



Victória Dandara Toth Rossi Amorim

**UMA ESCOLA DAS MONAS E DAS MANAS? O DISCURSO
DO STF NAS DECISÕES SOBRE ENSINO DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO**

**Monografia apresentada à
Escola de Formação da
Sociedade Brasileira de
Direito Público – SBDP, sob
orientação da Mestra Cecília
Barreto de Almeida e tutoria
de Thais Cardoso.**

**SÃO PAULO
2021**

Dedicatória:

À Xica Manicongo, ancestral de todas nós.

Agradecimentos:

À Oyá, que escolheu meu Ori, e a Xangô, cujo caminho da justiça por mim foi escolhido.

Depois dos agradecimentos à espiritualidade e à ancestralidade que me movem, não posso deixar de citar minha querida orientadora Cecília Barreto, que acreditou em mim mesmo quando eu duvidei, bem como à minha tutora Thais Cardoso, presente em todas as horas. Deixo também meu "muito obrigada" a Fernando Romani, que teve a generosidade de me oferecer seus comentários mais do que pertinentes na banca de validação, bem como a toda a equipe da Escola de Formação Pública, responsáveis por essa experiência riquíssima de pesquisa.

Agradeço também à minha mãe, cuja luta contra a violência doméstica e para criar 3 filhos sozinha me fez ser quem sou, o que espero ter conseguido reproduzir neste estudo. Por fim, sou grata a mim mesma, por não desistir mesmo nos dias duros.

Asè.

Resumo:

Neste trabalho analisei o discurso dos ministros do Supremo Tribunal Federal no julgamento das Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental 526, 460, 461, 600, 467, 457 e 465, as quais tratam do ensino da dita "ideologia de gênero" nas escolas. Busquei compreender, a partir desses acórdãos, como o STF constrói seus argumentos nos casos de inconstitucionalidade das leis municipais que proíbem os temas de diversidade de gênero e orientação sexual na educação; e como esses argumentos colaboram ou prejudicam um projeto político pedagógico decolonial e (trans)inclusivo. Utilizei como método de pesquisa o estudo de jurisprudência por meio do sistema de pesquisa do *website* do STF. Concluí que apesar de o discurso de alguns ministros corroborar com o projeto educacional que defendo, a grande parte do Supremo ainda aborda com argumentos mais genéricos os direitos das pessoas trans e travestis à educação, sem afirmar um compromisso real com um modelo pedagógico que as incluam de fato.

Palavras-chave: travestis, trans, decolonial, "direito à educação", "ideologia de gênero", STF.

SUMÁRIO

1. Introdução	5
1.1. A luta por direitos da população trans e travesti no STF e a tal da "ideologia de gênero"	5
1.2. A relevância deste estudo e a construção de uma monografia em direito público pelo olhar de uma travesti	11
2. Metodologia	13
3. Marco Teórico - De onde eu parto	17
3.1. A educação trans e travesti e a decolonialidade	17
3.2. Uma educação (trans)centrada e (trans)inclusiva	22
4. Descrição Geral dos Acórdãos	24
5. Análise dos argumentos	28
5.1. A competência exclusiva da União para legislar sobre educação	28
5.2. Liberdade de Cátedra e Conceitos de Educação para a Pluralidade	33
5.3. O direito à não discriminação: Combate à homofobia X Combate à transfobia	38
5.4. Direito à inclusão de pessoas trans e travestis - Um caminho para a decolonialidade do saber	42
6. O (não) uso da identidade "travesti" pelo STF e a visão de gênero da Corte	49
7. Futuras agendas de pesquisa - E agora?	55
8. Conclusão - E onde chegamos?	57
9. Referências	58

1. Introdução

1.1. A luta por direitos da população trans e travesti no STF e a tal da “ideologia de gênero”:

Na semana que antecede a entrega desta monografia, ao abrir as redes sociais me deparei com a seguinte notícia, divulgada pelo portal O Globo¹:

Figura 01. Matéria Portal O Globo:



Rodrigo Castro, Jornal O Globo.

A esse ponto eu já havia concluído a primeira versão do estudo e aguardava o processo de revisão e comentários de minha orientadora. No entanto, ao ler que ainda hoje, precisamente no momento em que finalizo o resultado desta monografia, professores e professoras são alvo de perseguição política policial simplesmente por lecionarem sobre o respeito à diversidade e à pluralidade, por buscarem instigar um senso crítico e cidadão em nossos jovens, sinto-me no dever de relatar tal ocorrido que se conecta inteiramente com o conteúdo de minha pesquisa.

¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/professora-da-bahia-intimada-pela-policia-apos-aluna-denunciar-conteudo-esquerdista-25283155>

A luta pelo ensino de uma educação plural que verse (também) sobre gênero e sexualidade - além de questões de raça, cidadania e direitos humanos - é uma das muitas batalhas travadas pela população trans e travesti no judiciário, sobretudo em face do Supremo Tribunal Federal - STF. Trago adiante duas matérias que ilustram conquista histórica para a (nossa) comunidade:

Figura 2. Matéria Portal G1.



Rosanne D'Agostinho, TV Globo.

Figura 3. Matéria Folha de São Paulo.



Letícia Casado.

Notícias como as mencionadas nas manchetes acima, veiculadas pelos portais virtuais de notícias G1² e Folha UOL³, representam uma parte da repercussão midiática que advém da incidência da população de pessoas trans e travestis no judiciário objetivando a efetivação de seus direitos.

Em 2018, presenciamos uma decisão histórica para o movimento trans. Por meio do julgamento do Recurso Extraordinário (“RE”) 670.422 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (“ADI”) 4.275, o STF reconheceu o direito da população trans e travesti de retificar o nome e gênero em seus registros civis sem a necessidade de recorrer à via judicial ou fazer uso de tratamentos hormonais e patologizantes⁴. Importante citar, nesse sentido, a monografia do colega Lucca Nunes (2017) da própria Escola de Formação Pública, que abordou em seu estudo “Retificação do registro civil de pessoas trans: como decide o TJSP? Uma análise jurisprudencial entre 2000 e 2017” o discurso no judiciário paulista nos processos de retificação de nome e gênero de pessoas trans e travestis antes da já referida decisão do Supremo que reconheceu o direito dessa população à identidade de gênero.

Na mesma toada, em 2021 houve a decisão monocrática na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (“ADPF”) 527⁵ pela qual restou facultado às pessoas trans e travestis dentro do sistema prisional poderem optar pelo estabelecimento em que estariam de acordo com o gênero que se sentissem mais confortáveis. Natália Sanzovo (2020), em “O lugar das trans na prisão”, nos mostra as nuances desse sentimento de pertencimento e das violências a que essas mulheres são submetidas à privação de liberdade.

Os dois julgados acima citados são só exemplos que ilustram a riqueza de debates que se pode ter quando analisadas as reivindicações judiciais da população de travestis, sobretudo. Há, ainda, outros casos a julgados em relação a esse grupo, tais como o Recurso Extraordinário nº 845.779⁶, que versa sobre o direito das pessoas trans e travestis a utilizarem banheiros adequados à sua identidade de gênero em espaços públicos, ou a ADPF 787⁷, que busca construir

² Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/stf-decide-que-transexual-podera-mudar-registro-civil-sem-necessidade-de-cirurgia.ghtml>

³ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/03/stf-autoriza-mudar-o-sexo-no-registro-civil-sem-autorizacao-judicial.shtml>

⁴ BRASIL, 2018.

⁵ BRASIL, 2021.

⁶ BRASIL, 2014.

⁷ BRASIL, 2021.

a tese da existência de um estado de coisas inconstitucional em relação ao cerceamento do acesso à saúde das pessoas trans e travestis no SUS - Sistema Único de Saúde.

Cabe salientar o quanto as demandas desta (de nossa) comunidade são basilares: nome, uso de banheiros, acesso à saúde, o simples direito de se ficar em uma cela na qual não sofra (mais) violências do sistema penitenciário. Friso que internamente à vulnerabilidade da comunidade trans, a população de travestis é ainda a mais marginalizada e estigmatizada, mesmo diante de seus pares transgêneros. Contemplando os dados do Mapeamento de Pessoas Trans do Município de São Paulo (2021) realizado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania do Município (SMDHC) de São Paulo, temos que 51% da população trans de São Paulo tem ensino médio completo, média esta que é muito inferior entre o grupo de travestis, no qual só 39% chegou a concluir o ensino médio. Analisando-se a situação de empregabilidade, mais uma vez as travestis “rankeiam” as piores estatísticas, pois enquanto 43% da comunidade trans possui alguma formação técnica específica, a das travestis cai para 36%, sendo ainda que 46% delas possuem como ocupação principal o trabalho sexual. Ademais, constatamos pela pesquisa que, das entrevistadas que trabalham no mercado do sexo, 74% já sofreram agressão física. A imposição da prostituição como a única possibilidade para subsistência da comunidade travesti já foi tratada anteriormente em estudos sobre a temática da transgeneridade (BARRETO, 2020) e também em relatos literários que demonstram as condições de vida dessas mulheres (MOIRA, 2016; NASCIMENTO, 2014; PATRIARCA, 2018; PELUCIO, 2005).

Neste sentido, dois fatos se colocam: primeiro, a população de travestis possui maior estigmatização material e de acesso a direitos dentro da comunidade trans; e segundo, há um movimento de luta por direitos para a comunidade de travestis através de ações no Supremo Tribunal Federal (STF). É esse o cenário que me instiga a pesquisar a abordagem da questão trans e travesti pela Corte. Indo além, o que mais me chamou à atenção no processo de estudo das incidências jurídicas de pessoas trans e travestis no Supremo buscando a garantia de seus direitos foi a questão mais básica a qualquer cidadão e cidadã: o direito à educação. A escola é tida como principal centro de construção da cidadania, porém, é tida historicamente para a comunidade travesti como um espaço de

exclusão e violências. De acordo com o já referido Mapeamento Trans de São Paulo⁸:

O ambiente escolar se revelou como o segundo espaço em que mais ocorre violência física contra a população trans (ou seja, travestis, mulheres trans, homens trans e pessoas não binárias). Das pessoas entrevistadas, 21% enfrentaram situações de violência física na escola por quatro vezes ou mais.

Ainda, o cerceamento de nosso direito à educação é agravado pela luta contra os moinhos de vento⁹ da “ideologia de gênero”. Acredito que os argumentos daqueles que creem que a educação voltada a pautas de gênero e diversidade sexual seja prejudicial ou danosa às crianças e adolescentes seja bem ilustrado por uma reportagem televisiva transmitida ainda no presente ano de 2021, em 22 de agosto, pelo programa “Domingo Espetacular” da rede televisiva “Record”¹⁰.

A matéria é iniciada com a definição da dita “ideologia de gênero”, descrita como “a ideia que algumas pessoas têm de que ninguém nasce homem ou mulher”, sendo algo, como afirmado pela reportagem, que “faz parte do universo das ideias, não se tratando de ciência”. Ato contínuo, a matéria passa a exibir uma série de entrevistas feitas com pessoas cujas opiniões não se baseiam em estudos ou teses científicas como de pedagogas e pedagogos e psicólogos e psicólogas, valendo-se somente do senso comum.

Uma das entrevistadas é Alessandra Amorim, que afirma que o ensino de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas é “muito agressivo” às crianças e que “passa a ser prejudicial da maneira passada de forma imposta”. Apesar de ser psicóloga, a entrevistada não cita qualquer estudo que ampare seu posicionamento e, como pode ser notado pela matéria, baseia-se exclusivamente em ideias preconceituosas e que excluem o papel da escola de formação cidadã e inclusiva.

A reportagem é concluída com o argumento de que, em países onde se institucionaliza o ensino de gênero nas escolas (a exemplo da Escócia, da Inglaterra, Suécia e EUA), o “resultado não tem sido positivo”. Nenhuma fonte

⁸ SÃO PAULO, CEDEC, 2021

⁹ Ao me referir aos “moinhos de vento” faço menção ao personagem “Dom Quixote” do livro de Miguel de Cervantes. Em episódio de suas aventuras, o “herói” medieval combate moinhos de vento como se fossem dragões e monstros terríveis.

¹⁰ A matéria pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=8PyOu7Oq6XQ>

sustenta esta alegação, tal que, são somente trazidos depoimentos de cidadãos que, até mesmo com argumentos discriminatórios, se opuseram à “ideologia de gênero”.

Esse argumento de que a discussão de respeito à diversidade de gênero e sexualidade representa um risco às crianças e constitui uma dada “ideologia de gênero”, apesar de constantemente presente nos setores conservadores da sociedade brasileira, foi fortemente trazido à tona a partir de 2018, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular, documento que não traz menção expressa aos termos “gênero” e “sexualidade”. A partir dessa não inclusão, políticos e membros defensores da pauta conservadora passam a defender a exclusão completa dessa temática da educação de jovens e crianças. Somado a tal panorama, surgem ainda as proposições a favor da chamada “escola sem partido”, que busca não só retirar do currículo escolar temas relacionados à “ideologia de gênero”, mas também quaisquer pautas entendidas como “políticas” ou “ideológicas”, sob a égide de suposta neutralidade.

Em trecho de uma dessas propostas de lei, temos:

O professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para nenhuma corrente política, ideológica ou partidária”. No resumo, também diz que é preciso determinar a conduta dos professores na “transmissão dos conteúdos” – trecho do projeto de lei nº. 7180/2014¹¹.

A professora Russel Teresinha Dutra da Rosa, docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em entrevista para o “Centro de Referências em Educação Integral”:

“É uma visão pedagógica ultrapassada, que entende o aluno como uma folha em branco, passivo, e estabelece uma relação hierárquica entre estudantes e professores, e não uma educação democrática”

¹¹ BRASIL, 2014.

