

## HOMOAFETIVIDADE NA ESCOLA: A DIFERENÇA EMANCIPATÓRIA DO DIREITO

Elias MUGRABI<sup>1</sup>

Faculdade de Direito de Vitória (FDV)

**RESUMO:** Analisa como a educação pública municipal de Vitória recepciona o princípio da dignidade humana expresso no ordenamento jurídico e nas diretrizes nacionais da educação para promover o respeito e a igualdade na diversidade. Na incursão teórica transita-se pela concepção do Direito emancipatório de Boaventura Santos. No campo da Educação apropria-se da teoria *queer*. Metodologicamente, se define como estudo qualitativo, com vertente jurídico-social. Realiza análise documental e pesquisa de campo. Foram sujeitos 26 educadores e 90 estudantes municipais, um especialista em currículo e um representante LGBT. Utilizam-se a entrevista e o questionário. Observa-se que a Educação Municipal recepciona os princípios normativos e começa a implantar projetos para a promoção da cidadania no respeito à homoafetividade contra a homofobia. Educadores e discentes manifestam esperanças positivas no Direito dos novos sujeitos e expressam tolerância à homoafetividade na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito, educação e homoafetividade. Direito homoafetivo. Direito e homofobia na escola

**ABSTRACT:** It analyzes how the municipal public education in Victoria greets the principle of human dignity enshrined in law and in national guidelines in education to promote respect and equality in diversity. In theoretical incursion passes for the design of the right of emancipatory Boaventura Santos. In the field of Education appropriates queer theory. Methodologically, it is defined as qualitative study, with legal and social aspects. Performs document analysis and field research. The subjects were 26 teachers and 90 students municipality, a curriculum specialist and an LGBT representative. Interviews and questionnaires are used. It is noted that the Education Hall greets the normative principles and begin to implement projects for the promotion of citizenship in respect to homoaffection against homophobia. Educators and students expressed positive hopes right of new subjects and express homoaffection tolerance at school.

**KEY-WORDS:** Right, Education, and Homoaffection. Homoaffection law. Right and Homoaffection in the School.

### 1 INTRODUÇÃO

Vivemos uma era de transições e mudanças paradigmáticas. O que era tido como conclusivo não parece mais responder às mudanças dos tempos novos. Verdades tão sólidas se liquefazem perdendo suas evidências diante de novas perguntas. Contra as ameaças dos aprisionamentos e controles para a domesticação, evocam-se novas rotas e reenvios.

Nesse contexto, o legado científico é inquirido a responder a quem servem os bens culturais, dentre eles os direitos tão arduamente conquistados, ecoando a

<sup>1</sup> Mestre em Educação (UFES), Licenciado em Filosofia, Bacharel em Pedagogia (FFCL-LORENA/SP) e Teologia (PUCCAMP). Professor da Rede Municipal de Vitória/ES e da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). E-mail: eliasmugrabi@fdv.br. Pesquisa financiada pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV).

novidade das perguntas simples. O próprio Direito é desafiado pelas reconfigurações das tessituras e arranjos sociais, que mudam as perguntas ou as refazem para cobrar a radicalidade em novas respostas. O Direito é chamado a posições criadoras nos espaços políticos ressignificados. E a democracia mesma já não pode mais esgotar-se na fórmula simples da vontade das maiorias. As mudanças reclamam rupturas nos espaços vividos para que possa emergir a vocalização de uma pluralidade de minorias na diversidade do fenômeno humano.

No cenário que se desenha tão diverso e complexo, debruçamo-nos sobre o recorte do objeto que elegemos aqui para o nosso pensar. A velha verdade sobre o sexo é posta em suspensão ante os fenômenos que reclamam um novo olhar e desafiam o Direito para produzir novas formulações para os “novos” direitos para novos sujeitos que tem direito a direitos (ARENDE, 1989). E o recurso do direito está na própria riqueza da diversidade. Ao ancorar-se no fundamento da dignidade da pessoa humana, o Direito pode inscrever nos novos horizontes os códigos da justiça. Isto é um desafio. Posto em crise, o direito tem aí uma oportunidade para criar. E de que desafios tratamos aqui? Vejamos.

Os anos 80 assinalaram, no cenário internacional, a chamada globalização, mundialização da economia, uma modulação do capitalismo, de acordo com o credo neoliberal. No mundo da conectividade tempo e espaço se comprimem. A celeridade do tempo destrói o espaço. Com o “tempo real”, as fronteiras seriam desprezíveis. As culturas tenderiam a uma homogeneização. Para sobreviver, as culturas se reforçam. É tempo também dos fundamentalismos políticos e religiosos.

No âmbito nacional, os movimentos sociais clamam pelas liberdades, pela democratização do país. Nos marcos legais, esses movimentos contribuiriam para conquistar e inscrever direitos sociais novos na Constituição Federal de 1988. Na esteira dos movimentos feministas, nessa década e nas seguintes, destacaram-se os movimentos de gênero e identitários. Nestes inscrevem-se lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e outras tantas subjetividades. Invisibilizados como sujeitos de direitos e discriminados, foram situados nos “grupos de risco” nas ações governamentais em saúde. Sob ameaça de uma síndrome devastadora, o movimento LGBT foi objeto das ações preventivas no combate às DST/AIDS.

Objeto dos programas de saúde e depois protagonista das ações das quais era objeto, o movimento LGBT denunciou a vulnerabilidade à qual estava submetido, sofrendo violação social e institucional em seus direitos. Hoje esses grupos criticam o direito heterossexista, que se cala ante a situação de milhões de seres humanos homossexuais no Brasil.

A despeito de o movimento LGBT angariar simpatizantes na sociedade civil e das pontuais expressões normativas a seu favor, isso não tem sido suficiente para escudá-lo. Continuam sobre as pessoas homossexuais o estranhamento, a

discriminação e a violência. Exemplo disso, desde a década de 80 até 2007, 2.647 pessoas foram mortas no Brasil, vítimas da homofobia, de acordo com o Instituto de Estudos Socioeconômicos (2008). E em 2009 foram assassinados 197 homossexuais no Brasil.

Discriminados como marginais, doentes, pecadores e antinaturais as pessoas homossexuais, também no interior da escola, um *locus* de formação para a cidadania, sofrem as conseqüências de uma pedagogia marcada pela generificação hierárquica e pelo heterossexismo onipresente. Disto nos demos mais conta ainda quando produzimos uma pesquisa sobre os saberes e vivências dos professores em suas práticas pedagógicas, na perspectiva dos direitos humanos no município de Vitória. Nesse estudo ouvimos relatos de discriminação sobre homossexuais, remetendo-nos a outra pesquisa<sup>2</sup> realizada pela UNESCO em parceria com os Ministérios da Educação e da Saúde. Chamou-nos a atenção o fato de Vitória estar entre as capitais mais homofóbicas desse conjunto. Dos alunos de Vitória, 45% responderam que não gostariam de ter como colegas homossexuais.<sup>3</sup>

Essa situação chamou-nos a uma problematização. A escola não está imunizada contra as contradições sociais, posto que se situe no seu entrecruzamento. A ciência do Direito e a Educação são chamadas a enfrentar esse desafio com criatividade.

Partindo daí, elegemos como problema para o presente estudo: como as práticas da educação pública municipal de Vitória recepcionam o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana promovendo a igualdade e o respeito na diversidade sexual?

Desse problema de fundo decorrem outras questões:

- Posto que a educação tenha como finalidade, no dizer da Lei 9394/96, a formação para a cidadania, como se aplicam, na escola, os princípios do reconhecimento da diversidade sexual como um direito?

- Percebido o estatuto da abjeção da diversidade sexual, como pode o Direito contribuir para práticas educativas de respeito e promoção da sexualidade plural?

