

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
ESCOLA DE DIREITO, TURISMO E MUSEOLOGIA
DEPARTAMENTO DE DIREITO**

BIANCA PATRÍCIA CARDOSO

**(TRANS)DISCIPLINARIDADE JURÍDICA:
a obrigatoriedade do ensino de gênero nas escolas para coibir a discriminação de
pessoas trans**

OURO PRETO

2021

BIANCA PATRÍCIA CARDOSO

**(TRANS)DISCIPLINARIDADE JURÍDICA:
a obrigatoriedade do ensino de gênero nas escolas para coibir a discriminação de
pessoas trans**

Projeto de elaboração de monografia do programa de graduação de Direito da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de bacharel.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Flávia Souza Máximo Pereira

Co-orientador: Mestrando Rainer Bomfim

Área de concentração: Direito Constitucional

OURO PRETO

2021



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
ESCOLA DE DIREITO, TURISMO E MUSEOLOGIA
DEPARTAMENTO DE DIREITO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Bianca Patrícia Cardoso

**(TRANS)DISCIPLINARIDADE JURÍDICA:
a obrigatoriedade do ensino de gênero nas escolas para coibir a discriminação de
pessoas trans**

Monografia apresentada ao Curso de Direito da Universidade Federal
de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Direito

Aprovada em 03 de setembro de 2021

Membros da banca

Professora Doutora Flávia Souza Máximo Pereira - Orientadora (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professor Mestre Rainer Bomfim - Coorientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Doutora Natália de Souza Lisboa - (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professor Doutor Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes Bahia - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Flávia Souza Máximo Pereira, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 06/09/2021



Documento assinado eletronicamente por **Flavia Souza Maximo Pereira, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 06/09/2021, às 13:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0218039** e o código CRC **B8E83BD1**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.009331/2021-35

SEI nº 0218039

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: 3135591545 - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que se faz presente em minha vida, sendo meu guia e protetor.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e esforço investido na minha educação.

A minha orientadora, Prof^a. Dr.^a Flávia Souza Máximo Pereira, por contribuir com tanta sabedoria, paciência e dedicação, tornando esse trabalho possível. Obrigada, de modo especial, pelas valiosas contribuições durante o curso e proporcionar ao longo deste espaço para o desenvolvimento do pensamento crítico e inovador dos discentes.

Ao meu co-orientador, Prof. Me. Rainer Bomfim, pela dedicação e atenção que foram essenciais para que este trabalho fosse concluído satisfatoriamente.

A Prof.^a Ma. Kênia Rodrigues Magalhães, pelo convite para participar do projeto de extensão “Direito e Cidadania na Escola”, durante minha jornada na UEMG (MG), e despertar em mim o interesse pelos estudos de gênero e pela educação.

A minha avó (*in memoriam*), por ter me ensinado valores que alimentaram minha alma e conduziram meus passos até aqui.

Ao Emerson, pelo apoio e incentivo durante o meu percurso acadêmico.

Por fim, a todos os amigos que de alguma forma fizeram parte dessa jornada.

RESUMO

A discriminação contra pessoas transgênero no Brasil é evidente a partir da análise sistêmica de dados, que demonstram os altos índices de homicídio e de suicídio desta população no país. Diante deste cenário de violência estrutural, a presente pesquisa jurídico-sociológica buscou responder o seguinte problema: existe o dever jurídico Estatal de ensino sobre identidade de gênero na educação básica como política pública de enfrentamento à discriminação sofrida por pessoas transgênero no Brasil? Partindo-se da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade, desenvolvida pelo Alexandre Bahia (BAHIA, 2014), pautada no ensino de Direitos Humanos, bem como na inclusão de políticas públicas de estudos sobre identidade de gênero no currículo básico escolar, conforme proposto pela Guacira Lopes Louro (2000, 2014), entende-se que os índices de discriminação de pessoas trans no país podem ser reduzidos mediante uma formação emancipatória e cidadã dos sujeitos/as. O ensino sobre identidade de gênero na perspectiva dos Direitos Humanos aparece como uma alternativa para combater os altos índices de violência e de expulsão escolar que enfrenta a população trans, uma vez que tais estatísticas continuam crescendo, mesmo após o reconhecimento do crime de LGBTQIfobia pelo Supremo Tribunal Federal. Entende-se que, portanto, que existe o dever jurídico Estatal de ensino sobre identidade de gênero nas escolas, haja vista que o direito constitucional à educação tem o objetivo de viabilizar o “pleno desenvolvimento da pessoa e preparar os sujeitos/as ao exercício da cidadania” (art. 205, *caput*, CRFB/88) (BRASIL, 1988).

PALAVRAS-CHAVE: Direito Constitucional. Igualdade. Identidade de gênero. Pessoas transgênero. Direito à educação.

ABSTRACT

Discrimination against transgender people in Brazil is evident from the systemic analysis of data, which demonstrate the high rates of homicide and suicide in this population. Faced with this scenario of structural violence, this legal-sociological research sought to answer the following problem: is there a State legal duty to teach gender identity in basic education as a public policy to combat discrimination suffered by transgender people in Brazil? Starting from the constitutional perspective of equality in diversity, developed by Alexandre Bahia (BAHIA, 2014), based on the teaching of Human Rights, as well as the inclusion of public policies for studies on gender identity in the basic curriculum school, as proposed by Guacira Lopes Louro (2000, 2014), it is understood that the rates of discrimination against trans people in the country can be reduced through an emancipatory and citizen education. Teaching about gender identity from the perspective of Human Rights appears as an alternative to combat the high rates of violence and school expulsion faced by the trans population, since such statistics continue to grow, even after the Supreme Court's recognition of the crime of LGBTQIphobia. It is understood, therefore, that there is a State legal duty to teach about gender identity in schools, given that the constitutional right to education aims to enable the "full development of the person and prepare subjects to exercise citizenship" (art. 205, caput, CRFB/88) (BRASIL, 1988).

KEYWORDS: Constitutional Law. Equality. Gender identity. Transgender people. Right of education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. QUESTÕES DE GÊNERO	10
2.1. Identidade de gênero e orientação sexual	10
2.2. Transidentidade e transgeneridade	14
2.3. Conceito jurídico de transfobia como discriminação	16
3. QUAIS VIDAS SÃO PASSÍVEIS DE LUTO? PRECARIEDADE DAS VIDAS TRANS	23
3.1 A transfobia e os altos índices de homicídios e suicídios no Brasil	24
3.2. Realidade após a Ação Direta de Inconstitucionalidade por omissão nº26/DF.	28
3.3. A transidentidade e os índices de expulsão escolar no Brasil	32
4. A (TRANS)DISCIPLINARIDADE JURÍDICA: O DEVER ESTATAL DO ENSINO DE GÊNERO NAS ESCOLAS	35
4.1. Os Direitos Humanos e fundamentais à educação plural e democrática	35
4.2. A lei de Diretrizes e Bases e a promoção à igualdade como diversidade no ensino.....	39
4.3. O Plano Nacional da Educação e o ensino de gênero nas escolas	44
5. A EDUCAÇÃO BÁSICA PARA E PELA CIDADANIA	47
5.1. O dever jurídico Estatal de ensinamentos sobre identidade de gênero nas escolas	47
6. CONCLUSÃO	52
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

A discriminação contra pessoas transgênero no Brasil revela-se a partir da análise sistêmica de dados¹, que demonstram os altos índices de homicídio e de suicídio desta população no país. Esses dados são registrados por entidades não governamentais, como a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) e o Grupo Gay da Bahia, que têm como objetivo dar visibilidade à violência e aos problemas/vivências enfrentados por pessoas transgênero no Brasil, uma vez que não existem políticas públicas que coletam tais informações.

Diante desse cenário, esta pesquisa concentra-se no seguinte tema-problema: existe o dever jurídico Estatal de ensino sobre identidade de gênero na educação básica, como mecanismo preventivo de diminuição da discriminação em face de pessoas transgênero no Brasil?

Como objetivo geral, visa-se investigar se os índices de violência contra pessoas trans podem ser reduzidos a partir de uma política pública de inclusão de estudos de gênero, na perspectiva de direitos fundamentais, no currículo obrigatório do ensino fundamental e médio.

Tem-se como hipótese que o estudo sobre identidade de gênero nas escolas, sob a perspectiva cidadã e emancipatória da educação, nos termos do art. 205, *caput*², da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), pode ser capaz de diminuir a discriminação e a violência em face de pessoas transgênero.

Diante de números tão alarmantes de violência em face às pessoas transgênero, a presente pesquisa jurídico-sociológica demonstra-se relevante, consistindo ainda em uma possível resposta aos altos índices de evasão escolar destas sujeitas. O processo de ruptura educacional da discriminação de gênero é longo e complexo para os educadores e estudantes, o que torna crucial o questionamento sobre o dever jurídico Estatal em garantir um sistema de políticas públicas no qual os profissionais da área da educação aprendam a lidar com as problemáticas que englobam o ambiente escolar e a sociedade.

¹ Tais dados ainda se encontram subnotificados, como será demonstrado ao longo deste trabalho.

² 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 (BRASIL, 1988).

Na contramão desse cenário social transfóbico, pode-se notar avanços jurídicos para o movimento trans, que consistem na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.275/2018, que reconheceu às pessoas transexuais o direito, se assim o desejarem, independentemente da cirurgia de transgenitalização³, de substituição de prenome e gênero no registro civil. Pode-se destacar também o recente julgamento da decisão na Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n. 26 e o Mandado de Injunção n. 4.733, que reconheceram o crime de LGBTIfobia como forma/espécie de racismo.

Contudo, a vertente do punitivismo penal não pode ser a única via do Estado para coibir a discriminação e, conseqüentemente, a violência contra pessoas transgênero no Brasil. Entende-se que a inserção do ensino sobre identidade de gênero, na perspectiva de direitos fundamentais, tem o objetivo de preparar os sujeitos/as ao exercício de uma cidadania plural (art. 205, *caput*, CRFB/88), contribuindo para a diminuição da discriminação dessa população. Além disso, há instrumentos normativos (internacionais e nacionais) que exigem que a educação básica dos sujeitos/as seja pautada na diversidade.

O ensino de gênero na educação básica como mecanismo para coibir a discriminação de pessoas transgênero tem como área de concentração de pesquisa o Direito Constitucional. Como marco teórico, utiliza-se a perspectiva constitucional da igualdade na diversidade, desenvolvida pelo Alexandre Bahia (BAHIA, 2014), pautada no ensino de Direitos Humanos. Além disso, são abordados as pesquisas na área da educação, que propõem a inclusão dos estudos sobre identidade de gênero no currículo básico escolar, conforme apresentado por Guacira Lopes Louro (2000, 2014).

Por fim, cabe destacar os limites da pesquisa, reconhecendo o lugar privilegiado que ocupo, como mulher cisgênera, branca, heterossexual e que não vivencia as experiências e precariedades que atravessam assimetricamente os corpos trans. Com o mesmo entendimento de Djamila Ribeiro, acredito que é fundamental desvelar o meu lugar social e epistêmico na produção do conhecimento (RIBEIRO, 2017).

³ Cirurgia de redesignação genital/sexual ou de transgenitalização: Trata-se de um procedimento cirúrgico por meio do qual se altera o órgão genital da pessoa para criar uma neovagina ou um neofalo. Preferível ao termo antiquado “mudança de sexo”. É importante, para quem se relaciona ou trata com pessoas transexuais, não enfatizar exageradamente o papel dessa cirurgia em sua vida ou no seu processo transexualizador, do qual ela é apenas uma etapa, que pode não ocorrer (JESUS, 2012, p. 31).

Dessa forma, torna-se necessário utilizar desse *locus* social privilegiado para tensionar as estruturas de manutenção do CISTema (sistema que concede privilégios aos sujeitos/as cisgêneros) (CAMILLOTO, 2019).

2. QUESTÕES DE GÊNERO

Segundo Guacira Lopes Louro (2018), todas as formas de viver a sexualidade e os gêneros são culturais, históricas e contingentes. Assim, Louro ressalta que: “As certezas que temos, as certezas com as quais nos acostumamos por tanto tempo precisam ser colocadas em questão, ou melhor, precisam ser compreendidas no âmbito da cultura e da transitoriedade” (LOURO, 2018, p. 69).

Por isso, é relevante refletir sobre as possibilidades e as impossibilidades que, historicamente, a cultura apresenta para o gênero. Investiga-se como as relações de poder impuseram socialmente uma norma unívoca de orientação sexual e identidade de gênero: a heterocisnormatividade, para regular os sujeitos/as de diferentes gêneros; nas suas formas de experimentar desejos e nas práticas para constituírem binariamente homens e mulheres (LOURO, 2007).

Cria-se, portanto, um sistema violento de privilégios sociais baseados na heterocisnormatividade, em que pessoas heterossexuais e cisgêneras ocupam espaços de poder, reificando a lógica binária de gênero.

Dessa forma, há justificativas não apenas para refletir, mas para ensaiar estratégias que, eventualmente, possam perturbar ou alterar, de algum modo, o ciclo de exclusões/violências, precarização e vulnerabilidade que atinge assimetricamente os corpos trans no país (LOURO, 2007).

2.1. Identidade de gênero e orientação sexual

Os conceitos de identidade de gênero e de orientação sexual, por vezes, através da linguagem comum e das práticas sociais, se confundem, o que pode tornar difícil pensá-las distintivamente. Entretanto, orientação sexual e identidade de gênero não possuem o mesmo significado (LOURO, 1997).

Ludmilla Camilloto aduz que as noções de identidade de gênero e de orientação são distintas, embora sejam notadas conjuntamente e articuladas como elementos da identidade de um sujeito (CAMILLOTO, 2019).