Ainda, tal construção se baseia em suposta “neutralidade” que simplesmente inexistente no campo educacional e das ideias. Em uma das ações que analisei, inclusive, o ministro Gilmar Mendes pontua:

(...) cumpre registrar que a ausência de debate sobre questões envolvendo sexo e gênero não equivale à suposta neutralidade sobre o assunto. Na verdade, reflete uma posição política e ideológica bem delimitada, que opta por reforçar os preconceitos e a discriminação existentes na sociedade.

Deste modo, a construção de um estudo sobre como o judiciário, sobretudo o STF, vem tratando a questão da “ideologia de gênero” nas escolas, tendo como foco norteador o direito à educação das pessoas trans e travestis, se mostra de grande relevância e atualidade.

1.2. A relevância deste estudo e a construção de uma monografia em direito público pelo olhar de uma travesti:

O cenário de perseguição à “ideologia de gênero” leva à promulgação de diversas leis e proposições, em inúmeras esferas, que buscam combater os moinhos de vento da “ideologia de gênero”. Temos inclusive um projeto federal, de autoria do deputado Léo Motta, do PSL - Partido Social Liberal - que busca a criminalização do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, o PL 4893/20. A proposição, que tramita na Câmara dos Deputados, altera o Código Penal e prevê pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa para a conduta¹². Nesse sentido, apesar das ações que selecionei se referirem a um recorte limitado dos casos já julgados pelo STF sobre a inconstitucionalidade de leis municipais que vedam a “ideologia de gênero” nas escolas, o debate em questão é atual e constantemente presente nas casas legislativas de todo o país, bem como discutido na esfera policial, como pudemos ver na notícia que cito no início da Introdução deste estudo.

Importante ressaltar que meu interesse pela temática e a razão norteadora desta monografia são fortalecidos e influenciados, também, por minha vivência enquanto membra da comunidade que tenho como objeto de análise. Vale pontuar

¹² Ver: <https://www.camara.leg.br/noticias/699563-projeto-criminaliza-promocao-de-ideologia-de-genero-nas-escolas/> Acessado em 08 de novembro de 2021.

que além de acadêmica pesquisadora, sou travesti e militante da causa trans, dado esse fundamental para esse estudo, pois não me distancio do objeto sobre o qual recaem os efeitos das decisões que analisei. Na verdade, sou diretamente afetada pelos discursos que estudei nessa pesquisa e com eles dialogo, também, a partir de minhas vivências e experiências concretas, utilizando de minha própria voz. Como leciona bell hooks (2019, p. 20-21):

“Encontrar nossa voz e usá-la, especialmente em atos de rebelião crítica e de resistência, afastando o medo, continua a ser uma das formas mais poderosas de mudar vidas por meio do pensamento e da prática feministas.”

Por séculos, travestis e pessoas trans como eu foram silenciadas, seja epistemologicamente ou literalmente, por meio dos assassinatos constantes e brutais sofridos por nossa comunidade. Resgato o que Sueli Carneiro nos ensina sobre epistemicídio. Partindo dos aportes de Boaventura de Sousa Santos, a autora utiliza o conceito de “epistemicídio” para criticar o apagamento vivido por negros e negras na educação. Segundo Carneiro (2005):

O conceito de epistemicídio, assim definido, permite-nos tomá-lo para compreender as múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo. O conceito de epistemicídio nos permite organizar esse conjunto de questões a partir de uma concepção epistemológica norteadora da produção e reprodução do conhecimento que determina as relações acima arroladas, bem como a percepção do sistema educacional sobre o aluno negro.

Assim, de mesmo modo que a autora constrói a existência de um sujeito branco cognocente e de um sujeito negro cujos conhecimentos são tidos como inválidos, as vivências e produções de travestis, como eu, são entendidas como menores, pessoais ou acientíficas diante das experiências e opiniões da cisgeneridade. Nesse contexto, erguer minha voz e usá-la em primeira pessoa para analisar questões jurídicas que impactam nossa existência é um ato poderoso e transformador, um protesto contra o epistemicídio a que fomos historicamente sujeitas. Não desejo ser uma pesquisadora-jurista travesti, mas sim uma travesti pesquisadora-jurista.

Por fim, quero pontuar que a tentativa de excluir temas de gênero e sexualidade nas escolas afeta a mim e à minha comunidade diretamente, pois busca excluir epistemologicamente nossas existências LGBTQIA+ sob justificativa do manto da "neutralidade". No que tange a esse discurso, trago como referência o já dito por Grada Kilomba (2019):

Quando eles falam é científico. Quando falamos é não científico.
universal/específico
objetivo/subjetivo
racional/emocional
imparcial/parcial
Eles têm fatos, nós temos opiniões
Eles têm conhecimento, nós temos experiências.

No excerto acima, Grada pontua como para o colonizador, para o grupo de brancos - o qual utilizo neste momento para tratar da cisgeneridade - se pretende universal em seus estudos, teorias e experiências, inferiorizando e parcializando saberes e conhecimentos outros que não os seus - processo também descrito por Sueli Carneiro. Nesse sentido, nos projetos de lei apresentados sob suposta imparcialidade da cisgeneridade masculina e branca, tem-se uma posição política bem delineada escamoteada sob as máscaras dos privilégios estruturais, buscando única e exclusivamente a perpetuação da exclusão social.

2. Metodologia

Inicialmente, meu objetivo de pesquisa se centrava em analisar "o impacto e a representação das decisões tomadas pelo STF em ações sobre os direitos da população travesti no sistema de justiça e nas instituições públicas", adotando, para tal, uma perspectiva decolonial de gênero. Neste sentido, buscava compreender, a partir do marco teórico da decolonialidade, se o Supremo tomaria decisões que rompessem com a ordem estabelecida pelo sistema colonial, responsável pela normatização cissexista e, conseqüentemente, pela opressão da população trans e travesti.

No entanto, duas questões de pronto se colocaram no início da pesquisa: Por um lado, o uso apenas da palavra-chave "travesti" era muito restrito, porque

poderia deixar de fora casos relevantes; por outro lado, o recorte temático das decisões era muito amplo, porque ia desde a criminalização da homotransfobia (ADO 26)¹³ até recentes análises sobre o direito ao uso de nome social no Sistema Único de Saúde¹⁴ (ADPF 787).

Sobre o primeiro ponto, entendi que o caminho metodológico que escolhi para entender a incidência do movimento de travestis no STF não era o mais adequado. Utilizando como termo de busca somente “travestis”, eu perderia acesso a outras decisões relevantes para a comunidade trans, as quais impactam, inclusive, os direitos e as políticas públicas para a população travesti.

Já no segundo questionamento, sobre a amplitude do recorte temático, ao ler o teor de alguns acórdãos, pude ver uma gama interessante de decisões sobre a questão de gênero na educação. Nestes casos, notei que alguns dos relatores tratam especificamente do respeito à população de travestis dentro do ambiente escolar, bem como um plano pedagógico de inclusão e combate à opressão transfóbica.

Assim, optei por recortar o tema de estudo, tendo como objeto de pesquisa o ensino de diversidade sexual e de gênero nas escolas. Com isto, analisei as decisões sobre a inconstitucionalidade da proibição destes assuntos em determinados municípios, o que ocorreu em contexto de polarização política e tentativa de enquadrar as questões de fomento à diversidade como “ideologia de gênero”, conforme explicitado na Introdução.

A partir destes aportes, reformulei minha pergunta de pesquisa da seguinte maneira: **Como o STF constrói seu discurso em decisões que tratam do ensino de gênero nas escolas?**. A partir desse questionamento, tenho a intenção geral de compreender se as decisões do STF relativas ao ensino de gênero nas escolas contribuem para um projeto de educação decolonial e transinclusivo.

Considerando a pergunta norteadora e a intenção geral da pesquisa, para atender a meus objetivos, trago ainda quatro pontos derivados que busco também responder subsidiariamente: (i) Em que medida esse discurso impulsiona ou prejudica uma educação decolonial e (trans)inclusiva? (ii) Qual a visão de gênero construída pelos ministros em seus votos?; (iii) Qual a visão de educação

¹³ BRASIL, 2019.

¹⁴ BRASIL, 2021.

defendida pelos ministros em seus votos?; e (iv) Como as identidades trans e, sobretudo, a identidade “travesti”, são entendidas nos votos?

Para responder a estas questões, me utilizei do modelo de levantamento de jurisprudência, realizando minha pesquisa com as expressões “gênero e escolas”, “travesti e educação”, “transgênero e educação”, e “transsexual e educação”. A escolha destes termos se ampara no objetivo de selecionar tanto decisões que não abordam a questão da transgeneridade e da proteção às estudantes trans e travestis, quanto aos acórdãos que não o fazem.

Busquei tecer uma comparação para entendimento do discurso e dos argumentos que sustentam cada decisão. Em seguida, analisei se esses argumentos podem ou não se alinhar a um projeto de educação decolonial e (trans)inclusiva, o que influencia, por conseguinte, a sociedade civil e o discurso público, provocando um efeito simbólico de transformação social. Não irei, portanto, analisar o impacto das decisões ou como essa implicação simbólica se dá, pois concentrarei meu foco no discurso construído pelo STF. De todo modo, tecerei hipóteses sobre essas implicações, as quais podem ser discutidas em novas agendas de pesquisa.

Pertinente pontuar que embora meu foco esteja na compreensão destas questões em relação à população de **travestis**, optei por um grupo mais amplo de pesquisa. Assim, será possível comparar como a Corte se utiliza da identidade “travesti” nessas decisões, o que será elemento de análise dos acórdãos.

Neste cenário, elaborei a seguinte planilha de decisões:

Quadro 1 - Levantamento preliminar de acórdãos

<i>Palavra(s) Chave</i>	<i>Classe</i>	<i>Número</i>
1.transsexual E educação/2. travesti E educação/3. transgênero E educação/gênero E escolas	ADPF	461
1.transsexual E educação/3. transgênero E educação	ADI	5537

1.transexual E educação/2. travesti E educação/3. transgênero E educação/ gênero E escolas	ADPF	460
1.transexual E educação/3. transgênero E educação/ gênero E escolas	ADPF	467
transexual E educação	ADI	5580
travesti E educação	ADPF	600
travesti E educação	ADPF	465MC
transgênero E educação/ gênero E escolas	ADPF	457
gênero E escolas	ADPF	526

Elaboração própria.

Quando realizei a leitura dos acórdãos, percebi que as decisões da ADI 5580 e da ADI 5537, apesar de terem sido trazidas pelo filtro do portal do STF, possuíam como objeto não o ensino de temas ligados a gênero e diversidade sexual nas escolas, mas sim à contestação da constitucionalidade de leis municipais do projeto “escola sem partido”, que contempla questões mais amplas do que aqui desejo discutir. Por isso optei pela exclusão das duas decisões de meu rol de acórdãos.

As demais decisões todas são pertinentes ao tema e, a partir delas, realizei fichamento para auxílio da análise dos argumentos. Em meu fichamento, comparei tanto as diferentes ações quanto os votos de cada ministro, agrupando os argumentos em eixos centrais, os quais tratarei nos tópicos 4. e 5. de análise.

A pesquisa empírica foi acompanhada de levantamento bibliográfico nos temas de decolonialidade, gênero e educação, os quais já eram meu objeto de estudos anteriores e, deste modo, me possibilitaram uma leitura mais qualificada e crítica dos acórdãos.

3. Marco Teórico - De onde eu parto

3.1. A educação trans e travesti e a decolonialidade

Para analisar a situação de direitos do grupo escolhido para análise, ou seja, a comunidade trans e, em específico, a travesti, me utilizei do marco epistemológico da decolonialidade e dos estudos decoloniais, os quais trazem importantes aportes teóricos e metodológicos para analisar nós, travestis, enquanto sujeitos e entender nossos sistemas regulatórios e demandas próprias a partir de nossa realidade material. Sobretudo, no que tange à educação, também defendo um projeto que além de (trans)inclusivo, seja decolonial, conforme tratarei adiante.

De acordo com o pensador Walter D. Mignolo, a colonialidade se assenta sobre 3 eixos, sendo estes: (i) a colonialidade do poder, ligada a processos econômicos e políticos; (ii) a do ser, relacionada ao controle do colonizador sobre as subjetividades; e (iii) a do saber, que se conecta ao domínio epistemológico de determinados grupos sobre outros e até ao determinar que saberes são ou não válidos. Nas palavras do autor:

"En la medida en que los imperios occidentales, capitalistas y cristianos (protestantes y católicos) formados en los últimos cinco siglos de historia del Atlántico proyectada sobre el resto del globo, son co-extensivos con la idea de modernidad, la colonialidad aparece como el lado más oscuro e invisible de ella. La colonialidad, en otras palabras, es constitutiva de la modernidad. Y en la medida en que la colonialidad del poder, del saber y del ser se asienta sobre el racismo y el patriarcalismo, los movimientos sociales identitarios son hoy las respuestas contundentes a la colonialidad del saber e del ser y, en consecuencia, de la colonialidad del poder" (MIGNOLO, 2006, p. 16).

Temos, no projeto colonial, construção teórica e epistemológica segundo a qual "a Europa deixou de ser o centro de gravidade do mundo", como pontua Mbembé (2017). Há uma contraposição à missão civilizatória europeia, de caráter universalizante, que constrói todo o conhecimento a partir de um sujeito que se pretende generalista e ignora a multiplicidade de saberes e fazeres locais dos povos colonizados. Este poder exercido pelo colonizador se dá, entre outros âmbitos, também na dinâmica jurídica, construindo um manto de "verdade

universal”, a “verdade processual”, deixando de fora saberes outros que não as normas jurídicas.

