



RODRIGO ALBERTO FERREIRA

**A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELO
BULLYING LGBTFÓBICO NO AMBIENTE ESCOLAR**

LAVRAS – MG

2019

RODRIGO ALBERTO FERREIRA

**A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELO BULLYING LGBTFÓBICO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Direito, para a obtenção do título de Bacharel.

Profa. Ma. Thaís Fernanda Tenório Sêco
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

RODRIGO ALBERTO FERREIRA

**A RESPONSABILIDADE CIVIL DO ESTADO PELO BULLYING LGBTFÓBICO NO
AMBIENTE ESCOLAR**

**THE CIVIL RESPONSABILITY OF THE STATE BY THE LGBTPHOBIC
BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Direito, para a obtenção do título de Bacharel.

Aprovada em 30 de agosto de 2019
Ma. Thaís Fernanda Tenório Sêco
Ma. Alessandra Margotti dos Santos Pereira

Profa. Ma. Thaís Fernanda Tenório Sêco
Orientadora

**LAVRAS – MG
2019**

À minha mãe, Dorinha, e o exemplo de amor, força e coragem que foi sua vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Ataíde e Dorinha, pela fé que sempre depositaram em mim, pelo amor incondicional e os sacrifícios incontáveis para que este sonho se tornasse realidade.

À minha irmã, Thaís, por dividir comigo o peso de todas as renúncias necessárias até aqui e por ser a melhor amiga que alguém pode desejar.

Aos meus amigos Aroldo, Gisihelle, Ingrid, Juliana, Marianna e Suellem pelo apoio e por serem o alívio nos momentos em que o cansaço e o desânimo se tornaram maiores que a vontade de vencer.

Aos meus amigos e colegas de trabalho Adriano, Fernando, Juliet e Rubens pela compreensão, pela paciência e pela sincera torcida pelo meu sucesso.

À minha chefe e amiga Kátia, uma das pessoas mais generosas que eu já tive a honra de conhecer, sem a qual eu jamais teria chegado ao final dessa jornada.

À minha orientadora Thaís e aos meus professores, cujas lições vou levar por toda a vida.

A todos vocês, meu muito obrigado!

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar se a Responsabilidade Civil é um instrumento jurídico apto para a reparação do dano causado a crianças e adolescentes pela prática de *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar. Diante das evidências de que essa prática causa danos à pessoa LGBT que colocam em risco seu acesso e permanência no sistema educacional e partindo da concepção de que a educação é necessária para a cidadania, buscou-se determinar se a omissão do Estado em prevenir o *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar reúne os pressupostos do dever reparatório. A pesquisa foi realizada pela via da investigação documental e bibliográfica, a partir da qual foram levantados dados e estatísticas que contribuíram para a delimitação do cenário analisado. Posteriormente, a análise e a sistematização dos dados levantados foram comparadas aos pressupostos teóricos adotados. Desse modo, pelo método comparativo, reuniu-se as condições necessárias para responder às questões previamente elaboradas acerca do dever reparatório do Estado em relação às vítimas do *bullying* LGBTfóbico e às que eventualmente surgiram ao longo do desenvolvimento do trabalho. Verificou-se que o dano decorrente do *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar é de natureza existencial, uma vez que causa prejuízos à saúde psicológica e deficiências, por vezes insuperáveis, na formação da personalidade das vítimas, acarretando-lhes dificuldades para se manter na escola. É dever do Estado promover o acesso à educação como forma de preparação para o exercício da cidadania, sendo problemática a omissão na garantia desses direitos às pessoas LGBTs.

Palavras-chave: *Bullying*. LGBTfobia. Responsabilidade Civil. Educação. Cidadania.

ABSTRACT

This study aims to verify if the Civil Responsibility is a legal instrument able to repair the damage caused to children and adolescents by the LGBTphobic bullying in the school environment. Given the evidence that this practice causes harm to the LGBT person that jeopardize their access and permanence in the educational system and starting from the conception that education is necessary for the citizenship, it was tried to determine if the State's omission in preventing the LGBTphobic bullying in the school environment meets the theoretical assumptions of reparatory duty. The study was carried out through documentary and bibliographic research, from which data and statistics were collected that contributed to the delimitation of the analyzed scenario. Subsequently, the analysis and systematization of the collected data were compared to the theoretical assumptions adopted. Thus, by comparative method, the necessary conditions were met to answer the previously elaborated questions about the State's reparative duty in relation to the victims of LGBTphobic bullying and those that eventually appeared during the development of the work. It has been verified that the damage resulting from LGBTphobic bullying in the school environment is existential in nature, since it causes damage to the psychological health and deficiencies, sometimes insuperable, in the formation of the personality of the victims, causing them difficulties to stay in school. It is the duty of the State to promote access to education as a way of preparing for the exercise of citizenship, and the failure to guarantee these rights to LGBT persons is problematic.

Keywords: Bullying. LGBTphobia. Civil Responsibility. Education. Citizenship.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	12
2.1	A relação entre educação e cidadania na Constituição Federal de 1988	12
2.2	O sentido de educar para a cidadania em Paulo Freire	15
2.3	A educação para a cidadania LGBT	17
3	O PREJUÍZO À EDUCAÇÃO DAS VÍTIMAS DE <i>BULLYING</i> LGBTFÓBICO NO AMBIENTE ESCOLAR	19
3.1	A identificação dos parâmetros de Olweus no <i>bullying</i> LGBTfóbico	21
3.1.1	Primeiro parâmetro: ações repetitivas num período prolongado de tempo	22
3.1.2	Segundo parâmetro: desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima	29
3.1.3	Terceiro parâmetro: ausência de motivos que justifiquem os ataques	30
3.2	O dano psicológico causado pelo <i>bullying</i> LGBTfóbico	30
4	A RESPONSABILIDADE DO ESTADO DE EDUCAR PARA A CIDADANIA	35
4.1	Considerações sobre a responsabilidade civil do Estado	36
4.1.1	Responsabilidade civil do Estado por omissão	37
4.2	Responsabilidade civil do Estado pelo <i>bullying</i> LGBTfóbico	39
4.2.1	Considerações sobre o dano causado pelo <i>bullying</i> LGBTfóbico à luz da teoria do risco administrativo	39
4.2.2	O nexo de causalidade entre o dano resultado do <i>bullying</i> LGBTfóbico e a atividade do Estado	42
5	CONCLUSÃO	45
	REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Garantir a todas as pessoas o acesso a condições ideais de aprendizagem é a principal forma de caminhar na direção da igualdade material entre os sujeitos que é um dos objetivos do Estado Democrático de Direito (CF, art. 3º). Entre as condições ideais indispensáveis à aprendizagem está a qualidade do ambiente escolar. É dever do Estado garantir a todos o pleno acesso ao ensino gratuito e eficaz, o que pressupõe a criação de um ambiente escolar seguro, pacífico e estimulante. A educação, como se depreende do tratamento dado ao tema pela Carta Magna, é o principal instrumento para o atingimento da cidadania, valor erigido como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito e que, como tal, deve inspirar toda a atividade estatal, como a concepção de políticas públicas e a formulação e aplicação das normas.

A concepção da educação como fonte de cidadania e emancipação individual tem especial significado para a luta por direitos civis LGBT. Desde o final da década de 60, quando o ativismo LGBT começou a tomar forma impulsionado pela revolta de *Stonewall* nos Estados Unidos, a principal reivindicação do movimento é pelo reconhecimento da cidadania, isto é, da qualidade dos indivíduos LGBT de destinatários das normas de proteção do Estado tanto quanto seus pares. A cidadania, uma espécie de direito a ter direitos (ARENDDT, 1951), passou então a ser o ideal que inspira o movimento LGBT em todas as partes do mundo. E é indissociável da educação, uma vez que esta é o instrumento sem o qual qualquer transformação social é inviável (FREIRE, 1996). A impossibilidade dessa dissociação é bem representada no artigo 205 da Constituição Federal, replicado pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente que associam o direito à educação ao pleno desenvolvimento da personalidade, à profissionalização e ao preparo para o exercício da cidadania. Ambos os diplomas, Constituição Federal e ECA, condicionam o atingimento da cidadania por meio da educação à igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

É por essa centralidade da educação na universalização da cidadania que um dos maiores obstáculos ao avanço da luta por direitos civis do movimento LGBT é o *bullying* LGBTfóbico, que atravessa reiteradamente a experiência escolar de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e indivíduos associados a outras identidades fora do espectro da heteronormatividade. O *bullying*, de modo geral, é um grande desafio para instituições e profissionais da educação no mundo todo. De acordo com o dicionário Oxford (2010), o termo deriva do inglês *bully*, cujo significado é flexível e como substantivo pode significar “agressor” ou “valentão” e como verbo pode ser livremente traduzido para formas como “intimidar”, “amedrontar” ou “brutalizar”. O termo é atribuído ao Dr. Dan Olweus, professor de psicologia na Universidade de Bergen na

Noruega, e é resultado de seu estudo científico iniciado em 1970 e publicado em 1973 na Escandinávia e em 1978 nos Estados Unidos, intitulado *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (OLWEUS, 1993).

Neste trabalho, o *bullying* foi definido como um conjunto de ações violentas, intencionais e reiteradas, aparentemente imotivadas, praticadas por um ou mais estudantes contra outro, ligados por uma relação assimétrica de poder, causando dor e angústia (*Ibid.*). No Brasil, o tema mereceu atenção a ponto de motivar a criação da Lei n. 13.185/2015, cujo objetivo é sistematizar o combate a essa prática. Apesar disso, a pesquisa “*Bullying* escolar no Brasil” – Plan Brasil (2010) aponta uma deficiência conceitual na utilização do termo *bullying* no país. Segundo o relatório, ainda persiste uma confusão na diferenciação da prática de *bullying* e do fenômeno geral de violência entre pares na escola. Como reflexo dessa confusão é difícil precisar a dimensão desse tipo de violência nas escolas brasileiras, o que se traduz em sério obstáculo para a efetivação de políticas públicas e técnicas educacionais que visam combater a prática. O que se verifica é que o termo *bullying* é muitas vezes utilizado equivocadamente para descrever conflitos interpessoais que não apresentam os critérios definidos originalmente por Olweus como caracterizadores, quais sejam: a) ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; b) desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima; e c) ausência de motivos que justifiquem os ataques. Partindo desses critérios identificados por Olweus, a pedagoga especialista em *bullying* escolar e autora do livro *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* Cléo Fante (2005) conceitua a prática do *bullying* da seguinte forma:

bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do "comportamento *bullying*" (FANTE, 2005, p. 28 e 29).

Crianças e adolescentes associadas às identidades LGBTs são alvos particularmente vulneráveis ao *bullying* sofrendo transtornos que aumentam consideravelmente as chances dessas pessoas obterem uma formação escolar deficiente ou, em casos extremos, de abandonarem em definitivo a escola.

Para a maioria das pessoas identificadas como fora dos padrões da heteronormatividade, o ambiente escolar é um espaço marcado por hostilidade e agressões. Um grande número de

pessoas LGBT se refere à própria experiência escolar como traumática e causadora de transtornos que perduram por toda a vida adulta. Apesar da regularidade desses relatos, os dados oficiais acerca da experiência escolar de pessoas LGBT são quase inexistentes. A melhor fonte de conhecimento dessa realidade, assim como ocorre com outros aspectos da vivência desses indivíduos em espaços sociais, são os estudos e levantamentos realizados por organizações não-governamentais ligadas às causas LGBT. É o caso da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), uma organização não-governamental de promoção da cidadania e direitos de LGBTs. Através de questionários aplicados entre pessoas em idade escolar e que se identificaram como LGBTs, a pesquisa levantou dados sobre as experiências de violência e rejeição sofridas por esses indivíduos no ambiente escolar e a percepção dos mesmos sobre o comportamento das instituições e profissionais de ensino diante deste cenário.

A pesquisa apurou que 60% dos respondentes não se sentia seguro no ambiente escolar, 48% afirmou ouvir comentários LGBTfóbicos frequentes de outros alunos e mais de um quarto dos entrevistados relatou a ocorrência de violência física em algum momento da fase escolar. A intimidação sistemática conhecida como *bullying* não se direciona especialmente apenas às crianças e adolescentes que reconhecem a si mesmos como pessoa LGBT, mas atinge especialmente àquelas que são relacionadas às identidades não-heterossexuais por seus pares, ou seja, neste ponto, importa pouco se a pessoa se considera LGBT ou não, importando antes se os seus pares assim a consideram.

Segundo a pesquisa, a persistência das agressões associada à resposta insatisfatória das instituições educacionais e seus profissionais faz com que as crianças e adolescentes vítimas do *bullying* LGBTfóbico tenham duas vezes mais chances de faltar às aulas, em comparação com as demais. No entanto, os esforços empenhados no combate ao *bullying*, incluindo a criação da já referida lei, parecem ainda pouco efetivos. No caso do *bullying* LGBTfóbico, o problema é de fato ainda mais difícil, uma vez que a resistência de alguns setores da sociedade aos direitos civis para LGBTs impede que o diálogo sobre o tema ocorra nas escolas. Esse cenário dá conta da percepção de que as pessoas que não reproduzam padrões de comportamento heteronormativo encontram especiais obstáculos para o acesso ao direito à educação, lançando dúvidas sobre o sucesso do Estado em cumprir seu dever de garantir a todos o acesso aos direitos sociais elencados no art. 6º da Constituição Federal de 1988, notadamente à educação e ao trabalho, bem como sobre a possibilidade de estar incorrendo em flagrante omissão.

Assim, a presente pesquisa se propõe a analisar a relação entre os possíveis danos causados pelo *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar e a atuação do Estado através do seu aparato educacional na prevenção de tais danos. A partir da identificação dos aspectos constitutivos dessa relação, pretende-se verificar a possível ocorrência dos elementos caracterizadores do dever reparatório (Responsabilidade Civil) do Estado em relação aos indivíduos LGBTs vítimas do *bullying* LGBTfóbico, uma vez que uma das falhas mais evidentes da assim chamada Lei do *Bullying* é a ausência de atribuição de responsabilidade pelos danos causados. Diante disso, a presente pesquisa se pautou particularmente na aplicabilidade da responsabilidade civil, como cláusula geral, face ao Estado por sua omissão no combate ao *bullying*, particularmente no caso do *bullying* LGBTfóbico.

