de associações civis (pessoa jurídica sem finalidade lucrativa). Como espaço amostral das associações defensoras dos direitos LGBTQIA+, a pesquisa valeu-se das 243 associações cadastradas na Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos, a ABGLT. Em nenhuma delas a educação sexual antiLGBTfóbica foi (ou é) a principal pauta. Os dados colhidos na pesquisa sobre essas associações revelam a saúde como principal pleito da comunidade e o porquê da falta de espaço para outros pleitos específicos. Quanto à saúde, das 135 associações analisadas, 56 (41%) voltam-se para atuação preventiva do HIV e das demais ISTs. Outras 58 associações, correspondente a 42% do total, não se dedicam a alguma temática determinada. Em relação a outros pleitos específicos, a exemplo do próprio direito à educação para a diversidade, ao contrário do pensado inicialmente pelo pesquisador, não se pode acusar de pronto a negligência desses movimentos. A estrutura precária das associações privadas inviabiliza um projeto capaz de encampar propriamente o pleito e ir contra forças tão presentes nas famílias como o neoliberalismo religioso, discriminatório e conservador. Em adição, essa exclusividade da saúde é resultado das políticas públicas do Executivo e do Legislativo aos LGBTQIA+ narradas no quarto

capítulo. Há um encontro entre os movimentos sociais elencados e as ações governamentais a partir da década de 1990, quando ambos começam a se fortalecer reciprocamente nas campanhas realizadas no âmbito da saúde a devido à maior conscientização em todo o Ocidente sobre a epidemia de AIDS. Seguindo essa lógica, pode-se apontar uma falta de conscientização global ou, mesmo, ocidental, relevante sobre a educação sexual antidiscriminatória.

A tese acredita nas universidades, principalmente nas públicas, como contextos onde se pode fomentar essa conscientização, por serem espaços de resistência aos descritos interesses empresariais do regime neoliberal – inclusive, professores do ensino básico formam-se necessariamente com professores do ensino superior. Nesse sentido, algumas estratégias foram pensadas, para além das três frentes de atuação propostas no segundo capítulo e das duas perspectivas percorridas nas páginas anteriores. Essas estratégias focam na educação em um quadro mais amplo, respeitante aos direitos humanos em geral, até porque a própria discriminação sexual por gênero e orientação é um recorte dentre outros possíveis, como o da cor e o da deficiência física ou cognitiva. Mulheres negras e homens com deficiência, por exemplo, vivenciam a sexualidade de formas “diferentes”. Com essa finalidade, aos estudos de Foucault, Butler e dos doutrinadores indicados por Dembour (Brown, Habermas, Derrida e Donnelly) foram somados os ensinamentos de dois educadores eminentes e responsáveis pela formação sentimental-acadêmica do presente pesquisador: Paulo Freire e Bell Hooks.

Em linhas gerais, a ideia é desconstruir e reconstruir (Derrida) o poder e a conseqüente “sujeição” (Foucault) performada na linguagem (Butler) entre docentes e discentes, tendo por objetivo compor um espaço comunicativo de maior consenso democrático (Habermas), capaz de fazer da educação um projeto moral realmente emancipatório (Donnelly). O docente, então, deveria se situar de modo integral (mente-intelecto e corpo-cor-gênero) (Hooks), pois assim também estaria situado o discente. Nesse exercício racional e, especialmente, sentimental (Rorty), pode-se conseguir uma identificação e uma emancipação recíprocas na sala de aula (Freire). Relatar e estimular relatos das vivências na infância, na maternidade e na paternidade, sobretudo quando experienciadas por pessoas fora do padrão heterocisnormativo – entre outros padrões – faz parte de uma das estratégias. Ajuda a conectar pessoas cujos rótulos sociais as categorizavam como distantes. Entre um sujeito “assujeitado” como homem negro heterossexual, com alguma deficiência, e outro assujeitada como uma mulher branca lésbica, sem deficiência, pode haver

pontos em comum, inesperados por quem se baseia nessas identidades, porém necessários para promover uma conexão sentimental e uma educação emancipatória em direitos humanos.