Ocorre que no pensamento decolonial temos uma reivindicação dos “objetos”, do “outro colonizado” enquanto sujeito, buscando destacar a autonomia e as condições do “autor subalterno” para que ele possa ter possibilidade e voz de questionar esse universalismo colonial.

Importante destacar como as identidades trans e travestis se beneficiam dessa proposta de mudança epistêmica. Ora, a cisgeneridade é uma construção social imposta durante o processo de colonização. Trata-se de um colonialismo de gênero que, seguindo a classificação de Mingnolo (2006, p. 16), atua no controle das subjetividades, no colonialismo do ser. Ou seja, trata-se da imposição de um binarismo de gênero baseado na divisão sexual do trabalho e segundo um critério genital, sendo um elemento opressivo, por vezes externo às culturas colonizadas. Em diversas comunidades originárias, como no povo Zapoteca, do México, na Índia e em povos bantu, em África, tem-se a existência de outras formas de existência para além do binômio masculino e feminino. Hijras, muxes, quimbandas e diversas outras identidades foram duramente oprimidas e reprimidas pelo processo colonizador, pelo qual se impõe estruturas de gênero onde antes não havia, conforme nos aponta a autora iorubá Oyèrónké Oyêwú mí (1997).

Um jesuíta, em missão na região do atual Congo, no século XVI, descreveu uma dessas sujeitas como “homem em vestes femininas, com jeitos femininos e que vive como mulher em sua comunidade” (MEHRA, LEMIEUX, STOPHEL, 2019). Tratava-se da figura de uma quimbanda, identidade trans-feminina tradicional daquele povo de matriz bantu. Inclusive, Xica Manicongo, considerada a primeira travesti não indígena do Brasil, perseguida pela Inquisição, era pertencente a tal grupo étnico e religioso e foi denunciada à Igreja por “usar vestes femininas e deitar-se com homens”. Teve, assim, que abrir mão de sua expressão de gênero para continuar viva. A historiografia, cisgênera e colonial, por muitos anos a tratou como um “homem cisgênero gay”, o que somente foi questionado nos anos 2000 pelo movimento de travestis na luta por memória (JESUS, 2019).

É importante, desta feita, entendermos a construção sociocultural de gênero e da cisgeneridade, nos termos que nos aponta a pesquisadora travesti Viviane SIMAKAWA (2015):

(...) E assim, portanto, considero pensar a cisgeneridade como um exercício que deve levar em consideração as associações entre este projeto colonial de gênero e os projetos racistas modernos que, “mesmo indiretamente, preconizava[m] a existência de uma alma ‘negra’ e uma ‘branca’”, fazendo com que analisemos a busca por “um ‘sexo’ ou ‘gênero’ masculino ou feminino na mente” a partir da procura histórica (de caráter racista) por “uma ‘cor’ ou ‘raça’ inscrita ‘naturalmente’ na mente ou no cérebro” (JR., 2011, 199). Como, por exemplo, acredita o “psiquiatra do HC Alexandre Saadeh”, para quem “há um componente biológico muito importante na questão da identidade de gênero” fundado na suposta existência de “um cérebro feminino e um masculino”.

Uma vez estabelecido como a opressão e marginalização das travestis relaciona-se com um projeto colonial de poder, cabe definirmos a oposição e proposta de desconstrução de tal estrutura, o que se dá através da decolonialidade. Para Mignolo (2003, p. 249), “a conceitualização mesma da colonialidade como constitutiva da modernidade é já o pensamento de-colonial em marcha”. O autor defende, nesta toada, que a decolonialidade se dá como efeito de resistência ao próprio domínio colonial, centrando os debates a partir dos territórios e pensamentos latino-americanos e centrando-se nos corpos marginalizados por este cis-tema.

Cito e me amparo nesses autores para que o diálogo que quero propor com essa pesquisa também entre em discussões trazidas antes de mim, sobretudo por minhas irmãs travestis e mulheres trans, bem como às mulheres negras que admiro e nas quais me baseio epistemologicamente.

Assim, através de todos esses diálogos, entendo que a cisgeneridade não é inata ou natural, mas fenômeno-situação situada no contexto europeu e capitalista. Na imposição desse sistema ao restante do globo, por meio do projeto colonial, criaram-se leis e perseguiram-se indivíduos que destoavam dessa dinâmica e a questionavam em seus próprios corpos. Trata-se, portanto, de parte de um projeto colonial que se afigura culturalmente para a dominação. Tem-se a definição do que em outra ocasião Mignolo (2003, p. 52) denominou “pensamento fronteiro”:

O pensamento fronteiro, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas

que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita.

Por isso, ante tal cenário histórico e cultural, a construção de uma epistemologia que questiona radicalmente a situação de direitos da população trans e travesti no Brasil deve ser realizada a partir do prisma da decolonialidade, construindo uma base epistêmica para além das pretensões universalizantes hegemônicas até então. Ademais, a crítica decolonial aplicada ao contexto de direitos, focada nesse grupo, em específico, poderá trazer potentes aportes para compreender em que sentido se dá a transformação que a incidência das demandas da comunidade travesti no STF pode promover em nossas instituições jurídicas e públicas em geral.

A respeito de um projeto educacional decolonial, trago para o diálogo a pedagoga travesti negra Maria Clara Araújo Passos (2019), que em seu artigo “O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala”, pontua como a educação e o currículo são construídos a partir daqueles que têm o poder e desejam mantê-lo, de modo a realizar a manutenção da subjugação dos grupos oprimidos - mulheres, pessoas trans e travestis, negros e outros. Nesse sentido, a autora propõe uma aplicação da teoria decolonial ao currículo acadêmico, entendendo que:

Se o currículo está nas mãos de um seletivo grupo que dita quais são as narrativas que representarão Outros, seria então justificável afirmar que máscaras de silenciamento continuam a existir e são perpetuadas por mecanismos pedagógicos que buscam “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as Outras identidades são avaliadas e hierarquizadas”.

A partir deste contexto, Passos (2019) propõe como missão de pedagogos e pensadores insurgentes que discutem novos projetos de educação possíveis:

Caminhar em uma construção coletiva de pedagogias e currículos decoloniais, nos requer, enquanto intelectuais insurgentes, um trabalho que tem como princípio desafiar as estruturas modernas/coloniais, que buscam

manter os padrões de poder enraizados nas colonialidades de poder, saber e ser. Nesta perspectiva, a educação se torna mais um campo possível para contribuirmos de maneira decolonial, na medida em que se desvela de que modo as colonialidades são mantidas por intermédio, também, das intencionalidades educacionais e curriculares. No nosso caso, propor uma crítica decolonial ao currículo, tendo em mente que sujeitos foram usurpados do direito de fala, é constituir novas matrizes políticas, epistêmicas e éticas, tendo como escopo um quadro discursivo mais plural, que disputa os sentidos atribuídos ao que foi instituído como verdades. Logo, as narrativas únicas contidas no currículo sobre identidades de gênero, raça, cultura e etnia se verão confrontadas na medida que consigamos construir “novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais”.

Elaboro essa monografia tendo em vista tal construção teórica da decolonialidade e sua aplicação ao currículo escolar, de modo a estabelecê-lo a partir de novos marcadores e “lugares de fala” e trazendo novas vozes para esse debate. O modelo de educação que acredito ser efetivamente (trans)inclusivo e (trans)centrado é em si uma proposta decolonial, por meio da qual travestis e pessoas trans tenham voz para que façam ser pautadas suas experiências. É por meio de um projeto decolonial que se baseie na “contestação/desestabilização dos regimes modernos/coloniais” e em uma “práxis que é orientada pelas “realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas, vividas num mundo regido pela estrutura colonial” que acredito que será atingida a emancipação social e coletiva das minhas e dos meus (PASSOS, 2019).

É por isso que parto dessas bases teóricas para compreender se o STF, como órgão máximo em matéria constitucional e de direitos fundamentais, constrói uma linha discursiva e argumentativa que corrobora ou se afasta de tal premissa emancipatória e decolonial. Além disso, investigo em que termos o faz para declarar inconstitucionais as leis que proíbem discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Não acredito que a Corte e seus magistrados seguirão a linha dos estudos decoloniais ou que através deles partirá a libertação da comunidade travesti e trans da opressão cissexista. No entanto, o STF é a instituição suprema de nosso judiciário e guardião da Constituição, e suas decisões implicam efeitos diretos e indiretos. Os primeiros incluem as ações ordenadas pelo

tribunal que afetam imediatamente os participantes do caso, já as segundas tratam das consequências que, para além das questões em tela de debate na Corte, derivam da sentença, afetando não apenas as partes do caso, mas também outros sujeitos sociais (RODRÍGUEZ-GARAVITO, 2013, p.10). Portanto, as decisões do STF nos casos que analisarei, embora digam respeito “somente” do ensino sobre diversidade de gênero e sexualidade nas escolas, tratam também de discursos, teses, conceitos e teorias que carregam em si a luta de pessoas trans e travestis e, também, a repercussão que se estenderá por outras instituições e agentes públicos e privados.

3.2. Uma educação (trans)centrada e (trans)inclusiva

A exclusão de travestis e pessoas trans se dá por meio de um verdadeiro “ciclo de vida e marginalização”, como afirma Bruna Benevides, no dossiê de assassinatos de transgêneros elaborado pela ANTRA (2021), abordando exatamente esse aspecto:

Ao longo dos últimos quatro anos em que essa pesquisa passou a ser realizada, identificamos um ciclo de exclusões/violências que têm sido identificadas como as principais responsáveis pelo processo de precarização e vulnerabilização das pessoas trans. Esse ciclo leva as pessoas trans à marginalização e, conseqüentemente, à morte, seja por falta de acesso a direitos fundamentais, sociais e políticos, ou, ainda, pela omissão do Estado em garantir o bem-estar social dessa população.

Parte-se, deste modo, a um ciclo de vida voltado para a marginalização, desde violações no âmbito familiar, as quais acarretam e são acompanhadas por série de exclusões da escola - pela transfobia de professores e alunos e pela falta de apoio em casa, pilar fundamental - até o ponto em que essa menina, sem suporte da família ou qualificação técnica acadêmica, recorre às ruas e à prostituição para sua sobrevivência. Benevides ainda aponta (ANTRA, 2021):

A morte de uma adolescente trans de apenas 15 anos ratifica o fato de que a juventude trans, que enfrenta o ciclo de exclusão constante nessa pesquisa, está diretamente exposta à violência que enfrenta no dia a dia.

Isso é resultado do discurso anti-trans, que tem se tornado cada vez mais comum e aceito na sociedade.

Quando discutimos a necessidade de incluir o debate de gênero nas escolas, há uma intenção bem diferente daquela que é atribuída no discurso em torno do pânico moral gerado pela falaciosa "ideologia de gênero" – de que pessoas LGBTI, em especial as trans, representam o mal e querem transformar pessoas cis-hetero em trans e/ou gays/lésbicas (sic). É preciso pontuar que a "ideologia de gênero" é uma ferramenta de ódio, de cunho religioso cristão, que admite postura em forma de política institucional utilizada pelos seus fomentadores a fim de interferir no Estado contra as discussões de gênero, contra os direitos das mulheres, cis e trans e, principalmente, contra a existência de pessoas não-cisgêneras.

O que chamo de uma educação (trans)centrada e (trans)inclusiva é justamente o projeto escolar que busca reduzir e evitar esse processo de marginalização. A discussão de gênero nas escolas por si não cumpre tal papel, pois são necessárias políticas de inclusão, revisão do currículo escolar como um todo e alterações na metodologia de ensino de modo a abarcar as demandas da população trans e travesti. Porém, a discussão de gênero nas escolas é um primeiro passo para enfrentarmos a transfobia institucional e estrutural que empurra essas meninas para as pistas de prostituição e para uma expectativa de vida de 36 anos, dado levantado pela própria ANTRA (2021):

Incentivar e incluir a discussão sobre diversidade nas escolas pode proporcionar um cenário em que as pessoas LGBTI+ não mais sejam expulsas do ambiente escolar e possam se fortalecer dentro do processo educacional/formativo e, conseqüentemente, consigam a entrada no mercado formal de trabalho. O que se se pretende, de fato, é naturalizar as relações sociais desde o ambiente escolar até o familiar, para que todas as pessoas acolham e convivam bem com a diversidade, para que interrompamos o ciclo de violência e para que as pessoas LGBTI, trans e outras, possam ser livres, sem o risco de serem violadas e violentadas devido à sua orientação afetivo/sexual ou identidade de gênero.

Deste modo, os elementos que busquei nesta pesquisa para analisar se os ministros se aproximam ou não de um projeto educacional que coloque pessoas trans e travestis no centro das discussões, abordam principalmente o cuidado em

incluir a população transgênera e transformar as mentalidades transfóbicas da cisgeneridade. Do mesmo modo que Angela Davis (2016) nos ensina que não basta não ser racista, mas sim ser antirracista, eu entendo que não basta que a escola seja um ambiente neutro e “não transfóbico”. Na verdade, precisamos de um projeto educacional anti-transfobia e que crie um senso crítico de transformação social. São esses os elementos que busco constatar se estão presentes nos acórdãos e acredito que possam contribuir para nossa emancipação coletiva.