A respeito das questões que definimos para nosso estudo, veremos, nesta reflexão avanços nas conquistas dos LGBT desenhando um “direito homoafetivo”. O Executivo tem instituído Programas e Projetos sensíveis aos LGBT como novos

---

<sup>2</sup>A pesquisa compreendeu escolas de treze capitais: Belém, Cuiabá, Florianópolis, Fortaleza, Goiânia, Maceió, Manaus, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Distrito Federal e Vitória/ES. (CASTRO & ABRAMOVAY, 2004). Aplicaram-se questionários a 16.422 estudantes de 10 a 24 anos (que representam um universo de 4,6 milhões de alunos), sendo 53,3% do sexo feminino. Também foram aplicados questionários a 4.532 pais e a 3.099 professores de escolas de ensino fundamental e de ensino médio.

<sup>3</sup>“Chama ainda atenção a postura de discriminação aos homossexuais. Cerca de um quarto dos alunos afirma que não gostaria de ter um colega homossexual. Os homens têm mais preconceito do que as mulheres. Quando perguntados se não gostariam de ter como colegas homossexuais, o percentual de respostas afirmativas varia de 45% em Vitória a 34% em Belém, para os meninos, e entre 22% em Recife a 10% no Rio de Janeiro, para as meninas.” (UNESCO, 2008).

sujeitos de direitos. O Judiciário, apesar das críticas, tem decidido favoravelmente às causas dos LGBT, ainda que pontualmente. O Legislativo elaborou inúmeras proposições para superar lacunas no ordenamento legal.

Na ordenamento maior e na Educação veremos um aparo à dignidade humana e os direitos de livre expressão da sexualidade, e os homoafetivos pugnam por mais especificidade e seus direitos, como indicados nas propostas da I Conferência Nacional LGBT.

No campo da Educação pesa sobre os educadores o indicativo segundo o qual “os professores não apenas tendem a se silenciar frente à homofobia, mas, muitas vezes, colaboram ativamente na reprodução de tal violência”. (BRASIL, 2004, p.18). Verificaremos isso em campo, bem como as práticas desenhadas para a superação da homofobia.

Há indícios de mudança. Chamará especial atenção o fato de a totalidade dos educadores municipais ouvidos afirmar que não se oporiam trabalhar com uma educadora travesti, por exemplo. Outro indicativo é que a totalidade dos educandos também indique que estudaria com colegas homossexuais, o que é um diferencial em relação à pesquisa da UNESCO.

Veremos que o Direito pode converter-se em substantivo instrumento de afirmação da dignidade da pessoa humana, promovendo a humanidade do humano, radicando a diferença atenciosa aos grupos minoritários contra a igualdade que grupos majoritários tentam impor como homogeneizante.

## **2 OBJETIVOS E OPÇÃO METODOLÓGICA**

O objetivo geral desta reflexão é analisar como a educação pública municipal de Vitória recepciona o princípio da dignidade humana expresso no ordenamento jurídico e nas diretrizes nacionais da educação para promover o respeito e a igualdade na diversidade sexual.

Trata-se aqui de um estudo qualitativo. O caráter é interpretativo, compreensivo. E a vertente é a jurídico-sociológica. Para atender aos objetivos, na coleta de dados foram feitas a análise documental e a pesquisa de campo. Na análise documental, constituíram fontes primárias: Constituição Federal, Estadual, Lei Orgânica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Decretos e Propostas Legislativas. Nas fontes extra âmbito legal inscrevem-se: Programa Brasil sem homofobia, Parâmetros Curriculares sobre Orientação Sexual, I Conferência Nacional GLBT, Diretrizes Educacionais de Vitória, Projeto de Prevenção à Homofobia.

Os sujeitos, na pesquisa de campo, foram 26 educadores, por amostragem intencional, das oito diferentes Regiões Administrativas de Vitória. A escolha das escolas deu-se pelo critério da viabilidade de acesso e da receptividade à pesquisa.

Participaram também um especialista em currículo e um representante dos LGBT. Os estudantes somam noventa.

Com os educadores<sup>4</sup> utilizamos questionário com perguntas fechadas e entrevista estruturada, esta também com o especialista e com o representante LGBT. Os estudantes responderam a um questionário. Empregou-se a análise de conteúdo.

### 3 INCURSÕES TEÓRICAS

“Poderá o direito ser emancipatório?” Pergunta-se Santos (2007). No prefácio a esta obra, a pesquisadora, Gilsilene Francischetto nos conduz pelos desafios postos ao Direito no contexto do conflito dos movimentos e iniciativas contra a globalização neoliberal hegemônica. Sugere Francischetto a *teoria da tradução* defendida Boaventua Santos. A estratégia é “criar entre os movimentos uma compreensão mútua, ou seja, uma inteligibilidade necessária sem destruir a autonomia, a linguagem e os conceitos que são peculiares a cada grupo” (SANTOS, 2007, p.11). Nesse contexto, os diferentes movimentos sociais fazem caminhos próprios de afirmação de suas identidades.

Mas a autonomia não pode cair em fragmentação. Assim, os movimentos de gênero, étnicos, de diversidade sexual, elaboram agendas específicas a partir de suas lutas, sem esquecer-se que enfrentam todos uma adversidade comum contra a qual se articulam interna e externamente. Essa inteligibilidade comum não prescinde do Direito enquanto instrumento garantidor da emancipação na justiça; do Estado enquanto promotor de políticas públicas inclusivas e da democracia enquanto espaço único desejável para a participação.

Diante de tal contexto, o autor [Santos] indaga acerca do lugar do direito no cosmopolitismo subalterno [...]. A dinâmica proposta de expandir o presente (Sociologia das ausências) e contrair o futuro (Sociologia das emergências) tem sido de fundamental importância na análise de questões envolvendo várias áreas do conhecimento como as ciências sociais, a pedagogia, a ciência política e o próprio direito. [...] a legalidade cosmopolita é uma condição emancipatória para a emancipação social [...] (SANTOS, 2007, p.11).

Entendemos que os LGBT são esses grupos invisibilizados na dogmática jurídica moderna e emergentes na pluralidade jurídica. Colocamo-nos, pois, frente à questão: que direito e que educação/pedagogia estariam na perspectiva dos movimentos LGBT na afirmação de seus direitos no Estado democrático? Necessário

---

<sup>4</sup> Todos efetivos com estabilidade. A idade varia de 27 a 52 anos. Grande parte trabalha em até três turnos em escolas públicas. Todos com formação superior, acumulam experiência docente de 5 a 24 anos. Apenas cinco não possuem pós-graduação. Suas escolas reúnem extratos sociais medianos e pobres de Vitória/ES.

se faz discutir esses pressupostos, na linha do des-pensar o Direito<sup>5</sup>, não para dele prescindir, mas antes, como os movimentos subalternos o reinventam, para buscar novas respostas aos novos contextos que reclamam contra a reprodução das desigualdades e promova igualdade e a inclusão, respeitando as diferenças. É nesse sentido que entendemos a afirmação de Santos (2006. p.462), “temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

E aí, segundo entendemos, talvez seja prioritário resgatar o sujeito empírico alijado da história pelo sujeito epistêmico moderno e verificar as conseqüências do abandono desse sujeito na elaboração da ciência jurídica.

A ciência moderna rompeu com a concepção teocêntrica medieval, afirmando o homem, individual, sujeito-de-razão. É este sujeito do iluminismo que se converterá no sujeito de Direito moderno. A ruptura moderna libertou o homem medieval do jugo hierárquico dos senhores da sociedade estamental. Determinado o lugar social pelo nascimento, o homem medievo se submetia à rígida hierarquia da “vontade de Deus”. A hierarquia reproduziria, no plano dos homens, a ordem harmônica do orbe divino. A ordem natural refletiria os desígnios divinos e a biodiversidade reproduziria o código da ordem em suas configurações. O que escapar à ordem, foge ao plano divino. Assim a realidade se apresenta numa perspectiva dualista, dicotômica: céu-terra, superior-*infernus*, bem-mal, corpo-espírito, macho-fêmea, etc. A ciência moderna, então, colocou deus no seu lugar devido, ou seja, cuidando das coisas divinas e quanto ao homem o reafirmou responsável pelas coisas terrenas. Nesse contexto, depois de lembrar da contribuição da Reforma, do Humanismo renascentista, assim conclui Hall acerca da contribuição da ciência para a concepção do sujeito moderno:

[...] as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana para ser compreendida e dominada (HALL, 2002, p. 24).