Essa terceira e última perspectiva é crítica como a primeira, pois desconfia dos rótulos e das categorizações sociais – questionadas no âmbito da Escola Discursiva e da Escola do Direito Natural – mas é também factível como a segunda perspectiva, porque se direciona para a prática política-educacional – como fazem a Escola Deliberativa e a Escola do Protesto. Pois bem, nessa perspectiva, a educação sexual antiLGBTfóbica, afora proteger pessoas LGBTQIA+, marca um novo paradigma educacional dentro dos direitos humanos. Esse paradigma é imprescindível em um contexto onde imperam os interesses do neoliberalismo cristão discriminatório (no público) e as falácias da família protetora e acolhedora da dignidade da criança e do adolescente (no privado). O resultado é o estabelecimento de um vínculo diferente do pactuado entre o Direito, a educação e a sexualidade nos últimos séculos. A gramática – como diria Derrida – não pode mais permitir signos linguísticos – jurídicos, educacionais ou sexuais – construídos para “assujeitar sujeitos”. Ela deve ser reconstruída a fim de servir à emancipação, latente, presente e politicamente necessária em todos nós: primeira pessoa do plural, sem voz passiva ou singular.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. **Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais**. Revista Estudos Feministas, v. 9, p. 575-585, 2001.

AGUIAR, B. S. de; PEREIRA, M. R. **O antifeminismo como backlash nos discursos do governo Bolsonaro**. Agenda Política, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 8–35, 2019. DOI: 10.31990/10.31990/agenda.ano.volume.numero. Disponível em: <https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/271>. Acesso em: 12 set. 2021.

AYOUCHE, Thamy. **Psicanálise e homossexualidades: teoria, clínica, biopolítica**. Curitiba: CRV, 2015.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Autêntica, 2013.

BENVENUTO, Jayme. **Universalismo, Relativismo e Direitos Humanos: uma revisita contingente**. Lua Nova, São Paulo, 94: 117-142, 2015.

BETTINE, Marco. **"Do projeto educacional da modernidade à teoria do agir comunicativo: paradigmas, meta-relatos e pressupostos para uma transformação educacional."** Filosofia e Educação 12.1 (2020).

BOBBIO, N. 1992. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, p. 100 – 110.

_____, Norberto. **O Positivismo Jurídico: Lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 70 – 77.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

BRASIL, Presidência da República. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília: Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____, Lei nº 8.078, de 11 de julho de 1990. Código de Defesa do Consumidor. Brasília: Congresso Nacional, [2007]. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18078compilado.htm. Acesso em: 27 out. 2021.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, 2000.

_____, Ministério da Justiça, Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.

_____, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 4. Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos, 2007.

_____, Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH3. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2010.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2009.

_____, Supremo Tribunal Federal. ADPF: 526 PR, Relator: CÁRMEN LÚCIA, Data de Julgamento: 11/05/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 03/06/2020.

_____, Supremo Tribunal Federal, ADPF: 460 PR, Relator: LUIZ FUX, Data de Julgamento: 29/06/2020, Tribunal Pleno, Data de Publicação: 13/08/2020.

_____, Superior Tribunal de Justiça. REsp: 1839547 SC 2019/0283210-9, Relator: Ministro SÉRGIO KUKINA, Data de Publicação: DJ 27/11/2019

_____, Superior Tribunal de Justiça, HC: 385198 SC 2017/0005360-7, Relator: Ministra Laurita Vaz, Data de Publicação: DJ 02/02/2017

_____, Superior Tribunal de Justiça, RHC: 108310 PR 2019/0043704-0, Relator: Ministro Sebastião Reis Júnior, Data de Publicação: DJ 18/06/2019

_____, Superior Tribunal de Justiça, AREsp: 937265 RJ 2016/0159672-9, Relator: Ministro Reynaldo Soares Da Fonseca, Data de Publicação: DJ 19/05/2017

_____, Superior Tribunal de Justiça, AREsp: 1023566 RJ 2016/0312859-0, Relator: Ministro MOURA RIBEIRO, Data de Publicação: DJ 02/02/2017.