4. Descrição Geral dos Acórdãos

Quanto à análise dos acórdãos das Ações de Descumprimento de Preceito Fundamental de nºs 461, 460, 467, 600, 465, 457 e 526, é consenso geral a inconstitucionalidade das leis municipais que proíbem a dita “ideologia de gênero” nas escolas. No entanto, variam-se os argumentos utilizados por cada um dos ministros em seus votos, material este que constitui a base de minha pesquisa. No quadro abaixo, de elaboração própria, sintetizei as informações gerais dos acórdãos e o rol de ministros cujos votos analisarei em cada uma das decisões.

Quadro 2 - Informações das Decisões

Número	Classe	Estado	Data	Ministro Relator	Autor	Rqdo.	Votos
461	ADPF	Paraná	24.08.2021	Roberto Barroso	PGR	Prefeitura do Município de Paranaguá	Roberto Barroso
							Alexandre de Moraes
460	ADPF	Paraná	29.06.2020	Luiz Fux	PGR	Prefeitura do Município de Cascavel	Luiz Fux
							Alexandre de Moraes
							Edson Fachin
							Gilmar Mendes
467	ADPF	Minas Gerais	29.05.2020	Gilmar Mendes	PGR	Prefeitura do	Gilmar Mendes

						Município de Ipatinga	Alexandre de Moraes
600	ADPF	Paraná	24.08.2020	Roberto Barroso	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação	Câmara Municipal de Londrina	Roberto Barroso Alexandre de Moraes
465	ADPF	Tocantins	24.08.2020	Roberto Barroso	PGR	Câmara Municipal de Palmas	Roberto Barroso Alexandre de Moraes
457	ADPF	Goiás	27.04.2020	Alexandre de Moraes	PGR	Prefeitura do Município de Novo Gama	Alexandre de Moraes Edson Fachin Gilmar Mendes
526	ADPF	Paraná	11.05.2020	Cármen Lúcia	Partido Comunista do Brasil	Câmara Municipal de Foz do Iguaçu	Cármen Lúcia Alexandre de Moraes Gilmar Mendes

Elaboração Própria

A decisão mais antiga analisada, a ADPF 457, tem seu julgamento datado de 27 de abril de 2020, enquanto as mais recentes, as ADPFs 465, 600 e 461 foram julgadas em 24 de agosto de 2020, pelos votos dos mesmos ministros Roberto Barroso e Alexandre de Moraes. Chamo atenção para o curto período de tempo entre os julgamentos, o que pode indicar um período no qual o Supremo optou firmar consensos sobre a matéria.

No que tange aos votos analisados, tive como objeto os votos de 6 ministros: Roberto Barroso, Alexandre de Moraes, Luiz Fux, Edson Fachin, Gilmar Mendes e Cármen Lúcia. A tendência que identifiquei é de ser mantida a mesma estrutura e posicionamento nos diferentes acórdãos nos quais apresentam voto. Deste modo, Gilmar Mendes, por exemplo, utiliza os mesmos argumentos tanto

na ADPF 460 quanto nas ADPFs 467, 457 e 526. De fato, as legislações questionadas pelas ações são de conteúdo extremamente semelhante, sendo alterado somente o município de origem. Nesse sentido, as ADPFs questionam leis dos distritos de Paranaguá (PR), Cascavel (PR), Itatinga (MG), Londrina (PR), Palmas (TO), Novo Gama (GO) e Foz do Iguaçu (PR). Chama-se atenção ao número de ações presentes no estado do Paraná. Uma das hipóteses para tal pode ser o conservadorismo do governo estadual, chefiado por Ratinho Júnior, do Partido Social Democrático, cuja eleição em 2018 se deu sob o lema de uma “chapa religiosa”. Um estudo mais aprofundado sobre as questões específicas à região pode ser alvo de novas agendas de pesquisa.

Passando ao estudo dos argumentos, pude agrupar e identificar os argumentos empregados pelos ministros em 5 principais eixos: (1) Defesa da competência exclusiva da União para legislar sobre diretrizes e bases educacionais; (2) Defesa da liberdade de cátedra para os docentes; (3) Defesa de um projeto educacional focado na pluralidade; (4) Uso do direito antidiscriminatório para justificar o ensino de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas; e (5) Defesa do direito à inclusão propiciada pelos debates de gênero na educação.

Além disso, dividi o item 4 em dois sub-argumentos, sendo eles (i) o combate à homofobia e (ii) o combate à transfobia. Enquanto a homofobia representa a discriminação com base na orientação sexual do indivíduo, a transfobia é a violência direcionada a pessoas trans e travestis em decorrência de sua identidade de gênero. A primeira categoria social volta-se às relações do indivíduo e à expressão de sua sexualidade, enquanto a segunda diz respeito à construção e leitura sócio-cultural dos corpos dos sujeitos a partir de uma visão generificada. Essa diferenciação é importante para o objetivo do meu estudo, que busca responder se, dentro do discurso empregado pelo STF na defesa do ensino de temas relacionados a gênero e orientação sexual nas escolas, é favorecido um projeto de educação (trans)inclusivo e decolonial.

Para facilitar a visualização, trago adiante outro quadro, que relaciona (i) os votos dos ministros, (ii) as decisões em que se manifestam e (iii) os principais argumentos utilizados. A primeira linha indica os ministros cujos votos foram analisados, e a primeira coluna o número da ADPF estudada. As colunas indicadas com números de 3 a 5, abaixo do nome de cada ministro, referem-se aos argumentos elencados, quais sejam: (1) Defesa da competência exclusiva da

União para legislar sobre diretrizes e bases educacionais; (2) Defesa da liberdade de cátedra para os docentes e liberdade de aprender; (3) Defesa de um projeto educacional focado na pluralidade - dividir pluralidade; (4) Uso do direito antidiscriminatório para justificar o ensino de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas, focado no (4.a) combate à homofobia e; (4.b) combate à transfobia; e (5) Defesa do direito à inclusão propiciada pelos debates de gênero na educação.

Quadro 3 - Comparação Argumentativa dos Acórdãos

ADPF	Alexandre de Moraes					Cármem Lúcia					Edson Fachin					Gilmar Mendes					Luiz Fux					Roberto Barroso										
	1	2	3	4 a	4 b	5	1	2	3	4 a	4 b	5	1	2	3	4 a	4 b	5	1	2	3	4 a	4 b	5	1	2	3	4 a	4 b	5						
457	x	x										x						x	x	x	x	x	x													
526	x	x					x												x	x	x	x														
461	x	x																													x	x	x	x	x	x
600	x	x																													x	x	x	x	x	x
465	x	x																													x	x	x	x	x	x
467	x	x																	x	x	x	x														
460	x	x										x						x	x	x	x	x	x		x	x	x	x								

Elaboração Própria.

Pelo analisado, o argumento empregado por todos os ministros (em todos ou em alguns casos) é o de número 1, acerca da competência privativa da União no que tange às diretrizes e bases da educação nacional. Por outro lado, a defesa de uma educação focada na inclusão de minorias somente está presente nos votos do Ministro Barroso. A partir dessa análise, irei aprofundar individualmente os argumentos apresentados, seu efeito simbólico e seu alinhamento ao projeto de educação (trans)inclusivo e decolonial que defendo e acredito.

5. Análise dos argumentos

5.1. A competência exclusiva da União para legislar sobre educação

Um argumento comum a todas as decisões e votos é o de defesa da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Segundo este argumento, devem ser impedidas automaticamente as legislações municipais que proíbem discussões de gênero e sexualidade nas escolas.

Divido este tópico em três principais eixos de análise: primeiro, trato da construção argumentativa de cada ministro em cada decisão e voto; segundo, exponho a importância de se defender a competência exclusiva da União no que tange à legislação educacional; e por fim, em terceiro, problematizo a força desse argumento para a defesa de uma educação (trans)inclusiva e decolonial.

Os dispositivos constitucionais citados pelos ministros são os artigos 22, 24, 205, 206 e 214, *in verbis*¹⁵:

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

[...]

XXIV – diretrizes e bases da educação nacional;

[...]

Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo.

Art. 24. [...]. § 1º No âmbito da legislação concorrente, a competência da União limitar-se-á a estabelecer normas gerais” .

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

¹⁵ BRASIL, 1988.

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...].

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...]

V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Deste modo, cada ministro elabora de determinada maneira como tratar do conteúdo disposto nos artigos citados, valendo-se de determinada construção lógico-argumentativa. O Ministro Alexandre de Moraes, cujos votos estão presentes em todas as decisões analisadas - ADPFs 457, 526, 600, 461, 465, 467 e 460 - tece seu raciocínio a partir da defesa do Estado Democrático de Direito, dando destaque inicial para a questão de competência privativa da União. Para ele, a democracia se ampara na garantia dos direitos individuais fundamentais e na observância à Constituição. Por isso, ao exceder a competência suplementar concedida à municipalidade para a legislação sobre matéria educacional, os municípios ferem a Constituição e ameaçam, portanto, o Estado Democrático de Direito. Nessa linha argumentativa, pouco é tratada a questão de gênero em si, ou a importância de cada princípio citado. O argumento aborda mais detidamente a defesa da jurisdição constitucional do que o juízo de importância dos dispositivos e de uma educação plural.

Edson Fachin, por outro lado, em seus votos nas ADPFs 457 e 460, não inicia a argumentação pela defesa da competência exclusiva da União sobre a matéria tratada. Para o Ministro, o destaque inicial se dá pela defesa de dispositivos e regulações internacionais de defesa dos direitos humanos, sobretudo no que tange à identidade de gênero. Adiciono abaixo trecho dos votos de ambas as decisões¹⁶:

¹⁶ BRASIL, 2020.

"A Introdução aos Princípios de Yogyakarta, em seu preâmbulo, consigna que identidade de gênero:

"(...) como estando referida à experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismo".

A Corte Interamericana, por sua vez, assentou que a identidade de gênero: "também se encontra ligada ao conceito de liberdade e da possibilidade de todo ser humano autodeterminar-se e escolher livremente suas opções e circunstâncias que dão sentido à sua existência, conforme às suas próprias convicções, assim como ao direito à proteção de sua vida privada (...). Sobre esse ponto, deve-se recordar que a identidade de gênero foi definida nesta opinião como a vivência interna e individual do gênero tal como cada pessoa o sente, o qual pode ou não corresponder com o sexo assinalado no momento do nascimento. (...) o reconhecimento da identidade de gênero encontra-se ligada necessariamente à ideia segundo a qual o sexo e o gênero devem ser percebidos como parte de uma construção identitária que resulta da decisão livre e autônoma de cada pessoa, sem que se deve estar sujeita à sua genitália.

Dessa forma, o sexo, assim como as identidades, as funções e os atributos construídos socialmente que se atribuem a diferenças biológicas em todo o sexo assinalado ao nascer, longe de constituir-se em componentes objetivos e imutáveis do estado civil que individualiza uma pessoa, por ser um fato da natureza física ou biológica, terminam sendo traços que dependem da apreciação subjetiva de quem o detenha ou residam em construção da identidade de gênero auto-percebida relacionada com o livre desenvolvimento da personalidade, a autodeterminação sexual e o direito a vida privada". (par. 93- 95).

O reconhecimento da identidade de gênero é, portanto, constitutivo da dignidade humana. O Estado, para garantir o gozo pleno dos direitos humanos, não pode vedar aos estudantes o acesso a conhecimento a respeito de seus direitos de personalidade e de identidade.

Apenas depois de fazer essa introdução da necessidade de proteção da identidade é que Fachin pontua a questão de competência privativa da União,

inserida como um adendo, sem aprofundar este argumento. Ele cita tal ponto em meio a outro argumento:

“A lei impugnada, além de invadir competência legislativa da União, também retira do horizonte dos alunos temas que dizem com seus direitos de personalidade, direitos que “não têm por fundamento o dado abstrato da personalidade jurídica, mas, sim, a personalidade como dado inerente ao sujeito concreto”.

O destaque, portanto, se dá mais aos direitos fundamentais defendidos em si que à inconstitucionalidade formal, a qual, apesar de reconhecida, não é aprofundada.

Abordagens complementares são as dos Ministros Gilmar Mendes e Luiz Fux. Ambos colocam no início de seus votos a defesa da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação, porém, empregam diferentes focos em cada caso. Gilmar Mendes trata de como os princípios que a Constituição estabelece para a educação em seus artigos 205 e seguintes são violados pelo conteúdo das leis municipais que proíbem os temas de gênero e sexualidade nas escolas. Assim, apesar de tratar da inconstitucionalidade formal, explica o porquê de a exclusividade da União para legislar sobre educação ser importante e em que princípios ela se ampara. Já Fux, pontua que a questão da forma é central, aprofundando-se neste argumento. O Ministro delimita o que seriam as “normas gerais” a que a Constituição se refere, aplicando-se no caso em tela “vedação genérica de determinada abordagem educacional denota tratar-se de norma geral.”

Por fim, temos os votos contrastantes de Cármen Lúcia e Roberto Barroso. A Ministra, na ADPF 520, destrincha toda sua argumentação a partir de e baseada na defesa da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação. Quando cita os princípios constitucionais defendidos, os relaciona diretamente à atribuição exclusiva e dela decorrentes. Por outro lado, Barroso, assim como Fachin, pontua como os princípios fundamentais defendidos para a educação estão presentes na Constituição da República e, por isso, é tão importante defender a constitucionalidade formal. Nas palavras do Ministro¹⁷:

¹⁷ BRASIL, 2020.

Diretrizes já estão na Constituição: Ocorre que a Constituição estabelece expressamente como diretrizes para a organização da educação: a promoção do pleno desenvolvimento da pessoa, do desenvolvimento humanístico do país, do pluralismo de ideias, bem como da liberdade de ensinar e de aprender.