No entanto “a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico mas expulsou-o, tal como a Deus, enquanto sujeito empírico”. (SANTOS, 1999, p.18). O sujeito universal, sujeito de razão, sujeito de direitos e consentimentos individuais, “figura central tanto nos discursos da economia moderna quanto nos da lei

---

<sup>5</sup> Radicada no social, a ciência jurídica tende à criatividade ao captar o movimento do espírito inovador e inventivo da sociedade no seu processo de autopoiesis. Em seu movimento, a sociedade LGBT organizada provoca desconforto à dogmática essencialista. Ao afirmar a diversidade e o trânsito das identidades homoafetivas, a sociedade LGBT desestabiliza a dogmática. Aqui, a nosso ver pode contribuir para uma “avaliação radical dos pressupostos da Dogmática Jurídica que, de tão radical, significa não apenas repensá-la, mas (des)pensá-la, ou seja, negar a inegabilidade de seus pontos de partida” (BISI, 2002. p. 173). Portanto, o direito é chamado a superar sua tradição regulatória. No dizer do jurista e sociólogo, “o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à segura da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida” (SANTOS, 1999, p. 17).

moderna” (Hall, 2002, p. 30), seria, porém descentrado no pensamento que rompe com o posicionamento moderno. Nessa ruptura, evidencia-se o afastamento da idéia de uma essência universal que reside nos indivíduos. Essa ruptura nos interessa porquanto os direitos reivindicados pelos LGBT não se assentam no fundamento moderno essencialista, universal e individual, mas nos direitos de sujeitos sociais, históricos e negados numa realidade concreta dada.

Aqui se impõe resgatar sumariamente posicionamentos divergentes com uma concepção moderna e assinalam o descentramento do sujeito cartesiano (HALL, 2002). Em K.Marx e seus seguidores não existiria uma essência universal de homem, posto que a existência precede a essência: “a essência humana não é algo abstrato, interior a cada indivíduo isolado. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais” (MARX, 2008, p. 2). Por sua vez, S. Freud aniquila o sujeito racional. Para ele “nossas identidades, nossa sexualidade e a estrutura de nossos desejos são formados com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com a “lógica” muito diferente daquela da Razão [...]” (HALL, 2002. p. 36). A posição de F. Saussure, em seus estudos lingüísticos, também descentra o sujeito moderno, pois, não somos autores das afirmações e significados que enunciamos porque a língua é um sistema social e não individual, ela nos antecede. Outra contribuição é a de M. Foucault. Sobre o sujeito impõe-se o “poder disciplinador”, que dociliza o corpo, a vida, o trabalho, o prazer. Sobraria aí um sujeito moderno de razão? A regulação e a vigilância imperam, governam as populações, as pessoas e os corpos. Por fim, o movimento feminista nos chama particular atenção por guardar mais proximidade com nosso objeto. Acerca desse movimento, resume Hall (2002, p. 45-46):

Aquilo que começou como um movimento dirigido à contestação da *posição* social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero. O feminismo questionou a noção de que os homens e as mulheres eram parte da mesma identidade, a “Humanidade”, substituindo-a pela *questão da diferença sexual*. (Grifos do autor)

Esses descentramentos de “nascimento e morte” do sujeito moderno representam parte de uma crise maior da modernidade. No campo das ciências, em geral, desde meados do século XX acena-se para uma crise paradigmática. Enquanto alguns falam de uma modernidade tardia (HALL, 2002), outros apontam para uma pós-modernidade (HARVEY, 1996) e outros definem que nunca fomos modernos (LATOUR, 2000).

Boaventura (2001) chama a essa reviravolta de situação de transição, que carrega consigo uma marca pós-moderna num paradigma emergente. A modernidade que propôs o indivíduo como sujeito autônomo; a ciência baseada no método experimental; a formação do conceito de Estado; o livre arbítrio subjetivo e o estado de

direito legal e uma economia de mercado sem intervenções nem entraves, essa modernidade se encontra incapaz de cumprir suas promessas. Ainda nesse contexto, Santos (1999) define suas teses do paradigma emergente: Todo o conhecimento científico-natural é científico-social. Todo o conhecimento é local e total. Todo o conhecimento é auto-conhecimento. Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum. E na crítica a essa ciência sexista, critica Santos:

[...] dado que o falso (e hegemônico) universalismo da sua racionalidade cognitivo-instrumental se presta particularmente a transformar experiências dominantes (experiências de uma classe, sexo, raça, ou etnia dominante) em experiências universais (experiências objetivas) (SANTOS, 2002, p.87-88).

Enfim, a ciência moderna assentada em pressupostos biologicistas e darwinistas se tornou “androcêntrica nas suas concepções sobre a relação entre os sexos” (idem, p.88).

Que questão, pois, coloca essa epistemologia à ciência do Direito, especificamente na análise do objeto que ora nos ocupa? Com Santos, talvez, possamos dizer que assim como nas ciências um novo pensar se abre à diversidade, pode também “o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à secura da dogmática, [redescobrir] o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida.” (SANTOS, 1999, p. 17).

É nesse sentido, da redescoberta de um novo mundo e da busca da prudência perdida, na perspectiva da emancipação e da promoção da dignidade humana, da igualdade e da liberdade, da afirmação dos direitos e reconhecimento da diversidade que afirmamos pressupostos para a feitura deste estudo. O Direito é chamado ao debate que toma conta das ciências sociais e das demais ciências. Na visão acertada de Cleyson Mello, a sociedade atual põe em crise a velha dogmática: “A dogmática jurídica encontra-se em crise e, desta forma, torna-se necessária a superação do velho em direção ao novo. A quebra dos referenciais tradicionais da ciência jurídica caminha no sentido de pensar o direito focado nos problemas da sociedade atual”. (MELLO, 2008, p.2008).

Apoiando-nos em Marques Neto posicionamo-nos pela imprescindível referência do social na elaboração da ciência jurídica contra a concepção do objeto puro, livre de qualquer contaminação ideológica, política, econômica e do positivismo jurídico que presume ser o direito “captado em sua realidade objetiva, ou seja, tal qual ele efetivamente é.” (MARQUES NETO, 2001, p. 150-151). O objeto do Direito é, pois,

*O fenômeno jurídico, que se gera e se transforma no interior do espaço-tempo social por diferenciação das relações humanas, tal qual acontece com os demais fenômenos sociais específicos: políticos, econômicos, morais, estéticos, religiosos, etc. O fenômeno jurídico, embora específico, jamais se encontra em*



*estado puro* na sociedade, visto que existe mesclado com fenômenos de outras naturezas, sendo conseqüentemente *n-dimensional*. (idem, p. 186).

E tendo como foco o grupo LGBT, pensamos no quefazer da ciência jurídica, qual seja:

Garantir aos indivíduos e aos grupos ou coletividades, oportunidades que lhes permitam adquirir capacidades efetivas de minimização de danos, privações ou sofrimentos graves e, assim, ampliar essa potencialidade de atividades crítica e interativa, cuja pré-condição é a autonomia (GUSTIN & DIAS, 2006, p. 15).