Carlos Roberto Gonçalves (2012, p.17) define a responsabilidade civil como a “ideia de restauração de equilíbrio, de contraprestação, de reparação de dano”. Para Pereira (2001, p.11)

A responsabilidade civil consiste na efetivação da reparabilidade abstrata do dano em relação a um sujeito passivo da relação jurídica que se forma. Reparação e sujeito passivo compõem o binômio da responsabilidade civil, que então se enuncia como o princípio que subordina a reparação à sua incidência na pessoa do causador do dano. Não importa se o fundamento é a culpa, ou se independe desta. Em qualquer circunstância, onde houver a subordinação de um sujeito passivo à determinação de um dever de ressarcimento, aí estará a responsabilidade civil.

Ainda segundo Gonçalves (2017, p. 13), “a responsabilidade é, pois, a consequência jurídica patrimonial do descumprimento da relação obrigacional”, o que confirma o entendimento de Sérgio Cavalieri Filho (2015, p. 20) de que a obrigação

é sempre um dever jurídico originário; responsabilidade é um dever jurídico sucessivo, conseqüente à violação do primeiro. [...] Em síntese, em toda obrigação há um dever jurídico originário, enquanto na responsabilidade há um dever jurídico sucessivo. E, sendo a responsabilidade uma espécie de sombra da obrigação (a imagem é de Larenz), sempre que quisermos saber quem é o responsável teremos de observar a quem a lei imputou a obrigação ou dever originário. (apud GONÇALVES, 2017, p. 13).

É na esteira da proposição de Cavalieri Filho e assentada sobre os mandamentos feitos pelos artigos 205 e 227 da Constituição Federal de 1988 e pelos artigos 4º e 54 do ECA, que imputam ao Estado e à família, de forma primária, o dever de prover o acesso à educação a todas as pessoas, que esta pesquisa se inclina sobre o papel do Estado na garantia do direito à educação e na preservação da qualidade primordial desse direito de centro irradiador de cidadania. Como já afirmado anteriormente, o tema da cidadania tem especial relevo quando

relacionado às vivências de pessoas LGBT. Em outras palavras, a cidadania importa igualmente a todos, mas especialmente àqueles cujo pleno exercício da própria cidadania é dificultado por alguma razão. E o *bullying* LGBTfóbico praticado no ambiente escolar é uma das razões a obstar a plenitude do exercício da cidadania das pessoas LGBT, nesta fase da vida, concretizado pelo direito à educação, através da igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Ao relacionar a cidadania entre os fundamentos da República Federativa do Brasil, a Constituição Federal de 1988 revela um projeto de nação assentado sobre a igualdade e a liberdade. A cidadania é eleita como valor que atravessa todo o texto constitucional. Assim, do mesmo modo que a dignidade da pessoa humana, igualmente relacionada entre os Fundamentos da República, é a evidência definitiva de que o constituinte escolheu a pessoa como núcleo da ordem constitucional, a cidadania enquanto fundamento da República é a demonstração dos atributos com que o constituinte pretendeu revestir a pessoa.

Muitas são as definições de cidadania, as quais foram construídas ao longo da história, segundo os valores de cada época e lugar. Mas, embora as diversas conceituações históricas de cidadania contribuam em alguma medida para esclarecer o sentido pretendido pelo texto constitucional, da leitura deste se infere que tal sentido dialoga diretamente com o contexto político-social presente à época da elaboração do texto da Carta Magna. Este marcado pela necessidade de ruptura não apenas com relação ao regime político autoritário e antidemocrático que o antecedeu, mas também, simbolicamente, com o antigo projeto de sociedade praticado por séculos no Brasil. É em virtude dessa vocação para a transformação que a relação entre cidadania e educação é sobremaneira estreita na Constituição Federal.

2.1 A relação entre educação e cidadania na Constituição Federal de 1988

Como já afirmado, a cidadania é um valor que atravessa todo o texto constitucional, que em seu artigo 205 declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Além de outras diretrizes que serão abordadas em um momento posterior, o artigo 205 sublinha o papel fundamentalmente instrumental da educação; a educação como instrumento de

desenvolvimento pessoal, de qualificação para o trabalho e de preparo para o exercício da cidadania.

Entre as três finalidades da educação extraídas do artigo 205 da Constituição Federal, importa especialmente para o presente trabalho o papel da educação como instrumento de preparo para o exercício da cidadania. Antes, contudo, é necessário estabelecer os limites do conceito de cidadania que será adotado. A tarefa de definir conceitualmente a cidadania extrapola largamente os objetivos deste trabalho, tarefa esta já enfrentada por pensadores das mais diversas áreas do conhecimento, sem que tamanhos esforços tenham produzido algum consenso. Assim é que, para os fins aqui pretendidos, um ponto de partida oportuno é a definição que o sociólogo britânico T. H. Marshall apresenta em sua obra *Cidadania, classe social e status*, para quem a cidadania está associada à hipótese sociológica formulada pelo também sociólogo Alfred Marshall. Nas palavras de T. H. Marshall,

há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade – ou, como eu diria, de cidadania – o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos na sociedade. (...) A igualdade humana básica da participação, por ele (Alfred Marshall) sugerida, na minha opinião tem sido enriquecida com nova substância e investida de um conjunto formidável de direitos. (...) Tem sido, sem dúvida, identificada com o *status* de cidadania. (MARSHALL, 1967, p. 62)

O que o sociólogo descreve como “um conjunto formidável de direitos” é dividido por ele em três elementos: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. A cidadania, portanto, é o pleno gozo desses três conjuntos de direitos, baseado na igualdade formal entre todas as pessoas que integram uma dada sociedade. A cidadania a que se refere o artigo 1º da Constituição Federal de 1988 pretende alcançar os três elementos descritos pela definição de T. H. Marshall, de modo que, ao fundar a nova ordem constitucional sobre o valor da cidadania o constituinte firmou o objetivo de construir uma nova sociedade a partir da igualdade entre as pessoas e o pleno gozo destas de seus direitos civis, políticos e sociais.

Esse desdobramento do conceito de cidadania evidencia sua relação com a educação, enunciada no já citado artigo 205 da Constituição Federal. No sentido do artigo 205, educar é preparar para o exercício dos direitos civis, políticos e sociais. É preparar para o gozo das liberdades individuais, para todos os direitos a elas anexos e para os deveres que esse gozo faz surgir. É preparar para o exercício dos direitos políticos elencados no texto constitucional e da própria política, no sentido arendtiano do termo, que equivale a dizer que educar é preparar para a participação, a liberdade e a pluralidade. Por fim, educar é articular no indivíduo a vocação

para a prática de seus direitos sociais, entre eles o próprio direito à educação, e também para o respeito aos direitos dos demais.

Mais adiante, no artigo 206, a Constituição Federal elege como um dos princípios que regerão a prática da educação no Brasil a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esta é a pedra fundamental da construção teórica do direito à educação que se extrai da leitura do texto constitucional, isto é, a *condição mínima* para o exercício do direito à educação é o acesso e a permanência na escola. Desse modo, chega-se à premissa básica de que a escola é um espaço de construção da cidadania, o que equivale a dizer que, no ambiente escolar, as práticas educacionais, as políticas pedagógicas e a atuação dos profissionais da educação devem ter como finalidade última a formação de cidadãos ou, em melhores termos, de indivíduos aptos a apropriar-se da própria cidadania, entendida como o exercício e gozo de direitos civis, políticos e sociais. Mas se essa é a finalidade última de sua atuação, não deixa de ser também sua atividade primeira o resguardo das condições de acesso e permanência na escola para todos, sem discriminação.

Em síntese, a Constituição Federal de 1988 não faz uma prescrição genérica ao associar a educação ao exercício da cidadania. Ao contrário, o texto instrumentaliza a educação e a vincula aos objetivos traçados no artigo 205, como forma de reafirmar o status fundamental que o artigo 1º confere à cidadania. E essa vinculação faz nascer obrigações concretas para a família, para a sociedade e, sobretudo, para o Estado. A relação entre educação e cidadania notabiliza o caráter de direito humano de ambas, especialmente da primeira. Tendência em que a Carta é acompanhada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que replica os mandamentos constitucionais dos artigos 205 e 206 em seu artigo 53.

Outro aspecto essencial trazido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, e que ajuda a sistematizar a relação entre a educação e a cidadania no ordenamento jurídico brasileiro, é o que se extrai do artigo 15 do Estatuto, cuja redação é a que se segue: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. É notável como, ao atribuir às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, o ECA se aproxima do conceito de cidadania proposto por T. H. Marshall. E tal atribuição não é mera reafirmação da condição de cidadãos de crianças e adolescentes, mas sim evidência da correlação fundamental existente entre a cidadania e a dignidade da pessoa humana. Em resumo, aquele que goza do status de cidadão o faz porque, antes disso, é pessoa humana e goza de dignidade, o que implica afirmar que o atributo da cidadania é procedente da dignidade da pessoa humana. Assim, uma vez que se

admite que a educação é instrumento de realização da cidadania é preciso assumir que ela está a serviço da dignidade da pessoa humana.

2.2 O sentido de educar para a cidadania em Paulo Freire

O diálogo entre educação e cidadania é uma constante na obra do pedagogo Paulo Freire, para quem existe uma correlação tão intrínseca entre os dois conceitos que qualquer tentativa de dissociá-los implicaria no total desmantelamento do primeiro e em alguma medida, de ambos. Para Freire, o ato de educar consiste essencialmente em construir na pessoa as bases para o exercício da cidadania. Construção esta que, segundo o pedagogo, apenas pode ser feita em conjunto com o sujeito, a partir dele e com ele, tendo por norte sua integração à própria realidade. Construir com o sujeito, e jamais por ele, as bases de sua própria emancipação, nisso consiste a educação cuja finalidade é a realização da cidadania. O questionamento sobre o tipo de cidadania que se pretende alcançar também é central na obra de Paulo Freire. Para o autor, a cidadania pode assumir uma multiplicidade de sentidos, todos dependentes do tipo de sociedade em que se funda e, sobretudo, do tipo que se pretende forjar a partir daquele.

Nesse sentido, é esclarecedora a reconstrução histórica da sociedade brasileira realizada por ele em *Educação como prática da liberdade*, através dos conceitos de consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica. A primeira, ligada à herança do período colonial, é representativa de uma sociedade “escravocrata, sem povo, reflexa, antidemocrática” (FREIRE, 2018, p. 89) e, em razão disso, marcada pela alienação e falta de identidade entre a população e os fatos históricos. Já a segunda é caracterizada por um estágio inicial de abertura política e suas consequentes transformações sociais, cuja dialética convidam o sujeito à reflexão sobre a realidade que o circunda. Porém, essa reflexão é ingênua e dominada pela força dos mitos que sustentavam o estado anterior de alienação. Por fim, a consciência transitiva crítica, que deve ser o ideal perseguido por uma sociedade que se pretende democrática e verdadeiramente livre, é descrita pelo autor como

a que chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições. (FREIRE, 2018, p. 84)

Como fica evidente, a transitividade crítica é o elemento fundante da cidadania defendida por Paulo Freire, ou seja, a cidadania que convida à participação política, à superação da opressão pela ação conjunta dos oprimidos, à integração entre estes e o contexto histórico-social ao qual pertencem. A criticidade própria desse tipo de consciência, em Paulo Freire, conduz inevitavelmente à integração entre o sujeito e o meio, isto é, ao desvelamento da dialética de forças que sustentam oprimido e opressor em suas respectivas posições e impede em ambos a avaliação da própria posição. Por essa razão, a capacidade de criticar o próprio *status* é o único ponto de partida possível para uma transformação social que faça do indivíduo um “ser para si”, em total apropriação da condição de sujeito e não mais um objeto ou um “ser para o outro”. Como aponta Freire,

Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (FREIRE, 2018, p. 49)

Em resumo, a concepção freiriana de cidadania é nucleada pela ideia de conscientização. Por isso, também aqui, a educação é identificada como instrumento, como meio para se atingir um estado tal de integração entre o sujeito e a realidade, que a defesa de seus direitos civis, políticos e sociais se torne vocação irrefreável. Nas palavras de Paulo Freire,

Porém, o que não se pode negar à educação, é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de “estar sozinha”, já não pode ser instrumental. Por isso, se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental e, mais uma vez, ininstrumental. (FREIRE, 2018, p. 116)

É possível dizer que a cidadania em Paulo Freire é a capacidade de interferir no mundo de forma livre e conscientemente direcionada para a realização do próprio bem. E a interferência do sujeito na realidade exige que esse sujeito disponha de uma representação autêntica e historicizada de si mesmo e dessa realidade, isto é, a transformação exige consciência crítica. Para ser cidadão e apropriar-se do exercício de seus direitos civis, políticos e sociais é necessário que o sujeito saiba quem ele é e seja capaz de localizar-se na história.

Qualquer que seja a posição do sujeito na história e no contexto social, para questionar essa posição ou para mover-se dela é preciso que ele esteja consciente dela, integrado a ela. Por

isso, como se afirmou anteriormente, a dissociação entre a cidadania e a educação implicaria na destruição dos dois conceitos. Em Paulo Freire, o sentido de educar para a cidadania é possibilitar que o sujeito se torne um “ser para si”, esteja a serviço da própria existência. Por essa razão, a cidadania aqui aponta para “a necessidade de uma educação corajosa, [...] que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles” (FREIRE, 2018, p. 122). Cidadania baseada na “transitividade [de consciência] que não nasce e nem se desenvolve a não ser dentro de certas condições em que o homem seja lançado ao debate, ao exame de seus problemas e dos problemas comuns. Em que o homem participe” (FREIRE, 2018, p. 108).

A constatação de que, para Paulo Freire, o fim último da cidadania é permitir a desobjetificação do sujeito ou a realização do “ser para si” faz com que, também aqui, a cidadania se aproxime do princípio da dignidade da pessoa humana. Se o que torna alguém cidadão é a vocação para a prática dos próprios direitos, através da consciência de si próprio e do mundo, é necessariamente verdadeiro que aquilo que torna o sujeito cidadão é uma parte considerável daquilo que o torna humano. Ao se impedir o exercício da cidadania a dignidade humana é obliterada. Retornando-se à correlação com a educação, impedir ou mesmo não garantir por todos os meios possíveis que a educação desempenhe seu papel instrumental na conscientização e preparo para a cidadania é uma ofensa à dignidade da pessoa humana.