Frise-se que a diferença entre os votos pode ser sutil, porém, para as finalidades de meu estudo, a considero de extrema importância. Se de um lado Cármen Lúcia legitima seu argumento com base na letra da Constituição, por outro, Roberto Barroso o faz à luz dos princípios e direitos fundamentais. Temos então uma contraposição de prioridades em relação ao respeito à Constituição per si e o respeito ao conteúdo de direitos, os quais estão previstos na Constituição.

Encerrado o primeiro eixo, tratarei da importância do argumento da competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação para a defesa de uma educação (trans)inclusiva e decolonial. Ademais, explicarei as fragilidades que vejo nessa linha de raciocínio.

Quando iniciei a leitura dos acórdãos, classifiquei em minhas anotações como "tecnocrata" o posicionamento de votos como da Ministra Cármen Lúcia ou de Alexandre de Moraes. Para mim, a defesa unicamente da "letra da lei", do que consta na Constituição, pode ser esvaziada de sentido e preenchida com qualquer conteúdo. No entanto, fui confrontada com a importância de somente a União poder legislar sobre as bases e fundamentos gerais da educação e hoje estou convencida de sua relevância.

Ao defender a competência privativa da União, entendo que deste modo conseguimos centralizar um projeto de educação para toda a nação, o que pode ser fundamental para a uniformidade e a defesa dos princípios de pluralidade e inclusão, sobretudo das pessoas trans e travestis, e focando em um rumo "decolonial". Ainda, a própria Constituição já estabelece princípios centrais que, em termos gerais, se adequam tanto ao ensino de discussões de gênero e sexualidade quanto à (trans)inclusão nas escolas.

Apesar de reconhecer a importância deste argumento, não posso deixar de questioná-lo. Embora hoje o Estado brasileiro tenha uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação pautada na inclusão, na cidadania e na diversidade, bem como preceitos constitucionais fortes na defesa da diversidade, devemos pensar na

escalada autoritária que vem sendo observada em nosso país nos últimos anos, o que se materializa fortemente com a eleição de Jair Messias Bolsonaro à presidência. Políticos conservadores e de direita atacam ferrenhamente não só a as instituições como a própria Constituição. E se, em um cenário conservador, houvesse uma mudança na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seriam válidas e legítimas as leis que proíbem o ensino das discussões sobre gênero nas escolas? O cerne da discussão deve realmente ser o que está ou não na “letra da lei”, ou a defesa da pluralidade, da inclusão e da cidadania? Esses valores, afinal, emanam do povo, dos princípios de justiça, ou dependem de um dispositivo que os estabeleça? Por isso penso ser perigosa uma linha argumentativa apenas formal, embora eu reconheça sua importância para a efetivação dos direitos fundamentais de grupos minorizados socialmente. Entendo ainda que podem existir outras hipóteses para tal construção argumentativa, como a desconstrução de um discurso conservador diretamente pela defesa da literalidade da lei. No entanto, pelas razões trazidas, entendo que há certa fragilidade em basear os direitos de grupos socialmente minorizados à tutela da lei, exclusivamente.

5.2. Liberdade de Cátedra e Conceitos de Educação para a Pluralidade

A questão do que chamo de “conceitos de educação para a pluralidade” é tratada principalmente nos votos dos ministros Gilmar Mendes, Luiz Fux e Roberto Barroso. Já a defesa da liberdade de cátedra é utilizada nos votos de Alexandre de Moraes, Gilmar Mendes, Luiz Fux e Roberto Barroso. Por questão metodológica de análise, preferi agrupar esses dois argumentos sobre o mesmo tópico por entender que embora não representem inteiramente o modelo de educação (trans)inclusiva e decolonial, ainda assim configuram elementos que compõem um projeto educacional e escolar voltado à valorização dos docentes, à liberdade de ensinar e aprender e a conceitos de pluralidade de saberes e cidadania. Por isso, fez sentido olhar para as duas categorias argumentativas dentro do mesmo tópico.

Alexandre de Moraes, nas APDFs 457, 526, 461, 600, 465, 457 e 460, embasa sua defesa da liberdade de cátedra sobretudo no direito amplo à liberdade

de expressão, o que implica diretamente na concretização da própria democracia. Segundo o ministro¹⁸:

(...) historicamente, a liberdade de discussão, a ampla participação política e o princípio democrático estão interligados com a liberdade de expressão. A Constituição protege a liberdade de expressão no seu duplo aspecto: o positivo, que é exatamente "o cidadão poder se manifestar como bem entender", e o negativo, que proíbe a ilegítima intervenção do Estado, por meio de censura prévia. A liberdade de expressão, em seu aspecto positivo, permite posterior responsabilidade cível e criminal pelo conteúdo difundido, além da previsão do direito de resposta. No entanto, não há permissivo constitucional para restringir a liberdade de expressão no seu sentido negativo, ou seja, para limitar preventivamente o conteúdo da liberdade de pensamento em razão de uma conjectura sobre o efeito que certos conteúdos possam vir a ter junto ao público.

Nesse sentido, a limitação imposta pelos municípios nas legislações questionadas é tida como inconstitucional e lesiva à liberdade de expressão per se. A partir de tal autonomia de pensamento e expressão, é possível a construção de um meio educacional plural, em que se garanta¹⁹:

"(...) diferentes manifestações e defende todas as opiniões ou interpretações políticoideológicas conflitantes ou oposicionistas, que podem ser expressadas e devem ser respeitadas, não porque necessariamente são válidas, mas porque são extremamente relevantes para a garantia do pluralismo democrático (...)".

Os votos de Gilmar Mendes também relacionam a liberdade de cátedra ao pluralismo de ideias. O ministro reconhece que a pluralidade é inata à sociedade brasileira, trazendo elementos teóricos de Gustavo Zagrebelsky que reforçam a importância dessa diversidade²⁰:

¹⁸ BRASIL, 2020.

¹⁹ BRASIL, 2020.

²⁰ BRASIL, 2020.

No caso em análise, as normas impugnadas, ao proibirem qualquer referência à diversidade de gênero no material didático utilizado em escolas da rede pública de ensino, acabam cristalizando uma cosmovisão tradicional de gênero e sexualidade que ignoram o pluralismo da sociedade moderna. Não há como se negar que vivemos em uma sociedade pluralista, onde diferentes grupos das mais variadas origens étnicas e culturais, de diferentes backgrounds, classes e visões, religiosas ou de mundo, devem conviver.

Na mesma linha, tem-se as lições de Gustavo Zagrebelsky: "As sociedades pluralistas atuais - isto é, as sociedades marcadas pela presença de uma diversidade de grupos sociais com interesses, ideologias e projetos diferentes, mas sem que nenhum tenha força suficiente para fazer-se exclusivo ou dominante.

Chamo a atenção para o fato de Gilmar Mendes buscar seu referencial teórico sobre diversidade em um autor italiano, portanto de origem europeia, homem, cisgênero e branco. Ainda que a academia seja construída a partir de bases postas por grupos dominantes, dos quais emanam os ditos "argumentos de autoridade", hoje é inegável a pluralidade de vozes que lutam para ocupar o espaço acadêmico, até sob uma perspectiva decolonial e de diversidade de lugares de fala, como abordei no tópico 3.2. Essa situação me lembra muito o texto de Lélia Gonzales (1984):

Foi então que uns brancos muito legais convidaram a gente prá uma festa deles, dizendo que era prá gente também. Negócio de livro sobre a gente, a gente foi muito bem recebido e tratado com toda consideração. Chamaram até prá sentar na mesa onde eles tavam sentados, fazendo discurso bonito, dizendo que a gente era oprimido, discriminado, explorado. Eram todos gente fina, educada, viajada por esse mundo de Deus. Sabiam das coisas. E a gente foi sentar lá na mesa. Só que tava cheia de gente que não deu prá gente sentar junto com eles.

O ministro, ainda que defenda a pluralidade da sociedade brasileira, não "chama para sentar junto" aquelas autoras e autores trans, travestis, homossexuais e bissexuais, mulheres e negros latinoamericanos a quem a censura à diversidade de expressão e ideias afeta diretamente. Essa é uma das razões pelas quais eu e muitas companheiras travestis temos nos colocado cada vez mais

contundentemente contra o epistemicídio sobre qual Sueli Carneiro nos alerta, e seguindo a lição que a mestra Lélia Gonzales (1984) nos transmitiu: “o lixo vai falar, e numa boa.”

Ademais, Gilmar Mendes, assim como Alexandre de Moraes, realiza uma defesa da liberdade de expressão dos professores e estudantes para a concretização da democracia²¹:

As normas impugnadas violam ainda a liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, diretrizes fundamentais da educação estabelecidas pelo art. 206, II, da Constituição Federal: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante acentuar que as restrições às liberdades de expressão e de ensino são características típicas de Estados totalitários ou autoritários.

É interessante pontuar a construção argumentativa que o Ministro Luiz Fux realiza para a defesa da liberdade de cátedra e do pluralismo de ideias para a educação. No primeiro ponto, o ministro parte da necessidade de valorização do professor, e no segundo, de um conceito de educação voltado para o fomento de um senso crítico em jovens e crianças. Como afirma Fux, essa educação crítica e plural estaria garantida sobretudo pelo próprio texto constitucional:

Decorre do texto constitucional e das normas gerais vigentes por expressa previsão; mas, ainda que não estivesse explícito, a educação para o exercício da cidadania constitui instrumento necessário para a liberdade dos alunos, enquanto indivíduos capazes de pensar criticamente sobre o mundo à sua volta

Tal visão de uma educação voltada à crítica e à vida em sociedade dialoga diretamente com o argumento de defesa da pluralidade construído por Roberto Barroso, para quem²²:

²¹ BRASIL, 2020.

²² BRASIL, 2020.

(...) não se deve recusar aos alunos acesso a temas com os quais inevitavelmente travarão contato na vida em sociedade. A educação tem o propósito de prepará-los para ela. Além disso, há uma evidente relação de causa e efeito entre a exposição dos alunos aos mais diversos conteúdos e a aptidão da educação para promover o seu pleno desenvolvimento. Quanto maior é o contato do aluno com visões de mundo diferentes, mais amplo tende a ser o universo de ideias a partir do qual pode desenvolver uma visão crítica, e mais confortável tende a ser o trânsito em ambientes diferentes dos seus. É por isso que o pluralismo ideológico e a promoção dos valores da liberdade são assegurados na Constituição e em todas as normas internacionais antes mencionadas.

Quero frisar, para concluir este tópico, a importância do conteúdo contido nos argumentos elaborados sobre a relação de liberdade para discutir temas relacionados a gênero e sexualidade, e a efetivação da democracia. A partir dessa lógica defendida sobretudo por Alexandre de Moraes e Gilmar Mendes, podemos traçar uma linha dedutiva que aponta também a relevância da própria pauta trans e travesti para a democracia.

Não é incomum alegações dentro de movimentos sociais progressistas - dos quais fui e sou parte - de que as ditas "pautas identitárias sectarizam a esquerda e enfraquecem a luta". Essa mesma frase foi dita em comissão de direitos humanos de uma das faculdades da Universidade de São Paulo, em ocasião na qual militantes trans e travestis companheiras de meu coletivo - a Coletiva Xica Manicongo de Estudantes Trans, Travestis e Intersexo da USP - denunciavam transfobia sofrida por uma aluna vinda de uma professora. A acusação de sectarismo em questão veio justamente de um professor homem cisgênero e branco. Muito já foi discutido pelo movimento feminista e antirracista sobre as relações entre opressões sociais e a classe. Faço menção especificamente à Butler (2017) e Fraser (2017), autoras que apesar de partirem de pressupostos diferentes questionam o posicionamento de que classe social se sobreponha aos demais marcadores sociais. Ainda, temos que os argumentos construídos em defesa da liberdade de ensino de gênero e sexualidade nas escolas e a manutenção da democracia em si já desconstruem a lógica do referido professor, no caso ocorrido em meu coletivo. Defender identidade de gênero e os direitos da população trans e travesti é defender a democracia como um todo. Ou a

democracia também pertence às travestis ou não pertence a ninguém, pois assim como não existe “meia ditadura”, não existe “meio regime democrático”.

5.3. O direito à não discriminação: Combate à homofobia X Combate à transfobia

Ao agrupar os argumentos em classes gerais, subdiferenciei a defesa do direito antidiscriminatório entre o combate à homofobia e o combate à transfobia. Essa diferenciação é importantíssima considerando o objeto de minha pergunta, que é pautada por um projeto educacional (**trans**)inclusivo. Por isso, a violência contra as pessoas trans e travestis dentro da “homotransfobia” é fundamental para este estudo, uma vez que “homofobia” sozinha indica a discriminação contra homossexuais, e é a “transfobia” que se refere em específico ao grupo de transgêneros. Dos 6 ministros cujos votos eu analisei, 3 utilizam o argumento de combate à homofobia e destes somente 1 utiliza também o argumento de combate à transfobia.

Gilmar Mendes, nas ADPFs 457, 426, 467 e 460, inicia sua defesa do direito à não discriminação citando os dispositivos constitucionais que o sustentam²³:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

(...)

IV - promover o bem de todos, **sem preconceitos** de origem, raça, sexo, cor, idade **e quaisquer outras formas de discriminação**.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, **sem distinção de qualquer natureza**, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes (...)

²³BRASIL, 1988.