Entendemos que os novos grupos são os sujeitos que interpelam o Direito para que declare explicitamente a diferença, que a igualdade descaracteriza e radicalize a igualdade na inferiorização das diferenças, conforme acenamos anteriormente. Postas, então, as condições teórico-epistemológicas, pontuemos, ainda mais, no âmbito do Direito, o debate assentado em pressupostos que nos remetem dos direitos fundamentais, de primeira dimensão/geração aos novos direitos sociais, econômicos, culturais e aos que hoje vêm se chamando de direitos “homoafetivos”, na expressão de Maria Berenice Dias (2004, p.1) que criou o termo:

Talvez o mais surpreendente seja constatar que, antes deste curto espaço de tempo, nem sequer existia o vocábulo “homoafetividade”, neologismo que cunhei quando, pela primeira vez no Brasil, foram abordados os aspectos jurídicos dos vínculos que chamei homoafetivos, expressão que já se encontra incorporada à literatura jurídica.

O “direito homoafetivo” transcenderia o que está positivado na perspectiva burguesa, moderna, individualista. Ele radicaliza a afirmação do humano da humanidade, à medida que liberta o pensamento binário e o impele para a complexidade rizomática. Os seres humanos não podem reduzir-se a estreitismos, posto que estão todos enredados. A corporeidade inventa subjetividades homoafetivas e produz ruídos no binarismo heteronormativista. Nesse sentido, podemos dizer que o “direito homoafetivo” é um direito humano, retomando uma intuição extraída da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), numa releitura para além da visão essencialista, que está na base dessa declaração eurocêntrica. Diferente do contexto da gênese da Declaração, no tempo presente, a homoafetividade se apresentaria como um direito humano num contexto da diversidade cultural. Vez que o diálogo intercultural (SANTOS, 2007) se faz imprescindível para explorar o potencial emancipatório do Direito, entendemos que também se faz premente o diálogo com a diversidade dos sujeitos na complexa tessitura social atual.

Partindo-se do pensamento de Antonio Carlos Wolkmer sobre o pluralismo jurídico, pode-se derivar uma consequência para o debate que aqui propomos. É preciso que, na produção do Direito, leve-se em conta a articulação das forças vivas da sociedade na defesa e promoção de direitos, respeitando-se a igualdade e as diferenças.

Em sua capacidade geradora, o poder da instância societária proporciona, para os horizontes institucionais, valores culturais diferenciados, procedimentos distintos de prática política e de acesso à justiça, "novas definições de direitos, de identidades e autonomia", projetando a força de sujeitos sociais como fonte de legitimação do locus sociopolítico e da constituição emergente de direito que se pautam pela dignidade humana e pelo reconhecimento à diferença. (WOLKMER, 2006, p.114).

Assinalando um marco ímpar em que se inscreveram múltiplas reivindicações dos movimentos da sociedade brasileira, a Constituição Federal (1988) enseja a continuidade das lutas pelo direito a ter direito (ARENDDT, 1989) e por novos direitos dos atuais movimentos sociais. No seu preâmbulo lemos que o horizonte é a edificação de um

Estado **democrático**, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a **liberdade**, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a **igualdade** e a justiça como valores supremos de uma **sociedade** fraterna, **pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social [...] (grifos nossos).

Esse ideário constitucional assenta-se nos fundamentos da "cidadania" e da "dignidade humana" (Art. 1º); define que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se [...] vida, liberdade, igualdade, segurança [...]" (Art. 5; XLI). Entendem, pois, os movimentos LGBT que o ordenamento jurídico deve explicitar o direito efetivo em sua condição de orientação sexual diversa, como já ocorreu em relação aos negros, crianças, mulheres, idosos, pessoas com deficiência, entre outros "sujeitos sociais". Sujeitos de direitos, além das inúmeras discriminações, os movimentos LGBT reclamam da negação de seus direitos. Para Dias (2004, p. 1) "nem a Constituição Federal nem o novo Código Civil conseguiram vencer a barreira do preconceito e da discriminação, mantendo-se silentes". Para ela "o **Executivo** resiste em implementar políticas públicas, o **Legislativo** nega-se a aprovar leis e o **Judiciário**, escudado no silêncio legal, tem medo de fazer justiça" (DIAS, 2003a, p.1). (grifos nossos).

Mas no âmbito federal o Executivo tem elaborado Programas e Projetos que respondem aos sujeitos LGBT. Destes são exemplos o Programa Brasil sem Homofobia (2004) e o Programa Nacional de Direitos Humanos III (2010).

No Judiciário, Dias aponta avanços, como é o caso da união e herança de homoafetivos:

As uniões de pessoas com a mesma identidade sexual, ainda que sem lei, foram ao Judiciário reivindicar direitos. Mais uma vez a Justiça foi chamada a exercer a função criadora do direito. [...] A primeira decisão da Justiça brasileira que deferiu herança ao parceiro do mesmo sexo também é da justiça especializada do Rio Grande do Sul (DIAS, 2003b. p.1; 2).

Nessa mesma linha, Souza *et alii* (2003) também discutem os avanços jurisprudenciais e legislativos referentes à Justiça e aos direitos dos *gays* e lésbicas.

No campo específico da educação escolar, o que o objeto aqui definido na pesquisa demanda para o currículo? Na perspectiva teórica que delineamos para o Direito, entendemos que o debate atual sobre essa questão proposto pela teoria *queer*, na Educação, oferece-nos pistas adequadas este estudo.

Nesse suporte teórico, valer-nos-emos da contribuição de Thomaz Tadeu da Silva (2001). Situando-se nas teorias pós-críticas do currículo, encontramos teoria *queer*. No inglês, esse termo tem conotação negativa de *estranho, esquisito, incomum, fora do normal, excêntrico*. Reagindo a essa negatividade, o movimento homossexual, recupera no termo a positividade do *estranho*. Assim como os movimentos feministas propuseram que as identidades do masculino e feminino foram definidas histórica e socialmente, o movimento homossexual estende essa concepção de construção social para a sexualidade. Assim,

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a **norma invisível** relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade é vista como um desvio, como uma anormalidade. (SILVA, 2001, p. 106). (grifo nosso)

Dessa forma, numa perspectiva pós-estruturalista, essa teoria nega o caráter positivado como absoluto da identidade. Esta não é natural, ela é uma relação, uma construção social. E como tal sujeita às regras do poder, para o qual “a homossexualidade torna-se definida como um desvio da sexualidade dominante, hegemônica, ‘normal’, isto é a heterossexualidade” (idem, ibidem).

Mas a teoria *queer* vai ainda além da questão da identidade como produção social. Ela não quer definição de fronteiras. Transcende-as afirmando a possibilidade do trânsito entre as demarcações e entrecruzamentos das fronteiras da identidade. Segundo Silva (2001), a teórica *queer* Judith Butler, nessa discussão, insere o conceito da performatividade, que liberta a identidade fixada em um núcleo determinado, possibilitando uma viagem entre fronteiras. A teoria *queer* efetua uma reviravolta

epistemológica, um pensar *queer* sobre o que é proibido pensar, problematizar todas as formas de conhecimento e de identidade.

Como base nesses pressupostos, para a educação formula-se a pedagogia *queer*, tendo Deborah Britzman como uma de suas formuladoras. Essa pedagogia discutirá a sexualidade para além do conhecimento informativo e da identidade. Critica o tratamento curricular da sexualidade reduzido aos aspectos informativos como comportamentos “corretos X inadequados” ou biológicos e reprodutivos. Essa pedagogia quer superar atitudes de mero respeito e tolerância e não promove a terapêutica da homossexualidade. As atitudes *respeito* e *tolerância* não problematizam a “anormalidade” da sexualidade e produzem outro binarismo “heterossexual tolerante” e “homossexual tolerado”. E a terapêutica desloca o problema histórico, cultural e social para o psicológico e individual. A pedagogia *queer* não quer simplesmente inserir informações “corretas” no currículo. “Ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação [...] a ênfase está numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais.” (idem, p. 108).