Embora Freire não mencione o citado princípio, em *Educação como prática da liberdade*, o autor aponta elementos que torna digno o ser humano, isto é, elementos que o distinguem do restante da natureza: a história e a cultura. Ao ser humano é possível se auto-objetivar, isto é, “ser para si” porque não está reduzido à sua existência biológica, mas é um produto desta e de outro aspecto de sua existência, o cultural. Nas palavras do autor,

Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando destorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura. (FREIRE, 2018, p. 58)

Sua historicidade e sua cultura torna o homem um ser interferidor. E interferir no mundo é uma prerrogativa do cidadão.

2.3 A educação para a cidadania LGBT

A Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito de, através da educação, se preparar para o exercício da cidadania. É o equivalente a dizer que não há no texto constitucional previsão restritiva do gozo dos direitos civis, políticos e sociais, atributos da dignidade da pessoa humana, em razão de qualquer qualidade pessoal ou fora das hipóteses do direito penal. Por essa razão, as abordagens sobre o tema da cidadania LGBT passam necessariamente pela discussão acerca da possibilidade de ser a condição sexual, afetiva ou de gênero hipótese restritiva da cidadania. Não é o objetivo da presente pesquisa elucidar se o texto constitucional, em sua inteireza, possibilita uma resposta afirmativa sobre a questão. O que pode ser afirmado com ampla margem de certeza é que o direito a educação não é excepcionado de modo algum. Quanto mais, o art. 3º, inc. IV deixa claro que é objetivo da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Assim, não existe resistência quanto à constatação de que o direito de obter da educação a capacitação para o exercício cidadão assiste à pessoa LGBT, de modo que, tudo que se afirmou até aqui sobre os mandamentos constitucionais sobre o direito à educação, incluindo a garantia de oferta pelo Estado de plenas condições de acesso e permanência na escola, se aplica irrestritamente a essa parcela da sociedade.

E nessa altura, as lições de Paulo Freire sobre a educação para a cidadania contribuem com a reflexão sobre o tema porque, como já ficou evidente, não é suficiente teorizar sobre o direito de acessar e permanecer na escola sem apontar que objetivos pretende realizar a educação praticada nesse espaço. A proposta de uma educação que busca construir no indivíduo uma postura de intimidade com os problemas de seu tempo (FREIRE, 2018, p. 122) é a abertura necessária para a discussão da cidadania LGBT. A educação para a cidadania LGBT será aquela que construa as bases para questionar a negação desta cidadania, sempre que se mostre presente. Esta educação será instrumento de defesa e reafirmação da cidadania LGBT apenas se partir da representação clara dos problemas que aquela negação ocasiona, como no caso de qualquer forma de opressão.

Se somente garantir o acesso e a permanência na escola não é suficiente para a realização da educação para a cidadania proposta por Paulo Freire e contemplada pela Constituição Federal, também é verdade que o acesso e a permanência são a condição mínima da qual se deve partir. A questão parece mover-se de forma circular nesse ponto: para que a educação para a cidadania LGBT seja praticada é preciso garantir a presença das pessoas LGBT na escola e a presença das pessoas LGBT na escola apenas será assegurada se a educação para a cidadania

LGBT puder ser praticada. O direito à educação, que também é o direito de estar na escola, não pode ser negado a nenhuma pessoa porque decorre da dignidade da pessoa humana. Em outros termos, o direito à educação é também o direito de estar na escola como a pessoa que se é.

3 O PREJUÍZO À EDUCAÇÃO DAS VÍTIMAS DE *BULLYING* LGBTFÓBICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Desde a década de 70 do século passado, quando os comportamentos interpessoais violentos entre crianças e adolescentes em fase escolar começaram a ser observados e sistematizados, até os dias atuais o fenômeno *bullying* mostrou-se um problema endêmico global, o que justifica afirmar que tal fenômeno configura um problema de saúde pública em várias regiões do mundo. Inúmeros estudos apontam o *bullying* como causa ou fator agravante de patologias psíquicas que comprometem a qualidade de vida de pessoas na fase adulta, como depressão, transtornos de ansiedade e diversos traumas psicológicos relacionados a comportamentos violentos e suicidas. É importante dizer que o *bullying* pode acontecer em qualquer fase do desenvolvimento humano, não somente durante a infância e adolescência, bem como em qualquer contexto e espaço de convivência coletiva. Isso significa que o fenômeno pode ocorrer entre colegas no ambiente de trabalho e entre membros do mesmo núcleo familiar, por exemplo. Mas é inegável que esse tipo de conduta é particularmente recorrente entre crianças e adolescentes no ambiente escolar. Por essa razão, os primeiros estudos acerca do tema se desenvolveram a partir de observações realizadas nesses espaços.

O termo *bullying* foi proposto por Dan Olweus, professor de psicologia do Centro de Pesquisa de Promoção da Saúde (HEMIL) da Universidade de Bergen, na Noruega, no que hoje é considerado o primeiro estudo científico sobre o fenômeno *bullying* no mundo, publicado na Noruega em 1973 e nos Estados Unidos em 1978, intitulado *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. OLWEUS (1993) define *bullying* como um conjunto de ações violentas, intencionais e reiteradas, aparentemente imotivadas, praticadas por um ou mais estudantes contra outro, ligados por uma relação assimétrica de poder, causando dor e angústia. A definição de Olweus fornece os critérios caracterizadores do *bullying* e que devem servir para diferenciar o fenômeno das demais formas de violência praticadas no mesmo contexto, quais sejam: a) ações repetitivas contra a mesma vítima num período prolongado de tempo; b) desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima; e c) ausência de motivos que justifiquem

os ataques. Como já mencionado, no Brasil o termo *bullying* é utilizado com grande imprecisão técnica e é para evitar a incursão no mesmo equívoco que a presente pesquisa utilizará os referidos critérios do estudo científico de Olweus para definir o recorte que se pretende analisar, o *bullying* LGBTfóbico.

Antes disso, é importante definir quais ações podem potencialmente ser definidas como *bullying* e quem são os atores envolvidos da dinâmica dessas ações. Segundo MARTINS (2005), o *bullying* pode assumir várias formas que podem ser classificadas em direta ou indireta, verbal ou física. Sucintamente, a forma direta e física é caracterizada por agressões físicas ou ameaça de agressão, entre elas bater, empurrar, ferir, atirar objetos contra a vítima ou mesmo roubar ou destruir pertences da mesma. A forma direta e verbal inclui insultar, zombar, ofender, xingar, colocar apelidos vexatórios e ressaltar características avaliadas como negativas. As formas indiretas, de modo geral, são condutas de cunho moral ou psicológico como humilhar, ridicularizar, excluir, chantagear, perseguir, difamar e intimidar. Soma-se a essas formas de *bullying* aquelas que incluem alguma conduta sexual e podem ser classificadas também como física e direta, porém com particularidades que exigem uma análise em separado. Há ainda o chamado *cyberbullying* que, embora seja uma das formas mais recorrentes e potencialmente danosas devido o significativo papel das mídias sociais na dinâmica das relações sociais deste século, foge do escopo da presente pesquisa, uma vez que o foco da mesma é o *bullying* praticado no ambiente escolar.

Sobre os participantes nas ações caracterizadas como *bullying*, FANTE (2005) aponta para 5 arquétipos fundamentais. O primeiro arquétipo, e principal objeto de análise da presente pesquisa, é a vítima típica, pessoa que sofre diretamente a ação e que, de modo geral, apresenta-se vulnerável e incapaz de reagir à agressão. O segundo é a vítima provocadora, aquela cujo comportamento identificado como hiperativo, dissonante, por vezes irritante ou ofensivo acaba por atrair a ação violenta sem, contudo, ser capaz de evitar ou fazer cessar tal ação. O terceiro, a vítima agressora, é aquela que demonstra a tendência de reproduzir a agressão sofrida sobre indivíduos mais vulneráveis, como forma de autoafirmação ou vingança. O quarto arquétipo é o do agressor, indivíduo que apresenta comportamento predatório com relação aos pares mais frágeis. Em geral, apresentam pouca empatia e disposição para violência, além de habilidade para coordenar ações violentas em grupos. Por fim, o espectador, que pode ser definido como a pessoa que presencia o *bullying*, sem oferecer resistência, adotando frequentemente conduta conivente com a do agressor. Vale dizer que, dada a complexidade do fenômeno *bullying* e suas implicações nas relações interpessoais entre os atores já descritos, raramente um indivíduo se

mantém exclusivamente em uma dessas posições, sendo o mais comum que a mesma pessoa desempenhe diferentes papéis em momentos distintos.

3.1 A identificação dos parâmetros de Olweus no *bullying* LGBTfóbico

A partir deste ponto, é possível localizar o *bullying* LGBTfóbico no quadro geral do fenômeno *bullying*. Como já se afirmou, em razão de uma grande carência de estudos oficiais e levantamentos sobre o tema, a extensão e os efeitos do *bullying* LGBTfóbico nas instituições de ensino é uma realidade pouco conhecida. Os motivos da existência dessa lacuna são em si uma parte do problema e serão abordados em um momento futuro.

O que se conhece sobre a ocorrência do *bullying* LGBTfóbico nas instituições de ensino é resultado de investigações realizadas, em sua maioria, por organismos de promoção da cidadania da população LGBT, como a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, realizada pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT). Através da aplicação de um questionário online, adaptado da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Escolar (National School Climate Survey) da GLSEN, a pesquisa ouviu 1.016 estudantes, entre dezembro de 2015 e março de 2016. Os estudantes ouvidos tinham idades entre 13 e 21 anos e se identificaram como lésbica, gay, bissexual ou outra orientação sexual diferente da heterossexual (ex. queer). Também responderam à pesquisa estudantes que se descreveram como transgênero ou com outra identidade de gênero diferente da cisgênero.

A referida pesquisa fornece um diagnóstico bastante preciso sobre a violência com motivação LGBTfóbica praticada em ambiente escolar e revela um cenário de evidente opressão. Dos 1.016 respondentes, 73% afirmaram já terem sido agredidos verbalmente por causa de sua orientação sexual e 68% receberam o mesmo tipo de agressão por causa de sua identidade de gênero. Sobre a ocorrência de agressões físicas, 27% dos respondentes disseram ter sido agredidos fisicamente em razão de sua orientação sexual e 25% por conta de sua identidade de gênero. A pesquisa ainda apurou que 56% do total de alunos participantes responderam afirmativamente quanto a terem sofrido assédio sexual na escola. Contudo, é preciso diferenciar o fenômeno geral da violência com motivação LGBTfóbica e o *bullying*

LGBTfóbico, a começar pela identificação dos parâmetros estabelecidos por Olweus nas condutas violentas que tem como vítimas crianças e adolescentes associadas às identidades sexuais e de gênero fora do espectro heteronormativo.

3.1.1 Primeiro parâmetro: ações repetitivas num período prolongado de tempo

Dentre critérios estabelecidos por Olweus para caracterizar o *bullying*, a frequência com que ocorrem as manifestações de violência contra a mesma vítima é possivelmente o principal elemento distintivo entre o *bullying* e as outras formas de violência entre crianças e adolescentes em fase escolar. Diferente dessas demais formas, é característico do comportamento predatório conhecido como *bullying* a reiteração da agressão e o prolongamento no tempo da relação violenta entre vítima e agressor. Assim, as violações pontuais contra a criança e o adolescente praticadas por seus pares, embora sejam um problema igualmente relevante, não se enquadram na definição de *bullying* e, portanto, fogem do escopo dessa pesquisa.

Ao se analisar a percepção dos respondentes sobre a frequência com que sofreram agressões verbais com motivação LGBTfóbica, 47,5% deles responderam que ouvem comentários contra LGBT frequentemente ou quase sempre e 22,8% afirmaram ser agredidos verbalmente com a mesma frequência, conforme os gráficos abaixo:

Figura 1

Frequência com que os/as estudantes ouvem comentários contra LGBT na instituição educacional