O conceito de identidade de gênero adotado nesta pesquisa é derivado dos estudos de Guacira Lopes Louro (1997, 2000). A identidade de gênero diz respeito aos papéis sociais de *gênero* que o indivíduo se identifica psicologicamente (masculino,

feminino, transgênero, não-binário, agênero). Logo, para definir com profundidade o que é identidade de gênero, é necessário primeiramente entendermos o que é gênero:

Gênero[...] é uma atribuição cultural; que ela sempre é dita e nomeada no contexto de uma cultura. Esquecemos que os corpos são significados, representados e interpretados culturalmente, que diferentes sociedades e grupos atribuem significados também diferentes às características físicas: que determinados traços ou características podem ter importância, serem considerados notáveis e, então, se constituírem em "marcas" definidoras, ou, ao contrário, permanecerem banais, irrelevantes (LOURO, 2000, p.62).

Louro (1997, p. 21) entende o gênero a partir de uma análise “fundamentalmente social”, mas não ignora que este se constitui com/sobre corpos sexuados. A autora define gênero como uma construção social, bem como a história produzida sobre características consideradas biológicas (LOURO, 1997). O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais também são compreendidas e representadas socialmente; como são "trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico" (LOURO, 1997, p. 22).

Para Berenice Bento (2006) são os atos sociais que fazem o gênero; que visibilizam e estabilizam os corpos na ordem social dicotomizada de gênero: feminino e masculino. Isso significa que homens/mulheres biológicos são submetidos a uma repetição de atos culturais binários, supondo que sejam os mais naturais (BENTO, 2006). Bento (2006, p. 205), portanto, entende que as identidades não resultam de uma “totalidade inevitável ou primordial, mas de um processo de fechamento, de produção e de reprodução de margens, delimitadas por fronteiras discursivamente intransponíveis”. Para a autora, a “constituição de uma identidade social é um ato de poder” (BENTO, 2006, p. 205).

Judith Butler (2003, p. 59) entende o gênero como uma “estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”. Para a filósofa, não existe a dicotomia sexo/gênero, visto que ambos são produzidos discursivamente e engendrados por poderes, ou seja, não são fatos meramente naturais (LEITE; DE OLIVEIRA; LUTERMAN, 2021).

Do mesmo modo, para Viviane Vergueiros (2015, p. 44), conceitos impostos por essa matriz social binária de gênero, mas que se apresentam como científicos e ontológicos, a exemplo de “mulher uterina”, “sexo biológico”, devem ser desconstruídos para evidenciar que o corpo está situado em um discurso social de poder.

Logo, o *gênero*, *assim como o sexo*, é uma construção social não-livre, pois é imposta por relações de poder, e, *identidade de gênero* é como cada pessoa se reconhece psicologicamente diante desta construção. Não há uma liberdade real na escolha de gênero para o sujeito, pois esta matriz social submete os corpos a convenções sociais hierárquicas e binárias de feminino-masculino, associadas à genitália, de modo que “[...] algumas identidades gozam de privilégios, legitimidade e autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas” (LOURO, 2000, p. 59).

Já a orientação sexual manifesta-se através das formas como os/as sujeitos/as vivem sua sexualidade, com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as (LOURO, 1997). Portanto, a sexualidade está relacionada aos diversos arranjos e parcerias que os/as sujeitos/as inventam e põem em prática para realizar seus jogos sexuais (LOURO, 2000). As orientações sexuais deixam de ser concebidas como meros resultados biológicos e passam, assim como o gênero, a ser entendidas nas relações sociais de poder:

[...] os/as sujeitos/as se autoidentificam como heterossexuais, homossexuais, bissexuais, assexuais, pansexuais, polisssexuais, entre outras orientações existentes. Importante frisar que a orientação sexual não decorre de uma mera “escolha” ou de uma “opção” do sujeito, como inadvertidamente e frequentemente compreende o senso comum. A escolha do sujeito reside em explicitá-la ou não. (CAMILLOTO, 2019, p. 27)

Em consonância com esses conceitos, Jaqueline Gomes de Jesus (2015) também compreende o termo orientação sexual pela atração afetivo-sexual, que é a vivência interna de cada pessoa relativa à sua sexualidade. Além disso, a autora destaca que a orientação sexual, por ser uma dimensão que se refere a todas as pessoas, não pode estabelecer uma hierarquia em que algumas identidades são consideradas “melhores” ou “mais naturais” que outras, porque todas são expressões dignas da sexualidade humana (GOMES DE JESUS, 2015, p. 44).

Historicamente, as relações de poder impuseram socialmente uma norma unívoca de orientação sexual e identidade de gênero: a *heterocisnormatividade*. Isso significa que socialmente foi estabelecida uma conexão compulsória, apresentada como natural e ontológica, entre sexo/identidade de gênero/orientação sexual: se eu nasço com uma vagina, sou necessariamente uma mulher e devo desejar sexualmente um homem. As pessoas que não se enquadram nesta matriz social heterocisnormativa são consideradas abjetas, desviantes e repulsivas. Cria-se, portanto, um sistema violento de

privilégios sociais baseados na heterocisnormatividade, em que pessoas heterossexuais e cisgêneras ocupam espaços de poder, reificando a lógica binária de gênero.

Essa lógica binária age de forma a excluir as oportunidades de configurações de diferentes expressões de identidades de gênero que não sejam ancoradas nos princípios da heterocisnormatividade, contribuindo para a preservação e repetição das inflexíveis normas culturais. De acordo com Butler, essa lógica binária:

[...] exige que certos tipos de “identidade” não possam “existir” – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não “decorrem” nem do “sexo” e nem do “gênero”. Nesse contexto, “decorrem” seria uma relação política de direito instituído pelas leis culturais que estabelecem e regulam a forma e o significado da sexualidade (BUTLER, 2003, p. 39).

Contudo, como demonstrado na concepção socializada de gênero adotada por Louro (2000), Bento (2006), Butler (2003) e Vergueiros (2015) não há relação necessária entre o corpo de alguém, sua identidade de gênero e sua orientação sexual. Como afirma Louro (2000), tal como a classe, a sexualidade e o gênero também precisam ser compreendidos no âmbito da história e da cultura. Nessa ótica, tais categorias deixam de ser concebidas como resultantes de “imperativos biológicos” e passam a ser entendidas como constituídas nas relações sociais de poder heterocisnormativas, em complexas articulações e em múltiplas instâncias sociais (LOURO, 2000, p. 66-67).

Especificamente no *locus* da nossa pesquisa, nas escolas, não apenas as diversas disciplinas foram produzidas sob a perspectiva masculina branca heterossexual (e, então, tradicionalmente, deixam de fora os saberes negros, das mulheres e dos grupos LGBTQIA+⁴); mas todos os “textos”, no sentido amplo do termo, são geralmente, construídos sob essa ótica (LOURO, 2000, p. 68). Por isso, as normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, de etnia, classe, pois são constituídos sobre essas distinções (LOURO, 1997).

Conforme argumenta Butler (2003, p. 60) é preciso “refletir a possibilidade de subverter e deslocar as noções naturalizadas e reificadas do gênero que dão suporte à hegemonia masculina e ao poder heterossexista (...)”. Portanto, situar socialmente os conceitos de identidade gênero e de orientação sexual, libertando-os da dicotomia que

⁴ Acrônimo para lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, transexuais, travestis, *queer*, intersexuais, assexuais. Tem sido utilizado o símbolo “+” ao final da sigla para abarcar outras identidades não incluídas literalmente na sigla.

ainda persiste na educação, demonstra-se como uma possibilidade para cessar a discriminação violenta de corpos e subjetividades que não se enquadram na matriz heterocisnormativa, a exemplo das pessoas transgênero.

2.2. Transidentidade e transgeneridade

Dentro do que se compreende como gênero, a transidentidade se constrói. As identidades formadas a partir da socialização do estado sexual das pessoas, compreendendo gêneros plurais, para além do masculino e feminino, denomina-se transidentidade (MACHADO, 2019). Assim, a transidentidade se verifica nas variantes de gênero que não se originam em uma “condição biológica”, mas que se inserem no campo da percepção das pessoas e formam um cenário aberto divergente, pluriforme e multidimensional (MACHADO 2019, p. 21).

De acordo com Ludmilla Camilloto, as transidentidades não devem ser patologizadas, pois são “expressão da individualidade humana e não uma psicopatologia, primando pela autonomia do sujeito transgênero no acesso aos seus direitos integralmente e sem tutela psiquiátrica ou psicológica” (CAMILLOTO, 2019, p. 89).

Por outro lado, a transgeneridade, segundo Jéssica de Paula Bueno Silva (2019), trata-se de um termo abrangente, utilizado em sentido amplo, entendido como um termo guarda-chuva, que abrigaria todas aquelas pessoas que se opõem ao binarismo de gênero, contendo os *genderqueers*, bigêneros, pangêneros, *crossdressers*, *drag queens*, *drag kings*, etc. (SILVA, 2019). Em consonância com a definição apresentada por Silva (2019), Camilloto entende a transgeneridade como um fenômeno ontológico de transgressão do dispositivo binário de gênero, ou seja, o fenômeno pelo qual uma pessoa se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído em seu nascimento, o que muitos denominam de “sexo biológico” (2019, p. 29).

As pessoas transgêneras são sujeitos, sujeitxs e sujeitas que não se identificam com o gênero que lhes fora atribuído ao nascer, e, portanto, são consideradas transgêneros ou não-cisgênero (CAMILLOTO, 2019). São pessoas que não se conformam psicologicamente com a genitália que lhes foi atribuída, que está sob a classificação binária social de gênero. Sob esta classificação, quem nasce com um pênis,

deve necessariamente se identificar com o gênero masculino e quem nasce com uma vagina, deve se reconhecer como mulher.

Contudo, no âmbito da subjetividade do indivíduo, há múltiplas possibilidades de identificação social para além da binaridade de gênero. Exemplo disso, são pessoas não-binárias, que transitam entre o gênero masculino e feminino, por não se sentirem totalmente pertencentes a nenhuma destas categorias dicotômicas construídas socialmente.

Portanto, ao mencionarmos o termo transgênero ou trans nesta pesquisa, estamos nos referindo àquele sujeito que percebe a sua identidade ou expressão de gênero dissidente daquela da qual lhe foi designada ao nascer (CAMILLOTO, 2019, p. 29).

Destaca-se que o movimento trans elabora severas críticas aos termos “transgênero” e “transgeneridade”, porque são nomenclaturas que não demonstram a realidade do movimento no Brasil, uma vez que são originários do Norte global e podem ocultar outras identidades, a exemplo das pessoas agênero, que não se identificam com nenhum gênero (CAMILLOTO, 2019, p. 30). Indianara Siqueira sugere e se identifica com a terminologia *transvestigênera*, que representa todas as identidades integrantes da letra “T” do movimento/acrônimo LGBTQIA+ em um conceito para “além da vestimenta, da genitália e do gênero” (SIQUEIRA, 2017, s/p).

Em relação ao termo cisgênero, Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 14) o “define como um conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado ao nascer”. Dessa forma, o termo cisgênero abarca as pessoas que se identificam com o seu “sexo biológico” (SILVA, 2019, p. 20).

De acordo com Bento (2011), ao nascer, nos é apresentado uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Dessa forma, é possível observar o controle na produção da cisgeneridade, bem como da heterossexualidade. A transexualidade e a travestilidade reivindicam as normas de gênero em discordância com o corpo-sexuado, representando um perigo para as normas cisnormativas (BENTO, 2011).

A lógica cisnormativa, além de prever papéis sociais estáveis e dispor sobre as expectativas do que é ser homem ou ser mulher, contribui para a manutenção das relações de poder construídas a partir das diferenças sexuais, ignorando aqueles sujeitos/as que não se enquadram em um dos dois polos marcantes do feminino ou masculino.

As pessoas transgênero, portanto, são consideradas como desviantes ou repulsivas, pois “borram” as rígidas fronteiras do gênero, sobretudo aquelas que recusam as categorias “homem” e “mulher” mesmo após terem realizado a transição de gênero, ou seja, que se identificam como não-binárias ou gênero fluído (CAMILLOTO, 2019, p. 58).

Nesse cenário, por vezes, os/as sujeitas/os trans são sistematicamente excluídas do CISTema (sistema que concede privilégios aos sujeitos/as cisgêneros/as) e também da linguagem em práticas universalizantes (CAMILLOTO, 2019). No mesmo sentido, Vergueiro (2014, s/p) aduz que o termo CISTema “consiste em uma corruptela de ‘sistema’, com a intenção de denunciar a existência do cissexismo e da transfobia no sistema social e institucional dominante”.

Logo, reconhecer o termo cisgênero é também ressaltar que a maioria das pessoas cisgêneras não terão que enfrentar opressões cotidianas, ao contrário das pessoas transgênero que sofrem violência apenas por não se enquadrarem nos padrões sociais cisonormativos (SILVA, SOUZA, BEZERRA, 2019), que denominamos juridicamente como transfobia.

2.3. Conceito jurídico de transfobia como discriminação

Na sociedade brasileira, as sexualidades não-hegemônicas (homossexualidade, bissexualidade, assexualidade) e as vivências transgênero (transexualidade, travestilidade) são historicamente estigmatizadas, isto é, são vistas com olhares normativos depreciativos, o que leva à desqualificação das pessoas e de grupos associados, prejudicando o seu pleno convívio social (GOMES DE JESUS, 2015).

A estigmatização e desqualificação apresentada por Jaqueline Gomes de Jesus (2015) manifestam-se em atos discriminatórios, como por exemplo, a homofobia e a transfobia. Gomes de Jesus (2015) entende o crime homofóbico como “toda espécie de violência física, verbal ou psicológica contra pessoa física, em função da percepção de orientação sexual homossexual, ou contra pessoa física, em função de sua natureza ou funções de apoio à população LGBTQIA+” (GOMES DE JESUS, 2015, p. 34).

A homofobia consiste no medo ou ódio em relação a lésbicas (lesbofobia), gays, bissexuais (bifobia) e, em alguns casos, a travestis, transexuais e intersexuais, fundamentado na percepção de que alguém vivencia uma orientação sexual não-heterossexual (GOMES DE JESUS, 2015, p. 44).