Na pedagogia *queer* o currículo passa por deslocamento, qual seja, a questão não é só “como pensar? Mas: o que torna algo pensável?” (BRITZMAN apud SILVA, 2001, p.109). Aqui se trata de um currículo que

força os limites das epistemes dominantes: um currículo que não se limita a questionar o conhecimento como socialmente construído, mas que se aventura a explorar aquilo que ainda não foi construído. A teoria *queer* –esta coisa estranha– é a diferença que pode fazer diferença no currículo. (SILVA, 2001, p. 109).

Posta essa perspectiva teórica para o campo da Educação, que, como vimos, retoma elementos teóricos que propusemos anteriormente para o Direito, cumpre assinalar algumas demarcações legais e indicativas no campo educacional.

Sintonizada com a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9394/96 (BRASIL, 1996, art.2), propôs como finalidade da educação, “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania”, que tenha como princípio, dentre outros: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; respeito à liberdade e apreço à tolerância” ( LDB, art. 3, III; IV).

Como diretriz para esses princípios da LDB, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (BRASIL, 1997). No campo específico da homossexualidade, lembram-nos os PCN que

Muitas vezes se atribui conotação homossexual a um comportamento ou atitude que é expressão menos convencional

de uma forma de ser homem ou mulher. Ela escapa aos estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou uma menina mais agressiva ser vista como lésbica, atitudes essas discriminatórias.

Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como referência ou modelo, mas há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas. Cada um tem o seu jeito próprio de viver e expressar sua sexualidade. Isso precisa ser entendido e respeitado pelos jovens. (BRASIL, 1997, p.325).

Se há “conotação homossexual”, “estereótipos de gênero”, “expressões do masculino e feminino” e também “jeito próprio de viver e expressar a sexualidade”, que pressupostos estão na base dessa compreensão? Se se espera aqui entendimento e respeito da parte dos jovens, por que jovens estudantes de Vitória inscrevem a capital entre as primeiras mais homofóbicas do Brasil, conforme a pesquisa da UNESCO (2008)?

Estaria recalcitrante a homofobia na escola pelo fato da redução da tratativa da sexualidade reduzir-se à transversalização? Os PCN reconhecem a complexidade da questão, que demanda espaço maior para o tratamento da matéria, bem como maior preparo dos educadores, sistematização dos trabalhos pedagógicos, assunção do problema no Projeto e Plano de Ação da escola, envolvimento dos profissionais, da comunidade educativa e da família. (BRASIL, 1997, p. 331).

Como o Direito, numa perspectiva emancipatória, pode contribuir para a afirmação da dignidade, da liberdade, da igualdade no espaço escolar, sem culpabilizar professores, mas reconhecendo esses profissionais como autores e atores, protagonistas de uma educação pautada na radicalidade da democracia? Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) retoma a questão e insiste que

Educar em direitos humanos é contribuir para o conhecimento dos direitos fundamentais, o respeito à pluralidade e à diversidade sexual, étnica, racial, cultural, de gênero e de crenças religiosas. (BRASIL, 2006, p.7) [...] no âmbito escolar, deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira, (idem, p. 17).

Na avaliação da educadora Vera Candau, com base nos marcos legais e com as propostas de programas/projetos, pôde-se, no âmbito da educação e da formação para a cidadania,

Criar e fortalecer o respeito aos direitos humanos nas escolas de ensino fundamental e médio através do sistema de temas transversais. Apoiar a criação e desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa que tenham como tema central a educação em direitos humanos (CANDAU, 2003, p.82).

Seria Candau otimista? O desrespeito aos direitos fundamentais dos LGBT ainda é gritante conforme denunciam suas entidades e a UNESCO indicou. Diante dessa realidade de preconceitos, o Direito Democrático de Sexualidade deve proteger juridicamente a liberdade e diversidade sem fixar condutas ou identidades pré-definidas (RIOS, 2007, p.23). É preciso utilizar-se dos princípios e normas para alargar a liberdade possível, criando um espaço livre de rótulos para as questões ligadas aos grupos sexuais minoritários.

## **4 DIREITO A EXPRESSÃO DA SEXUALIDADE**

### **4.1 Marcos Legais**

Aproximando-nos da Constituição Federal (CF/1988), lemos que um dos fundamentos da República é a dignidade da pessoa humana (CF, art. 1). Explicitamente, refere-se à questão da sexualidade quando trata dos objetivos fundamentais da República. Dentre eles identifica a construção de uma sociedade livre, justa e solidária. Daí a promoção do “bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (CF, at. 3). E como um princípio basilar define: “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (CF, art.5).

O movimento LGBT reivindica essa igualdade e reclama que se expresse, no ordenamento legal, a proibição específica da discriminação contra os homoafetivos. E do imperativo da proteção da dignidade humana, a necessidade de respeito aos direitos da sexualidade. Será essa a lógica dos LGBT contra o desrespeito e humilhação a que dizem estar submetidos.

Por sua vez, a Lei Federal nº. 9394/96 (LDB) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Observamos na LDB (art. 2 e 3) a importância fundamental da defesa da dignidade humana, a educação para a cidadania, inspirada na liberdade e na solidariedade com vistas ao respeito mútuo e a tolerância. No que toca à Educação Básica, a LDB (art. 32, IV) indica, como competência federal, a formulação de diretrizes para os currículos e seus conteúdos mínimos. Nasce daí os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Estes explicitam a questão da sexualidade no Ensino Fundamental no campo da orientação sexual, um dos temas transversais, provocações que reclamam novos posicionamentos curriculares. A preocupação é “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente os estereótipos (BRASIL, 1997b, p.311). Nos PCN observamos a perspectiva da desconstrução da heteronormatividade e tentativa de se superar a ciência moderna heterossexista, no caso do Direito, heteronormativista.

Ainda no âmbito Federal, o Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto nº. 7037/2009), no objeto que nos ocupa, estabelece como ações, dentre outras, “Desenvolver políticas afirmativas e de promoção de uma cultura de respeito à livre orientação sexual” e “Fomentar a criação de redes de proteção dos Direitos Humanos de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais [...] (BRASIL, 2010, p.98-99.)

Em nossa realidade próxima, observamos que a Constituição do Espírito Santo –CES (ESPÍRITO SANTO, 1989) é, na quase totalidade, por simetria constitucional, um reflexo da CF/1988. Apesar de nada se referir à sexualidade, a CES (art. 3) faz uma indicação genérica contra a discriminação. Na mesma simetria, a Lei Orgânica de Vitória (art. 3) defende a promoção da cidadania “[...] sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Tal generalidade os LGBT, como veremos, não aceitam e querem referência legal à sua situação homoafetiva. A garantia da efetividade dos direitos, das condições para uma cidadania plena será reivindicada pelos LGBT em relação à Educação. Esse desejo, de certa forma, ganhará respaldo nas opiniões de educadores e discentes, sujeitos de nossa pesquisa.

#### **4.2 Proposições Legislativas e Propostas LGBT**

Os princípios dos marcos legais deixam em aberto um largo campo para proposições legislativas e propostas para se avançar no reconhecimento de direitos dos novos sujeitos (LGBT). Vejamos.