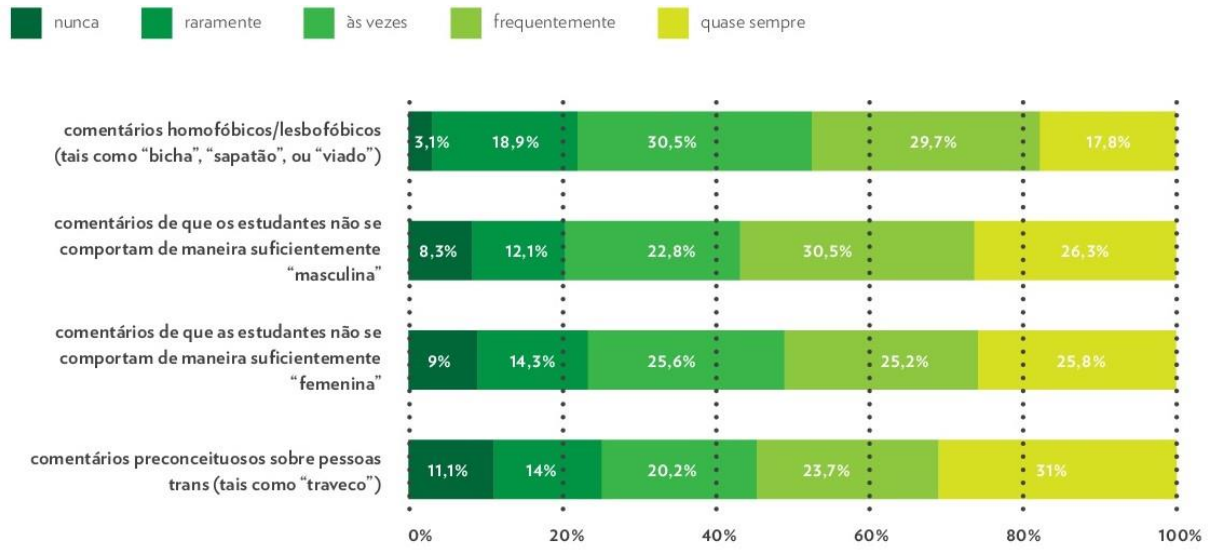
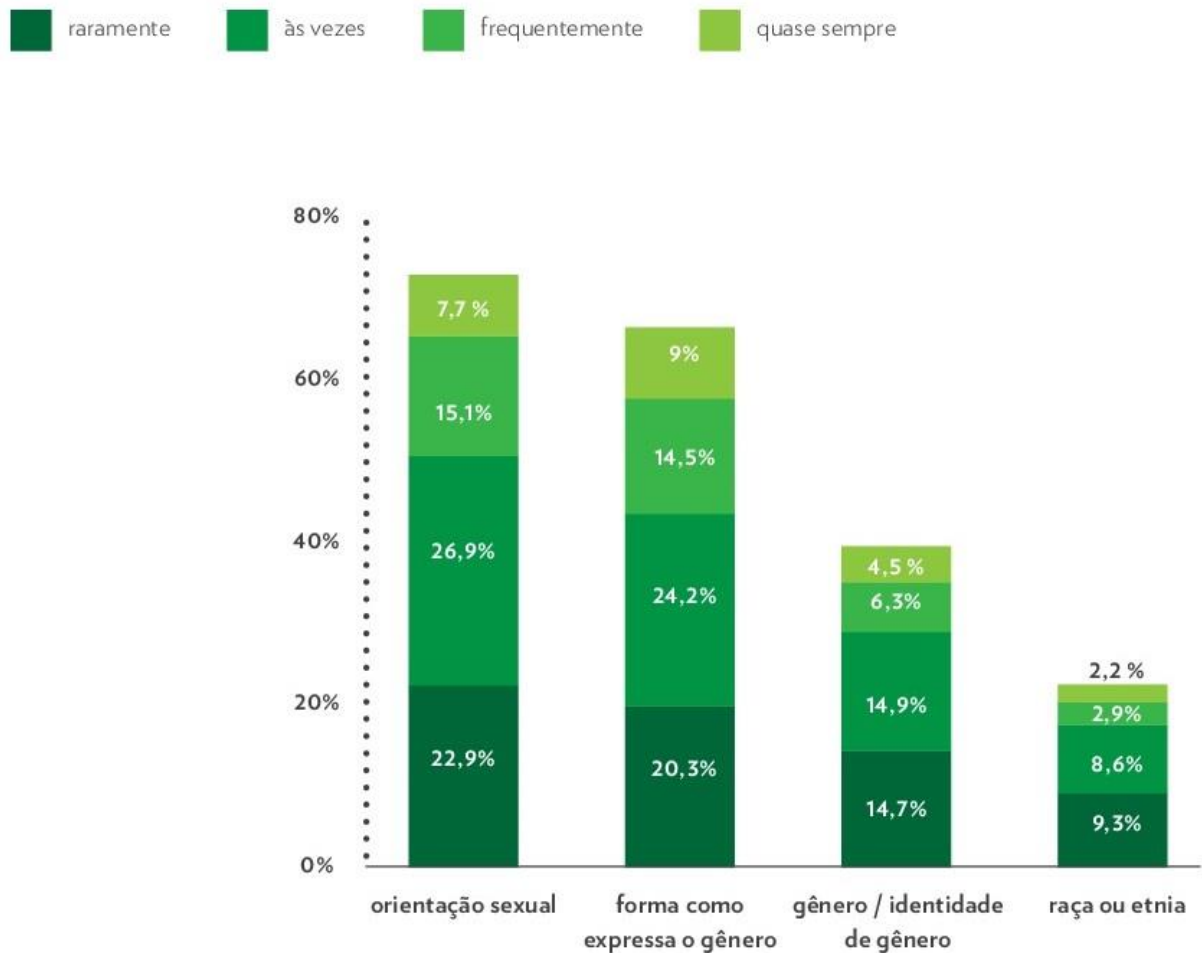


Figura 2

Frequência da agressão verbal durante o ano passado na instituição educacional

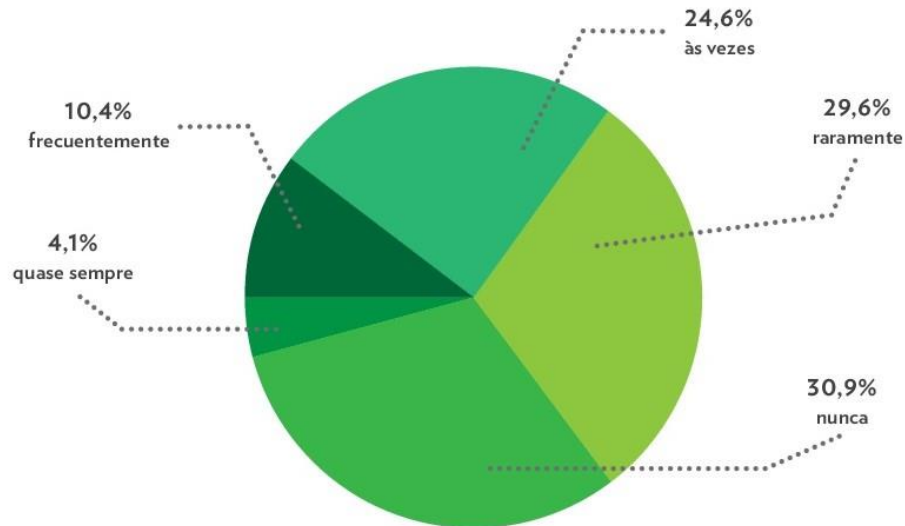


Como se observa nos gráficos, a frequência é ainda mais alta quanto aos comentários relacionados à identidade ou expressão de gênero, ultrapassando a marca de 50% o índice de respondentes que afirmam ouvir comentários negativos sobre a questão e 23,5% os que foram agredidos verbalmente com a mesma frequência.

Nesse ponto, é importante destacar que, embora seja mais comum entre os estudantes, comportamentos dessa natureza podem partir de professores e demais funcionários das instituições educacionais. Segundo a pesquisa, 14,5% dos respondentes afirmaram ouvir comentários LGBTfóbicos feitos por professores ou funcionários frequentemente ou quase sempre.

Figura 3

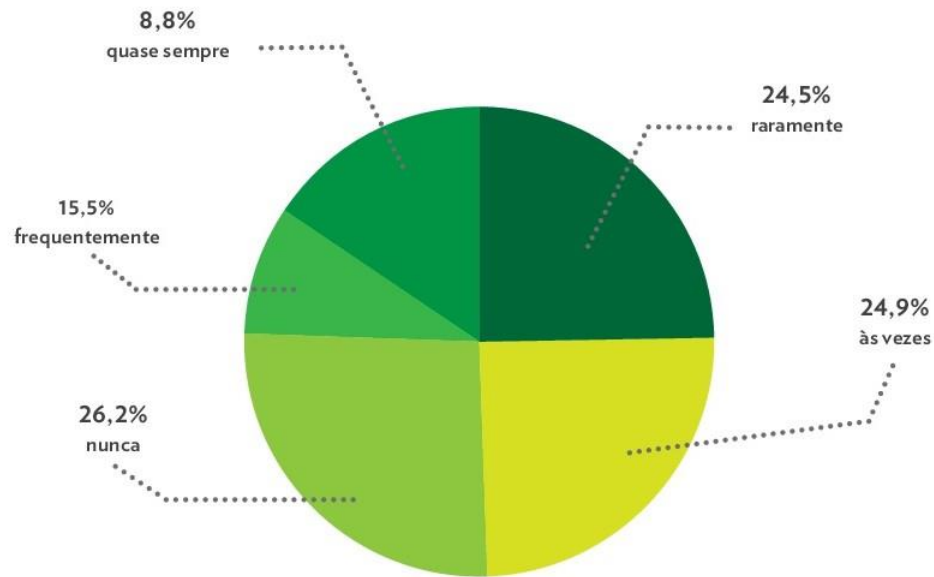
Frequência com que foram ouvidos comentários LGBTfóbicos feitos por professores/as ou funcionários/as da instituição educacional



Também entre os professores e funcionários da instituição de ensino, a frequência com que a identidade ou expressão de gênero motivaram comentários negativos é superior à orientação sexual, atingindo 24,3% a percentagem daqueles que afirmaram ouvir comentários dessa natureza frequentemente ou quase sempre.

Figura 4

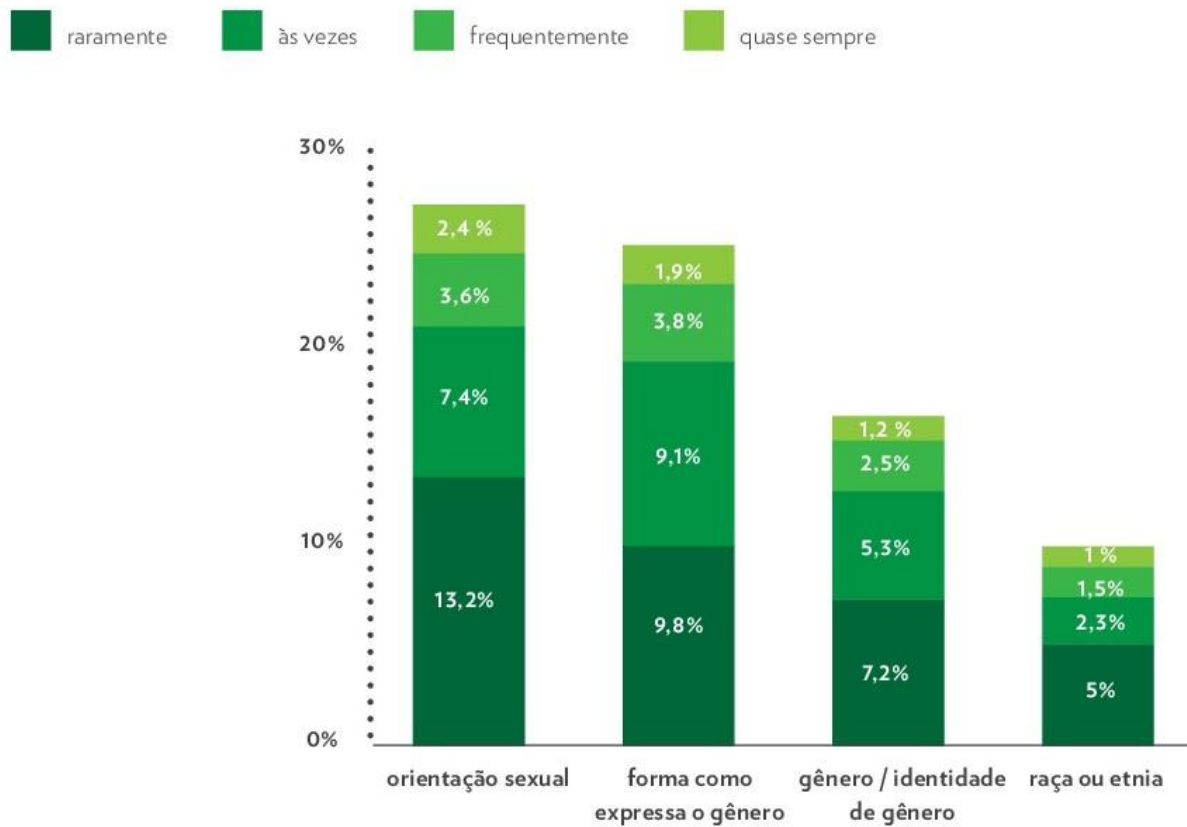
Frequência com que foram ouvidos comentários sobre expressão de gênero feitos por professores/as ou funcionários/as da instituição educacional



Seguindo a análise dos comportamentos que podem indicar a ocorrência de *bullying*, segundo a pesquisa realizada pela ABGLT, 26,6% dos estudantes que responderam ao questionário online foram agredidos fisicamente em razão de sua orientação sexual em algum momento no ano que antecedeu a pesquisa. Desse percentual, 6% do total de respondentes afirmaram que essas agressões ocorrem frequentemente ou quase sempre. Essa repetição é um indício de que a violência física sofrida por esse último grupo caracteriza *bullying* LGBTfóbico. Percentuais próximos foram percebidos pelos respondentes quanto à identidade ou expressão de gênero, sendo que 5,7% dos respondentes responderam afirmativamente quanto a ocorrência de agressões físicas sistemáticas.

Figura 5

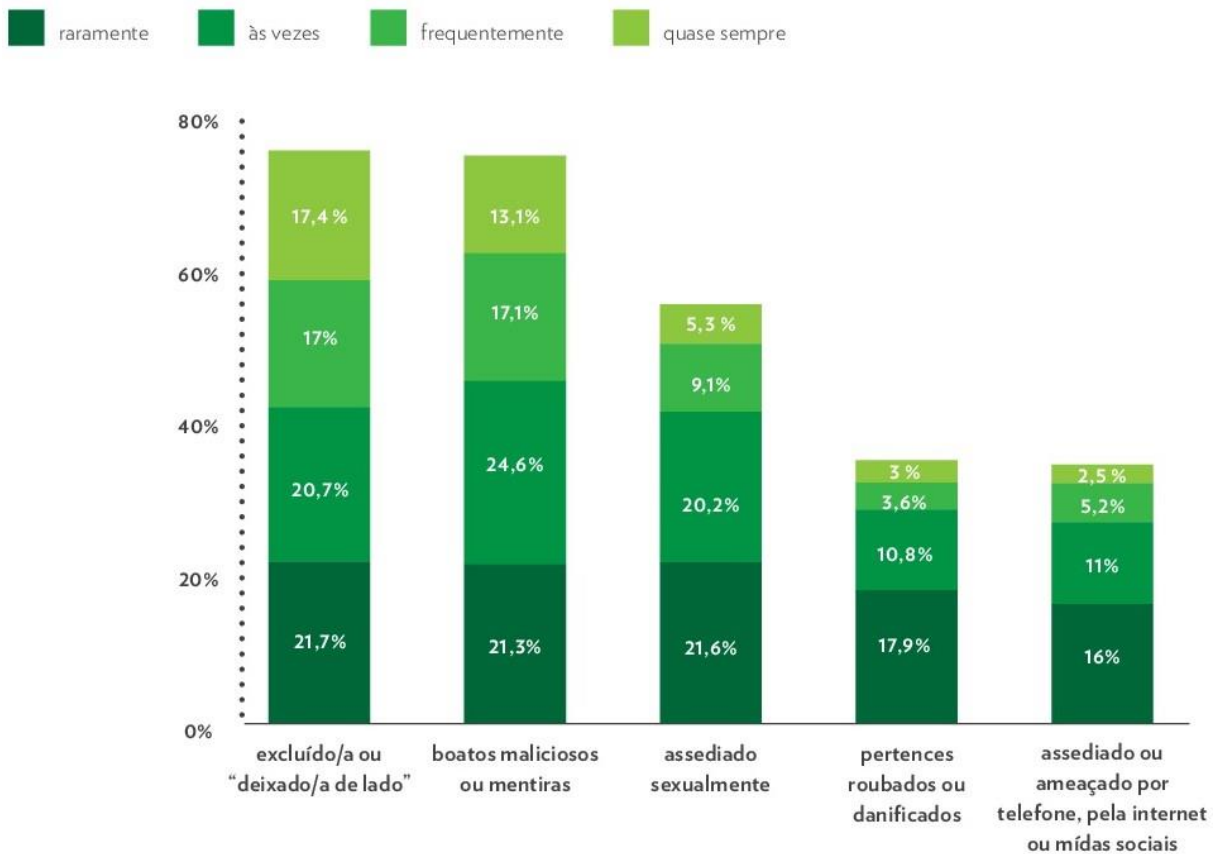
Frequência da agressão física durante o ano passado na instituição educacional