Em contrapartida, “a transfobia é o preconceito e/ou discriminação em função da identidade de gênero de pessoas transexuais e travestis” (GOMES DE JESUS, 2015, p. 62). Como outras formas de discriminação, a transfobia é institucionalizada por meio de sistemas de opressão social; práticas geralmente relacionadas ao assédio moral nos locais de trabalho e à exclusão ao acesso a determinados espaços, que podem resultar em forma de violência verbal, física, psicológica ou mesmo simbólica contra travestis e transexuais (GOMES DE JESUS, 2015).

Segundo Gomes de Jesus (2015), a transfobia no Brasil tem particularidades em relação à homofobia. A população brasileira transgênera é visualmente estigmatizada, historicamente negra, periférica e violentamente perseguida, devido à crença na sua anormalidade, pois espera-se que tais pessoas se comportem de acordo com o que se julga ser o “gênero adequado” (GOMES DE JESUS, 2015, p. 62). Em razão desta estigmatização interseccional⁵, que é inevitavelmente externalizada em seus corpos, as violações transfóbicas adotam o padrão dos crimes de ódio⁶, fundamentados em discriminação de gênero, mas também de raça e classe.

O termo discriminação, de acordo com Adilson Moreira (2017), significa categorizar pessoas a partir de uma característica ou uma situação jurídica para lhes atribuir alguma consequência. No mundo do direito, consiste em uma pessoa impor um tratamento desvantajoso a outro indivíduo a partir de um julgamento moral negativo (MOREIRA, 2017). O autor acrescenta que a discriminação também consiste em criar mecanismos que concorrem para agravar a situação na qual tais pessoas vivem (MOREIRA, 2017). A discriminação baseada na orientação sexual ou identidade gênero, segundo os Princípios de Yogyakarta inclui:

⁵ Para Kimberlé Williams Crenshaw, a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação (CRENSHAW, 2002, p. 177). Conforme Crenshaw (2002, p. 177), trata-se de um conceito que aborda especificamente a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes.

⁶ A criminalização da homofobia pode incidir sobre crimes de ódio ou sobre discursos de ódio. Ou seja, duas demandas de criminalização de atos discriminatórios podem ser tratadas a partir da referência comum à “criminalização da homofobia”. A criminalização dos discursos de ódio homofóbicos e transfóbicos inclui toda manifestação verbal – escrita ou oral – com carga agressiva que incita e promove a humilhação, inferiorização de grupos LGBTQIA. Em contrapartida, a criminalização da homofobia diz respeito a crimes de ódio, que implica, portanto, na diferenciação punitiva de crimes atualmente existentes, como homicídio ou lesão corporal, quando esses atos já previstos como crimes são praticados com motivação homofóbica ou transfóbica. Esse tipo de reivindicação de criminalização da homofobia busca tornar mais graves crimes já previstos no direito penal nacional com o recurso a qualificadoras ou causas de aumento de pena, que tornam mais grave um crime quando praticado em razão de “orientação sexual ou identidade de gênero” (COLEÇÃO CADERNOS DE DIREITOS HUMANOS, 2016, v.7, p.59-60).

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na orientação sexual ou identidade de gênero que tenha o objetivo ou efeito de anular ou prejudicar a igualdade perante a lei ou proteção igual da lei, ou o reconhecimento, gozo ou exercício, em base igualitária, de todos os direitos humanos e das liberdades fundamentais. A discriminação baseada na orientação sexual ou identidade de gênero pode ser, e comumente é, agravada por discriminação decorrente de outras circunstâncias, inclusive aquelas relacionadas ao gênero, raça, idade, religião, necessidades especiais, situação de saúde e status econômico (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2006, p.13)

A intenção de discriminar está frequentemente baseada no interesse de preservar arranjos sociais que mantêm certos grupos em uma situação de privilégio e outros em uma condição subordinada (MOREIRA, 2017). Para tanto: “[...] são legitimados uma série de estereótipos culturais, representações criadas por grupos majoritários, segmentos que têm o poder simbólico e político para construir e difundir sentidos culturais” (MOREIRA, 2017, p. 29).

Nesse sentido, Moreira (2017) aponta que o ato de discriminar impede aos indivíduos de gozar de direitos que possuem importância instrumental para uma vida integrada, uma vez que as desvantagens impostas a certos grupos sociais dificultam a realização de um objetivo central para todos os sistemas democráticos: a emancipação humana. O tratamento arbitrário de indivíduos impede que eles possam ter acesso aos meios necessários para uma vida autônoma (MOREIRA, 2017).

Para melhor compreensão sobre o vocábulo discriminação, Moreira (2017) destaca que a discriminação pode ser negativa ou positiva. A discriminação negativa baseia-se em uma motivação ilegítima, ou seja, em manter certas classes de pessoas em uma situação de subordinação; propósito incompatível com o objetivo de se construir uma sociedade democrática (MOREIRA, 2017).

Em contrapartida, a discriminação positiva cria uma vantagem temporária ou permanente para membros de um determinado grupo que possuem uma história de desvantagem ou que estão em uma situação de vulnerabilidade, cujo objetivo é legalmente e moralmente justificado para melhorar a condição de vida de grupos sociais (MOREIRA, 2017).

O sistema jurídico brasileiro estabelece uma série de normas que devem guiar as ações das instituições Estatais para enfrentar as desigualdades decorrentes da discriminação negativa. Destaca-se o princípio constitucional da igualdade (art. 5º,

caput, da CRFB/88⁷), que assegura que todos os seres humanos possuem uma dignidade intrínseca (art.1º, III, CRFB/88⁸), razão pela qual não se deve estabelecer diferenciações que criem vantagens ou desvantagens indevidas entre os cidadãos.

Além do princípio da igualdade, o Estado Democrático de Direito está fundado nos marcos da pluralidade e da diversidade, previstos nos artigos 1º, V e 3º, IV⁹ da CRFB/88, respectivamente. A consolidação democrática, conforme a Constituição, deve buscar a incorporação jurídica e social de novos sujeitos/as que sofrem discriminações (SILVA; BAHIA, 2015).

No mesmo sentido, Moreira (2017) demonstra que a promoção do bem comum precisa considerar as distinções reais entre as várias pessoas, sendo um fator necessário para a criação de medidas que buscam garantir melhores condições de vida àqueles que estão em situações de vulnerabilidade social. A igualdade só pode ser um princípio jurídico eficaz se as instituições sociais identificarem os processos responsáveis por diferentes formas de discriminação (MOREIRA, 2017).

Na contramão dos marcos constitucionais de pluralidade e diversidade, o Brasil enfrenta um quadro de segregação social decorrentes das discriminações sociais por orientação sexual e identidade de gênero, que é agravado pelos sucessivos e históricos casos de violência (SILVA; BAHIA, 2015) e, atualmente, pelo contexto político. Esse quadro tradicional de segregação e de não reconhecimento de orientações sexuais e identidades de gênero “minoritárias” viola a CRFB/88, na medida em que alguns corpos são expostos a situações de violência mais do que outros, apenas em razão de sua existência. Por isso, verificou-se a necessidade de criminalizar tais condutas discriminatórias (art.5º, XLII¹⁰, CRFB/88).

⁷ 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 (...) (BRASIL, 1988).

⁸ 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 I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político. Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988).

⁹ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

¹⁰ 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: XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (...) (BRASIL, 1988).

Conforme apontam Silva e Bahia (2015), a homofobia e a transfobia violam bens jurídicos da mais alta relevância, que nossa comunidade política elegeu como fundamentos de toda a sociedade, quais sejam, a dignidade humana, a integridade física e moral, assim como o direito à vida. Nesse sentido, o Estado Brasileiro precisa coibir a violência homotransfóbica ou qualquer conduta discriminatória atentatória aos direitos e liberdades fundamentais, mediante a utilização do direito penal, civil e administrativo (SILVA; BAHIA, 2015).

Além do amparo constitucional, há tratados e convenções internacionais, ratificados pelo Brasil, que estabelecem que os países signatários devem construir mecanismos específicos de prevenção e de adequada repressão à homofobia. Cita-se como exemplo a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1965) e a Convenção Interamericana de Direitos Humanos (Pacto San José da Costa Rica, 1969), que integram nosso sistema internacional de Direitos Humanos, assegurado pelo art. 5º, parágrafo 2º e 3º da CRFB/88¹¹.

Ressalta-se, no entanto, que o “direito à diversidade” encontra dificuldades teóricas e práticas, na medida em que os Estados partem, em sua Constituição, de “normalidades” e padrões homogeneizadores (SILVA; BAHIA, 2015, p. 183). Apesar dos dados demonstrarem os altos índices de discriminação, violência e homicídios em face da população trans, não há ações concretas por parte dos poderes públicos (SILVA; BAHIA, 2015, p. 184).

O debate da criminalização LGBTIfobia surgiu neste contexto, diante de uma lacuna legislativa para combater a violência histórica e crescente sofrida no Brasil por pessoas LGBTQIA+. A criminalização da LGBTIfobia, em teoria, consiste em normas elaboradas pelo Poder Legislativo para a criminalização de condutas discriminatórias contra as “minorias” de orientação sexual e de identidade de gênero, distintas da cultura heterocisnormativa (SILVA; BAHIA, 2015).

No entanto, no Brasil, a positivação da criminalização da homotransfobia foi resultado da decisão na Ação Direta Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n. 26 e

¹¹ 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:

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

do Mandado de Injunção n. 4.733, em 2019, que reconheceram o crime de LGBTIfobia como uma espécie de racismo. Assim, a LGBTQIfobia constitui uma forma de racismo, aplicando-se a lei 7.716/89, até edição de norma penal específica.

Segundo Paulo Roberto Iotti Vecchiatti (2020, p.134) a homotransfobia se enquadra no conceito constitucional de racismo do art. 5º, XLII, da CRFB/88, tendo em vista que o racismo é um conceito social e não meramente fenotípico ou biológico, que supõe relações de poder pelas quais um grupo dominante, com o objetivo de justificar a desigualdade, perpetra a subjugação social e a negação de alteridade e de humanidade de outros, por integrarem grupo vulnerável, como o LGBTQIA+.

A criminalização da LGBTQIfobia é uma reivindicação antiga do movimento LGBTQIA+. A questão chegou ao Supremo Tribunal Federal por meio de duas ações: A primeira, protocolizada em 2012, é um Mandado de Injunção impetrado pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros e Intersexos (ABGLT) (OLIVEIRA, 2019). A segunda demanda é de 2013, ano em que o Partido Popular Socialista (atualmente chamado Cidadania) propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 26, com o mesmo objeto e pedidos do *writ* injuncional (OLIVEIRA, 2019).

Em resumo, os requerentes de tais ações pleiteavam (i) o reconhecimento da homotransfobia no conceito ontológico-constitucional de racismo, de forma a enquadrá-la no mandado de criminalização do art. 5º, XLII da CRFB/88; bem como o reconhecimento da omissão legislativa inconstitucional na elaboração de lei que tipifique a discriminação em razão da orientação sexual (homofobia) e da identidade de gênero (transfobia); (ii) que fosse fixado prazo razoável para que o Congresso Nacional editasse diploma legislativo que criminalizasse tais espécies discriminatórias; (iii) caso transcorresse o prazo razoável fixado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sem efetiva criminalização da homotransfobia pelo Congresso Nacional, fossem dados efeitos concretos ao mandado de injunção, para que o STF procedesse diretamente à tipificação, seja pela inclusão dos atos homotransfóbicos na lei nº 7.716/89, seja pela tipificação de outra forma que a Corte entendesse mais adequada (OLIVEIRA, 2019).

O julgamento fixou a tese de que os atos homofóbicos e transfóbicos constituem uma forma de racismo, aplicando-se a lei nº 7.716/89 até a edição de norma penal específica (OLIVEIRA, 2019). A ideia foi possibilitar mecanismos de reconhecimento da diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, bem como a adoção de instrumentos democráticos para coibir a violência (real ou simbólica) que as “minorias”

sofrem diariamente, isto é, proporcionar melhores condições de vida (SILVA; BAHIA, 2015).

Assim como Silva e Bahia (2015), entende-se que a vertente penal não pode ser a única via para coibir a discriminação e a violência contra pessoas transgênero no Brasil, ou seja, os argumentos da política criminal não podem se sobrepor à realidade social de violência sistemática e estrutural que atinge os corpos transgênero (OLIVEIRA; SILVA; BAHIA, 2019, s/p). Além disso, destaca-se que o sistema de justiça penal brasileiro também reflete discriminações estruturais de raça e classe, convivendo com violações permanentes aos Direitos Humanos.

Assim, a efetivação do direito constitucional à educação, previsto no art. 205, *caput*, CRFB/88, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania plural, bem como a inclusão de políticas públicas de ensino sobre identidade de gênero no currículo da educação básica, conforme proposto por Guacira Lopes (2000, 2014), pode ser um mecanismo eficaz para prevenir e erradicar a LGBTQIfobia.

Partindo-se da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade, desenvolvida pelo Alexandre Bahia (BAHIA, 2011), pautada no ensino de Direitos Humanos, entende-se que a educação sobre identidade de gênero pode ser uma via possível contra a violência em face da população trans. Para isso, é necessário primeiramente investigar: por que pessoas trans sofrem tanta violência?

3. QUAIS VIDAS SÃO PASSÍVEIS DE LUTO? PRECARIEDADE DAS VIDAS TRANS

O que constitui o valor de uma vida? O que faz uma determinada existência ser considerada como vida e outra não? Para Judith Butler (2020), o que faz essa diferença é a ideia de “enlutamento”, ou seja, a vida que produz mais luto é mais valorada como vida.

Assim, a perda de algumas vidas ocasionam o luto, em contrapartida, outras vidas não. Essa distribuição desigual do luto decide quais são os/as sujeitos/as que devem ser enlutados, e quais não devem, bem como opera para produzir e manter certas concepções excludentes de quem é normativamente humano (BUTLER, 2020). Nessa lógica, Louro (2018) aponta que alguns sujeitos/as parecem “valer mais” do que outros, pois os “significados atribuídos aos gêneros e às sexualidades são atravessados ou marcados por relações de poder e usualmente implicam em hierarquias, subordinações, distinções” (LOURO, 2018, p.64).