A incursão feita sobre as proposições legislativas detectou, em nível federal, onze<sup>6</sup> projetos de lei favoráveis à condição homoafetiva em tramitação no Congresso Nacional. Dentre essas proposições, a mais reclamada pelos movimentos LGBT é o PLC 122/06, que criminaliza a homofobia e tem angariado muitas resistências de parlamentares e de setores sociais conservadores e com motivação religiosa. Recentemente, a Comissão de Assuntos Sociais (CAS) do Senado aprovou, em 10/11/2009, um substitutivo ao PLC 122/06. No entendimento dos críticos, o substitutivo ameniza o PLC 122/2006 e não faz menção direta aos LGBT. Para se referir a eles, utiliza o termo “orientação sexual”. Outra proposição de destaque é o

---

<sup>6</sup> Além dos dois comentados, identificamos: Projeto de Lei 117995/03: institui Dia Nacional do Orgulho Gay e da Consciência Homossexual. Projeto de Lei 360771/05: incorpora à lei previdenciária como dependente o companheiro do homossexual. Projeto de Lei 385890/06: modifica o art. 235 do Código Penal Militar. Projeto de Lei 446458/07: inclui a da união estável homoafetiva no Código Civil. Projeto de Lei 585031/08: inclui como dependente o companheiro homossexual do contribuinte na declaração do imposto de renda de pessoa física. Isto está valendo desde o dia 02/08/2010, Projeto de Lei 626318/08, Projeto de Lei 641237/09: assegurar direitos já assegurados na união estável heterossexual a união estável homossexual. Contra os LGBT há dois Projetos de Lei 557621/08 e o 626318/08: vedam a adoção por casais do mesmo sexo. Projeto de Lei 653047/09: altera o Código Civil para proibir qualquer equiparação entre casamento de heterossexuais e “casamento” ou entidade familiar de homossexuais. Há também a PEC 70/2003: Altera o parágrafo 3º do artigo 226 da Constituição Federal, para permitir a união estável entre casais homossexuais.

PLC 517043/07. Trata-se do Estatuto da Família, regular inúmeros institutos da relação familiar, inclusive os dos homossexuais.

Pode o Direito, no seu ordenamento jurídico-legal contribuir para mudar a situação de discriminação denunciada pelos LGBT? É necessário criar normas legais para tutelar a homoafetividade? São necessárias mudanças na Educação em favor dos LGBT? Os novos sujeitos de direito entendem que sim. É o que se depreende das propostas da I Conferência Nacional LGBT. Vejamos.

Para a Justiça a Conferência definiu 86 propostas. Sete referem-se à edição de leis. Talvez a mais importante seja o pedido de votação do PL122/2006, sobre a criminalização da homofobia. Outro destaque é o Projeto de Lei de Estatuto da Cidadania LGBT para garantir direitos civis, sociais, econômicos e políticos.

Para a Educação a Conferência sugeriu 60 propostas. Dez se referem especificamente a mudanças curriculares e adequação de todos os materiais e recursos à condição LGBT. O movimento transcende a educação formal escolar e pretende mudanças nas práticas de educadores de todas as áreas, operadores do Direito, militares, profissionais da saúde e da segurança, dentre outros. Mudanças também nos processos, recursos didático-pedagógicos, currículo, legislação, formação e tudo o mais que se relacione a educação.

Junta-se às reivindicações da I Conferência LGBT o Grupo PLUR@L<sup>7</sup>, cujo representante ouvimos em entrevista. O Plur@I propõe também legislação específica para os homoafetivos, contra a homofobia. Entende que a Educação é um espaço privilegiado para se trabalhar a questão do respeito à diversidade sexual e que o Direito pode sim contribuir para a emancipação dos sujeitos, interagindo com a Educação.

## **5 A HOMOAFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO**

### **5.1 Ações do Sistema Municipal**

Que indica Sistema Municipal de Educação para o tratamento do objeto que nos ocupa? As Diretrizes do Sistema Educacional (SEME, 2004a), caudatárias dos PCN, indicam uma Pedagogia Histórico-Cultural na discussão do racismo, do sexismo e da xenofobia (SEME, 2004b, p.6) contra a pedagogia sexista, heteronormativa e generificante.

O trabalho educativo deve relevar como importante a análise crítica “dos discursos como instituintes e instituídos de juízos de valor tanto socioideológicos, preconceituosos (especialmente contra os negros, mulheres, idosos, homossexuais) [...]” (SEME, 2004a, p. 3). Para esse trabalho, aos atores o Sistema confere: o Curso

---

<sup>7</sup> Grupo de Diversidade Sexual, criado em 2004 por universitários da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).



Básico de Direitos Humanos<sup>8</sup> (SEMCID & SEME, 2007) e o curso do Projeto de Prevenção da Homofobia nas Escolas Municipais<sup>9</sup>. As duas iniciativas consideram a categoria básica da “cultura de direitos humanos”. O objetivo no Projeto Preventivo é “desconstruir a cultura heterossexista, prevenir a homofobia e promover o reconhecimento da diversidade de gênero nas escolas” municipais. (SEMCID, 1008 p.16).

## 5.2 Homoafetividade: Percepções e Práticas dos Educadores

Constitui um dos nossos objetivos identificar percepções e práticas dos educadores do Sistema Municipal acerca da relação direito-sexualidade-educação. Vejamos o que disseram os 26 respondentes.

Quando perguntados se percebem preconceito ou discriminação contra os homossexuais nas escolas em que trabalham 53,84% dos educadores respondem positivamente. Mas 46,15% afirmam que não vêem esse preconceito<sup>10</sup>.

Indagados se concordam com o movimento dos LGBT que reivindicam mudanças no currículo para tratar da homossexualidade, 61,53% dos respondentes entendem que sim contra 38,46 não. Se esse movimento LGBT vai mudar práticas educativas nas escolas, 53,84% dos educadores opinam sim. Os outros 46, 5% dizem que não.

Para entender como os educadores compreendem os cidadãos homossexuais em relação aos heterossexuais no que tange aos direitos, perguntamos se todos têm iguais direitos. E a grande maioria dos educadores, 84,62%, entende que os direitos deveriam ser iguais. Mas 15, 38% afirmam que não deveriam ser iguais.

E uma resposta que chama atenção foi que todos os 100% dos educadores aceitariam trabalhar com um colega homossexual, no caso específico, uma educadora travesti. Portanto, informam que não apresentam resistência quanto a essa orientação sexual numa educadora.

Quanto a positivação legal a favor dos LGBT e especificamente contra a discriminação dos homoafetivos, a maioria, 57,69%, responde favoravelmente. E 42,31% não vêem necessidade de se criar leis específicas para coibir a discriminação dos homossexuais. No entanto, a maioria vai se posicionar positivamente em relação aos direitos reclamados pelos LGBT, como veremos abaixo.

Na defesa dos direitos dos LGBT, 80,77% dos educadores ouvidos são favoráveis à constituição da “família homossexual” contra 19,23%.

---

<sup>8</sup> Sobre este processo formativo já desenvolvemos uma pesquisa o artigo **Direitos Humanos: concepções e práticas na educação pública de Vitória** (2009).

<sup>9</sup> O projeto começou a ser executado em 2010. Na fase inicial vai capacitar o grupo gestor e pedagógico das 54 Escolas de Ensino Fundamental e 44 de Centros de Educação Infantil de Vitória.

<sup>10</sup> A tabulação das respostas dos educadores e dos estudantes está no Anexo.

Perguntados sobre o direito que poderiam ter duas pessoas do mesmo sexo ao “casamento” legal 73,08% são a favor e 26,92% contra.

A adoção legal de crianças por um “casal” de homens homossexuais é defendida por 80,77% e 19,23 se opõem. Quanto ao “casal” de mulheres homossexuais ter o direito de adotar também 80,77% dos educadores são favoráveis e 19,23% são contrários

No que toca a ter direito à licença paternidade/maternidade para com o casal homossexual, os educadores perfazem 76,92% favoráveis contra 23,08% que se posicionam desfavoráveis.

Cabem aqui algumas pontuações acerca dessas percepções dos educadores. Pouco mais da metade educadores (53,84%) percebe discriminação sobre pessoas homossexuais na escola onde trabalha. Talvez isso justifique por que só 61,53% dos docentes concordem com a reivindicação dos LGBT quanto à mudanças no currículo para tratar da homossexualidade na educação escolar.