Quando às formas indiretas de *bullying* descritas no item anterior, a pesquisa aponta para a percepção sistemática de algumas práticas pelos respondentes. As formas indiretas de *bullying* são de diagnóstico ainda mais difícil, uma vez que essas práticas são menos ostensivas que a agressão verbal ou física. Assim, ações como excluir a vítima das atividades coletivas, divulgar boatos maliciosos ou destruir pertences da vítima, não raramente, são desconsiderados como formas de *bullying*. A frequência com que as formas indiretas foram descritas pelos respondentes está relacionada no gráfico:

Figura 6

Frequência com que estudantes LGBT vivenciaram outros tipos de agressão na instituição educacional no último ano



Os dados fornecidos pela pesquisa demonstram claramente que o parâmetro analisado nessa sessão pode ser observado em porcentagens consideráveis das ocorrências de violência em ambiente escolar. Tais dados são acompanhados por depoimentos colhidos no mesmo formulário online aplicado e que corroboram a demonstração numérica da pesquisa quanto a frequência das agressões, isto é, a partir desses depoimentos é possível concluir que parte da violência imposta àquelas crianças e adolescentes que responderam ao questionário ocorreu de forma reiterada e persistente, o que descreve com clareza o primeiro parâmetro extraído do conceito de *bullying* formulado por Olweus.

Seguem exemplos desses depoimentos:

“Eu estudo nessa instituição desde o maternal, e desde os meus 7 anos aos 14 eu sofri *bullying*... lesbofobia, gordofobia e machismo (depoimento de uma estudante lésbica, 18 anos, estado do Rio de Janeiro)” (p. 27)

“Minhas aulas este ano já começaram e só fui 3 dias. Bom, durante esses únicos 3 dias que fui sofri *bullying*, assédio, xingamento e brincadeira de mau gosto. (depoimento de uma estudante lésbica, 14 anos, estado do Ceará)” (p. 30)

“No colégio reinava o machismo, a misoginia, a lgbtfobia e a gordofobia. Qualquer fuga do estereótipo padrão de gênero, sexualidade ou/e beleza era motivo de piadas. Não ocorreram agressões físicas, porém as verbais eram diárias. O pior de tudo é que as agressões mais graves vinham dos professores”. (depoimento de um estudante gay, 16 anos, estado do Paraná)

3.1.2 Segundo parâmetro: desequilíbrio de poder dificultando a defesa da vítima

O *bullying* é caracterizado por uma quebra da simetria que deve existir nas relações entre pares, como é o caso das relações interpessoais entre estudantes que se encontram na mesma fase escolar. A natureza horizontal de tais relações é verticalizada ou hierarquizada por essa quebra de simetria. A deformação dessa relação interpessoal, desloca o equilíbrio de poder unilateralmente e permite que uma das partes subjogue a outra através do emprego de expedientes violentos e opressivos. A causa dessa deformação, isto é, o deslocamento unilateral de poder é consequência da reprodução, pelos atores envolvidos no *bullying*, de modelos opressores que não nascem no ambiente escolar ou mesmo da relação entre agressor e agredido em si, mas são manifestações da violência simbólica tal como a descreve Pierre Bourdieu.

A violência simbólica é descrita pelo sociólogo como fruto do poder simbólico, ou seja, “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 1989, p. 7). Esse poder simbólico que sustenta sistemas ancestrais de dominação, como a dominação do gênero masculino sobre o feminino e a dominação exercida por uma classe econômica sobre outras, é replicado, servindo-se da violência simbólica, nas mais diversas interações humanas, entre elas as relações interpessoais entre crianças e adolescentes.

No caso do *bullying* LGBTfóbico, a violência simbólica é representativa da LGBTfobia internalizada pelos atores envolvidos no *bullying* ao longo de suas experiências sociais. É nesse ponto que as diversas formas de *bullying* se particularizam, isto é, a razão do deslocamento de poder diferencia as formas de *bullying*, uma vez que cada uma expressa um tipo de violência simbólica. A LGBTfobia, praticada nos mais diversos níveis da sociedade e justificada pelo comportamento das instituições é o signo no qual se baseia a violência simbólica que opera o *bullying* LGBTfóbico. Uma vez justificada, normalizada, tornada orgânica a LGBTfobia fragiliza os mecanismos de defesa da pessoa LGBT, inviabiliza a reação, causando essa

assimetria de poder que permite que comportamentos predatórios como o *bullying* LGBTfóbico ocorram.

3.1.3 Terceiro parâmetro: ausência de motivos que justifiquem os ataques

Por fim, o terceiro critério que diferencia o *bullying* das demais manifestações do fenômeno geral da violência entre crianças e adolescentes em ambiente escolar é ausência de motivação aparente para a agressão. É notável que esse critério está relacionado à estrutura da relação estabelecida entre os atores do *bullying* ou, em termos mais precisos, à ausência de elementos que caracterizam os demais eventos violentos. Nos conflitos interpessoais eventualmente existentes entre crianças e adolescentes há uma certa estrutura comum que pode ser descrita como uma contraposição de interesses em relação a um objetivo. No *bullying*, não há conflito de interesses, tampouco um objetivo comum. A nenhum dos atores aproveita os efeitos que o *bullying* provoca. Não há vantagem em disputa, senão a simples reafirmação do poder de uma das partes sobre a outra.

O *bullying* LGBTfóbico apresenta essa estrutura anômala de conflito interpessoal, em que o agressor não pretende garantir para si vantagem em disputa com o agredido, mas apenas reforçar a dinâmica de forças que este atribui a si e impõe ao outro. Forças essas que se legitimam pela reprodução daquele poder simbólico que heteronormatividade faz surgir. A agressão, nestes casos, demarca as posições definidas por esse poder simbólico e explicita a “norma”. Por não ter outro objetivo além de diminuir, humilhar e constranger, o *bullying* LGBTfóbico se enquadra neste critério, e à semelhança deste aos dois anteriores, o que equivale a dizer que o comportamento violento de que são vítimas crianças e adolescentes associados às identidades LGBT em ambiente escolar configuram *bullying*, segundo a definição de Olweus.

3.2 O dano psicológico causado pelo *bullying* LGBTfóbico

Os efeitos danosos do *bullying* sobre a saúde psicoemocional de crianças e adolescentes vítimas dessa prática são objeto de inúmeras análises das ciências médicas e psicossociais. É consenso entre os profissionais dessas áreas que o *bullying* praticado contra crianças e adolescentes compromete o desenvolvimento pleno desses indivíduos e os efeitos desse comprometimento podem ser observados ao longo de toda a vida adulta dos mesmos. A Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar realizada pela ABGLT e já amplamente citada na presente pesquisa revela traços esclarecedores sobre essa realidade.

Entre os 1.016 estudantes que responderam ao questionário elaborado pela ABGLT, aqueles que relataram sofrer agressões com motivação LGBTfóbica “frequentemente” ou “quase sempre”, frequência que aponta como demonstrado no subitem 3.1.1 que tal violência configura *bullying* LGBTfóbico, demonstraram níveis maiores de depressão comparados aos respondentes que não sofreram violência ou a sofreram pontualmente. Segundo o relatório da pesquisa, o número de respondentes que sofreram *bullying* LGBTfóbico e que apresentaram níveis maiores de depressão era 1,5 vezes maior que os respondentes que apresentam os mesmos níveis mas não sofreram *bullying*. Sucintamente, 73,7% das vítimas de *bullying* motivado pela orientação sexual apresentaram níveis maiores de depressão, número que cai para 43,6% entre estudantes que, não sofreram violência ou a sofreram pontualmente, mas não sofreram *bullying* LGBTfóbico.

A aferição dos níveis de depressão entre os respondentes da pesquisa foi realizada utilizando-se a escala CES-D com 20 itens do tipo Likert (Eaton et al. 2004), que consiste em medir a percepção dos respondentes sobre afirmativas do tipo “No decorrer da última semana, me senti otimista em relação ao futuro”, entre outros. A escala estabelece uma pontuação de corte calculada a partir da percepção dos respondentes, de modo que aqueles respondentes cuja pontuação fica acima da pontuação de corte são classificados como “Demonstrando Níveis Mais Altos de Depressão”. Para quantificar a relação entre a depressão e a frequência/gravidade da agressão foram utilizadas correlações de Pearson (Agressão verbal motivada por orientação sexual: $r = ,25, p < ,001$; Agressão verbal motivada por identidade/expressão de gênero; $r = ,18, p < ,001$).

Além de níveis maiores de depressão, os estudantes que relataram sofrer violência identificável como *bullying* LGBTfóbico apresentaram níveis mais baixos de autoestima. As vítimas de *bullying* LGBTfóbico tinham menor probabilidade de indicar autoestima mais elevada quando comparadas aos demais respondentes, 34,9% e 47,2% respectivamente, no caso de *bullying* motivado pela orientação sexual, e 36,8% e 46,0% respectivamente, quando se tratou de *bullying* motivado pela identidade/expressão de gênero. A aferição da autoestima foi realizada utilizando-se a escala de autoestima de Rosenberg com 10 itens do tipo Likert (RSE; Rosenberg. 1989) em que os entrevistados demonstravam sua percepção acerca de afirmativas do tipo “Eu consigo fazer as coisas tão bem quanto a maioria das pessoas”. Assim, como na análise dos dados sobre depressão, a escala de autoestima estabelece uma pontuação de corte, sendo classificados como “Demonstrando autoestima positiva” aqueles entrevistados cuja pontuação ficou acima da pontuação de corte. A relação entre a autoestima e a frequência/gravidade das agressões também foi medida pelas correlações de Pearson.

Como mencionado anteriormente, os danos psioemocionais causados pelo *bullying* LGBTfóbico comprometem o desenvolvimento da criança e do adolescente, bem como seu desempenho escolar, como é demonstrado pela Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar. Os efeitos de tais danos apontados pela pesquisa e corroborados pelo depoimento pessoal dos respondentes são responsáveis por aumentar o número de faltas entre as vítimas de *bullying* LGBTfóbico e, conseqüentemente, acentuar a queda do rendimento escolar. A pesquisa é permeada por depoimentos que ilustram essa realidade e segundo dados colhidos pela instituição (ABGLT) representam o cenário enfrentado pela maioria das crianças e adolescentes associadas às identidades LGBT durante a sua vivência escolar:

Durante o ano de 2015 eu tive meu pior ano letivo de toda a minha vida, sofri vários comentários infelizes devido à minha sexualidade. Me senti extremamente perseguido a ponto de tomar bomba por questão de frequência, pelo fato de eu não querer ir mais à escola por medo e vergonha. (depoimento de um estudante gay, 17 anos, estado de Minas Gerais)

Os respondentes da pesquisa que relataram sofrer *bullying* LGBTfóbico apresentaram duas vezes mais probabilidade de faltar às aulas em comparação com os demais respondentes. Os gráficos abaixo equacionam a relação entre a frequência/gravidade das agressões decorrentes do *bullying* LGBTfóbico e o desempenho escolar (figura 7), bem como com a probabilidade de faltar à escola (figura 8).

Figura 7

Desempenho escolar e gravidade da discriminação (percentagem de estudantes que relatam ter recebido notas “boas” ou “excelentes” notas: 7 a 10)