_____, Superior Tribunal de Justiça, AREsp: 1901649 PR 2021/0149778-6, Relator: Ministro RAUL ARAÚJO, Data de Publicação: DJ 30/09/2021.

_____, Superior Tribunal de Justiça, AREsp: 1762829 MS 2020/0240094-0, Relator: Ministro HUMBERTO MARTINS, Data de Publicação: DJ 24/11/2020.

_____, Superior Tribunal de Justiça, Pet: 14572 PR 2021/0230072-1, Relator: Ministro LUIS FELIPE SALOMÃO, Data de Publicação: DJ 04/10/2021.

_____, Superior Tribunal de Justiça, Ag: 1426086 RJ 2011/0131023-8, Relator: Ministro RAUL ARAÚJO, Data de Publicação: DJ 27/08/2013.

_____, Superior Tribunal de Justiça, AREsp: 1669598 DF 2020/0044756-5, Relator: Ministro JOÃO OTÁVIO DE NORONHA, Data de Publicação: DJ 14/05/2020.

BRESSIANI, Nathalie. Redistribuição e reconhecimento-Nancy Fraser entre Jürgen Habermas e Axel Honneth. Caderno CRH, v. 24, p. 331-352, 2011.

BROWN, Wendy. **"Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente."** São Paulo: Politeia (2019): 28.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

_____, Judith. **Corpos Que Importam: os limites discursivos do "sexo".** n-1 edições, 2020

_____, Judith. **O parentesco é sempre tido como heterossexual?.** Cadernos pagu, p. 219-260, 2003.

- CARDIN, Valéria Silva Galdino; GOMES, Luís Geraldo do Carmo. **Das garantias constitucionais e da identidade de gênero**. In: Siqueira, Direito Pereira; Amaral, Sérgio Tibiriça (Orgs.). Sistema constitucional de garantias e seus mecanismos de proteção. Birigui: Boreal, 2013, p. 347.
- CARVALHO, Salo. (2012). **Três hipóteses e uma provocação sobre homofobia e ciências criminais: quer(ing) criminology**. 20.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**. Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. Educar, n.35, Curitiba: UFPR, 2009, p.37-51.
- CHAUÍ, Marilena. **Direitos humanos e medo**. In: **fester, a. C. R. (org). Direitos humanos: um debate necessário**. SÃO PAULO: BRASILIENSE, 1989, P. 15-36.
- CNBB, Conferência Nacional de Bispos do Brasil. **Ideologia de Gênero**. 2017. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/ideologia-de-genero/>. Acesso em: 31 nov. 2020.
- _____, Conferência Nacional de Bispos do Brasil. **Educação católica no Brasil busca seguir inspirações do magistério do Papa Francisco**. 2018. Acesso em: 31 nov. 2020.
- CORRÊA, Sonia **“O conceito de Gênero: teorias, legitimação e usos”**. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jaqueline. O Progresso das Mulheres no Brasil: 2003-2010. Rio de Janeiro: CEPIA, 2011. p. 339-344.
- COSTA, Teresinha. **Psicanálise com crianças**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. **Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do Programa Brasil Sem Homofobia**. Universidade de São Paulo, 2011.
- DE HOLANDA, Sérgio Buarque; CÂNDIDO, Antônio; DE MELLO, Evaldo Cabral. **Raízes do Brasil**. J. Olympio, 1936.