A negação histórica da cidadania e o direito de existir de travestis e transexuais pelo Estado brasileiro aumentam a invisibilidade e o extermínio institucionalizado dessa população dissidente (BOMFIM; SALLES; BAHIA, 2019). Seja pelas ações do governo ou pela ausência delas, a política de deixar viver ou morrer afeta diretamente as pessoas LGBTQIA+, uma vez que estas não têm sua humanidade reconhecida: suas existências são vistas como indesejáveis. Portanto, é estabelecido culturalmente que tais vidas não merecem ter acesso a cuidados ou a direitos fundamentais (BENEVIDES, 2020).

É possível identificar, na perspectiva butleriana, que os corpos trans são existências historicamente precarizadas e não são consideradas vidas passíveis de luto, porque estão sujeitas assimetricamente a situações de violência, cuja vulnerabilidade torna-se exacerbada sob certas condições sociais e políticas de neutralidade (BUTLER, 2020).

Ao mesmo tempo, Butler (2020) entende que essa vulnerabilidade é a base de reivindicações por soluções políticas não militares. Por isso, entender o processo histórico do Brasil, bem como a ausência de políticas públicas para as pessoas transgênero, é também compreender o assujeitamento desse grupo social, submetido à vulnerabilidade profunda e à negação do direito de existir.

3.1 A transfobia e os altos índices de homicídios e suicídios no Brasil

No Brasil a população trans (travestis, transexuais e transgêneros) é diariamente dizimada (BENTO, 2014). Dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais¹² (ANTRA), bem como o Grupo Gay da Bahia¹³, denunciam essa violência. Em 2020, o Brasil assegurou o 1º lugar no ranking dos assassinatos de pessoas transgênero no mundo, com números que se mantiveram acima da média, de acordo com o dossiê lançado em 29 de janeiro de 2021 pela ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020).

No primeiro semestre de 2020, aumentaram em 39% os homicídios de pessoas transgênero quando comparado com o mesmo período em 2019, mesmo durante a pandemia do coronavírus¹⁴ (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020). Com a Covid-19, as desigualdades sociais já existentes foram aprofundadas, impactando a vida das pessoas transgênero, especialmente as travestis e mulheres transexuais trabalhadoras sexuais, que seguem exercendo sua atividade nas ruas para ter garantida sua subsistência (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

De acordo com o boletim da ANTRA de 2020, o índice de homicídios aumenta em todos os cenários temporais analisados, seja em períodos bimestrais ou semestrais, comparados ao mesmo período de 2019. No primeiro bimestre de 2020, por exemplo, o aumento de homicídios de pessoas transgênero foi de 90% e, no segundo, de 48% quando comparado aos boletins anteriores da ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020). Enquanto em 2020 haviam 89 casos de homicídios de pessoas transgênero no Brasil, em 2019 foram 64 assassinatos (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020).

O boletim nº03/2020 da ANTRA retrata os índices de suicídios de pessoas transgênero, sendo que 28,6% dos homens transgêneros já pensaram em suicídio e 25% do grupo declarou já ter tentado suicídio (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020). A Rede

¹² A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) é uma rede nacional que articula em todo o Brasil 127 instituições que desenvolvem ações para promoção da cidadania da população de Travestis e Transexuais, fundada no ano de 2000, na Cidade de Porto Alegre (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020).

¹³ O Grupo Gay da Bahia é a mais antiga associação de defesa dos direitos humanos dos homossexuais no Brasil. Fundado em 1980, registrou-se como sociedade civil sem fins lucrativos em 1983, sendo declarado de utilidade pública municipal em 1987. Em 1988 foi nomeado membro da Comissão Nacional de Aids do Ministério da Saúde do Brasil e desde 1995 faz parte do comitê da Comissão Internacional de Direitos Humanos de Gays e Lésbicas (IGLHRC). Ocupa desde 1995 a Secretaria de Direitos Humanos da ABGLT, e desde 1998 a Secretaria de Saúde da mesma (OLIVEIRA; MOTT, 2020).

¹⁴ O deputado David Miranda (PSOL-RJ) pediu ao Ministério da Saúde informações detalhadas sobre os óbitos de pessoas transgêneros e travestis por Covid-19. A resposta já é conhecida de muitos quando se tratam dos dados de populações vulneráveis: eles não existem. Não é possível saber quantas pessoas trans e travestis contraíram a doença e quantas morreram (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020).

Trans Brasil¹⁵ no dossiê realizado em 2020, apresentou 22 casos de suicídios entre a população transgênero, o que representa um aumento considerável de 29,41%, em relação ao ano de 2019, quando, àquela época, foram registrados 17 casos (REDE TRANS BRASIL, 2021). O relatório desenvolvido, em 2019, pelo Grupo Gay da Bahia demonstra que a cada 26 horas um LGBTQIA+ é assassinado ou suicida-se em razão da LGBTfobia (OLIVEIRA; MOTT, 2020).

Dos 184 registros que foram lançados no Mapa dos assassinatos de 2020, 175 desses assassinatos ocorrem contra pessoas que expressavam o gênero feminino em contraposição ao gênero designado no nascimento (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Sob uma análise interseccional destes dados, apresenta-se como principal alvo dessas ações de extermínio as travestis e mulheres transgêneras, especialmente as negras/pardas (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020). Elas constituem um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil. Portanto, reafirma-se a perspectiva de gênero como um fator determinante para essas mortes.

Cabe destacar que as travestis e mulheres transgêneras também são alvos do menor índice de escolaridade, menor acesso ao mercado formal de trabalho e também menor acesso às políticas públicas (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020). Quando se trata de morte de pessoas transgênero, destacando-se as travestis e mulheres trans, Berenice Bento (2014, p.1) sugere nomear os assassinatos como transfeminicídio que consiste em “uma política disseminada, intencional e sistemática de eliminação da população transgênero no Brasil, motivada pelo ódio e nojo”.

Destaca-se, ainda, que tais dados são subnotificados¹⁶, haja vista que não existem políticas públicas direcionadas à coleta de informações sobre as mortes violentas e saúde mental de pessoas transgênero no Brasil. “O Estado brasileiro – em seus vários desdobramentos – simplesmente hierarquizou quais violências são dignas de tratamento e quais não são, é dizer, quem é cidadão e quem é subcidadão” (OLIVEIRA; SILVA; BAHIA, 2019, s/p).

¹⁵ Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil (Rede Trans Brasil): instituição nacional que representa, desde 2009, Travestis e Transexuais do Brasil (REDE TRANS BRASIL, 2021).

¹⁶ No Brasil não há nenhuma fonte de dados totalmente confiável. O que existe é um acompanhamento por algumas ONGs de ativistas LGBTQIA de matérias jornalísticas sobre as mortes desta população. Nestas notícias, as pessoas trans são apresentadas com o nome masculino e são identificados como "o travesti". E no âmbito conceitual são consideradas como vítimas da homofobia (BENTO, 2014).

Nesse sentido, a omissão do Estado em levantar dados é uma face da LGBTIfobia institucional¹⁷ e, ao mesmo tempo, demonstra o descaso frente à violência contra a população LGBTQIA+, manifestado pela dificuldade no reconhecimento público do *modus operandi* específico do extermínio dessa população. Normalmente, nos homicídios que envolvem a população LGBTQIA+, há o excesso de violência e o uso de certos instrumentos que caracterizam nitidamente a motivação homotransfóbica do crime (OLIVEIRA; SILVA; BAHIA, 2019).

Uma pesquisa organizada esse ano pela *All Out*, coordenada pelo Instituto Matizes (Pesquisa e Educação para a Equidade), intitulada “LGBTIfobia no Brasil: barreiras para o reconhecimento institucional da criminalização”, aponta que um dos obstáculos para o reconhecimento da criminalização da LGBTIfobia no Brasil decorre da falta de transparência do Estado, ou seja, nas barreiras impostas ao acesso de informações acerca do funcionamento do Estado e de suas estruturas (...)” (BULGARELLI; FONTGALAND; MOTA, *et al.*, 2021). De acordo com a referida pesquisa um dispositivo bastante utilizado para a perpetuação da opacidade nas instituições de segurança, trata-se da:

Disponibilização de dados que pouco informam. Assim, a viabilização de dados oficiais neste setor costuma ser tratada como mera formalidade. Quando informados, esses dados pouco contribuem como instrumento de monitoramento e avaliação de políticas públicas, pois apresentam profundas inconsistências e fragmentações que geram baixa confiabilidade (BULGARELLI; FONTGALAND; MOTA; *et al.*, 2021, p.44).

Além da subnotificação dos dados, Izadora Barbieri e Erika Batalha (2020) destacam que as delegacias¹⁸ não são especializadas para atender os diferentes crimes no contexto LGBTQIA+. Tais instituições não estão preparadas para tratar

¹⁷ Nos casos de assassinatos, os dados se perdem nos registros gerais de ocorrência. Isso também ocorre no caso de laudos do Instituto Médico Legal (IML), pois a identidade de gênero da pessoa não é considerada. Torna-se evidente que são os Estados, as polícias e órgãos de segurança os responsáveis pela falta de dados e a manutenção da subnotificação de assassinatos de pessoas trans no Brasil (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

¹⁸ Muitas delegacias especializadas existentes funcionam apenas de segunda a sexta-feira, no horário padrão das repartições públicas. Além disso, o número insuficiente de tais delegacias impede a criação de boas práticas nas demais. As delegacias especializadas são importantes para o enfrentamento às violências, por contarem com profissionais específicos no tratamento de crimes LGBTIfóbicos. Podem e devem ser ampliadas territorialmente para operar como centros irradiadores de conhecimento e de apoio para outras unidades policiais. A maior quantidade de delegacias especializadas e abrangência dos serviços prestados contribuem para que elas e seus agentes atuem como pontos de referência para o diálogo com outras instituições; fortaleçam a rede de enfrentamento à LGBTIfobia e alinhem ações conjuntas entre os diversos integrantes do sistema de justiça e de segurança pública (BULGARELLI; FONTGALAND; MOTA; *et al.*, 2021, p.53).

adequadamente as pessoas transgênero ou para identificar a transfobia e, muitas vezes, o registro da ocorrência é enquadrado como crime comum. Esse fato pode resultar em mais subnotificações, pois muitas pessoas LGBTQIA+ violentadas têm medo de registrar a ocorrência pela alta probabilidade de terem seu relato desqualificado, o que leva à revitimização¹⁹, a partir do constrangimento e da discriminação sofridas em órgão policial (BARBIERI; BATALHA, 2020).

É importante frisar que a subnotificação e a falta de dados de órgãos governamentais são preocupantes, pois, ao se abster de mapear a LGBTQIfobia, o Estado se exime da responsabilidade de pautar políticas de segurança para esta população (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Nesse sentido, a ANTRA e o Grupo Gay da Bahia, dentre outras instituições não governamentais, buscam dar visibilidade à violência enfrentada pela população transgênero no Brasil, uma vez que os Estados²⁰ têm se omitido no tocante ao levantamento destes dados. Portanto, os casos de violência²¹ e de suicídio entre a população transgênero podem ser ainda maiores, haja vista que não são mapeados pelo governo.

Os alarmantes números da transfobia no Brasil com as cotidianas violências físicas e simbólicas, dentre outros perversos indicadores sociais, revelam que ainda há muito a se conquistar em termos de direitos (CAMILLOTO, 2019). Tal panorama

¹⁹ A revitimização consiste em uma espécie de segunda violência sofrida pela vítima no contexto institucional, ocorre por não haver um preparo por parte dos agentes e delegados de polícia para colher o depoimento dessas pessoas, o ideal seria que a oitiva das vítimas fosse realizada de forma a analisar o caso concreto em específico (BARBIERI; BATALHA, 2020). No Distrito Federal foi criado um Protocolo específico para o atendimento de pessoas LGBTQIA+ nas delegacias, o chamado Procedimento Operacional Padrão (POP) da Homotransfobia, lançado pela Polícia Civil do Distrito Federal (PCDF). Este Protocolo especifica como deve ser realizado o acolhimento e tratamento da população LGBTQIA+ nas delegacias de polícia e outras unidades de atendimento. As capitais do Rio de Janeiro e São Paulo também possuem Delegacia de Crimes Raciais e Delitos de Intolerância (Decradi), que são órgãos criados para o combate aos crimes de racismo e homofobia, preconceito e intolerância. (BARBIERI; BATALHA, 2020).

²⁰ Em 2020, pela primeira vez desde que passou a ser publicado, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública trouxe dados sobre violência contra a população LGBTQIA+. Logo no início, consta uma informação que chama a atenção: 15 estados e o DF não têm qualquer informação sobre violências motivadas por orientação sexual ou identidade de gênero. Os demais trazem informações dos Sistema de Informações de Agravo de Notificação (SINAN), que traz dados sobre atendimentos de ocorrências no sistema público de saúde, e do Disque 100 – que enfrenta um apagão de dados desde 2016. Apenas onze estados disponibilizaram dados de violência contra pessoas LGBTs no Brasil para que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública pudesse elaborar o 14º Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2020: Amapá, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins. E nenhum deles traz dados sobre assassinatos (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

²¹ As inconsistências na divulgação dos casos constitui outro problema a ser enfrentado, pois, devido ao desconhecimento por parte da mídia e dos órgãos de segurança pública sobre a identidade de gênero de pessoas trans, ainda há casos divulgados e/ou registrados como “o travesti”, “o traveco”, “homossexual com vestimentas femininas”. Outras ocorrências informam de maneira desrespeitosa o nome de registro civil da vítima (quando ainda não é retificado/alterado), expondo a foto da carteira de identidade, sem respeitar a identidade de gênero da vítima (REDE TRANS BRASIL, 2021).

demonstra o desafio diário do sistema jurídico para “conferir direitos e garantias fundamentais aos sujeitos/as transgênero/as, que são categoricamente marginalizados e inviabilizados, considerados frequentemente como não gente destinada a ocupar os não-lugares sociais” (CAMILLOTO, 2019, p. 21).

Neste contexto, a Ação Direta de Inconstitucionalidade por omissão nº26/DF surgiu como um importante marco jurídico para a garantia do direito à existência digna da população transgênero.