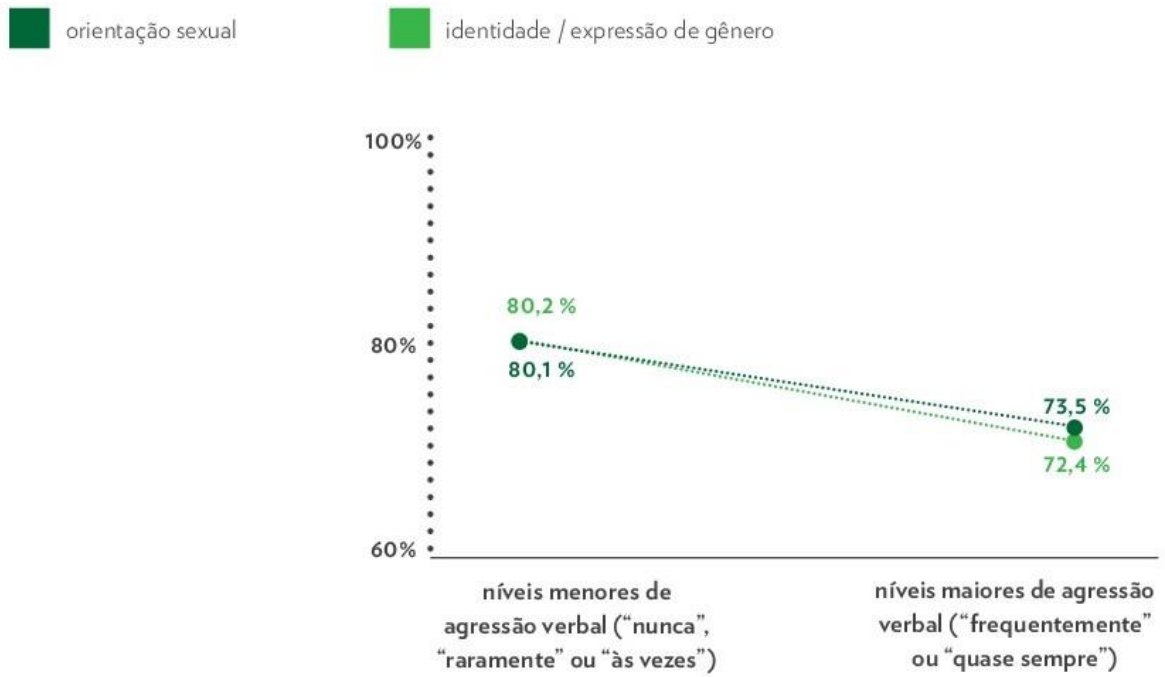
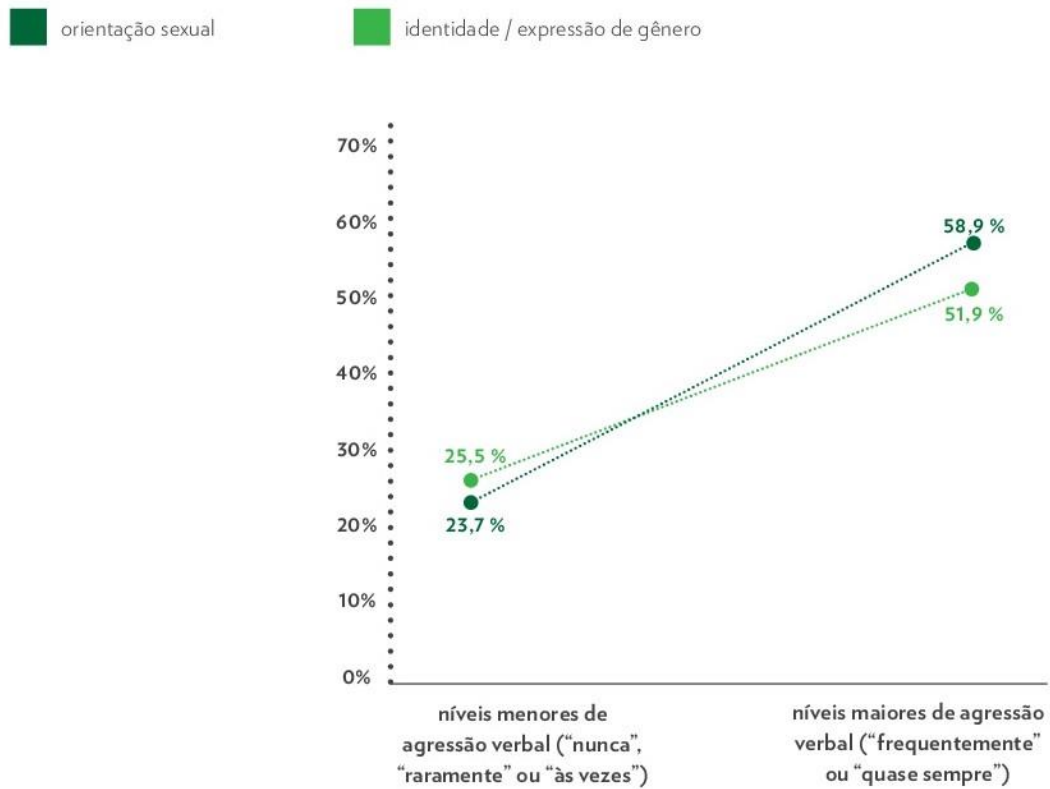


Figura 8

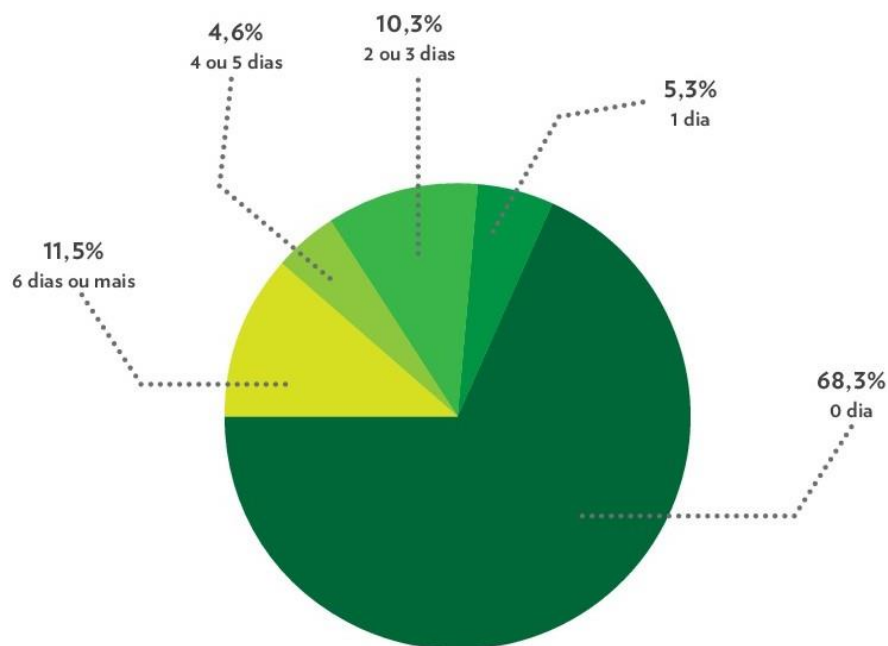
Faltar à escola e gravidade da discriminação (percentagem de estudantes LGBT que faltaram à instituição educacional pelo menos um dia no último mês)



A relação entre a sensação de insegurança e constrangimento causada pelo *bullying* e o número de faltas de estudantes vítimas da prática estão esquematizadas pelo gráfico abaixo:

Figura 9

Número de dias que estudantes LGBT não foram à instituição educacional no último mês, porque se sentiam inseguros/as ou constrangidos/as



Como está demonstrado pelo conjunto de dados apresentados nessa sessão, o *bullying* LGBTfóbico ao causar danos psicológicos às vítimas termina por ocasionar um prejuízo direto ao direito à educação das mesmas. É preciso notar que se trata de uma multiplicidade de danos cujas extensões é difícil precisar. Tais danos representam clara ofensa ao direito à saúde e, paralelamente a este, ao direito à educação. O *bullying* LGBTfóbico torna o ambiente escolar um espaço extremamente hostil e modula a experiência educacional de crianças e adolescentes associadas às identidades LGBT de tal modo que essas pessoas se sentem repelidas desses espaços e impedidas de exercer um direito que lhes é atribuído pela Constituição Federal.

Esse direito, o de acessar e permanecer na escola em condições de plena igualdade, é lesado quando a criança e o adolescente LGBT são submetidos a um ambiente hostil e permissivo com o *bullying* LGBTfóbico. Distanciados, seja física ou identitariamente, dessa

educação que não cumpre sua função constitucional a criança e o adolescente LGBT são lesados no seu direito à cidadania. Essa educação que deveria ser libertadora e conscientizadora, como prescreve Paulo Freire, agrava a opressão de que são vítimas esses indivíduos. Ao permitir que o *bullying* LGBTfóbico afaste da escola ou comprometa o desempenho escolar das crianças e adolescentes LGBT, essa educação se torna ininstrumental e descumpridora de uma de suas três funções atribuídas pelo artigo 205 da Constituição Federal, o de preparar o aluno para o exercício da própria cidadania.

4 A RESPONSABILIDADE DO ESTADO DE EDUCAR PARA A CIDADANIA

Antes de adentrar o tema da responsabilidade civil do Estado pelos danos suportados por crianças e adolescentes associados às identidades LGBT ocasionados pela ocorrência do *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar, não é demais retomar a lição de Sérgio Cavalieri Filho quanto à natureza sucessiva da responsabilidade. Como já mencionado, Cavalieri Filho (2015) lembra que a responsabilidade é um dever jurídico sucessivo, consequente da violação da obrigação, esta sim um dever jurídico originário. Assim, é importante para a pretendida análise da responsabilidade de que trata este capítulo que a obrigação que pretensamente dá origem a esta seja claramente definida: o dever jurídico originário do Estado de prover a educação.

Não há qualquer dúvida quanto à imputação feita pela Constituição Federal ao Estado do dever de prover a educação. Ainda que o art. 205 em conjunto com os mandamentos do art. 227 atribuam à família e à sociedade importante coparticipação em tal dever, é pacífico que cabe ao Estado a obrigação de criar as condições necessárias para a realização do direito à educação. Por essa razão o direito à educação recebe a configuração de direito público subjetivo, expressão do art. 208, §1º da Constituição Federal que é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) em seu art. 5º, *caput*:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Brasil, 1996)

O que fazem o texto constitucional e a LDB ao atribuírem tal configuração ao direito à educação é vincular o Estado a uma prestação positiva, imediata e exigível a qualquer tempo por qualquer dos sujeitos destinatários da referida norma.

Diferente da atribuição ao Estado da obrigação de prover a educação, que é feita claramente pelo texto constitucional, os atributos da educação que se pretende praticar exigem maior esforço interpretativo e requer o auxílio de fontes externas à Carta Magna. É fundamental esse esforço uma vez que, ocupando a educação uma posição protagonista na ordem constitucional que tem como um de seus fundamentos a cidadania, a redução do direito à educação ao mero acesso ao sistema educacional esvaziaria de sentido tal direito, em evidente descumprimento do que a própria Carta Magna impõe como objetivos deste em seu art. 205.

Na presente pesquisa, a função de auxiliar esse esforço interpretativo coube às valiosas lições de Paulo Freire quanto ao sentido dos conceitos de educação e cidadania, segundo os quais se chegou a uma definição do modelo ideal de educação que melhor se assenta ao objetivo da República de construir uma sociedade livre, justa e solidária (art. 3º, I) através da promoção do bem de todos, livre de preconceitos e discriminações de toda ordem (art. 3º, IV). O que atravessa diretamente o conceito freiriano de cidadania, isto é, a participação política do indivíduo, consciente e direcionada à realização da própria dignidade enquanto pessoa humana.

Em síntese, esta é a obrigação originária do Estado quanto ao direito à educação: oferecer a todos, sem discriminações de qualquer natureza, o pleno acesso e condições essenciais de permanência em um sistema educacional capaz de preparar o educando para o exercício da cidadania, orientado à realização da dignidade da pessoa humana. Este é o direito público subjetivo aqui definido, isto é, a prestação positiva inafastável do Estado e exigível de pleno direito por todos. É do descumprimento desta prestação que nasce a responsabilidade civil que se passa a analisar. E para tanto, algumas definições da teoria da responsabilidade civil do Estado precisam ser avaliadas sob a luz do arcabouço teórico construído até aqui.

4.1 Considerações sobre a responsabilidade civil do Estado

A responsabilidade civil do estado pode ser definida como “a obrigação legal, que lhe é imposta, de ressarcir os danos causados a terceiros por suas atividades” (CAHALI, 2014, p. 11). No ordenamento brasileiro, a responsabilidade civil do Estado é objetiva por força constitucional desde a Carta Maior de 1946, opção que foi acolhida também pela ordem constitucional de 1988. O fundamento teórico para a definição da responsabilidade objetiva do Estado é a teoria do risco administrativo, segundo a qual “o Estado responde sem culpa, porém fica livre de responsabilização se conseguir demonstrar que não existe nexos causal entre o dano e a ação ou omissão imputada a ele” (FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 1002). Nota-se que na responsabilidade objetiva o lugar ocupado tradicionalmente pela culpa na teoria

clássica da responsabilidade civil é cedido ao nexos causal, isto é, “a ideia de causalidade do ato veio substituir a da culpabilidade do agente” (BARROS MONTEIRO, 1975 apud CAHALI, 2014, p. 36). Sobre a teoria do risco administrativo, Caio Mário da Silva Pereira afirma ser aquela que

encara o dano sofrido pelo particular em consequência do funcionamento, puro e simples, do serviço público. Não se cogita se era bom, se era mau. O que importa é a relação de causalidade entre o dano sofrido pelo particular e o ato do preposto ou agente estatal. Desde que se positive, o princípio da igualdade dos ônus e dos encargos exige a reparação. (PEREIRA, 1966 apud CAHALI, 2014, p. 35)

Estando conscrita à conjugação entre o dano suportado pelo particular e o nexos de causalidade entre este a ação estatal, a responsabilidade civil do Estado apenas pode ser afastada se rompido esse nexos causal. A interrupção do nexos causal capaz de afastar a responsabilidade civil estatal pode se dar em duas hipóteses, quais sejam, culpa exclusiva da vítima e caso fortuito ou força maior. Vale lembrar que a culpa concorrente não afasta o dever reparatório, contudo esse dever é mitigado, adequando-se à proporcionalidade aferida entre as condutas (do indivíduo e do estado) que deram causa ao resultado danoso. Não é demais ressaltar que a mera licitude do ato estatal não afasta a responsabilidade civil pelos danos por ele ocasionados.

4.1.1 Responsabilidade civil do Estado por omissão

Importa esclarecer, principalmente tendo em vista os objetivos desta pesquisa, que não são apenas as ações do Estado que potencialmente fazem surgir a responsabilidade civil, mas também as omissões. A responsabilidade civil do Estado por omissão é tão comum quanto a responsabilidade por atos comissivos e, por vezes, representam os danos mais graves. É preciso ter em mente que “o não agir, ou o agir precário ou ineficiente, pode lesionar, moral e materialmente, o cidadão” (FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 1042).

Nestes casos, em que entre a inação injustificada do Estado e o dano causado existe nexos de causalidade, há uma relação condicional que faz nascer a responsabilidade civil. Este é o chamado ato comissivo por omissão que pode ser conceituado como aquele ato que não produz materialmente o resultado danoso, mas é razoável assumir com alta probabilidade que esse resultado não teria ocorrido se antes não tivesse ocorrido aquele ato.

A omissão configura a culpa *in omittendo* ou *in vigilando*. São casos de inércia, casos de não atos. Se não vigia quando deveria agir, o agente público omite-se, empenhando a responsabilidade do Estado por inércia ou incúria do agente. Em todos os casos,

culpa, ligada à ideia de inação. (CRETELLA JÚNIOR, 1972, apud CAHALI, 2014, p. 218).