DEMBOUR, Marie-Bénédicte. **“What Are Human Rights? Four Schools of Thought.”** *Human Rights Quarterly*, vol. 32, no. 1, 2010, pp. 1–20. JSTOR, www.jstor.org/stable/40390000.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____, Jacques. *Força de Lei: o fundamento místico da autoridade*. Tradução Leyla PerroneMoisés. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DIAS, Maria Berenice. *Diversidade sexual e direito homoafetivo*. In: *Diversidade sexual e direito homoafetivo*. 2011.

DESLANDES, Keila. *Formação de professores e direitos humanos: construindo escolas promotoras da igualdade*. Autêntica, 2017.

DONNELLY, Jack. *Universal human rights in theory and practice*. In: *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Cornell University Press, 2013.

_____, *International Human Rights: A regime Analysis*. International Organization, Vol. 40, Nº 03. Summer, 1986.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. Trad. Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2005, p. 221-249

ESTADO DE MINAS (Minas Gerais) (ed.). *Siesp tem orientado escolas por seguro contra bullying*. 2014. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/nacional/2014/11/24/interna_nacional,592900/siesp-tem-orientado-escolas-por-seguro-contr-bullying.shtml. Acesso em: 22 dez. 2021.

FERRAZ, C.V, & Leite, G.S (2016). **A Desconstrução da Relevância Jurídica do Sexo Biológico em Face da Identidade de Gênero na Transexualidade: A Tutela Juídica da Mulher Transgênero**. *Conpedi Law Review*,1 (1), 67-87. http://dx.doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i1.3347

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____, Michel. Microfísica do poder. In: Microfísica do poder. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Edição 'Livros do Brasil', 1997.

FRIEDMAN, Milton. "Public schools: Make them private." *Education Economics* 5.3 (1997): 341-344.

GALINDO, Bruno César Machado Torres. **O direito antidiscriminatório entre a forma e a substância: igualdade material e proteção de grupos vulneráveis pelo reconhecimento da diferença**. In: FERRAZ, Carolina Valença (org.). **Direito à diversidade**. São Paulo: Atlas, 2015. p. 45 – 60

GREEN, James Naylor. **Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Unesp, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria e práxis: estudos de filosofia social**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo 1: Racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012

_____. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2003.

_____. O discurso filosófico da modernidade: doze lições. In: O discurso filosófico da modernidade: doze lições. 2011.

_____, "Técnica e ciência como ideologia" e "Conhecimento e interesse" em *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Ed. 70, 1993.

HAYEK, Friedrich A. von. **Os erros fatais do socialismo**. Tradução de Eduardo Levy. Barueri: Faro, 2017.

HÖFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 20 Abril 2022] , pp. 30-41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300003>>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS (Rio Grande do Sul). **O voto evangélico garantiu a eleição de Jair Bolsonaro**. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/metade-dos-evangelicos-vota-em-bolsonaro-diz-datafolha.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2020.

INTER-AMERICAN COMMISSION ON HUMAN RIGHTS. Avances y desafíos hacia el reconocimiento de los derechos de las personas LGBTI en las Américas : Aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos el 7 de diciembre de 2018 / Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

KLEIN, Melanie. Selected Melanie Klein. Simon and Schuster, 1987.

LOURO, Guacira Lopes **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ Uma perspectiva pós-estruturalista / : Vozes, 1997, p. 10 – 40.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. LeBooks Editora, 2018.

LIMA, Flávia Santiago. **Jurisdição constitucional e política: ativismo e autocontenção no STF**. Juruá Editora, 2014.

MEIRELLES, Hely Lopes et al. Direito administrativo brasileiro. Revista dos Tribunais, 2015.

MELLO, L.; FREITAS, F.; PEDROSA, C.; BRITO, W. **Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil**. Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 6, n. 07, 26 nov. 2012.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. Curso de Direito Administrativo. Jus Podium, 2021.