3.2. Realidade após a Ação Direta de Inconstitucionalidade por omissão nº26/DF

Na contramão desse cenário social supracitado, pode-se notar pontuais avanços jurídicos no sentido de assegurar vida digna e respeito à população transgênero. Dentre eles, cita-se o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n. 26 e do Mandado de Injunção (MI) n. 4.733, que reconheceu o crime de LGBTQIfobia como uma forma/espécie de racismo.

A Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO n.26), julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2019, reconheceu a inconstitucionalidade na mora do Congresso Nacional em legislar sobre a proteção penal da população LGBTQIA+, interpretando conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), o enquadramento LGBTQIfobia nos tipos penais previstos pela Lei Federal 7.716/1989, que define os crimes de racismo, até que o Congresso Nacional edite norma autônoma (CAMBRONE, 2019).

A tese defendida no referido julgado entende que a LGBTQIfobia representa formas contemporâneas de racismo social, considerando que tais condutas segregam e inferiorizam as pessoas LGBTQIA+ (CAMBRONE, 2019, p.68). Assim, a criminalização da LGBTQIfobia amplia o leque de medidas que permitem coibir a violência contra LGBTQIA+, já que confere maior autonomia a esses atores e dá legitimidade para que, quem foi discriminado, possa buscar a defesa do sistema de justiça por ter sido vítima do crime (BARBIERI; BATALHA, 2020).

Erica do Amaral Matos (2019) afirma que a simbologia trazida pela criminalização é de significativa importância para afirmar a proteção dessa população vulnerável na atual conjuntura de um governo conservador, que também possui “posições antigênero traduzidas em políticas públicas e em diretrizes estatais, e que não

se trata apenas de um discurso de agitação política” (CORRÊIA, 2020, s/p). Trata-se de um passo importante no sentido de combater a violência e morte de pessoas transgênero no país. Nessa perspectiva, Paulo Roberto Iotti Vecchiatti afirma ser um julgamento histórico e emblemático:

[...] longe de afrontar uma compreensão garantista do Direito Penal (visto tratar-se de interpretação literal, dentro de um sentido possível dos textos normativos constitucional e legal), efetiva o princípio constitucional da proporcionalidade, ao tentar garantir uma proteção eficiente à população LGBTI+, através do uso do Direito Penal como mecanismo de proteção dos direitos humanos, concepção penal adotada pela Constituição Federal de 1988. O qual, longe de menosprezar o repúdio constitucional ao racismo, por não permitir que nele se enquadrem quaisquer formas de discriminação pelos requisitos taxativos de inferiorização desumanizante de um grupo social relativamente a outro que a tese vencedora impôs para a caracterização de uma opressão como racista, ele reafirma a maior dignidade constitucional da repressão ao racismo relativamente à repressão a outras formas de discriminação (sentido da diferença conceitual dos incisos XLI e XLII do art. 5º, que evidentemente visam atribuir um repúdio maior à discriminação racista reativamente ao repúdio a outras formas de discriminação). Trata-se de julgamento que merece ser, por isso, celebrado como marco histórico de proteção de direitos humanos de minorias e grupos vulneráveis (VECCHIATTI, 2020, p. 153).

Embora se saiba que o direito penal seja a *ultima ratio* e, portanto, pode não eliminar a violência sistematicamente perpetrada contra a população LGBTIQIA+ no país, muitas vezes ele é o único mecanismo de transmissão da dor de alguns indivíduos para organismos oficiais. Se o direito penal não serve como forma efetiva de eliminação das condutas LGBTQIfóbicas, por outro lado, a invisibilização e o bloqueio de instrumentos de reivindicação de direitos fundamentais perante os organismos oficiais têm servido como forma de naturalização das condutas criminosas (OLIVEIRA; SILVA; BAHIA, 2019, s/p).

No entanto, mesmo diante da importância da criminalização da LGBTQIfobia, é preciso um olhar crítico sobre o tema. Verifica-se que diante dos dados supracitados, a criminalização da transfobia não foi eficaz para coibir de forma imediata a discriminação contra pessoas transgênero, haja vista que os índices de violência em face de tal população vêm crescendo no país mesmo após o reconhecimento do crime de LGBTQIfobia.

Conforme dados apresentados pela ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), 71% dos assassinatos de 2020 ocorreram em espaços públicos e pelo menos 8 das vítimas se encontravam em situação de rua. De acordo com Karen Schutz Paes (2019), as condutas previstas na lei antirracismo se referem, em sua maioria, ao

impedimento de acesso a locais públicos e privados motivados por discriminação. A inclusão da LGBTQIfobia na lei antirracismo, portanto, pode não proteger de forma específica a população LGBTQIA+ das lesões corporais, homicídios, injúrias e ameaças, que formam justamente as manifestações mais extremas das violências cometidas em face desse grupo (OLIVEIRA, 2019).

Assim, o direito à existência digna da população transgênero não consegue ser assegurado em sua totalidade com a criminalização da LGBTQIfobia, pois a lei 7.716/89 não inclui o núcleo das violências praticadas contra tal população (OLIVEIRA, 2019). Parece, portanto, que a referida criminalização desempenha uma função majoritariamente simbólica, que tem como objetivo comunicar uma posição do Estado de intolerância frente às discriminações LGBTQIfóbicas, bem como reforçar a confiança da população em políticas públicas de proteção às pessoas vulneráveis (OLIVEIRA, 2019).

Nessa perspectiva, segundo Gabriel Antinolfi Divan (2019) a estratégia de escolher a via criminalizadora para promover mudanças pode ser perigosa, na medida em que há uma seletividade penal no sistema carcerário brasileiro. Em outras palavras,

[...] o sistema penal age de forma vinculada ao mesmo patriarcalismo que engessa os referenciais de gênero e sexualidade que vitimam a população LGBTQIA+, ou seja, aquilo que os movimentos sociais pretendem combater - a misoginia, o sexismo, o racismo e uma série de preconceitos e assimetrias sociais – integram o sistema penal capitalista (OLIVEIRA, 2019, p. 61).

A reivindicação de movimentos sociais pela criminalização como mecanismo de proteção e reconhecimento de direitos para a população transgênero também legitima o sistema punitivo que, em regra, atua em prol dos interesses dominantes, marginalizando e estigmatizando as minorias sociais, principalmente as pessoas transgênero (OLIVEIRA, 2019).

Nesse cenário, de acordo com Divan é possível identificar uma espécie de abalo sísmico, na medida em que “[...] os grupos defensores de valores quase sempre vitimados pelos estamentos do sistema penal passam a querer usufruir da máquina ao invés de seguir reconhecendo-a como essencialmente opressora e abandonável” (DIVAN, 2019, p. 66).

No mesmo sentido Maria Lúcia Karam (1996) demonstra que o sistema penal é um poderoso instrumento de manutenção e reprodução da dominação e exclusão social, e que, portanto, não há possibilidades de alcançar uma sociedade mais generosa e

solidária, utilizando-se dos mesmos métodos que se quer superar. Isso significa que “escolher o direito penal como a única saída para resolver esse problema social, também contribui para a expansão do poder punitivo contra os oprimidos, alimentando esse mecanismo de exclusão social” (OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Ademais, é importante reafirmar que o direito penal é (ou deveria ser) a *ultima ratio*, portanto, somente quando todas as possibilidades em outros ramos do direito não se mostrarem suficientes, poderá ser acionado (MATOS, 2019). Não se ignora a relevância da criminalização da LGBTQIfobia (ADO n.26 e MI n. 4.733) como medida para combater a violência homotransfóbica na sociedade. No entanto, conforme aponta Karam:

A punição não só desvia as atenções como também contribui para afastar a busca por outras soluções mais eficazes, ou seja, dispensando a investigação das razões ensejadoras daquelas situações negativas, ao provocar a superficial sensação de que, com a punição o problema já estaria satisfatoriamente resolvido (KARAM, 1996, p. 82).

O “sistema punitivo é, estruturalmente, um mecanismo de manutenção do *status quo*” (OLIVEIRA, 2019, p. 62). Portanto, utilizar estratégias políticas que tem como solução o sistema punitivista reforça e legitima a manutenção e reprodução dos mecanismos de dominação. Destaca-se que “a pena em essência, consiste pura e simples manifestação de poder - e, no que diz respeito, ao poder de classe do Estado capitalista – é necessária e prioritariamente dirigida aos excluídos, aos desprovidos deste poder” (KARAM, 1996, p. 82), ou seja, é destinada a manter e reproduzir os valores e interesses dominantes em uma dada sociedade.

Segundo Cambrone (2019, p. 70), a estratégia mais efetiva para combater o preconceito e a discriminação em razão da orientação sexual ou identidade de gênero é a educação. Nesse sentido, entende-se que a inserção da educação de Direitos Humanos, pautada nos estudos sobre identidade de gênero no currículo básico do ensino fundamental e médio, pode reduzir e erradicar os índices de discriminação de pessoas transgênero, mediante uma formação emancipatória e cidadã dos sujeitos/as.

Mudar a cultura homotransfóbica vigente exige outras estratégias jurídicas complementares que não são pautadas no punitivismo penal, que podem ser mais eficazes no combate à discriminação e à violência em face de pessoas transgênero no Brasil, a exemplo da construção de um ambiente escolar pautado na diversidade de

gênero. Esta também é uma estratégia eficaz para combater a evasão escolar de pessoas trans, que culmina na exclusão destes sujeitos/as de vários espaços de sociabilidade.

3.3. A transidentidade e os índices de expulsão escolar no Brasil

A presença de pessoas transgênero no espaço educacional é uma discussão necessária, em razão dos dados que demonstram os altos índices de evasão escolar²². A temática da exclusão de transexuais e travestis no ambiente escolar também tem sido abordada por diversos autores no meio acadêmico, que sinalizam a urgência de ações de combate da discriminação na escola, tais como Bento (2011), Louro (1997), Junqueira (2009) e Lionço e Diniz (2009).

Estima-se que no Brasil 82% das pessoas transgênero e travestis tenham abandonado os estudos ainda na educação básica (ALMEIDA, 2016). A evasão ocorre pela discriminação e pela falta de uma política Estatal inclusiva, que faz com que essas pessoas sejam levadas à prostituição, trabalho informal e ao desemprego. Isso significa que os danos provocados pela discriminação no ambiente escolar tendem a se perpetuar, atingindo os mais diversos âmbitos da vida dessas pessoas, inclusive o profissional (ALMEIDA, 2016, s/p).

A homofobia e transfobia, enquanto práticas que atravessam e organizam as relações sociais, distribuem poder e regulam comportamentos, inclusive no espaço escolar (BENTO, 2011). Assim, as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão (BENTO, 2011), prejudicando direitos sociais básicos, como a educação.

Segundo Bento, o termo “evasão escolar” não parece ser o mais adequado à realidade dos corpos trans, na medida em que as causas que levam crianças e adolescentes a não frequentarem o espaço escolar são alimentadas pela homofobia e transfobia. Nessa perspectiva, o desejo de eliminar e excluir se traduzem na *expulsão* desses sujeitos/as do ambiente escolar, ou seja, as crianças e adolescentes são levadas a

²² Segundo a pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”, 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um/uma colega de classe travesti, homossexual, transexual ou transgênero. O estudo ouviu 8.283 estudantes na faixa de 15 a 29 anos no ano letivo de 2013. Entre os entrevistados, 7,1% não queria ter travestis como colegas de classe; 5,3% não queriam ter homossexuais como colegas; 4,4% não queriam ter colegas transexuais e 2,5% não desejavam colegas transgênero (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015, p. 94). O levantamento foi coordenado pela socióloga Miriam Abramovay, realizado com apoio de Flacso-Brasil (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais), OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura) e MEC (Ministério da Educação) (ABRAMOVAY; WAISELFISZ; CASTRO, 2015).

deixar a escola por não suportarem o ambiente hostil. Portanto, para Bento, é limitador falarmos em “evasão” (BENTO, 2011).

A expulsão escolar também se sustenta pela incapacidade das escolas em lidar com as diversidades sexuais e de gênero, fazendo com que estas instituições se tornem (re)produtoras da heterocisnormatividade. Por isso, o ambiente escolar é lembrado como um espaço de terror por pessoas LGBTQIA+, onde os transexuais e travestis são vítimas de todo tipo de preconceito e discriminação (BENTO, 2006).

Nessa perspectiva, conforme aponta o dossiê realizado pela ANTRA em janeiro de 2021, nos últimos quatro anos de pesquisa, é possível identificar um ciclo de exclusões/violências, no qual a escola constitui um dos principais responsáveis pelo processo de precarização e vulnerabilização dos corpos transgêneros (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021).

O “abandono” escolar torna-se, assim, uma forma de evitar os sofrimentos vivenciados na escola. Em consonância com os dados apresentados nos últimos quatro anos pela ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), Heloisa Aparecida de Souza e Marcia Hespanhol Bernardo (2014) afirmam que as pessoas transgênero vivenciam um duplo preconceito, qual seja:

[...] o preconceito na infância prejudica sua formação e a falta de capacitação juntamente com a exclusão pelo preconceito de gênero deixa-lhes poucas opções no mercado de trabalho. Elas sofrem, então, as consequências do duplo preconceito, primeiramente pela sua identidade de gênero 'não convencional' e, em seguida, pelo lugar ocupado (ou não ocupado) no mundo do trabalho (DE SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 163).

As normas heterocisnormativas não se sustentam sozinhas, cabendo às diversas instituições sociais cuidar para que elas permaneçam em vigor na sociedade contemporânea. Dessa forma, para manter esse padrão heterocisnormativo, as relações sociais nesses espaços, em geral, agem de forma a alimentar a exclusão, os estigmas e os preconceitos, imprimindo incontáveis sofrimentos e dificuldades às pessoas que manifestem sua identidade de gênero de forma dissidente, impelindo-as a abandonarem os estudos (DE SOUZA; BERNARDO, 2014).