Há na doutrina e, sobretudo, na jurisprudência certo impasse quanto a natureza, subjetiva ou objetiva, da responsabilidade civil por omissão. Aqueles que se filiam à corrente subjetivista resgatam a ideia de culpa para reconhecer a existência da responsabilidade. É o caso de Celso Antônio Bandeira de Mello, para quem

O Estado só responde por omissões quando deveria atuar e não atuou – vale dizer: quando descumpre o dever legal de agir; quando se comporta ilicitamente ao abster-se. A responsabilidade por omissão é responsabilidade por comportamento ilícito; é responsabilidade subjetiva, porquanto supõe dolo ou culpa, embora possa tratar-se de uma culpa não individualizável na pessoa do funcionário, mas atribuída ao serviço estatal genericamente; é culpa anônima ou *faute de service*. (BANDEIRA DE MELLO, 1979, apud, CAHALI, 2014, p. 219)

Já a corrente objetivista, que conta com a adesão de Nelson Rosenvald, dispensa o requisito da culpa, voltando-se exclusivamente para a prova do nexos causal. Para os postulantes dessa corrente, não há dois regimes distintos para a responsabilidade civil do Estado. O regime é único, tanto para as ações quanto para as omissões, o que ocorre é que esse regime varia segundo as circunstâncias do caso concreto. Defendem esses juristas que “em torno do nexos causal devem orbitar tais discussões – não em torno da culpa” (FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 1046). Alinhada com esta convicção e consoante ao que majoritariamente pratica o Supremo Tribunal Federal, esta pesquisa filia-se à corrente objetivista.

Diante dos contornos traçados acerca da responsabilidade civil do Estado, sobretudo sobre aquela que tem causa na omissão estatal, já é possível tratar da hipótese de incidir sobre o Estado responsabilidade civil pelo *bullying* LGBTfóbico praticado em ambiente escolar. Para tanto é preciso testar a ressonância da responsabilidade civil objetiva do Estado, alicerçada na teoria do risco administrativo, na dinâmica das relações escolares deformadas pela ocorrência do *bullying* LGBTfóbico. Na responsabilidade civil, mais que em qualquer outro instituto do direito civil, é leviano e infrutífero tentar atingir alguma precisão apenas a partir de conceitos gerais e abstratos, apartados da circunstância em concreto. Como se demonstrará adiante, embora objetiva por força constitucional, a responsabilidade civil do Estado depende da aferição de pressupostos que, por vezes, acontece sobre elevado grau de subjetividade, daí a importância da conjugação entre a norma e o caso concreto. Assim, passa-se à investigação sobre a ocorrência dos pressupostos da responsabilidade civil do Estado nos casos de *bullying* LGBTfóbico praticados em ambiente escolar.

4.2 Responsabilidade civil do Estado pelo *bullying* LGBTfóbico

Como se afirmou antes, a responsabilidade civil decorre do inadimplemento danoso de uma obrigação originária anterior. No caso do *bullying* LGBTfóbico, a obrigação originária atribuída pela Constituição Federal ao Estado e que se supõe inadimplida pela persistência desse comportamento é aquela que se definiu no início deste capítulo: oferecer a todos, sem discriminações de qualquer natureza, o pleno acesso e condições essenciais de permanência em um sistema educacional capaz de preparar o educando para o exercício da cidadania, orientado à realização da dignidade da pessoa humana. Confrontando essa obrigação anterior com os dados sobre a qualidade do ambiente escolar para crianças e adolescentes LGBT levantados pela Pesquisa Nacional sobre Estudantes LGBT e o Ambiente Escolar realizada pela ABGLT, parece que se está diante de uma grave ruptura daquela obrigação. Assumindo esta ruptura como ponto de partida, essa investigação volta-se para os pressupostos da responsabilidade civil do Estado por omissão: o dano e o nexo de causalidade.

4.2.1 Considerações sobre o dano causado pelo *bullying* LGBTfóbico à luz da teoria do risco administrativo

O Código Civil não fornece um conceito jurídico de dano, tarefa que é legada à doutrina e à jurisprudência. Para esta pesquisa, dano é “a lesão a um interesse concretamente merecedor de tutela, seja ele patrimonial, extrapatrimonial, individual ou metaindividual” (FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 246). Apesar de todas as transformações pelas quais passou o instituto da responsabilidade civil no último século, o dano permanece sendo a condição essencial para o dever reparatório. Esse processo de transformação da responsabilidade civil, que Anderson Schreiber (2013, p.7) chamou de “erosão dos filtros da reparação”, alterou radicalmente a valoração que se fazia da culpa e, em alguma medida, também do nexo causal. Porém, persiste o entendimento de que não existe responsabilidade civil sem dano.

Vale lembrar que após o “giro conceitual do ato ilícito para o dano injusto”, assim nomeado por Orlando Gomes, a noção de dano ampliou-se para além do ato ilícito.

Por certo, na teoria objetiva da responsabilidade civil, o efeito jurídico consistente na obrigação de reparar danos não será vinculado a um comportamento antijurídico e culposo, podendo incidir sobre um ato lícito pelo fato da violação de uma norma ou pelo risco inerente ao exercício de uma atividade. [...] Desvinculando-se as noções de injustiça e antijuridicidade, compreendemos que mesmo na teoria do risco as pretensões reparatórias surgirão de ofensas a interesses dignos de proteção jurídica, mesmo sem se cogitar de ilicitude no comportamento daquele que exercita a atividade causadora do dano. (FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 251)

Assim, a análise da pretensa responsabilidade civil do Estado pelo *bullying* LGBTfóbico é, em princípio, a determinação da natureza do dano que este causa ao direito à educação, isto é, se esse dano é uma lesão a um interesse jurídico concretamente merecedor de tutela. Sobre tal natureza, o que se pode afirmar de partida é que se trata de dano extrapatrimonial ou moral, por representar uma lesão à dignidade da pessoa humana. Essa configuração do dano moral como ofensa à dignidade da pessoa humana, construída por Maria Celina Bodin de Moraes, é adotada pela presente pesquisa.

Moraes (2003, p.72) descreve quatro princípios fundamentais decorrentes da dignidade da pessoa humana na perspectiva da responsabilidade civil: o princípio da igualdade, o da liberdade, o da integridade psicofísica e o da solidariedade. A dignidade da pessoa humana, antes de ser uma síntese desses princípios, é parte integrante de cada um deles e, como esclarece Stefano Rodotà – que relaciona à dignidade da pessoa humana um elenco de princípios semelhantes ao apresentado por Bodin de Moraes, com exceção do princípio da integridade psicofísica – impõe a reinterpretação de cada um a partir de uma lógica de indivisibilidade, isto é, “do entrelaçamento contínuo desses princípios fundamentais, de sua iluminação recíproca, este *homo [dignus]* recebe maior plenitude de vida e, portanto, mais intensa dignidade humana” (RODOTÀ, 2017, p. 17). Assim, a lesão a qualquer um desses princípios representa dano a dignidade humana.

O *bullying* LGBTfóbico, ao afetar a qualidade do ambiente escolar de modo a comprometer o acesso da pessoa LGBT à educação lesiona, ao menos, dois dos princípios descritos por Bodin de Moraes, quais sejam, o da igualdade e o da integridade psicofísica. Afirmar que a dignidade da pessoa humana está materialmente vinculada a uma exigência de igualdade significa reconhecer que “qualquer discriminação arbitrária e fundada nas qualidades da pessoa” representa uma violação a essa dignidade. Essa constatação coaduna-se ao que se afirmou no capítulo 1 desta pesquisa a respeito de não ser a condição sexual ou de gênero capaz de excepcionar o direito à educação. Sendo o direito à educação, que também é o direito à cidadania, um atributo da dignidade da pessoa humana, a oferta de educação pelo Estado deve observar os princípios de liberdade, igualdade, integridade psicofísica e solidariedade próprias da dignidade.

Assim, ao receber do Estado uma prestação do direito à educação comprometida pelos efeitos do *bullying* LGBTfóbico no ambiente escolar, a pessoa LGBT tem sua dignidade violada, já que se criou uma inconstitucional condição de desigualdade baseada em uma discriminação arbitrária fundada nas qualidades da pessoa. Não obstante, alinhada a essa

conjugação entre a igualdade e a dignidade da pessoa humana, a Constituição Federal enumera entre os princípios da oferta de ensino pelo Estado a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Como demonstram os números apresentados no capítulo 3, o bullying LGBTfóbico compromete de modo grave o acesso e, sobretudo, a permanência de crianças e adolescentes na escola. É o que fica evidente quando a pesquisa demonstra que os alunos que foram vítimas de bullying LGBTfóbico apresentaram o dobro de chances de faltar às aulas e percentuais menores de chances de obter altos níveis de rendimento escolar (figuras 7 e 8).

Os mesmos dados apresentados no capítulo 3 indicam a violação também do princípio da integridade psicofísica. Isso porque, como demonstrado pela pesquisa da ABGLT, o *bullying* LGBTfóbico causa prejuízos psicoemocionais às vítimas que, com frequência, provocam quadros de depressão, ansiedade e outros transtornos da mesma natureza. O número de respondentes da pesquisa que sofreram *bullying* LGBTfóbico e que apresentaram níveis maiores de depressão era 1,5 vezes maior que os respondentes que apresentam os mesmos níveis, mas não sofreram *bullying*. Da mesma forma, as vítimas de *bullying* LGBTfóbico tinham menor probabilidade de indicar autoestima mais elevada quando comparadas aos demais respondentes, 34,9% e 47,2% respectivamente, no caso de *bullying* motivado pela orientação sexual, e 36,8% e 46,0% respectivamente, quando se tratou de *bullying* motivado pela identidade/expressão de gênero.

Em resumo, tendo por base a caracterização do dano moral como ofensa à dignidade da pessoa humana, é preciso retomar aquela prestação original – repita-se: oferecer a todos, sem discriminações de qualquer natureza, o pleno acesso e condições essenciais de permanência em um sistema educacional capaz de preparar o educando para o exercício da cidadania, orientado à realização da dignidade da pessoa humana – para identificar como o *bullying* LGBTfóbico impede sua plena realização.

Como visto, no grau mais imediato, o *bullying* LGBTfóbico interfere na qualidade do ambiente escolar de forma que o acesso e a permanência da pessoa LGBT no sistema educacional é gravemente comprometido. Como o acesso e a permanência na escola são condições essenciais da educação para a cidadania que, por sua vez, é atributo da dignidade da pessoa humana, ao afastar a pessoa LGBT do ambiente escolar ou prejudicar suas chances de atingir rendimento escolar satisfatório, o *bullying* LGBTfóbico impede a construção da cidadania da pessoa LGBT e ofende sua dignidade humana. Assim, fica caracterizada a natureza do dano causado pelo *bullying* LGBTfóbico: é um dano moral porque lesa a dignidade humana da pessoa LGBT ao impedir o exercício de sua cidadania materializada no direito à educação.

Uma vez que o dano, primeiro pressuposto da responsabilidade civil, já tenha sido caracterizado, pode-se passar à análise do segundo pressuposto, o nexo de causalidade.

4.2.2 O nexo de causalidade entre o dano resultado do *bullying* LGBTfóbico e a atividade do Estado

Entende-se por nexo causal a “ligação jurídica realizada entre a conduta ou atividade antecedente e o dano, para fins de imputação da obrigação ressarcitória” (MULHOLLAND, 2010, apud, FARIAS; NETTO; ROSENVALD, 2017, p. 470). Entre os pressupostos da responsabilidade civil, este é o que apresenta o maior desafio para sua determinação. A matéria não encontra solo firme na jurisprudência dos tribunais e está longe de estar pacificada pela doutrina. O desafio, porém, é incontornável já que o nexo de causalidade, principalmente em se tratando da teoria objetiva da responsabilidade civil, é o núcleo do instituto. Segundo RODOTÀ (2004), a função essencial da responsabilidade civil é oferecer parâmetros capazes de ligar o dano a um sujeito responsável e, a partir desse liame e na medida dele, apontar a existência do dever reparatório.

A lição de Stefano Rodotà sobre a importância do nexo causal é confirmada pela constatação de FARIAS; NETTO; ROSENVALD (2017) para quem

“[...] na teoria objetiva da responsabilidade civil sequer se cogitará da ilicitude e da culpa, o que propiciará ao elemento do nexo causal ainda maior destaque, pois independentemente da existência de culpabilidade, haverá a necessidade de qualificar juridicamente um determinado fato, no interno de uma norma ou de uma atividade de risco.” (p. 471)

No Brasil, segundo manifestação do Superior Tribunal de Justiça (STJ, REsp 858.511, rel. p/ Acórdão Min. Teori Zavascki, 1ª Turma, DJ 15-9-2008), a teoria adotada quanto ao nexo causal é a teoria do dano direto e imediato, também chamada de teoria da interrupção do nexo causal, cujo fundamento, amplamente criticado, é o art. 403 do Código Civil. O tratamento dado ao tema é impreciso e atécnico, uma vez que o art. 403 faz referência apenas ao devedor, o que permite concluir que o legislador pretendeu regular apenas a responsabilidade contratual. Não obstante, o artigo faz referência expressa somente ao dano material, deixando o dano extrapatrimonial dependente da interpretação extensiva da norma.

A teoria do dano direto e imediato impõe que se verifique se a ação ou missão do agente a ser imputado foi a causa direta e imediata do dano ou se houve outras causas que contribuíram para a produção do evento danoso. Em outras palavras, é necessário observar se outras causas,

alheias à ação ou omissão do agente, interromperam o vínculo lógico-normativo entre o dano e a conduta deste. No âmbito da responsabilidade civil objetiva, o nexo de causalidade se dissocia de vez da noção naturalística do instituto, ligado à ideia de causa e efeito, para se aproximar de uma noção puramente normativa, que torna possível atribuir responsabilidade a quem a lei apontou como responsável pela segurança, pela garantia ou pelo risco, mesmo não se tratando de um partícipe direto do evento danoso.

A responsabilidade civil do Estado é particularmente dependente dessa noção normativa de nexo de causalidade. Isto porque, dada a complexidade da atividade estatal, é difícil precisar quando a ação, e ainda mais a omissão, do Estado deu causa a um dano capaz de o obrigar à reparação. Na determinação de responsabilidade do Estado, mais que em qualquer outro caso, é inseguro tentar construir soluções apriorísticas, afastadas da conjugação entre a norma e o caso concreto. Assim, no esforço para criar bases teóricas que auxiliem a construção de soluções que ofereçam segurança jurídica para a questão, FARIAS; NETTO; ROSENVALD (2017) apontam para duas chaves hermenêuticas que devem guiar o intérprete da norma: a identificação, no caso concreto, do dever estatal de evitar o dano e os conceitos de omissão genérica e omissão específica.