- MOEHLECKE, Sabrina. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cadernos de pesquisa, v. 39, p. 461-487, 2009.
- NICOLAU JÚNIOR, Mauro; NICOLAU, Célia Cristina Munhoz Benedetti. **Responsabilidade civil dos estabelecimentos de ensino: a eticidade constitucional**. In: COUTO, Sérgio; SLIABI FILHO, Nagib (coord). Responsabilidade civil: estudos e depoimentos do nascimento de José de Aguiar Dias (1906 – 2006). Rio de Janeiro, Forense, 2006.
- NAPHY, Willian. **Born to be gay: história da homossexualidade**. Lisboa, Edições 70, 2006.
- NICHOLSON, Linda; SOARES, Luiz Felipe Guimarães; DE LIMA COSTA, Claudia. Interpretando o gênero. Estudos feministas, p. 9-41, 2000.
- OFFE, Clauss. **Desemprego, sindicatos e inovação na política social**. Ensaios FEE 18.1 (1997): 181-191.
- OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do Código de Hamurábi. Sua excelência o comissário: e outros ensaios de Sociologia Jurídica**, p. 137-167, 2004.
- ORAÇÕES para Bobby. [S.I.]: Daniel Sladek Entertainment, 2009. P&B
- PROSPECTA. **Pesquisa revela dados de gestão das escolas cristãs evangélicas do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.prospectaeducacional.com.br/pesquisa-revela-dados-de-gestao-das-escolas-cristas-evangelicas-do-brasil/>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- QUINALHA, Renan. **História do movimento LGBT brasileiro: 40 anos de lutas por direitos**. Curso online. 2020.
- RODRIGUEZ, Jose Rodrigo et al. Fuga Do Direito – Série Produção Científica. Saraiva Educação SA, 2017.
- RORTY, Richard. Derechos humanos, racionalidad y sentimentalismo. Tomado de The Yale Review, volúmen, v. 81, p. 1-20, 2014.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. Editora Companhia das Letras, 2011.

SAFATLE, Vladimir, Nelson da Silva Junior, e Christian Dunker. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Autêntica Editora, 2021.

SALDAÑA, Paulo. **73% dos jovens LGBT dizem ter sido agredidos na escola, mostra pesquisa**. 2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/11/1834166-73-dos-jovens-lgbt-dizem-ter-sido-agredidos-na-escola-mostra-pesquisa.shtml>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**/ Boaventura de Souza Santos. São Paulo, 2000.

SMITH, Amy Erica. **Religion and Brazilian democracy: mobilizing the people of God**. Cambridge University Press, 2019, p. 150 – 210.

SCOTT, J. W. (1988). **Deconstructing equality-versus-difference: Or, the uses of post-structuralist theory for feminism**. *Feminist studies*, 14(1), 33, p. 32 – 50.

SHECAIRA, S. S. (2009). **Tolerância zero**. *Revista internacional de direito e cidadania*, 5, 165-176.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola** / Marco Antônio Torres. – 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2013. – (Série Cadernos da Diversidade).

TOKARNIA, Mariana. **IBGE divulga 1º levantamento sobre homossexuais e bissexuais no Brasil. 2022**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2022-05/ibge-divulga-levantamento-sobre-homossexuais-e-bissexuais-no-brasil>. Acesso em: 30 maio 2022.

UNESCO. **Jogo aberto: respostas do setor de educação à violência com base na orientação sexual e na identidade/expressão de gênero, relatório conciso**. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244652_por. Acesso em: 10 fev. 2022.

URIBE OTALORA, Ainhoa. **El populismo como vanguardia del desencanto político en Europa: el fenómeno «Podemos» en España**. *Revista de Estudios Políticos*, 2017.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. **As cores da doutrinação Hétero-Cis**. 2019. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/01/07/as-cores-da-doutrinacao-hetero-cis/>. Acesso em: 05 jan. 2022.

VENOSA, Silvio de Salvo. Direito Civil: parte geral. V. 1. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIANNA, Cláudia. **Políticas de Educação, gênero e diversidade sexual: breve história de lutas, danos e resistências**/ Cláudia Vianna. – 1. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. – (Série Cadernos da Diversidade).