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

III - a dignidade da pessoa humana;

Logo na sequência, elenca os tratados e convenções internacionais antidiscriminatórios, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Americana dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Político e o Princípio de Yogyakarta. Por fim, o Ministro ainda pontua como o direito à não discriminação decorre do princípio da igualdade, afirmando²⁴:

“Outrossim, deve-se vislumbrar a igualdade não apenas em sua dimensão negativa, de proibição da discriminação, mas também sob uma perspectiva positiva, de modo a promover a inclusão de grupos estigmatizados e marginalizados”

Relevante a conclusão a que Gilmar Mendes chega, entendendo que as duas faces da igualdade são a não discriminação e a inclusão. Uma fortalece a outra e corrobora para a equidade entre os indivíduos. Interessante também é a ponderação que o Ministro faz sobre a impossibilidade da neutralidade, uma vez que toda escolha é política e deve implicar na promoção dos direitos. E, nesse sentido, deve-se optar pela inclusão e proteção dos cidadãos e cidadãs.

Na ADPF 460, o Ministro Luíz Fux, ao defender o direito à não discriminação, constrói seu argumento em cima dos limites da liberdade de expressão, a qual possui uma “dupla dimensão”. Segundo ele:

Sob a dimensão negativa das obrigações estatais, a escola se presta a locus da pluralidade, mas, sob a dimensão positiva das liberdades individuais, cabe ao poder público ensinar tais valores e combater perspectivas sectárias e discriminatórias.

²⁴ BRASIL, 2020.

Na visão de Fux, portanto, para se combater a discriminação e fazer jus a este direito constitucional, é preciso uma ação direta de promoção da inclusão e da diversidade. O Ministro ainda cita estatísticas acerca da discriminação no Brasil em relação à população LGBTQIA+, sem citar diretamente a transfobia, embora realize uma distinção entre as violências sofridas por conta da orientação sexual e da identidade de gênero²⁵:

Quanto à segurança, 60% dos estudantes se sentiam inseguros na escola no último ano, por causa de sua orientação sexual; e 43% por causa de sua identidade de gênero, havendo relatos expressivos de agressão verbal ou física por essas razões. Quanto a comentários discriminatórios, 55% afirmaram ter ouvido comentários negativos especificamente a respeito de transgêneros.

Ademais, o Ministro ainda acentua a jurisprudência da Corte sobre o tema da discriminação contra a população LGBTQIA+, na ADI 4.277, de relatoria do Ministro Ayres Britto²⁶:

“(...) PROIBIÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO DAS PESSOAS EM RAZÃO DO SEXO, SEJA NO PLANO DA DICOTOMIA HOMEM/MULHER (GÊNERO), SEJA NO PLANO DA ORIENTAÇÃO SEXUAL DE CADA QUAL DELES. A PROIBIÇÃO DO PRECONCEITO COMO CAPÍTULO DO CONSTITUCIONALISMO FRATERNAL. HOMENAGEM AO PLURALISMO COMO VALOR SÓCIO-POLÍTICO-CULTURAL. LIBERDADE PARA DISPOR DA PRÓPRIA SEXUALIDADE INSERIDA NA CATEGORIA DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DO INDIVÍDUO, EXPRESSÃO QUE É DA AUTONOMIA DE VONTADE. DIREITO À INTIMIDADE E À VIDA PRIVADA. CLÁUSULA PÉTREA. O sexo das pessoas, salvo disposição constitucional expressa ou implícita em sentido contrário, não se presta como fator de desigualação jurídica. Proibição de preconceito, à luz do inciso IV do art. 3º da Constituição Federal, por colidir frontalmente com o objetivo constitucional de promover o bem de todos. Silêncio normativo da Carta Magna a respeito do concreto uso do sexo dos indivíduos como saque da kelseniana norma geral negativa, segundo a qual o que não estiver juridicamente proibido, ou obrigado, está juridicamente permitido.

²⁵ BRASIL, 2020.

²⁶ BRASIL, 2011.

Reconhecimento do direito à preferência sexual como direta emanção do princípio da dignidade da pessoa humana: direito a auto-estima no mais elevado ponto da consciência do indivíduo. Direito à busca da felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual. O concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais. Empírico uso da sexualidade nos planos da intimidade e da privacidade constitucionalmente tuteladas. Autonomia da vontade. Cláusula pétrea. (...) ”

Os votos dos Ministros Gilmar Mendes e Luíz Fux utilizam expressamente o termo homofobia, sem no entanto elencarem a questão da transfobia, apesar do fato de Fux reconhecer por meio de estatísticas as diferenças entre as violências decorrentes da discriminação contra orientação sexual e identidade de gênero. Porém, é o voto de Roberto Barroso que explicita a violência transfóbica e a necessidade de seu combate.

O Ministro, nas ADPFs 461, 465 e 600, cita discriminações que ocorrem dentro do ambiente escolar contra pessoas da comunidade LGBTQIA+, ressaltando casos como²⁷:

“(...) homofobia no livro didático, nas concepções de currículo, nos conteúdos heterocêntricos, nas relações pedagógicas normalizadoras. Ela aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu ‘nome social’), nas brincadeiras e nas piadas ‘inofensivas’ e até usadas como ‘instrumento didático’. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro. Aflora nas salas dos professores/as, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e mestres. (...)”

Apesar do trecho acima ser uma citação de Marco Aurélio Prado e Rogério Diniz Junqueira em “Homofobia, hierarquização e humilhação social”, sua escolha não é trivial, pois elenca situações diretas sofridas tanto por LGBTQIA+ cisgênero em geral, quanto pessoas trans e travestis em específico. Logo em sequência, o Ministro pontua como esse contexto de discriminação implica em extrema fragilidade psicológica, sobretudo para a comunidade trans. É com essa base

²⁷ BRASIL, 2020.

argumentativa que Barroso lança mão da necessidade de uma política antidiscriminatória no ambiente escolar, visando a proteger as crianças e adolescentes LGBTIA+ desse rol de violências elencados. E conclui²⁸:

É na escola que se pode aprender que todos os seres humanos são dignos de igual respeito e consideração. O não enfrentamento do estigma e do preconceito nas escolas, principal espaço de aquisição de conhecimento e de socialização das crianças, contribui para a perpetuação de tais condutas e para a sistemática violação da autoestima e da dignidade de crianças e jovens. Não tratar de gênero e de orientação sexual na escola viola, portanto, o princípio da proteção integral assegurado pela Constituição.

Deste modo, a partir de tal construção argumentativa, o Ministro Roberto Barroso consegue conectar diretamente as discriminações sofridas por jovens LGBTQIA+, com uma violência psicológica mais profunda, trazendo como resultado lógico para solução desse contexto uma política antidiscriminatória nas escolas para o fomento da inclusão. De tudo o citado, friso a menção às vivências específicas de jovens trans, em especial às travestis, pela primeira vez citadas entre os votos analisados, conforme tratarei no item 6. Barroso, deste modo, defende um projeto educacional não discriminatório e, por consequência, (trans)inclusivo.

5.4. Direito à inclusão de pessoas trans e travestis - Um caminho para a decolonialidade do saber e do ser

O direito à inclusão, não somente à não discriminação, é tratado em específico e diretamente pelos votos de apenas um dos Ministros, Roberto Barroso. No entanto, o voto de Edson Fachin nas ADPFs 457 e 460 aborda elementos, como mostrarei, que podem estar focados em incluir pessoas trans e travestis no ambiente e vida escolar. Devo trazer a ressalva, de antemão, que quando trato aqui do argumento que defende o direito à uma educação inclusiva, o faço em relação a pessoas trans e travestis. Outros votos e acórdãos pontuam a inclusão como decorrente do direito antidiscriminação, porém, somente nas ADPFs 461,

²⁸ BRASIL, 2020.

600, 465 e 467, nos votos os ministros Roberto Barroso e Edson Fachin, se faz uma defesa direta da inclusão focada em especial nas pessoas trans e travestis - objeto de meu estudo.

Deste modo, distribuirei este tópico em quatro momentos: primeiro, analisarei o voto do ministro Edson Fachin, porque acredito que um de seus argumentos aborda, parcialmente, o direito à inclusão de pessoas trans e travestis; segundo, irei abordar a preliminar do voto do ministro Roberto Barroso, ocasião em que conceitua gênero, identidade de gênero e orientação sexual; terceiro, tratarei da argumentação de defesa da inclusão feita pelo ministro Roberto Barroso; e por fim, trarei minhas contribuições sobre a importância deste argumento e sua potência trans-formadora.

Nas ADPFs 467 e 460, Edson Fachin utiliza a mesma construção argumentativa, cujo trecho que analisarei segue reproduzido abaixo²⁹:

O reconhecimento da identidade de gênero é, portanto, constitutivo da dignidade humana. O Estado, para garantir o gozo pleno dos direitos humanos, não pode vedar aos estudantes o acesso a conhecimento a respeito de seus direitos de personalidade e de identidade.

A lei impugnada, além de invadir competência legislativa da União, também retira do horizonte dos alunos temas que dizem com seus direitos de personalidade, direitos que "não têm por fundamento o dado abstrato da personalidade jurídica, mas, sim, a personalidade como dado inerente ao sujeito concreto" (FACHIN, Luiz Edson; PIANOVSKI RUZYK, Carlos Eduardo. Princípio da Dignidade Humana (no Direito Civil). In: TORRES, Ricardo Lobo; KATAOKA, Eduardo Takemi; GALDINO, Flávio (Orgs.). Dicionário de Princípios Jurídicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.p. 314). Impedir ao sujeito concreto o acesso ao conhecimento a respeito dos seus direitos de identidade e personalidade viola os preceitos fundamentais inscritos na Constituição, dentre eles, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, I e direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II).

²⁹ BRASIL, 2020.

Fachin inicia pontuando a identidade de gênero como direito fundamental da personalidade e constituinte do princípio da dignidade humana. A partir desta construção, o ministro elabora o seguinte raciocínio lógico:

- A identidade de gênero é constituinte da dignidade humana;
- O ensino sobre temas de gênero é vedado nas escolas;
- Portanto, a vedação do ensino sobre gênero nas escolas impede os estudantes de ter acesso a seus direitos constitucionais e conhecimento sobre eles;
- Desta feita, a vedação é inconstitucional.

O silogismo construído acima possui diversos elementos interessantes para este estudo, e ressalto principalmente dois deles: (1) a identidade de gênero como direito de personalidade e da dignidade da pessoa humana; e (2) o ensino de um direito vinculado à efetivação deste direito e ao projeto de educação desejado para o país.

O primeiro ponto parece trivial, porém não o é quando colocado em perspectiva histórica. Pessoas trans e travestis lutam pelo reconhecimento de suas existências e identidades há décadas. Na documentação oral independente realizada pela militante Jovanna Cardoso - Jovanna Baby -, militante histórica e co-fundadora da primeira associação latinoamericana de travestis de que se tem registro, a ativista relata como se deu a construção, por exemplo, do instituto do nome social, designação de identidade pela qual pessoas trans e travestis escolhem ser chamadas, independente de seu registro civil - o qual não mais lhes representa. É simbólica notícia vinculada à Folha de São Paulo em 13 de junho de 1995, de autoria de Fernando Molica, em que temos o seguinte trecho:

“Jovanna diz que uma das principais reivindicações dos travestis (sic)³⁰ é o reconhecimento oficial de seus cognomes femininos (os “nomes de guerra”), que passariam a constar de suas cédulas de identidade ao lado de seus nomes de registro. Segundo Jovanna, esta providência ajudaria no esclarecimento de assassinatos de travestis “As ‘meninas’ só conhecem suas colegas pelos nomes femininos. Assim, acabam não podendo ajudar nas investigações da polícia”.

³⁰ No trecho em questão, tratam-se as travestis no masculino, ato hoje reconhecido como desrespeitoso e transfóbico.

Percebemos, deste modo, como a luta pelo reconhecimento das identidades trans pelo Estado, o que hoje se denomina “nome social” e à época se chamava “nome de guerra”, surge de uma necessidade de sobrevivência e de busca por justiça e responsabilização nos casos de assassinatos de travestis, que, enterradas com o nome civil de registro masculino, tinham as investigações de suas mortes prejudicadas, uma vez que suas companheiras quedavam impedidas de “ajudar nas investigações da polícia”. As reivindicações e mobilizações trans e travestis foram tão resilientes e potentes que, em 2018, 23 anos após a notícia supracitada, o Supremo Tribunal Federal - STF, por meio do Recurso Extraordinário (“RE”) 670.422 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade (“ADI”) 4.275 reconheceu o direito da população trans e travesti à retificação de seu registro de nome e gênero pela via cartorial. Portanto, é nítida a força e a luta trans e travesti para que pudéssemos chegar ao momento de um ministro do STF reconhecer a identidade de gênero como direito constitucional proveniente da dignidade da pessoa humana.

O segundo elemento que desejo ressaltar nos votos de Edson Fachin é a relação entre o ensino dos direitos e a efetivação da constituição. Nas palavras do ministro, como citado³¹:

“O Estado, para garantir o gozo pleno dos direitos humanos, não pode vedar aos estudantes o acesso a conhecimento a respeito de seus direitos de personalidade e de identidade.”

Há, portanto, um laço direto entre o gozo dos direitos e o acesso ao conhecimento sobre eles. A ciência das garantias fundamentais, neste sentido, está presente em um projeto educacional de inclusão para pessoas trans e travestis. Este grupo tem o direito de conhecer sobre sua identidade e a proteção constitucional que a engloba. Portanto, o ensino de garantias constitucionais nas escolas está intimamente ligado à sensação de pertencimento e a um projeto educacional inclusivo. De fato, esta conclusão final não está explícita, porém foi assim compreendida em minha leitura. Por isso, como afirmei no início deste tópico, entendo que o ministro Edson Fachin faz uma defesa apenas parcial do direito à inclusão de pessoas trans e travestis, muito embora suas ponderações e

³¹ BRASIL, 2020.

as implicações delas decorrentes sejam importantíssimas simbolicamente para a efetivação de uma educação (trans)inclusiva e decolonial.