As políticas educacionais voltadas à comunidade LGBTQIA+ são inexistentes no país. Não há campanhas, preparação pedagógica ou qualquer outra medida voltada para dentro dos muros da escola, o que impede a permanência da população transgênero e travesti nesse espaço (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020). Dessa forma, enquanto não

houver uma intervenção estatal quanto à permanência e o processo de aprendizagem das transidentidades nas escolas, não haverá completa efetivação de seus direitos, e essas continuarão sendo marginalizadas, sem o direito fundamental à educação (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020).

Os dados apresentados, além de denunciarem a violência, explicitam a necessidade de políticas públicas focadas na redução de homicídios contra pessoas transgênero. O processo de ruptura desse ciclo de exclusões/violências é longo e complexo, o que torna crucial um sistema de políticas públicas voltadas para prevenir e combater a expulsão escolar desse público, bem como a inserção de estudos sobre identidade de gênero no currículo básico do ensino fundamental e médio.

Frente aos discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais torna-se necessário questionar e refletir a formação continuada dos profissionais da educação, de forma que os mesmos possam problematizar as práticas hegemônicas na estrutura educacional (RIAL; PEDRO; AREND, 2010). Para tanto, são necessárias ações governamentais direcionadas à capacitação e formação de docentes, discentes, gestores e funcionários que integram a estrutura escolar.

A escola é um dos principais fatores de formação dos indivíduos, devendo, portanto, ser um espaço acolhedor para todos, inclusive para pessoas trans e travestis, diante do fato de o abandono escolar ser tão recorrente (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020). Por isso, o ensino sobre identidade de gênero no ensino básico, fundamental e médio, sob a ótica dos Direitos Humanos, faz-se necessário e urgente, pois, a carência de políticas públicas de inclusão é uma forte influenciadora na segregação social sofrida por pessoas transgênero e travestis (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020).

4. A (TRANS)DISCIPLINARIDADE JURÍDICA: O DEVER ESTATAL DO ENSINO DE GÊNERO NAS ESCOLAS

Partindo da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade, desenvolvida pelo Alexandre Bahia (BAHIA, 2014), pautada no ensino de Direitos Humanos, bem como pela inclusão de estudos sobre identidade de gênero no currículo escolar, conforme proposto por Guacira Lopes (2000, 2014), entende-se que os índices de discriminação de pessoas transgênero no país podem ser reduzidos mediante uma formação emancipatória e cidadã.

Tornar a escola um *locus* produtor de diálogos interdisciplinares, a fim de se desconstruir as visões binárias de gênero, é importante para efetivar uma pedagogia plural, haja vista que a pluralidade reconstrói o ser e os saberes que o constituem (LEITE; DE OLIVEIRA; LUTERMAN, 2021).

Isso significa questionar a legitimidade da cultura e da linguagem heterocisnormativa no ambiente escolar. Por essa razão, a formação de professores e a elaboração de documentos que norteiam as práticas escolares devem conter estudos sobre identidade de gênero.

4.1. Os Direitos Humanos e fundamentais à educação plural e democrática

O Brasil é signatário de vários tratados internacionais de Direitos Humanos que garantem a educação emancipatória dos/as sujeitos/as pautada na diversidade, a exemplo da (i) Convenção sobre Toda Forma de Discriminação e Intolerância capitaneada pelo Brasil na OEA, em 2005²³; (ii) a proposta de Declaração sobre Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero, patrocinada pela França e pela Holanda na ONU, em 2008; (iii) aprovação da Resolução 2435, Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero, patrocinada pelo Brasil e adotada pela Assembleia Geral da OEA, também em 2008; (iv) Pacto da ONU sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Sobre o significado da igualdade na perspectiva da diversidade, Alexandre Bahia explica (2017, p. 499):

²³ De acordo com Renata Reverendo Vidal Kawano Nagamine (2019) a Convenção foi concluída em 2013, mas ainda não entrou em vigor internacional. Nenhum Estado a ratificou ou aderiu a ela até o momento, nem mesmo o Brasil.

Fala-se muito nos tempos de hoje em diversidade e pluralidade, inclusive no âmbito do Direito. No entanto, pelo menos quanto a esse ramo do conhecimento, muito pouco houve de mudanças para que ele possa, de fato, reconhecer a naturalidade da diversidade. E fala-se em diversidade, e não em diferença; em reconhecimento, e não tolerância, porque esta e aquela ainda partem da ideia típica da modernidade de que há um padrão, apenas que agora se permite que o outro exista. Ao revés, aqui se faz referência ao reconhecimento de que nem todos são iguais, que dificilmente caberiam em caixas conceituais, pois que elas sempre são reducionistas da complexidade da existência humana. A diversidade, então, também é uma variante da igualdade, ao lado de isonomia e equidade, e certamente é um dos maiores desafios para o Direito dos dias de hoje.

A implantação dos Direitos Humanos na educação brasileira, devido a uma herança moderna colonial que estabelece distinções e discriminações, sofre avanços e retrocessos no plano jurídico, que também atravessam o gênero.

Diante disso, também surgem questões que levam a tensionar a proposta universal de Direitos Humanos. Afinal, sobre quais humanos estamos falando? Alexandre Bahia (2017, p. 496) desvela o núcleo eurocêntrico, masculino e branco dos Direitos Humanos, que também pode reificar a binariedade de gênero:

O Direito ocidental nasce em uma cultura muito específica: ele é europeu – ainda que as normas sejam elaboradas em um país soberano como o Brasil ou Angola – branco, cristão, iluminista-racional, individualista e masculino: o direito universal dos Direitos Humanos foi construído sob (e para) uma cultura específica – apesar de se pretender universal. Então, o Direito racional, moderno, ocidental e europeu é também misógino, racista e homotransfóbico [...]. Esse Direito tem grande dificuldade em lidar com as diferenças, ou as relega à ilegalidade, ao crime e ao desvio ou, quando pressionado à inclusão, tem, geralmente, apenas incluída mais uma categoria à listagem de normalidades: incluiu – ainda que com problemas de maior ou menor grau e com variações nos vários países –, por exemplo, mulheres como eleitoras, negros como cidadãos e casamentos entre pessoas do mesmo sexo com um tipo aceito de casamento.

Percebe-se, então, que há uma grande dificuldade dos Direitos Humanos em lidar com a diversidade, o que inclui as identidades de gênero dissidentes, em razão da sua origem e construção. Sob este aspecto, demonstra-se a importância da educação em Direitos Humanos plural e diversa, como forma de efetivação do direito à igualdade (art. 5º, *caput*, da CRFB/88).

Como ressalta Natália de Souza Lisbôa (2015, p. 16), “para o reconhecimento do projeto educativo emancipatório é necessário considerar que não existe apenas uma

forma de conhecimento, mas que elas são muitas, variadas e plurais”. Para tanto, cabe à escola o papel de situar esse conhecimento aos discentes, em relação às suas individualidades e diferenças, tornando-se um espaço de formação cidadã (ZLUHAN; RAITZ, 2014).

Destaca-se, ainda que a educação pautada no ensino de Direitos Humanos não pode ser única e inflexível, mas deve ser aplicada conforme as diferentes realidades sociais brasileiras, ou seja, ir além de uma prática pedagógica engessada e baseada no formalismo (ZLUHAN; RAITZ, 2014).

Nessa lógica, a escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdo, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas, na qual devem ser asseguradas as condições para que os alunos se desenvolvam e venham viver com igualdade (ZLUHAN; RAITZ, 2014).

No entanto, o atual currículo básico escolar tem se mostrado insuficiente frente aos desafios da contemporaneidade. Por isso, os educadores, a sociedade e o Estado são chamados a repensá-lo. O dever de uma educação plural inicia-se com o art. 26, parágrafo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece que a “educação deve ser orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos Direitos Humanos, bem como se deve promover a compreensão e a tolerância [...]” (ONU, 1948). Considerando que a identidade de gênero é uma dimensão da experiência e do desenvolvimento humano, a educação também precisa desenvolver estudos sobre a identidade de gênero (PEREIRA, BAHIA, 2011).

Entende-se que a identidade de gênero representa uma dimensão fundamental da constituição da subjetividade, alicerce indispensável para a possibilidade do livre desenvolvimento da personalidade e que, portanto, deve integrar a educação básica. Nessa perspectiva, investir nos estudos sobre identidade de gênero no ensino escolar também decorre do direito fundamental à educação, previsto no art. 205, *caput*, da CRFB/88, haja vista que este tem como objetivo “viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa e preparar os sujeitos ao exercício de uma cidadania²⁴ plural” (BRASIL, 1988).

²⁴ De acordo com Wilba Lúcia Maia Fernandes (2003, p. 180) na sociedade contemporânea, adota-se o sentido amplo de cidadania [...]. A cidadania envolve, nesse aspecto, o reconhecimento do indivíduo como ser integrante da sociedade estatal e, portanto, incluído e acolhido pelo ordenamento jurídico. Valemo-nos daquele indivíduo que conhecendo os seus direitos e deveres, necessita também tê-los concretizados para alcançar o ideal da dignidade da pessoa humana. Assim, o ideal na concretização dos direitos é que a sociedade conte também com um indivíduo questionador, participativo, atuante e propulsor de mudanças, fomentando uma nova proposta dialógica. Essa nova dimensão da cidadania está

Trata-se de uma formação cidadã pautada nos direitos à igualdade (art.5º, *caput*, CRFB/88) e na garantia da “não discriminação” (art. 3º, IV, CRFB/88) e da liberdade (art.5º, CRFB/88). O dever Estatal sobre o ensino de identidade de gênero nas escolas deve englobar práticas pedagógicas de enfrentamento à discriminação das pessoas trans, com o objetivo da valorização da igualdade na diversidade para combater a todas as formas de violência, tendo em vista que a educação deve preparar os/as sujeitos/as ao exercício de uma cidadania plural.

Ademais, o art. 206 da CRFB/88 também reforça o papel dos princípios constitucionais no ensino, quais sejam: a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, I, CRFB/88); a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, II, CRFB/88); bem como no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CRFB/88) e gestão democrática do ensino público (art.206, VI, CRFB/88).

Isto demanda, portanto, estratégias pedagógicas apropriadas, visando à formação continuada dos professores. Nessa perspectiva, Louro aponta (1997) que os educadores precisam estar atentos para incorporar os questionamentos que visam a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, bem como destaca a dificuldade dessa tarefa, uma vez que tais concepções heterocisnormativas foram consolidadas na própria formação educacional dos docentes.

A (trans)disciplinaridade jurídica sobre os estudos de identidade de gênero exige uma incorporação permanente e transversal nas disciplinas curriculares obrigatórias. Nesse sentido, Louro (2018) aponta para o problema das escolas dedicarem um dia ou um momento especial para tratar de reconhecimento ou para “inclusão” daqueles que, usualmente, estão fora dos currículos ou dos livros didáticos:

[...], por exemplo, o dia da mulher, o dia do “índio”, a semana da consciência negra ou da diversidade sexual – essas práticas, mantêm a lógica “separatista”, isto é, a lógica que supõe que as identidades e práticas se fazem de forma autônoma, negando que essas sejam interdependentes. Criam-se, assim, “eventos” que, circunstancialmente, destacam o diferente (LOURO, 2018, p. 68).

ligada à ideia de participação, pois pertencer a uma comunidade significa tomar parte nas decisões de sua própria associação, resgatando as noções de soberania popular e de cidadania ativa e conjugando, a partir de então, posse de direitos e exercício de responsabilidades cidadãs.

Portanto, o dever jurídico Estatal em elaborar políticas públicas que efetivem o direito à educação plural inclui, necessariamente, o ensino da temática da identidade de gênero nas escolas, que não deve ser tratada de forma pontual ou segregada.

Assim, com o intuito de demonstrar a obrigação jurídica Estatal em incorporar a educação sobre identidade de gênero nas escolas, esta pesquisa investigou a legislação pertinente à temática: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) e o Plano Nacional Educação (lei n.13.005/2014), que estabelecem a obrigação do ensino da diversidade de gênero nas escolas.

4.2. A lei de Diretrizes e Bases e a promoção à igualdade como diversidade no ensino

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/1996), que assegura o direito à escola a todas as pessoas brasileiras ou estrangeiras residentes no país, sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi criada a partir dos princípios presentes na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) e é a legislação que delibera e regulamenta o sistema educacional (público e privado) do país. Essa lei institui os princípios e os deveres do Estado no domínio escolar, determinando suas responsabilidades, em gestão colaborativa, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (LEITE; DE OLIVEIRA; LUTERMAN, 2021).

Na LDB, não há menção expressa sobre gênero e identidade de gênero. A única referência à palavra “identidade” remete às questões étnicas (art.78, inciso I, lei n. 9.394/96), a “qual trata da promoção à cultura e subsídio aos índios, por meio de programas associados de ensino e pesquisa visando a oferecer educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996).

Da mesma forma ocorre com o vocábulo “diversidade” (art. 3º, inciso XII, da lei n. 9.394/96), que aparece como um princípio do ensino, mas não menciona-se expressamente “gênero”, apenas faz-se referência às questões étnico-raciais e ao ensino religioso (art. 33, da lei n. 9.394/96) (LEITE; DE OLIVEIRA; LUTERMAN, 2021).

A ausência do termo “identidade de gênero” ou “diversidade de gênero” no texto da LDB não significa que o ensino sobre gênero não deva ser desenvolvido na educação

pública e privada. Ao revés, a LDB, conforme já mencionado, foi criada a partir dos princípios presentes na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) e, por isso, o sistema educacional do país também tem como finalidade “o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania” (art.2º, da lei n. 9.394/96).

Dessa forma, tanto a Constituição da República Federativa do Brasil (art.205, *caput*, CRFB/88), quanto a Lei de Diretrizes e Bases (art. 2º, da LDB) favorecem práticas educativas pautadas no ensino de Direitos Humanos, o que envolve estudos sobre identidade de gênero no currículo básico do ensino fundamental e médio, tendo em vista que também devem preparar os alunos ao exercício de uma cidadania plural.

Nessa perspectiva, devido aos altos índices de discriminação e violência contra a população trans, bem como o alto índice de expulsão escolar, verifica-se a urgência de políticas públicas educacionais sobre identidade de gênero, que efetivem o direito à igualdade como diversidade, desmistificando preconceitos e tabus existentes na educação das pessoas (PEREIRA; BAHIA, 2011).