A totalidade expressou sua oposição à homofobia quando todos responderam que não apresentariam resistência em trabalhar com uma educadora travesti. No entanto, quando perguntamos sobre direitos, a mesma totalidade não reconhece aos LGBT os direitos à adoção, à união homoafetiva, à licença maternidade/paternidade, à constituição reconhecida de família homoafetiva

A posição quanto a esses direitos segue uma coerência quanto à proposição de definição legal dos direitos reivindicados pelos LGBT. Os 57,69% dos educadores se aliam aos LGBT nessa proposição. No entanto, o percentual desse posicionamento é inferior ao do reconhecimento de direitos, tais como a adoção, união homoafetiva (73,08), licença (80,77), etc.

Mas a defesa de edição legal garantidora específica de direitos da parte dos educadores se opõe a do especialista em currículo. Este entende ser desnecessária mais afirmação legal específica, pois já há suporte normativo suficiente para a resistência à homofobia.

Quantos às práticas pedagógicas acerca da homoafetividade/homofobia os entrevistados não apresentaram intervenções planejadas. Duas professoras informaram que trataram da questão com os colegas educadores em reuniões de estudo e apresentaram vídeo para alunos do 9º ano. A iniciativa não encontrou muita receptividade da parte dos pares e angariou resistência da parte de familiares dos estudantes, que desaprovaram a “história de passar filme de homem que se veste de mulher”.

Outros professores informam que ainda que, no que toca aos direitos, em geral, colocam em suas pautas de conteúdo de aulas temas, tais como: vida, orientação sexual, discriminação, racismo, auto-estima, higiene pessoal, violência

policial, violência contra as crianças, diversidade religiosa, gênero, liberdade, lazer, ter família, cultura, direito á educação.

O que os educadores deixam transparecer é que o tratamento pedagógico da matéria direito-homoafetividade-educação são iniciativas pessoais. O conjunto dos educadores, apesar de acenar para a oportunidade desse trabalho, está assoberbado de trabalho com até três jornadas e cobrança sobre o conteúdo do currículo prescrito.

### 5.3 Homoafetividade: Percepções dos Educandos

Vejamos agora as percepções d DE 90 estudantes do Sistema Municipal acerca da relação direito-homossexualidade.

PERCEPÇÕES DOS EDUCANDOS	TOTAL			
	SIM	%	NÃO	%
1 Na sua escola, é ensinado que todas as pessoas devem ser respeitadas?	80	88,9	10	11,11
2 Na sua escola, é ensinado o respeito para com as pessoas homossexuais ?	32	35,6	58	64,44
3 Você conhece alguém aqui na escola que é discriminado porque é homossexual?	36	40	54	60,00
4 Você aceitaria ter como colega alguém que é homossexual?	69	76,7	21	23,33
5 Você faria trabalho escolar com um(a) colega homossexual?	64	71,1	26	32,22
6 Deveria ter alguma lei para proteger os homossexuais contra a discriminação?	72	80	18	20,00
7 A pessoa homossexual deveria ter os mesmos direitos das pessoas que não são homossexuais?	67	74,4	23	25,56

Perguntamos aos estudantes se em suas escolas se ensina o respeito às pessoas e 88,9% responderam sim e 11,11% disseram que isso não é ensinado.

Especificamente, quanto ao ensino do respeito às pessoas homossexuais nas escolas onde estudam e 35,6% dos estudantes responderam positivamente, enquanto a maioria, 64,44 informa que não.

À pergunta se conheciam alguém na própria escola que sofre preconceito por sua homossexualidade, 40% dos discentes informam que conhecem. Do outro lado, 60% responderam que não conhecem colegas discriminados na sua escola por isso.

Quando perguntados se aceitariam ter como colega alguém que seja homossexual, a maioria, 76,7% respondeu positivamente, que aceitaria um colega homossexual. E 23,33% declararam que não aceitariam. E se aceitariam fazer trabalhos escolares com um colega homossexual 71,1% se manifestaram positivamente. Por sua vez, 32,22% informaram que não.

Perguntamos se deveria haver lei para proteger homossexuais contra a discriminação, 80% disseram sim contra 20% que não vêem essa necessidade.

Perguntamos ainda se a pessoa homossexual deveria ter os mesmos direitos que os heterossexuais. 74,4% entendem que sim, mas 25,56 são contra.

Tecendo um comentário acerca dessas percepções dos educandos podemos apontar, com base em suas respostas que a maioria (88,9%) informa que se ensina o respeito, em geral. Mas 64,44% informam que não se ensina o respeito aos homossexuais. Isso apontaria para a necessidade de uma intervenção específica dos educadores?

Observamos uma ligeira queda do percentual dos que aceitam ter um colega estudante homossexual (76,7%) e os que fariam um trabalho escolar com um colega homossexual (71,1%).

Ao mesmo tempo em que 80% apóiam a criação de leis para defender os direitos dos homossexuais, esse percentual cai para 74,4% quando se trata de defender direitos iguais para homossexuais em relação aos que não são.

O percentual dos estudantes (76,7%) ( que aceitaria ter como colega homossexual se distancia da pesquisa da UNESCO (2008) que dá conta de que 45% dos estudantes em Vitória teriam respondido que não gostariam de ter colegas homossexuais!

## **6 HOMOAFETIVIDADE EM PENSAMENTO DIVERGENTE**

Em um de nossos objetivos definimos saber o pensamento de um educador especialista sobre a implicação direito-sexualidade para o desenho curricular a Educação Básica. Nesta senda a SEMCID também se coloca a perguntar: “como superar o não-dito, o currículo oculto, que socializa, que reproduz, reafirma e mantém regras preconceituosas, discriminatórias, violentas muitas vezes?” (SEMCID, 2008, p. 10).

Resumidamente, o entrevistado apontou para os entrecruzamentos onde se situa a escola, daí as manifestações homofóbicas em sua dinâmica. Mas aos educadores não se deve imputar uma culpa, posto que não se situam em “redes intencionais”. E a própria escola não tem sido o “lugar para se discutir a sexualidade”, sempre remetida a especialistas. Em sua missão, historicamente a escola tem identificado, classificado..., o que se torna “ terreno promissor para a homofobia”. Quanto à inclusão curricular da homofobia ele não é favorável a inserção de mais conteúdos, o que não resolve o problema. Seria necessário construir outras racionalidades, pensar o que “a escola pensa”, discutir “outras estéticas”.

Quanto às proposições legislativas, o entrevistado considera que há excesso de “códigos referenciais”, o que não muda a racionalidade de se pensar a cidadania. O Direito fará diferente se mudar a visão moderna, binária e hegemônica.

Quanto à possibilidade emancipatória, o Direito precisaria problematizar a complexidade, potencializar o debate, mais do que fazer cumprir a norma.

Não nego que o Direito não possa ser emancipatório, mas desde que potencialize o debate sobre do que propriamente cumprir a norma. Se olharmos os últimos anos, muita coisa se deve a questão do Direito. Mas a resposta não deve ser pensada só dentro do limite da legislação de uma coisa que a Constituição já garante. Isso não tem a ver com cumprimento de lei, e sim como forma de racionalidade hegemônica no mundo moderno. O Direito pode ser emancipatório se conseguir problematizar essa complexidade, se potencializar o debate, mais do que fazer cumprir a norma.

O entrevistado se alinha à teoria *queer*. Há complexidade e pluralidade. A reflexão deve ser mais radical que os movimentos LGBT para o enfrentamento da questão da homoafetividade na escola.

## **7 ALGUMAS CONCLUSÕES**

Responder como as práticas da educação pública municipal recebem o princípio fundamental da dignidade da pessoa humana promovendo a igualdade e o respeito na diversidade sexual, não constitui tarefa fácil. Da pesquisa da UNESCO (2008) ao nosso estudo (2010), ainda que em tão curto tempo, há micro e grandes mudanças na dinâmica da sociedade. E o Direito e a Educação acontecem nessa tessitura social de mudanças. A educação escolar é atravessada por contradições, posto que não se divorcia dos problemas sociais. Ao mesmo tempo em que se coloca em atendimento a todo ordenamento jurídico legal em sua defesa pela sociedade democrática, plural, na promoção da dignidade humana e da cidadania, revolvem-se seus atores na negação desse ordenamento. Ao mesmo tempo aderem a práticas formativas para realinhar processos pedagógicos para superar expressões homofóbicas.