Passemos à análise dos votos do ministro Roberto Barroso. Preliminarmente, nas APDFs 461, 465 e 600, seus votos se iniciam a partir de uma conceituação de sexo, gênero e orientação sexual. De acordo com o ministro³²:

(...) a palavra sexo, de modo geral, é utilizada para referir-se à distinção entre homens e mulheres com base em características orgânico-biológicas, baseadas em cromossomos, genitais e órgãos reprodutivos. Gênero designa o **autoconceito que o indivíduo faz de si mesmo** como masculino ou feminino. E orientação sexual refere-se à atração afetiva e emocional de um indivíduo por determinado gênero. - Grifei.

A definição de gênero do ministro, portanto, parte de um conceito autodeclaratório e de autopercepção. Gênero, assim, constitui a identidade do indivíduo de modo não inato, mas socialmente construído. Na sequência, Barroso pontua ainda a própria cisgeneridade - geralmente pressuposta e tida como inata:

As pessoas cisgênero são aquelas que se identificam plenamente com o gênero atribuído ao seu sexo e que se encontram nas fronteiras convencionais culturalmente construídas sobre o tema.

Uma vez mais, temos uma definição que apesar de aparentemente simples é carregada de significados. É importante, desta feita, entendermos a construção sociocultural de gênero, nos temos que nos aponta a pesquisadora travesti Viviane SIMAKAWA (2015, p. 62):

Estas vivências e corpos contemporâneos, assim, atravessadas pelas heranças dos séculos de colonizações europeias, são socioculturalmente significados a partir da ideia de que os padrões cisgêneros de corpos e vivências de gênero são os naturais e desejáveis. Ou, posto de outra maneira, a cisgeneridade é um conceito composto pelas compreensões socioculturais ocidentais e ocidentalizadas de gênero tidas como naturais,

³² BRASIL, 2020.

normais e biológicas, que são por sua vez as compreensões que fundamentam as leituras sobre vivências e corpos em termos de gênero.

Portanto, o simples conceituar a cisgeneridade e não tê-la como a regra e um padrão inato pressuposto já carrega em si a luta de travestis e pessoas trans pela afirmação de suas existências e a decolonização dos saberes e corpos. Essa construção argumentativa, assim, se conecta diretamente à defesa da inclusão de pessoas transgêneras na educação.

Agora, irei analisar especificamente o argumento de defesa de uma educação (trans)inclusiva pelo ministro Roberto Barroso. O magistrado inicia seu argumento, o qual se ampara na defesa do direito constitucional à igualdade, desenhando o cenário de exclusão e estigmatização que a população LGBTIA+ sofre no Brasil³³:

(...) É importante observar, além disso, que os grupos que não se enquadram nas fronteiras tradicionais e culturalmente construídas de identidade de gênero ou de orientação sexual constituem minorias marginalizadas e estigmatizadas na sociedade. Basta lembrar que o Brasil lidera o ranking mundial de violência contra transgêneros, cuja expectativa média de vida, no país, gira em torno de 30 anos, contra os quase 75 anos de vida do brasileiro médio. Transexuais têm dificuldade de permanecer na escola, de se empregar e até mesmo de obter atendimento médico nos hospitais públicos. Também não são incomuns atos de discriminação e violência dirigidos a homossexuais. (...)

Cabe notarmos que o ministro pontua direta e explicitamente a violência transfóbica contra pessoas transgêneras, colocando-a em destaque, inclusive, antes da questão da homofobia. Percebemos, assim, a importância dada à pauta trans e a elucidação quanto às diferenças entre identidade de gênero e orientação sexual, distinção essa importantíssima e que se confunde em muitos dos votos dos demais ministros. Na sequência, Barroso ainda coloca que a transgeneridade e a homossexualidade são fenômenos naturais da humanidade e, portanto,

³³ BRASIL, 2020.

seguirão existindo independente da exclusão dos currículos escolares. Por fim, o ministro conclui³⁴:

A educação é o principal instrumento de superação da incompreensão, do preconceito e da intolerância que acompanham tais grupos ao longo das suas vidas. É o meio pelo qual se logrará superar a violência e a exclusão social de que são alvos, transformar a compreensão social e promover o respeito à diferença. Impedir a alusão aos termos gênero e orientação sexual na escola significa conferir invisibilidade a tais questões. Proibir que o assunto seja tratado no âmbito da educação significa valer-se do aparato estatal para impedir a superação da exclusão social e, portanto, para perpetuar a discriminação.

Nesta conclusão do ministro Roberto Barroso, temos valiosas ponderações, mas de mais importante podemos citar o reconhecimento do papel transformador da educação e, mais do que isso, sua importância para a superação das desigualdades, da discriminação e para a promoção da inclusão. No tópico seguinte, o ministro tratará da função da escola de proteger as crianças e adolescentes trans, travestis e LGBs cisgêneros em geral, contra a homotransfobia. Nesse sentido, Barroso apresenta um projeto educacional político, voltado à cidadania e à inclusão. Cabe ao meio escolar transformar o contexto de exclusão e discriminação em respeito e inclusão.

A partir dos votos analisados, temos a defesa não apenas do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, mas também de um projeto educacional pautado na inclusão, na diversidade, nos direitos humanos e, mais explicitamente nos votos de Barroso, na transformação social. Entendo, portanto, que esses argumentos são os mais alinhados ao modelo de educação decolonial e (trans)inclusivo que defendo como bases teóricas dessa pesquisa. O discurso jurídico que coloca os direitos das pessoas trans e travestis no centro do debate e de seus argumentos, reconhecendo a importância da identidade de gênero e sua discussão no âmbito escolar, possui uma representação simbólica de inclusão e valorização da comunidade transgênera, obrigando as instituições como um todo

³⁴ BRASIL, 2020.

a olhar para esse grupo, produzir políticas públicas que o contemplem e promovam suas garantias fundamentais.

6. O (não) uso da identidade "travesti" pelo STF e a visão de gênero da Corte

No início de meu projeto de pesquisa, antes de delimitar efetivamente o objeto, já me chamava a atenção poder analisar como o Supremo utiliza a identidade travesti. O termo "travesti" carrega em si um peso histórico e cultural, bem como uma carga de discriminação que advém das tentativas de higienismo e colonialismo da comunidade trans.

Alessandra Mawu (2019), em "Narrativas Transviadas: Silenciamento, Colonialismo Jurídico e a Busca por Ancestralidade Travesti" nos mostra o processo de construção das identidades travestis no Brasil e na América Latina, partindo de influências indígenas e da diáspora africana. A partir da existência desses corpos nas culturas dominadas pelo poder colonial, os Estados colonizadores passam a reprimir a existência de tais corpos. Ainda assim, a autora defende haver uma "ancestralidade travesti", pela qual temos relações culturais e de afetividade que nos conectam com as que nos antecederam, nas palavras de Mawu (2019), "ser travesti, de uma vivência que por si só já é uma ancestralidade."

Nesse sentido, embora minhas perguntas centrais de pesquisa não estivessem focadas em reconhecer e estudar o uso do termo/identidade "travesti" nos votos dos ministros do STF, trago essa comparação com o objetivo de entender o quanto a construção argumentativa das decisões que dizem respeito aos direitos da população trans incluem de fato as vivências e experiências travestis. Ainda que possamos entender que o direito garantido para a comunidade trans em sentido amplo contemplará também o grupo de travestis, é preciso lembrarmos da já explicada importância desta identidade. As travestis carregam em si o pioneirismo de luta dentro da comunidade LGBTQIA+ e ainda assim têm seu "nome" excluído das grandes vitórias do grupo e das evoluções de direitos. Dito isso, entender como essa identidade é utilizada - e se é utilizada - pelos ministros do STF é importante para responder a minha pergunta de pesquisa e discutir até que ponto o discurso da Corte vai de encontro a um projeto de educação decolonial e (trans)inclusivo.

Justificado o porquê deste tópico, irei dividi-lo em duas partes: Primeiro, selecionarei em formato de quadro os trechos em que o termo “travesti” aparece em cada acórdão - excetuando quando diz respeito ao nome de organizações, como no caso da “Associação Nacional de Juristas pelos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Intersexuais - ANAJUDH LGBTI”; e segundo, analisarei o contexto em que a identidade travesti é empregada e se esse uso favorece um projeto educacional que inclua a esse grupo historicamente excluído e marginalizado, inclusive, dentro da própria comunidade trans e LGBTQIA+.

Quadro 4 - Comparação do Uso do Termo “Travesti” pelos Ministros

ADPF	Ministro	Trecho	Página
526	Gilmar Mendes	“Aliás, não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis , lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem.” (FURLANI, Jimena. Existe ‘ideologia de gênero’?. Disponível em: Existe “ideologia de gênero”? - Agência Pública (apublica.org) ”	pgs. 13-14
460	Luíz Fux	“A “Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais” (2016) revela um cenário ainda bastante opressor: os expressivos casos de agressão verbal ou física por causa da orientação sexual e identidade de gênero provocam insegurança na escola, o que repercute na assiduidade do aluno e na evasão escolar.”	pg. 6
	Gilmar Mendes	“Aliás, não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis , lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por	pg. 15

		exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem.” (FURLANI, Jimena. Existe ‘ideologia de gênero’?. Disponível em: Existe “ideologia de gênero”? - Agência Pública (apublica.org) ”	
457	Gilmar Mendes	“Aliás, não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis , lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem.” (FURLANI, Jimena. Existe ‘ideologia de gênero’?. Disponível em: Existe “ideologia de gênero”? - Agência Pública (apublica.org) ”	pg. 14
467	Gilmar Mendes	“Aliás, não é a existência do conceito de gênero que ‘fez surgir’ na humanidade pessoas homossexuais, travestis , lésbicas, transgêneros, transexuais ou bissexuais, por exemplo. Os estudos de gênero existem para estudar esses sujeitos, compreender a expressão de suas identidades, propor conceitos e teorias para sua existência e ajudar a construir um mundo onde todos/as se respeitem.” (FURLANI, Jimena. Existe ‘ideologia de gênero’?. Disponível em: Existe “ideologia de gênero”? - Agência Pública (apublica.org) ”	pg. 16
465	Roberto Barroso	“Ela [a homofobia] aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu ‘nome social’), nas brincadeiras e nas piadas ‘inofensivas’ e até usadas como ‘instrumento didático’. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro.”	pg. 12
		“Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais na escola têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva.	pg. 13

		Expostas a sistemáticas experiências de chacota e humilhação e a contínuos processos de exclusão, segregação e guetização, são arrastadas por uma “rede de exclusão (...)”	
		“Na escola, quando um docente se recusa a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está ensinando e estimulando os demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diversidade sexual. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto em processos de desumanização e exclusão no seio das instituições sociais.”	pgs. 13-14
		“Segundo estudo sobre diversidade sexual, que entrevistou 2014 pessoas, em 150 municípios do país: “Cerca de 90% dos entrevistados acreditam haver preconceito contra LGBT no Brasil; 26% admitem ter preconceito pessoal contra gays, e 29% contra travestis (...)”	pg. 17
461	Roberto Barroso	“Ela [a homofobia] aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu ‘nome social’), nas brincadeiras e nas piadas ‘inofensivas’ e até usadas como ‘instrumento didático’. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro.”	pg. 13
		“Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais na escola têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva. Expostas a sistemáticas experiências de chacota e humilhação e a contínuos processos de exclusão, segregação e guetização, são arrastadas por uma “rede de exclusão (...)”	pg. 14
		“Na escola, quando um docente se recusa a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está ensinando e estimulando os demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diversidade sexual. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto em processos de desumanização e exclusão no seio das	pg. 14

		instituições sociais.”	
		“Segundo estudo sobre diversidade sexual, que entrevistou 2014 pessoas, em 150 municípios do país: “Cerca de 90% dos entrevistados acreditam haver preconceito contra LGBT no Brasil; 26% admitem ter preconceito pessoal contra gays, e 29% contra travestis (...)”	pg. 17
600	Roberto Barroso	“Ela [a homofobia] aparece na hora da chamada (o furor em torno do número 24, por exemplo; mas, sobretudo, na recusa de se chamar a estudante travesti pelo seu ‘nome social’), nas brincadeiras e nas piadas ‘inofensivas’ e até usadas como ‘instrumento didático’. Está nos bilhetinhos, nas carteiras, nas quadras, nas paredes dos banheiros e na dificuldade de ter acesso ao banheiro.”	pg. 13
		“Com suas bases emocionais fragilizadas, travestis e transexuais na escola têm que encontrar forças para lidar com o estigma e a discriminação sistemática e ostensiva. Expostas a sistemáticas experiências de chacota e humilhação e a contínuos processos de exclusão, segregação e guetização, são arrastadas por uma “rede de exclusão (...)”	pg. 13
		“Na escola, quando um docente se recusa a chamar uma estudante travesti pelo seu nome social, está ensinando e estimulando os demais a adotarem atitudes hostis em relação a ela e à diversidade sexual. Trata-se de um dos meios mais eficazes de se traduzir a pedagogia do insulto em processos de desumanização e exclusão no seio das instituições sociais.”	pg. 14
		“Segundo estudo sobre diversidade sexual, que entrevistou 2014 pessoas, em 150 municípios do país: “Cerca de 90% dos entrevistados acreditam haver preconceito contra LGBT no Brasil; 26% admitem ter preconceito pessoal contra gays, e 29% contra travestis (...)”	pg. 17

Elaboração Própria

Primeiro elemento que chama atenção é a repetição das citações entre votos de mesmos ministros em diferentes julgamentos. Por exemplo, Gilmar Mendes, nas ADPFs 526, 460, 457 e 467 faz uso do mesmo trecho de entrevista publicada por Andrea Dip na Agência Pública. Nessa situação, o termo “travesti” é apenas destacado como parte da sigla da comunidade LGBTQIA+. Não é abordado algum argumento ou elemento específico à população de travestis, o uso é feito de forma mais genérica. O mesmo se dá com o voto de Luíz Fux, também na ADPF 460.