Para tanto, Bahia (2014, p. 81) chama a atenção para a necessidade de se considerar o direito à igualdade (art.5º, *caput*, da CRFB/88), em suas três dimensões: além da isonomia (igualdade formal) e equidade (igualdade material), deve-se contemplar a dimensão da igualdade (como diversidade), de forma a não haver um apagamento das diferenças sob o manto da igualdade. Assim, partindo da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade desenvolvida pelo Alexandre Bahia (BAHIA, 2014), o direito à igualdade:

[...] não implica apenas em um tratamento que, ou seja, cego às diferenças (isonomia) ou que procure diminuir/acabar com as diferenças (equidade), pode significar uma forma de violência (real ou simbólica) sobre minorias que, como tal necessitam de tratamento que enxergue a sua diversidade e, ao mesmo tempo, não lhes apague as diferenças, sob pena de seu desaparecimento e/ou marginalização (BAHIA, 2014, p.75).

A população LGBTQIA+ é internamente muito diversa e demanda também outras dimensões da igualdade, pois é um grupo de alta vulnerabilidade à morte violenta e prematura no Brasil (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021). Assim, o direito à igualdade como diversidade “consiste na criação de medidas de proteção especial em razão da vulnerabilidade da minoria LGBTQIA+” (BAHIA, 2014, p. 85).

Considerando que a igualdade formal (isonomia) também pode vir a ser tão opressora quanto à desigualdade, ambas necessitam do elemento diversidade para que se evitem políticas que ainda tomam o gênero masculino como referencial (BAHIA, 2014, p.75). Por isso, é preciso uma reflexão sobre o currículo educacional brasileiro, com vista à promoção de uma prática pedagógica plural, partindo da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade.

Nesse sentido, baseando-se nos princípios constitucionais, os ministros do Supremo Tribunal Federal, em 2020, julgaram procedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 457, reforçando mais uma vez o papel do Estado Democrático de Direito em garantir o direito à igualdade (art. 5º, da CRFB/88) e a pluralidade de ideias (art. 206, III, CRFB/88). No tocante ao mérito da ADPF 457, tem-se que o município de Nova Gama, em Goiás, havia criado a lei n. 1.516/2015, que proibia a divulgação de material com informações sobre “ideologia de gênero”²⁵ em escolas municipais. Consequentemente, ADPF 457 foi proposta pelo Procurador-Geral da República, em que se questionou a constitucionalidade da referida lei.

No voto, o relator, ministro Alexandre de Moraes, aponta a usurpação de competência por parte do município, pois compete privativamente à União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, XXIV, CRFB/88), caracterizando, assim, a inconstitucionalidade formal da referida lei. Além disso, o ministro defendeu que a lei n. 1.516/2015, criada pelo do município de Novo Gama – (GO), “não cumpre com o dever estatal de promover políticas de inclusão e da igualdade, contribuindo para a manutenção da discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2020, p. 2). A Prefeitura e a Câmara Municipal de Novo Gama, embora intimados, não se manifestaram.

Portanto, para o relator, a proibição de divulgação de material com informação sobre estudos de gênero em escolas municipais, viola os princípios atinentes à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar o pensamento a arte e o saber (art. 206, II, CRFB/88); o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CRFB/88), bem como o direito à igualdade (art. 5º, caput, CRFB/88) e a liberdade de expressão (art. 5º, IX, CRFB/88) (BRASIL, 2020, p. 1).

²⁵ A “ideologia de gênero” é um instrumento político-discursivo de alienação com dimensões globais que busca estabelecer um modelo totalitário com a finalidade de “impor uma nova antropologia” a provocar a alteração das pautas morais e desembocar na destruição da sociedade (MISKOLCI, CAMPANA, 2017).

Entretanto, para uma crítica jurídico-sociológica bem fundamentada, cabe também demonstrar os argumentos que se contrapõem ao dever jurídico no ensino básico sobre identidade de gênero. Dessa forma, foi realizado um recorte em nível nacional, no qual o Senado Federal e a Câmara dos Deputados são protagonistas na criação de projetos de lei que visam proibir a “ideologia de gênero” nas escolas.

O projeto de lei n. 1.859 criado em 2015, proposto pelo deputado federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB/DF e outros, na Câmara dos Deputados, visa acrescentar um parágrafo único ao art. 3º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na qual prevê a “Proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero ou orientação sexual na educação” (BRASIL, 2015, p. 2). Nesse sentido, os argumentos que justificam essa mudança, na ótica dos deputados, baseiam-se na proteção do Estado à família (art. 226, da CRFB/88), pois é reconhecida como “base da sociedade” (art. 226, da CRFB/88), e que a aplicação da “ideologia de gênero” desrespeita os valores éticos e sociais da família, com o propósito de destruir a instituição familiar (BRASIL, 2015, p. 2).

O referido projeto acrescenta que os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” haviam sido construídos antes de Judith Butler, quando o conceito de gênero passou a ser adotado pelo movimento marxista e feminista, e que seria uma justificativa científica das teses desenvolvidas inicialmente por Karl Marx e Friedrich Engels. Sendo assim, deputados afirmam que a doutrina marxista sustenta ser impossível implantar a revolução socialista, sem que antes se destrua a família (BRASIL, 2015, p. 4). Por isso, justificam tal mudança, uma vez que conceito de gênero está sendo utilizado para promover uma revolução cultural sexual de orientação neomarxista, com o objetivo de extinguir da textura social a instituição familiar (BRASIL, 2015, p. 11).

Projeto semelhante foi proposto na Câmara dos Deputados, pelo deputado federal Cabo Daciolo, filiado ao partido Patriota do RJ. O projeto de lei foi elaborado em 2018, e tem a finalidade de alterar o art. 3º da lei n. 9.394/96 para “Proibir a disseminação da ideologia de gênero nas escolas do Brasil”. O argumento que fundamenta tal proibição decorre de vertente religiosa, na qual se utiliza como “argumento jurídico-político” um capítulo da Bíblia. Além disso, o Projeto defende que a “ideologia de gênero” serve para perverter a “família natural”, uma vez que é “comprovado cientificamente e espiritualmente que a orientação sexual é um comportamento adquirido, por falta de referencial paterno ou materno ou por influência

do meio, bem como resultado de atitudes de pedófilos que tentam perverter as crianças” (BRASIL, 2018, p. 2).

No Senado Federal também estão presentes propostas que abordam a proibição do ensino da “ideologia de gênero” nas escolas, consubstanciadas em questionários online à população. Tais questionários, denominados de “ideias legislativas”, têm como objetivo proporcionar a participação popular online, em que pessoas votam a favor ou contra a ideia, que pode vir a se consolidar como um projeto de lei.

Vale ressaltar que as ideias legislativas podem ser apresentadas por qualquer pessoa que se cadastrar no portal do Senado Federal. Dessa forma, essas ideias são avaliadas, conforme os termos de uso, e se respeitarem os termos, são publicadas; se não, são arquivadas. As ideias que recebem 20 mil apoios em 4 meses são encaminhadas para a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) e formalizadas como Sugestões Legislativas, nos termos do Regimento Interno do Senado. Na CDH, as ideias legislativas são debatidas pelos senadores e ao final recebem um parecer.

A primeira ideia legislativa nº 89.351, tem como objetivo a “Proibição do ensinamento de “ideologia de gênero” nas escolas”, proposta por Thiago Turetti – São Paulo, em 2017. O argumento que justifica a ideia é que a “ideologia de gênero” não se enquadra no escopo e estrutura de ensino, pois é um “assunto voltado à questão da sexualidade, sendo assim um assunto particular e não deve ser discutido em sala de aula” (TURETTI, 2017).

Essa ideia legislativa, classificada sob o nº 89.351, recebeu 32.084 votos de apoio, e foi transformada na Sugestão nº 50º de 2017 (TURETTI, 2017). A CDH votou pela rejeição da referida sugestão e afirma que a educação não pode se omitir de assuntos cruciais para a vida das pessoas, o que envolve o tema da sexualidade humana, sob pena de a educação resumir-se à instrução, sem a perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, conforme art. 205, da CRFB/88 (CDH, 2018).

Outra ideia legislativa, presente no Senado Federal, se constitui pela “Criminalização do ensino de ideologia de gênero em escolas públicas e privadas” (SILVA, 2017). A ideia foi proposta, por Walmensy Nilber Palheta da Silva, em 2017, sob os argumentos de que a escolha sexual do indivíduo é privada, pois pertence ao seu foro íntimo e deve ser vivida de forma livre. Sendo assim, defende-se que ensinar e distribuir material didático sobre “ideologia de gênero” é algo maléfico para a saúde

mental das crianças, pois desconstrói os valores familiares (SILVA, 2017). Essa ideia legislativa teve 17 apoiadores. Portanto, não foi criada uma sugestão, uma vez que são necessários 20.000 votos de apoio para ser avaliada pela CDH.

No Senado, a ideia legislativa de “Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras” (MAGALHÃES, 2018), proposta por Rogério Magalhães, em 2018, defende que a “ideologia de gênero” não possui base científica e que o ordenamento brasileiro consagra o princípio da proteção integral das crianças e dos adolescentes, conforme Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. A ideia teve 24.602 votos de apoio e, portanto, foi transformada na Sugestão nº 24 de 2018, e está em consulta pública e em tramitação na CDH.

A ideia legislativa que visa a “Proibição da disseminação da ideologia de gênero em escolas públicas ou privadas no Brasil”, proposta por Jean Barros – Rio Grande do Norte, em 2018, defende que proibir a “ideologia de gênero nas escolas públicas e privadas, no Brasil, tem por objetivo proteger as crianças, pois tem provocado muitos danos psicológicos aos jovens” (BARROS, 2018). Ademais, ressalta a via punitivista, com pena de detenção de três meses para o professor que abordasse o tema. A ideia conta com um apoiador.

Ante o exposto, entende-se que os estudos sobre identidade de gênero não podem ser considerados meramente um conjunto de ideais, uma ideologia. Trata-se de direitos da personalidade, inerentes a toda pessoa, inclusive, protegidos constitucionalmente (TAVARES, 2018), e que, portanto, “cabe ao poder público à promoção de uma sociedade livre, justa, solidária, igualitária, livre de qualquer espécie de discriminação e também de qualquer imposição de crença religiosa, política ou filosófica que cerceie direitos de outrem” (artigo 5º, inciso VIII, da CRFB/88) (TAVARES, 2018, p.455-456). Assim, o termo “ideologia de gênero” é uma expressão imprópria e sua defesa viola frontalmente os mandamentos constitucionais ora expostos (TAVARES, 2018).

4.3. O Plano Nacional da Educação e o ensino de gênero nas escolas

O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação. Nesse sentido, cabe aos Estados e Municípios elaborar planejamentos específicos para fundamentar o alcance dos objetivos previstos — considerando a situação, as demandas e necessidades locais.

O debate em torno do ensino de gênero se intensificou nos últimos tempos e ganhou foco em 2014, quando tramitava no Congresso Nacional a proposta do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024). Após deliberações nas Conferências Nacionais de Educação sobre equidade de gênero e o respeito à diversidade, o Projeto de lei nº 8.035/2010 em seu art. 2º estabelecia, dentre outras, a diretriz III que tratava da superação das desigualdades educacionais, atentando para a promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, bem como a erradicação de todas as formas de discriminação (SANTOS, 2020).

No entanto, a menção às categorias de “gênero” e “orientação sexual” no texto do segundo PNE (projeto de lei nº 8.035/2010) provocou debates incisivos na sociedade brasileira, culminando com o retorno do texto final à Câmara dos Deputados, em 2014. Durante as discussões na Câmara dos Deputados, as bancadas conservadoras retiraram estes temas do Plano, alegando o perigo de destruição da família, dos valores morais e o avanço das pautas LGBTQIA+ (RIOS; RESADORI, 2018).

Alguns segmentos sociais e políticos discordaram veementemente que os temas da sexualidade e do gênero devam ser tratados na esfera pública, em espaços como a escola. Consideraram-nos assuntos de ordem privada, restritos ao ambiente familiar (BRANDÃO; LOPES, 2018). Além disso, setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores contestavam que, ao permitir a “ideologia de gênero” nas escolas, a definição de homem, mulher e de família seria “maculada” e os “valores morais deturpados” (SANTOS, 2020, p. 341).

As resistências conservadoras contribuíram para um considerável atraso na aprovação do PNE, ocorrendo somente no ano de 2014 – quando deveria ter sido aprovado em 2010 – sem mencionar os termos gênero e orientação sexual (BRANDÃO; LOPES, 2018). No desdobramento dessa disputa, o PNE foi aprovado mediante instituição da lei nº 13.005/2014, após remoção no Senado da menção dos termos igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual da diretriz III do art. 2º, que foram substituídos pela frase “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (SANTOS, 2020, p.341).

Insta salientar que, após a aprovação do PNE, coube aos Estados e Municípios criar seus próprios planos de educação, observadas as diretrizes traçadas pela lei nº 13.005 de 2014, sendo assim, parte dos Estados vetou em seus projetos quaisquer menções relativas a gênero e orientação sexual (TAVARES, 2018).

O atual cenário de retrocesso político instaurado no Brasil coloca em risco vários avanços sociais obtidos nas últimas décadas, aprofundando sobremaneira as desigualdades de gênero (BRANDÃO; LOPES, 2018, p.102). Não incentivar o ensino de gênero contribui para a persistência das desigualdades e das discriminações, bem como para expressões de violência no espaço escolar ou em outros ambientes de socialização.

Portanto, deve-se destacar a emergência da incorporação do conceito de gênero no Plano Nacional da Educação (PNE), haja vista que se trata de um Plano aplicável a todo o país, capaz de dar voz às agendas de fortalecimento da cidadania nas escolas (BRANDÃO; LOPES, 2018, p.102).