Sobre a diferenciação dos dois conceitos de omissão, os autores esclarecem que a omissão hábil a obrigar o Estado à reparação é tão somente aquela se revela juridicamente relevante por se traduzir em dano injusto, isto é, uma espécie de omissão qualificada. Em relação a determinação da obrigação do Estado em evitar o dano, afirmam os autores:

Um questionamento talvez possa servir como fator de iluminação: o Estado tinha o dever de evitar o dano? Deve-se, portanto, verificar se há, no caso concreto, o dever de impedir aquele resultado. Devemos verificar, no caso concreto, se a omissão estatal é juridicamente relevante. Em outras palavras, convém investigar, em caso de omissão, se o Estado pode ser tido como garantidor do bem jurídico lesado. (p. 1050)

Esse *status* de garantidor do bem jurídico lesado interessa especialmente para a determinação da responsabilidade civil por omissão do Estado sobre os danos causados pelo *bullying* LGBTfóbico. Como já se demonstrou anteriormente, aquela obrigação originária referente ao direito à educação é atribuída pela Constituição Federal, de forma primária, ao Estado. É pacífico que o Estado é o garantidor do direito à educação, o que o faz, não é demasiado lembrar, garantidor do acesso ao sistema de ensino, das condições ideais de permanência neste sistema, da qualidade emancipatória e do direcionamento da educação para a realização da cidadania e da dignidade da pessoa humana.

Nesse sentido, uma das chaves hermenêuticas referidas acima já pode ser provada: o dever estatal de evitar o dano. Como garantidor do direito à educação é dever do Estado evitar que os efeitos do *bullying* LGBTfóbico afastem a pessoa LGBT da escola ou que o comprometimento do ambiente escolar por essa prática afete o desempenho dessas pessoas e se traduza, a longo prazo, em óbice ao exercício cidadão delas. Sendo a educação para a cidadania um atributo da dignidade da pessoa humana, ao se omitir do dever de ofertar uma educação capaz de preparar para a cidadania o Estado desprotege outro direito fundamental do qual é garantidor: a própria dignidade da pessoa humana. E uma vez que a omissão do Estado fere a dignidade humana, ela incorre em dano moral. Em outras palavras, é este o nexo de imputação necessário para atribuir ao Estado a responsabilidade pelo *bullying* LGBTfóbico: a constituição Federal o fez garantidor do direito à educação, vinculando-o à prestação daquela obrigação original já definida, de modo que, o inadimplemento dessa obrigação faz recair sobre o Estado a responsabilidade pelos danos dela decorrentes.

Mas ainda é necessário testar a segunda chave hermenêutica e verificar se a omissão estatal aqui analisada é uma omissão qualificada. Para isso, será útil voltar a atenção para os princípios da responsabilidade civil do Estado. Além dos princípios elencados tradicionalmente pela doutrina – entre eles o princípio da vulnerabilidade, o da informação, o da segurança e o princípio do *venire contra factum proprium* – há aquele que Claus-Wilhelm Canaris chamou de princípio da vedação das medidas insuficientes. Esse princípio pretende garantir a qualidade da tutela oferecida pelo Estado, isto é, não basta que o Estado se movimente no sentido de proteger o bem jurídico colocado sob sua garantia, é necessário que essa proteção seja efetiva. Se ao Estado cabe educar para a cidadania e, através disso, promover a dignidade humana, é exigível que o produto da atividade estatal seja um sistema educacional que cumpra tais propósitos. Uma vez que o *bullying* LGBTfóbico ofende o direito à educação para a cidadania e a dignidade humana, bens jurídicos que cabe ao Estado garantir, e ele é omissivo quanto ao combate ao *bullying*, o que se tem é a oferta de uma medida insuficiente. Em síntese, o que torna qualificada a omissão do Estado em evitar o *bullying* LGBTfóbico é que o resultado dessa omissão, isto é, a oferta de uma medida insuficiente que não protege bens jurídicos dos quais o Estado é garantidor, fere um princípio da responsabilidade civil do Estado.

Como concluímos no item anterior, os efeitos do *bullying* LGBTfóbico sobre as condições de acesso e permanência da pessoa LGBT na escola e o conseqüente prejuízo ao seu desempenho escolar configuram dano moral porque lesam a dignidade humana da pessoa LGBT ao impedir o exercício de sua cidadania materializada no direito à educação. Entre esse dano e a omissão estatal – qualificada pelas razões já expostas – existe nexo de causalidade

porque a tutela do bem jurídico ofendido é atribuída ao Estado pela Constituição Federal, na qualidade de garantidor primário do bem. Assim, os dois pressupostos da responsabilidade civil por omissão do Estado, o dano e o nexu causal, podem ser considerados presentes nas relações investigadas por pela presente pesquisa acerca do *bullying* LGBTfóbico praticado no ambiente escolar.

5 CONCLUSÃO

Essa pesquisa se encarregou de percorrer os aspectos constitutivos da relação entre os possíveis danos causados pelo bullying LGBTfóbico no ambiente escolar e a atuação do Estado através do seu aparato educacional, na tentativa de identificar nessa relação a ocorrência dos elementos caracterizadores do dever reparatório (Responsabilidade Civil). A pergunta que se pretendia responder – a responsabilidade civil é um instrumento hábil a reparar os danos causados pelo bullying LGBTfóbico no ambiente escolar? – não permite respostas apriorísticas, uma vez que, a responsabilidade civil, ainda mais a do Estado, impõe uma conjugação minuciosa entre o fato e norma. No entanto, o que se pretendia era verificar a ocorrência dos pressupostos da responsabilidade civil na questão do bullying LGBTfóbico e apontar uma possibilidade. Para isso, era necessário esclarecer que direito reivindicava a tutela do Estado e, a partir daí, testar a legitimidade dessa reivindicação, se ela era satisfatoriamente atendida e, em caso negativo, se isso vinculava o Estado à reparação civil.

O direito à educação era o ponto de partida óbvio. Menos óbvio, porém, era que feições essa educação precisa apresentar para que se considerasse suprido o direito. A resposta que apontamos foi: a educação que se pretende é aquela que fosse instrumento para a realização dos fundamentos da República Federativa do Brasil elencados no art. 1º da Constituição Federal de 1988, principalmente aqueles constantes dos incisos II e III, a cidadania e a dignidade da pessoa humana. A natureza essencialmente instrumental da educação, lição aprendida em Paulo Freire, foi o elemento de coesão que se buscava para entender o papel da educação na construção da cidadania e da dignidade. O art. 205 do texto constitucional, que aponta a cidadania como um dos objetivos da educação, reflete o caminho apontado por Freire e direciona a educação para o atingimento do objetivo apontado no inc. IV do art. 3º (promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação).

Definido o papel da educação como instrumento de construção da cidadania – e sabendo que a luta do movimento LGBT no Brasil e no mundo é pelo reconhecimento e proteção da cidadania da pessoa LGBT, isto é, sua qualidade de sujeito de direito em igualdade plena com o restante das pessoas – a relevância do problema do bullying LGBTfóbico se impõe. Diante do compromisso expresso pela Constituição Federal de promover o bem de todos baseada nos valores da igualdade, da não-discriminação, da cidadania e da dignidade da pessoa humana, permitir que uma criança ou adolescente LGBT seja impedida de exercer satisfatoriamente seu direito à educação, por serem LGBT, é uma interrupção juridicamente relevante.

Os dados da pesquisa realizada pela ABGLT, descritos no capítulo 3, demonstram como essa interrupção ocorre. O bullying LGBTfóbico é a razão pela qual muitas pessoas LGBT descrevem a fase escolar como traumatizante e os dados da pesquisa demonstram como essa percepção é legítima. Ao longo do tempo, o bullying compromete a saúde psíquica, a autoestima e em casos mais extremos a integridade física da criança e do adolescente LGBT. Expostos à nocividade dessa prática, a permanência na escola fica ameaçada, assim como o rendimento escolar. E esse cenário se repete em total desatenção às imposições constitucionais de respeito e igualdade já citadas e descumpre as garantias do Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu art. 53, ao tratar do direito à educação, assegura a todas as crianças e adolescentes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Embora a educação, concebida como instrumento de cidadania e dignidade, possua uma dimensão coletiva e, portanto, o dano causado pelo bullying LGBTfóbico tenha um impacto igualmente coletivo, para efeitos de reparação civil, e antes de avançar na determinação dos pressupostos da responsabilidade civil, era preciso demonstrar como o dano descrito podia ser individualizado. Entendemos que os danos psicológicos demonstrados pelos respondentes da pesquisa da ABGLT e o potencial nocivo do bullying, apontado por diversos profissionais da educação e da psicologia dão conta dessa individualização. Em complemento, a configuração do direito à educação como direito público subjetivo, como ele é descrito no art. 208, §1º da Constituição Federal e no art. 5º, caput da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilita a qualquer cidadão individualmente a exigibilidade desse direito.

Avançando na investigação sobre os pressupostos da responsabilidade civil do Estado, a determinação do nexo de causalidade foi realizada a partir da qualificação da omissão do Estado em proteger a criança e o adolescente LGBT do bullying praticado no ambiente escolar. Verificou-se que ao Estado, como garantidor do direito à educação, cabe o combate ao bullying LGBTfóbico como forma de prevenção dos danos acarretados por ele e se essa prevenção não é efetiva cabe ao Estado o dever reparatório.

Assim, percorridos todos os pressupostos da responsabilidade civil objetiva, nos termos da teoria do risco administrativo que rege a responsabilidade civil do Estado, quais sejam, o direito a ser tutelado ou a prestação original devida, o dano decorrente da violação desse direito e o nexo causal entre esse dano e a omissão estatal, entendemos que a resposta para a pergunta formulada pela pesquisa é: o bullying LGBTfóbico viola o direito da pessoa LGBT à oferta de condições essenciais de acesso e permanência em um sistema educacional capaz de preparar o educando para o exercício da cidadania, orientado à realização da dignidade da pessoa humana, direito do qual o Estado é garantidor por determinação constitucional. Por essa razão, se a oferta não se dá nessas condições e gera danos, o Estado responderá civilmente por eles. Conclusivamente, a responsabilidade civil é um instrumento hábil a reparar os danos decorrentes do bullying LGBTfóbico praticado no ambiente escolar.

Como afirmado antes, identificar a responsabilidade civil como instrumento para reparar os danos causados pelo *bullying* LGBTfóbico é apontar uma possibilidade. Uma possibilidade de reação ao injusto suportado por tantos. Mas, sobretudo, uma possibilidade de se dar um passo a mais na direção da construção de uma sociedade justa, igualitária, solidária e livre de preconceitos e discriminação. O *bullying* LGBTfóbico põe em risco o exercício da cidadania das pessoas LGBT primeiramente, mas também representa uma diminuição da cidadania como valor. Uma sociedade em que a cidadania e a dignidade humana se reduzem a privilégios de alguns, em prejuízo de outros, não é uma sociedade verdadeiramente livre.

Por isso, combater práticas discriminatórias como o *bullying* LGBTfóbico é um esforço de libertação de todos, não apenas dos diretamente atingidos. Pode-se afirmar que a luta das pessoas LGBT pela igualdade de direitos, que é a luta por cidadania e dignidade, é um exercício de solidariedade de indivíduos LGBT entre si e de todos eles para com a sociedade em geral. Esse é o sentido de todas as lutas por justiça social, como ensina Paulo Freire:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. [...]. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.
(FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 40 e 41)

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, M.; PAULO, V. **Direito Administrativo Descomplicado**. São Paulo: Método, 2010.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011. 562 p. ISBN 9788571640658.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de direito administrativo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

BARROS MONTEIRO, Washington de. **Curso de direito civil – Parte geral**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

CAHALI, Yussef Said. **Responsabilidade civil do Estado**. 5. ed., rev., atual. e ampl. São Paulo, SP: R. dos Tribunais, 2014. 574 p. ISBN 9788520352540 (enc.).

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de responsabilidade civil**. 2. ed. São Paulo: Malheiros.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Tratado de direito administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 1966-1972.

FANTE, Cleo. 2005. **Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª edição. Campinas. Editora Versus, 224 p.

FARIAS, Cristiano Chaves de; BRAGA NETTO, Felipe Peixoto; ROSENVALD, Nelson. **Novo tratado de responsabilidade civil**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2017. 1251 p. ISBN 9788547214081 (broch.).

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson; BRAGA NETTO, Felipe Peixoto. **Curso de direito civil: responsabilidade civil** : volume 3. 3. ed., rev. e atual. São Paulo, SP: Atlas, 2016. 967 p. ISBN 9788544207666 (enc. : v. 3).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 42ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire – 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOMES, Orlando. **Tendências modernas na teoria da responsabilidade civil**. In: Estudos em homenagem ao Professor Sílvio Rodrigues.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro: Responsabilidade Civil**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

GUERRA, Alexandre Dartanhan de Mello; PIRES, Luis Manuel Fonseca; BENACCHIO, Marcelo (Coord.). **Responsabilidade civil do estado: desafios contemporâneos**. São Paulo, SP: Quartier Latin, 2010. 1381 p. ISBN 8576745135 (enc.).

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, RJ: J. Zahar, 1967. 220 p. (Biblioteca de Ciências sociais).

MARTINS, Maria José D. **Agressão e vitimização entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico**. Revista Análise Psicológica. Out. 2005, v.23, nº.4, p.401-425. ISSN 0870-8231.

MORAES, Maria Celina Bodin de. **Danos à pessoa humana: uma leitura civil-constitucional dos danos morais**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

OLWEUS, Dan. 1993. **Bullying at school: What we know and what we can do.** London, Lackwell, 140 p.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil.** Rio de Janeiro: Forense, 1966.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Responsabilidade Civil.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

RODOTÀ, Stefano. **A antropologia do homo dignus.** Trad. Maria Celina Bodin de Moraes. *Civilistica.com.* Rio de Janeiro, a. 6, n. 2, jan.-mar./2017. Disponível em: <<http://civilistica.com/a-antropologia-do-homo-dignus/>> . Data de acesso: 31/03/2019.

SCHREIBER, Anderson. **Novos paradigmas da responsabilidade civil: da erosão dos filtros da reparação à diluição dos danos.** 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013. xxiii, 278 p. ISBN 9788522475421 (broch.).

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola.** Ouro Preto (MG): Autêntica, 2010. 72 p (Cadernos da diversidade) ISBN 9788575264898.