Quero agora dar especial destaque à construção do voto do Ministro Roberto Barroso. O magistrado se utiliza 4 vezes da identidade travesti, e em todas elas o termo é empregado em relação a uma vivência específica da própria comunidade. A primeira citação ocorre em trecho do estudo da Fundação Perseu Abramo, em que se relata a situação de discriminação transfóbica a uma travesti no ambiente escolar, quando ela não é chamada por seu nome social. Neste caso, não se usa o termo “transexual” ou “mulher trans”, mas sim explicitamente “a travesti”. Ainda, na sequência, o Ministro novamente apresenta uma citação que problematiza o uso do nome de registro de travestis no ambiente escolar, em detrimento de seu nome social, alertando para a fragilidade emocional a que esta população é submetida. Por fim, em quarto momento, Barroso ainda cita uma pesquisa que demonstra números diferentes de preconceito em relação a homossexuais e a travestis, sendo estas o maior alvo de preconceito transfóbico. Ainda que o Ministro Roberto Barroso, nas ADPFs 600, 461 e 465 se utilize da identidade travesti de modo qualificado, o faz por meio de citações. O magistrado, em si, não constrói seu discurso próprio a partir da travestilidade, valendo-se de termos mais amplos como “trans”, “transexuais” e “transgêneros”.

A partir dos relatos acima, do quadro elaborado e da análise feita, trago algumas hipóteses e considerações sobre o uso da identidade travesti pelos ministros do STF. Destaca-se prontamente o Ministro Roberto Barroso, que entre todos os acórdãos analisados traz votos mais progressistas e inclusivos para a população trans em geral, e dando destaque às travestis em específico. A simples citação de situações e dados que põem luz sobre a discriminação que a população travesti sofre já é algo potente e demonstra um discurso que vai contra o apagamento histórico que este grupo sofreu e sofre. Devo chamar atenção ao uso correto e respeitoso dos pronomes, de modo que as travestis são tratadas no feminino em todas as ocorrências.

No entanto, a ausência desta identidade no voto de metade dos ministros é algo notório e extremamente relevante. Por que em uma manifestação sobre "ideologia de gênero" preferem-se termos como "transexual", "transgênero" ou "mulher trans" à "travesti"? Quero trazer uma citação do próprio voto do Ministro Luiz Fux, na ADPF 460, que pode ser importante para tentarmos responder a essa pergunta:

Em especial, a autonomia da vontade dos pais não pode ditar os termos em que os profissionais da educação vão exercer seu mister, por toda a expertise e experiência adquirida por aqueles que pensam o ambiente escolar. Por ambas as razões, a liberdade religiosa ou filosófica **não se presta a travestir** o abuso de poder familiar - pg. 12 - Grifos meus.

"Travestir" significa "fingir ser o que não é", e remonta à origem do termo e identidade "travesti" em si, referindo-se a este grupo como farsantes, mentirosas, aquelas que "travestem-se de mulher". Por essa razão a militância e ativismos trans e travesti têm se voltado contra o uso de tal verbo, por entendê-lo como um lembrete da discriminação e transfobia. Assim, o fato de o ministro Luiz Fux utilizar "travestir" dentro de um voto que trata de questões de gênero diz muito, nos mostrando como falta ao STF o contato com a militância travesti de fato. Os advogados e advogadas que representam as associações LGBTQIA+, na maioria das vezes, são pessoas cisgêneras. Ainda é raro termos travestis juristas e em faculdades de Direito. Por isso, é fundamental pararmos de "travestir" e passarmos a "travestilizar" os espaços, ocupando-os com a visibilidade e as importantes contribuições desse grupo que pagou com a vida e liberdade para que a comunidade LGBTQIA+, principalmente em sua parcela cisgênera, pudesse viver livremente.

7. Futuras agendas de pesquisa - E agora?

E agora? A pesquisa acadêmica é um processo que não se encerra. As questões tratadas ao longo dessa pesquisa geram novas provocações, dúvidas e, assim, novas agendas de pesquisa. Um elemento interessante que me despertou

para novos estudos é justamente a abordagem da identidade travesti pelo Supremo e também por outros tribunais de justiça. Entender se e como esse termo e essa comunidade são contemplados pelo judiciário pode trazer contribuições relevantes para o entendimento dos direitos de nossa comunidade.

Importante citar o estudo de Victor Serra (2018), “PESSOA AFEITA AO CRIME’: criminalização de travestis e o discurso judicial criminal paulista”, no qual o autor já tece relevante discussão nesse sentido, analisando a criminalização da identidade travesti em acórdãos criminais do Tribunal de Justiça de São Paulo. Essa criminalização diz muito sobre como somos vistas pela cisgeneridade, geralmente partindo de um processo higienista que nos coloca como “mulheres trans” ou “transexuais”, ao invés de marcar nossa essência **travesti**. Afinal, lembro que Luana Muniz nos ensinou “travesti não é bagunça”.

Outro aspecto que me chamou atenção e constitui uma possível futura agenda de pesquisa é entender os argumentos e referenciais teóricos que os ministros e demais julgadores utilizam para a defesa dos direitos de grupos marginalizados, como travestis, pessoas negras e mulheres. Ao constatar ao longo desta monografia como muitos magistrados se valeram de estudos de homens cisgêneros brancos para construir argumentos em favor da “diversidade”, ao passo que não citaram estudos de travestis, entendo haver minimamente uma incoerência e até mesmo o que Sueli Carneiro (2005) chama de epistemicídio.

Por fim, é importante continuarmos estudando e acompanhando como essas decisões do STF nas questões de “ideologia de gênero” têm repercutido na sociedade. Qual seu impacto? Ainda, como têm sido tratadas as novas proposições sobre esse assunto que tramitam nas casas legislativas estaduais, municipais e no Congresso Nacional? Esta última questão é relevante ao pensarmos que ainda após a consolidação do posicionamento do Supremo sobre o ensino de gênero e sexualidade nas escolas, existe a discussão legislativa que busca aprovar projetos nesse sentido, sabendo-se a inconstitucionalidade da matéria.

Seguirei estudando e questionando a forma como a cisgeneridade se perpetua por meio dos discursos jurídicos e dos agentes do judiciário, propagando uma (in)justiça trans-excludente.

8. Conclusão - E onde chegamos?

Neste trabalho busquei responder à questão central de como são construídos os discursos do STF nas decisões de ensino da dita "ideologia de gênero" nas escolas. A partir da análise das ADPFs 526, 460, 461, 600, 457, 467 e 465, tive como material os votos dos Ministros e Ministra Cármen Lúcia, Alexandre de Moraes, Edson Fachin, Luiz Fux, Gilmar Mendes e Roberto Barroso. Dos acórdãos, elenquei 5 argumentos centrais, um deles dividido em 2 "sub-argumentos": (1) Defesa da competência exclusiva da União para legislar sobre diretrizes e bases educacionais; (2) Defesa da liberdade de cátedra para os docentes; (3) Defesa de um projeto educacional focado na pluralidade; (4.1) Uso do direito antidiscriminatório para justificar o ensino de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas, focado na homofobia; (4.2) Uso do direito antidiscriminatório para justificar o ensino de respeito à diversidade sexual e de gênero nas escolas, focado na transfobia; e (5) Defesa do direito à inclusão propiciada pelos debates de gênero na educação.

O discurso de defesa da constitucionalidade das discussões de gênero e sexualidade nas escolas é construído de forma diferente a depender do ministro. Temos decisões mais focadas em aspectos técnicos da Constituição - argumentos esses que estão presentes em todos os acórdãos - e outras que apresentam a defesa nítida de um projeto político pedagógico voltado à diversidade e à inclusão, contemplando, inclusive, pessoas trans e travestis nessa proposta educacional. Infelizmente, constatei que um discurso cidadão e (trans) inclusivo ainda é minoritário na Corte, onde a defesa de posicionamentos mais técnicos é privilegiada. Chamo atenção para o não uso da identidade travesti, que é abordada de forma estruturada somente nos votos do ministro Roberto Barroso. Adicionalmente, importante frisar como o combate específico à violência transfóbica ainda é ocultado da grande maioria dos votos analisados, demonstrando uma escolha dos ministros em não focar suas linhas argumentativas sobre questões de gênero e transgeneridade, um triste prejuízo à nossa comunidade.

O discurso construído pelos ministros, em sua maioria, não contempla as premissas de uma proposta decolonial e (trans)inclusiva, pois um ensino que fomenta o pensamento crítico e emancipatório foi somente abordado por um conjunto minoritário de votos. Ainda, o combate específico à transfobia e a

inclusão de estudantes trans e travestis são elementos secundários e também invocados somente em uma pequena parcela das decisões. O STF, portanto, a partir das linhas teóricas das quais parto para esse estudo, não atende ao projeto educacional que acredito ser necessário para a efetivação dos direitos da população trans e travesti e o fomento de sua emancipação. Cabe a nós, enquanto movimento social, ocuparmos e pressionarmos também o discurso jurídico para que possamos construir um direito e uma educação que seja das monas, das manas e, acima de tudo, **das travestis**.

9. Referências

ANTRA. **Relatório Completo de Assassinatos de Travestis e Transexuais da Antra**. Antra, 2020. Disponível em <https://antrabrasil.org/assassinatos/>. Acesso em [=].

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5580, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 25 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 461, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 460, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Luiz Fux. Brasília, DF, 29 jun. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 467, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Gilmar Mendes. Brasília, DF, 29 mai. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 600, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 465, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF, 24 ago. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 457, Tribunal Pleno. Relator: Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, DF, 27 abr. 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 526, Tribunal Pleno. Relatora: Ministra Cármen Lúcia. Brasília, DF, 11 mai. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, Patricia Hill. **EM DIREÇÃO A UMA NOVA VISÃO: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão**. In: MORENO, Renata. Reflexões e práticas de transformação feminista. São Paulo: Cadernos Sempreviva, 2015. cap. 1, p. 13-42. ISBN 978-85-86548-26-0. GONZALES, Lélia. **Sexismo e racismo na cultura brasileira**. Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs: 1984, p. 223-244.

GONZALES, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p. 223-244.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra ;**. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Características Étnico-Raciais da População Brasileira: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: 2013.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Xica Manicongo: A transgeneridade toma a palavra**. In: Revista Docência e Cibercultura, Rio de Janeiro, 2019.

KILOMBA, Grada. **Plantation Memórias: Episodes of Everyday Racism**. Münster: Unrast Verlag, 2019.

LAURIS, Élide. Entre o social e o político: a luta pela definição do modelo de acesso à justiça em São Paulo. **Revista Crítica de Ciências Sociais**: 2009.

LAURIS, Élide. **O Sul Como Emergência: Mobilização Social do Direito e Experimentalismo Institucional do Acesso à Justiça em São Paulo**. in Sortuz. Oñati Journal of Emergent Socio-legal Studies, p. 59-92: 2015.

MARTOS, Flores Antonio Juan. **TRAVESTIDOS DE ETNICIDAD ZAPOTECA: UNA ETNOGRAFÍA DE LOS MUXES DE JUCHITÁN COMO CUERPOS PODEROSOS.** Anuario de Hojas de Warimi no 15, 2010.

MAWU, Alessandra Mawu. **Narrativas Transviadas: Silenciamento, Colonialismo Jurídico e a Busca por Ancestralidade Travesti.** Foz do Iguaçu, 2019.

MEHRA, Bharat; LEMIEUX, Paul A; STOPHEL, Keri Stophel. **An Exploratory Journey of Cultural Visual Literacy of “Non-Conforming” Gender Representations from Pre-Colonial Sub-Saharan Africa.** De Gruyter Open, Published online: 2019.

Mexico: **Mesoamerica y los Ámbitos Indígenas de la Nueva España.** México: FONDO DE CULTURA ECONÓMICA (FCE), 2004. v. 1, cap. 10, p. 301-338. ISBN 9789681672911.

NUNES, Lucca. **Retificação do registro civil de pessoas trans: como decide o TJSP? Uma análise jurisprudencial entre 2000 e 2017.** Sociedade Brasileira de Direito Público, São Paulo, 2017.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas.** In *Codesria*. Gender Series, Dakar, v. 1, p. 1-8, tradução por Juliana Araújo Lopes. 2004.

PASSOS, Maria Clara Araújo. **O currículo frente à insurgência decolonial: constituindo outros lugares de fala.** Cadernos de Gênero e Tecnologia, v.12, n. 39, p. 196-209. Curitiba, 2019.

SANZOVO, Natália. **O lugar das trans na prisão.** Editora D'Plácido, São Paulo, 2020.

Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania do Município (SMDHC). **Mapeamento de Pessoas Trans do Município de São Paulo.** São Paulo, 2021.

SERRA, Victor Siqueira. **“PESSOA AFEITA AO CRIME”:** criminalização de travestis e o discurso judicial criminal paulista. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Franca, 2018.

SIMAKAWA, Viviane V. **POR INFLEXÕES DECOLONIAIS DE CORPOS E IDENTIDADES DE GÊNERO INCONFORMES: UMA ANÁLISE AUTOETNOGRÁFICA DA CISGENERIDADE COMO NORMATIVIDADE.** Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.