Também no campo do Direito, observamos os movimentos de avanços e refluxos na defesa dos direitos LGBT, novos sujeitos representantes de minorias a questionar espaços de minorias por entre as maiorias da sociedade que se quer democrática. O Executivo chamou a sociedade para a I Conferência Nacional LGBT e criou Programas e Projetos pró LGBT. O Judiciário vem acenando positivamente com ações pontuais. O Legislativo inscreve proposições para imprimir na lei o direito que os LGBT reivindicam. Desse conjunto, talvez, o mais importante seja criminalizar a homofobia, à semelhança da questão racial.

Como se pode perceber, os docentes municipais, o Movimento LGBT e os entrevistados apontaram positivamente para a contribuição emancipatória do Direito na questão homoafetiva. Embora nem todos concordem com mais produção legal específica, visto que, para o especialista em currículo, do ordenamento legal existente se podem derivar ações que recepcionem os direitos homoafetivos. Para ele o Direito deve inaugurar nova racionalidade a hegemonia binária moderna.

Reivindica-se, pois, uma mudança na concepção do Direito. Mister se faz superar o posicionamento positivista da norma. Ela, por si, não surte efeito, nem provoca mudanças nas práticas educativas. A homoafetividade insere-se num horizonte ético da sociedade pós-moralista. A questão não é o sexo, trata-se do afeto. De um direito humano, cuja expressão se não estiver positivada nos estatutos jurídicos, não pode ser negada sob o risco de se negar a humanidade do humano.

Dessa forma, é preciso colocar em crise a dogmática jurídica, superar o velho em direção ao novo, pensar o direito numa nova tessitura social. Nesse sentido, são as práticas que promovem as mudanças necessárias.

Se o Direito se colocar nessa perspectiva, ele pode superar seu caráter regulatório e recuperar sua dimensão emancipatória encorajando a educação a práticas libertadoras, advogando desdobramentos curriculares inovadores e problematizadores que transcendem os aspectos biológicos, terapêuticos, naturalizados, sacralizados do binarismo normalidade/anormalidade. O Direito ao despensar sua dogmática em outras bases pode contribuir para uma nova pedagogia, provocando deslocamentos no currículo prescrito para ressignificações praticadas. Ao Direito cabe avançar ainda mais promovendo justiça aos LGBT, superando os estreitismos da heteronormatividade, propiciando novos fundamentos para proposições legislativas mais avançadas, sempre presentes na pauta de reivindicações dos LGBT.

Cabe ainda dizer das práticas dos docentes e da percepção dos discentes. As práticas ainda são incipientes. O gestor público começa a propor projetos específicos na área. O Projeto de Prevenção à Homofobia sinaliza concretamente essa preocupação, embora a incursão da SEME nesse projeto não seja tão evidente. Outro desafio é fazer a comunidade escolar, num movimento envolvente, abraçar o projeto e inscrever ações pedagógicas nessa direção em seus Planos de Ação.

Entre educadores e educandos há mudança de representação para com os LGBT, comparativamente ao que apontou a pesquisa da UNESCO (2008), mas há necessidades de práticas para ressignificar concretamente, por exemplo, a receptividade expressa por todos para a aceitação e inclusão de colegas homoafetivos em todas as situações dos tempos/espacos pedagógicas contra a homofobia

Finalizando, o percurso do Direito e da Educação para ousados campos emancipatórios da radicalidade da liberdade requer atitudes, tais como vontade de mudar, uma crítica dialética para desconstruir e construir novas sínteses. Faz-se

necessário superar a razão analítica, redescobrimdo o mundo da afetividade por que “[...] o ser humano não pode mais visto a partir de uma subjetividade idealizada pelo pensamento da modernidade, mas sim, como sujeito inserido em situações hermenêuticas, vinculadas a costumes e tradições” (MELLO, 2008, p.212). Há, pois, a crença segundo a qual Direito e Educação podem contribuir efetivamente para práticas sociais respeitosas e promotoras de direitos na diversidade sexual. O Direito pode incentivar essas práticas pedagógicas, forçando os limites das epistemes dominantes, marcadas pela generificação hierárquica e pelo heterossexismo onipresente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional LGBT**: propostas aprovadas. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Projetos de Lei e outras proposições, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 20 jan.2010.

\_\_\_\_\_. **Brasil sem homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais** : orientação sexual. Brasília : MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional dos Direitos Humanos** - PNDH II 2003. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh2.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Brasil. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (PNDH-3). Brasília: SEDH/PR, 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto-base da Conferência Nacional de gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais. Direitos Humanos e Políticas Públicas**: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília: 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez 1996.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIAS, Maria Berenice. **O direito de ser visto**. Jornal Zero Hora, 26 jun. 2003a, p. 17. Disponível em : <[www.mariaberenicedias.com.br/site](http://www.mariaberenicedias.com.br/site)>. Acesso em 8 out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Fazendo valer os direitos. Palestra proferida em 17.06.2003b no XII Encontro Nacional de ONG-AIDS. São Paulo.** Disponível em: <[www.mariaberenicedias.com.br/site](http://www.mariaberenicedias.com.br/site)>. Acesso em: 8 out. 2008.

ESPÍRITO SANTO. **Constituição do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1989.

GUSTIN, Miracy B. S.; DIAS, Maria F. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática.** 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 7. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Assassinatos de homossexuais no Brasil cresceram 30% em 2007, diz Grupo Gay da Bahia.** Disponível em <<http://www.inesc.org.br/noticias/noticias-gerais/2008/abril/assassinatos-de-homossexuais-no-brasil-cresceram-30-em-2007-diz-grupo-gay-da-bahia/?searchterm=2.647%20pessoas>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

LATOUR, Bruno. **Nunca fomos modernos.** Rio de Janeiro: ED 34, 2000.

MARQUES NETO, Agostinho R. **A ciência do Direito: conceito, objeto, método.** 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MELLO, Cleyson de M. **Introdução à filosofia do direito, à metodologia da ciência do direito e hermenêutica contemporâneas.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Poderá o direito ser emancipatório?** Florianópolis: Boitempo, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (SEME). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Vitória, 2004a.

\_\_\_\_\_. **A educação anti-racista.** Vitória, 2004b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS. **Fórum LGBT.** Disponível em : < <http://www.vitoria.es.gov.br/semcid.php?pagina=forumlgbt>>. Acesso em 20 mar. 2010a.

\_\_\_\_\_, **Fórum de educação.** Disponível em : < <http://www.vitoria.es.gov.br/semcid.php?pagina=forumdeeducacao>>. Acesso em 20 mar. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Curso básico de direito humanos para os servidores da rede pública municipal de educação.** Vitória: 2007.



\_\_\_\_\_. **Prevenção da Homofobia nas Unidades de Ensino da Prefeitura de Vitória/ES.** Vitória: 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Francisco Loyola De. et al. **A Justiça e os direitos de gays e lésbicas:** jurisprudência comentada. Porto Alegre: Sulina, 2003.

IUNESCO. **Sexualidade dos jovens do Distrito Federal é pesquisada pela UNESCO.** Disponível em: < <http://www.brasilia.unesco.org>>. Acesso em: 10 set. 2009

VTÓRIA. **Lei orgânica do município de Vitória.** Vitória: 2006

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico, direitos humanos e interculturalidade.** Revista Seqüência, Florianópolis, n.53, p.113-128, dez.2006.