No entanto, mesmo diante desse cenário, entende-se que as atuais diretrizes que compõem o Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014), sobretudo na sua diretriz III, X do art. 2º, são suficientes para destacar o dever jurídico Estatal de ensino sobre gênero nas políticas educacionais. De acordo com tais diretrizes, as ações pedagógicas devem buscar superar as desigualdades educacionais, com ênfase na formação para a cidadania (art. 2º, V); na erradicação de todas as formas de discriminação (art. 2º, III); na gestão democrática da educação pública (art.2º, VI) e na promoção dos princípios do respeito aos Direitos Humanos e à diversidade (art.2º, X).

Destaca-se que a escola, como todas as instituições, é atravessada pelas construções que cercam o gênero, e, por isso, é um dever do Estado discuti-lo à luz do contexto do ensino e da aprendizagem (SOUZA; SILVA; RIBEIRO, 2020). Assim, é imperativo o pensamento crítico acerca da pluralidade do currículo, cujas práticas educativas contemplem as identidades de gênero dissidentes nas unidades de ensino, pautadas na superação das desigualdades educacionais, como mecanismo preventivo de diminuição da discriminação em face de pessoas trans no Brasil. Nessa perspectiva, Fernando de Figueiredo Balieiro (2017, s/p) afirma que, com a incorporação dos estudos sobre identidade de gênero na educação básica, instaura-se a possibilidade de pedagogias transformadoras.

As propostas pedagógicas que orientam o ensino de gênero devem ser implantadas inter e transdisciplinarmente, integrando os planejamentos de todas as disciplinas (SOUZA; SILVA; RIBEIRO, 2020). Além disso, os educadores precisam manter um olhar crítico sobre os currículos educacionais acerca da heterocisnormatividade, uma vez que a construção do currículo escolar foi produzida sob essa ótica. Isso dificulta a prática formadora da igualdade na diversidade entre

indivíduos e nas relações sociais, que deveriam promover a pluralidade de gênero e de orientação sexual na instituição pública. Logo, a centralidade da relação docente-estudante é fundamental para problematização e desconstrução de estereótipos sociais e para a construção coletiva de novos modos de reconhecimento da subjetividade do outro (BRANDÃO; LOPES, 2018).

Assim, conclui-se pela análise da legislação que existe um dever jurídico Estatal de ensino sobre identidade de gênero nas escolas, que pode contribuir para diminuir e erradicar a discriminação e violência que afeta a vida de pessoas trans no país, bem como proporcionar a redução da expulsão escolar dessa população, por meio de uma educação plural e emancipatória.

5. A EDUCAÇÃO BÁSICA PARA E PELA CIDADANIA

De acordo com uma perspectiva histórico-cultural, a identidade de gênero e a sexualidade são dimensões fundamentais do ser humano que se constroem como parte integrante do desenvolvimento da personalidade (PEREIRA, BAHIA, 2011) e que, portanto, devem integrar a educação básica.

Inserir os estudos sobre identidade de gênero no currículo escolar é uma obrigação Estatal que decorre do direito fundamental à educação, previsto no art. 205, *caput*, da CRFB/88, haja vista que este tem como objetivo “viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa e preparar os/as sujeitos/as ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1988).

A formação cidadã é pautada nos direitos à igualdade (art. 5º, *caput*, CRFB/88) e na garantia da “não discriminação” (art. 3º, IV, CRFB/88) e da liberdade (art.5º, CRFB/88). Desenvolver “atividades educativas emancipatórias, trabalhando nas mais diversas áreas do conhecimento humano” (PEREIRA, BAHIA, 2011, p. 62) deve incluir políticas públicas de estudos sobre identidade de gênero nas escolas, como um mecanismo preventivo e de enfrentamento à discriminação em face de pessoas transgênero.

5.1. O dever jurídico Estatal de ensino sobre identidade de gênero nas escolas

Embora o Brasil não possua uma lei específica que estabeleça a obrigatoriedade dos estudos sobre identidade de gênero nas escolas, a Constituição, os princípios e diretrizes, respectivamente, da Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/1996), e do Plano Nacional da Educação (lei nº 13.005/2014) impõem o dever jurídico Estatal de ensino sobre a diversidade inerente à subjetividade de cada ser humano.

Conforme proposto por Guacira Lopes Louro (2000, 2014) o dever do ensino da igualdade como diversidade (BAHIA, 2014) possibilita a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a consolidação dos Direitos Humanos em uma perspectiva emancipatória (JUNQUEIRA, 2009).

De acordo com Alexandre Bahia e Graziela Raupp Pereira, a não-discriminação não é somente um dever “geral” do Estado, pois ela também compreende um dever específico da escola para a efetividade do ensino pautado na diversidade (PEREIRA, BAHIA, 2011, p. 54).

Entende-se que existe apenas uma diferença de grau entre direitos de liberdade e direitos sociais, já que todos os direitos fundamentais incluem modalidades positivas e negativas de obrigações Estatais. Afastar a clássica distinção estrutural que separa os direitos civis e políticos dos sociais – o que pressupõe relativizar a dicotomia das ações positivas/negativas necessárias ao seu estabelecimento – é importante para assegurar que todos os direitos fundamentais, principalmente os direitos sociais, sejam justiciáveis e sancionáveis (FERRAJOLI, 2004).

Como ressaltam Bahia, Corrêa, Bacha e Silva (2019 s/p) a efetivação de um direito implica na formulação e execução constante de políticas públicas de forma a garanti-lo e fiscalizá-lo:

O Poder Executivo é obrigado a criar órgãos que devem ser o *locus* adequado para estabelecer as diretrizes para tais políticas. Afinal, a obrigatoriedade de implementar os direitos fundamentais exige também a criação de instituições aptas a desenvolver a efetividade de tais direitos. É inexorável que a previsão normativa dos direitos acarrete também a necessidade de previsão de órgãos com a competência para exigir sua sindicabilidade, bem como órgãos que determinarão os programas e as ações para a implementação de tal direito, além de meios pelos quais os afetados pelas decisões administrativas possam, de alguma forma, participar de sua formulação, acompanhar sua implementação e intervir em caso de não ou má execução (*accountability*).

Portanto, se o Estado se mantém inerte na promoção das liberdades e dos direitos assegurados nos tratados internacionais, na Constituição e nas leis nacionais em

relação à pluralidade na educação, ele corrobora com a violação dos Direitos Humanos (PEREIRA, BAHIA. 2011. p. 53).

Para que o ensino básico sobre identidade de gênero seja um mecanismo eficaz para coibir a discriminação, e, por consequência, os atos de violência contra pessoas transgênero, o ambiente educacional precisa ser um ambiente democrático e diverso, que tem o papel de integrar, de acolher e principalmente trabalhar na construção da cidadania plural.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88) proibiu a discriminação de qualquer tipo, seja por cor, sexo, classe e qualquer outra forma de discriminação (art. 3º, IV). A Constituição, fundada em uma sociedade pluralista não permite que o Estado promova ou permita haver discriminações, inclusive à identidade de gênero (art. 5º, *caput*, CRFB/88) (BALESTERO, BAHIA, 2019).

Dessa forma, tanto a Constituição da República Federativa do Brasil (art.205, *caput*, CRFB/88), quanto a Lei de Diretrizes e Bases (art. 2º, da LDB) e o Plano Nacional de Educação (art. 2º, III) impõem como dever Estatal práticas educativas pautadas no ensino de Direitos Humanos, o que envolve estudos sobre identidade de gênero no currículo básico do ensino fundamental e médio.

Apesar da existência deste dever jurídico Estatal, o país ainda não logrou êxito em dissociar-se das normas heterocisnormativas, sendo recorrentes e crescentes os casos de homicídios de pessoas transgênero (NETO; WENCESLAU, 2018). Assim, analisando como os papéis de gênero são (re)produzidos pela escola, entende-se que há uma perpetuação dessas normas, assumindo caráter dominante e inibindo a possibilidade do reconhecimento das diversas identidades (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020).

Nessa perspectiva, problematizar e subverter concepções preconceituosas e práticas discriminatórias requer, entre outras estratégias, a inclusão de políticas públicas de estudos sobre identidade de gênero no currículo básico do ensino fundamental e médio brasileiro, capazes de (des)construir as estruturas e mecanismos de (re)produção das desigualdades de gênero baseados na heterocisnormatividade; das relações de poder que reificam a lógica binária de gênero (JUNQUEIRA, 2009).

Assim, recai sobre a escola, e todos os sujeitos/as que a constituem, o dever de somar-se à luta pelo fim da discriminação que atinge a população LGBTQIA+, tornando-se corresponsáveis na formação de indivíduos com capacidade crítica, hábeis

para participar de uma sociedade democrática, que respeite as diferenças de gênero e de orientação sexual (NETO; WENCESLAU, 2018).

Como forma de reconhecimento da diversidade e promoção da cidadania plural, as políticas públicas de estudos de gênero no currículo obrigatório assumem um papel fundamental ao instrumentalizarem e possibilitarem a aplicação dos compromissos internacionais e constitucionais firmados para a proteção das pessoas transgênero (NETO; WENCESLAU, 2018).

Apesar dos dados que demonstram os altos índices de discriminação, violência e homicídio em face da população transgênero, não há ações concretas por parte dos poderes públicos, que possam contornar a situação (SILVA; BAHIA, 2015). O que se tem verificado ao longo do tempo, são omissões (NETO; AGNOLETI, 2008), uma vez que, não existem matérias, campanhas, preparação pedagógica ou qualquer outra medida sobre identidade de gênero voltada para dentro dos muros da escola, o que torna o ambiente escolar hostil para a população transgênero (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020).

A falta de dados oficiais que constatem os problemas sofridos por tais alunos, suas características e demandas, somadas ao retrocesso que a supressão das questões de gênero e diversidade sexual no Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014), e na Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9.394/1996), demonstra que “não se estabeleceu no sistema de ensino brasileiro, ainda, uma cultura de educação em gênero e diversidade eficaz nas escolas” (NETO; WENCESLAU, 2018, p.45).

Destaca-se, ainda, que o Censo Escolar²⁶, principal instrumento para o planejamento das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, no qual, os resultados apurados têm consequências diretas sobre os principais programas, projetos e ações implementadas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, não possui qualquer tipo de dado quanto à identidade de gênero e sexualidade dos alunos, ou seja, quantos deles se autodeclaram homossexuais, bissexuais, assexuais, travestis ou transexuais (NETO; WENCESLAU, 2018). Mais alarmante ainda é a ausência de dados que informem se tais alunos sentem-se seguros no ambiente escolar (NETO; WENCESLAU, 2018).

²⁶ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país (INEP, s/p).

Isso demonstra a dificuldade em executar as diretrizes estabelecidas pelo PNE no que se refere à “erradicação de todas as formas de discriminação” (art. 2º, II, PNE), e garantir a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 3º, I, LDB), uma vez que não existem dados concretos que possibilitam sequer constatar a existência, as formas e as taxas de discriminação que são praticadas nos ambientes escolares, para que, então, pudessem ser desenvolvidas ações educacionais com foco em solucioná-las (NETO; WENCESLAU, 2018).

Além disso, percebe-se que o MEC ainda não possui um instrumento de avaliação capaz de informar quantas escolas já possuem em seus currículos um registro explícito de debates, reflexões e projetos com o tema da educação sobre identidade de gênero e sexualidade, apesar da constatação oficial de que a educação deve viabilizar o pleno desenvolvimento humano e o exercício da cidadania plural (PEREIRA; BAHIA, 2011).

A inércia do Estado em realizar o levantamento e coleta desses dados corrobora para o êxodo escolar e nas possíveis violências exercidas a esse grupo dentro e fora da escola, impactando na vida profissional e social da população transgênero (AMORIM; ROCHA, DINIZ, 2020).

Diante deste cenário, José Baptista de Mello Neto e Michelle Barbosa Agnoleti (2018) afirmam que a introdução dos estudos sobre identidade de gênero nos contextos escolares proporcionaria um duplo efeito no que tange à educação de e para Direitos Humanos:

(...) Possibilita não apenas que o aluno violador de direitos humanos com base em discriminação de gênero e diversidade sexual possa refletir acerca das causas que o levam a tais práticas podendo vir a cessá-las e, inclusive, difundir tais ideais nos espaços (públicos e privados) que ocupa, como também garante que o indivíduo cujos direitos são violados que possa conquistar mais segurança e respeito nos espaços que ocupa, dentre eles e principalmente, o espaço escolar (NETO; WENCESLAU, 2018, p.45)

Assim, as práticas pedagógicas que propõem estudos sobre identidade de gênero, partindo da perspectiva constitucional da igualdade na diversidade, pautada no ensino de Direitos Humanos, podem contribuir para diminuir consideravelmente o preconceito e a homotransfobia, vividos por aqueles que estão à margem dos padrões normativos. Para isso, também é necessária a capacitação das professoras, gestoras, e funcionárias voltada aos recortes de gênero de forma a promover cidadania plural e prevenir a violência.

Enquanto não houver uma intervenção estatal quanto à permanência e processo de aprendizagem da população transgênero, não haverá completa efetivação de seus direitos. Sem direitos fundamentais, e, conseqüentemente, sem serem reconhecidas como cidadãs, pessoas transgênero continuarão sem a possibilidade de existir como sujeitos.

6. CONCLUSÃO

Como se pode identificar há um histórico de alijamento da população transgênero no país em relação aos espaços de poder, às escolas e ao direito de ser. Esse quadro de segregação e de não reconhecimento das identidades de gênero dissidentes ocorre em razão das normas sociais heterocisnormativas, que têm construído o gênero e a sexualidade de forma binária.

Assim, as pessoas que não se enquadram nesta matriz social heterocisnormativa são consideradas abjetas, desviantes e repulsivas. Cria-se, portanto, um sistema violento de privilégios sociais baseados na heterocisnormatividade, em que pessoas heterossexuais e cisgêneras ocupam espaços de poder, reificando desigualdades sociais.

Os indivíduos que escapam das matrizes heteronormativas sofrem com uma violência estrutural e extrema, conforme dados levantados pela ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2020-2021) e pelo Grupo Gay da Bahia (OLIVEIRA; MOTT, 2020), que apontam altos índices de homicídio e de suicídio de pessoas trans no país. Verifica-se que esses índices podem ser ainda maiores, em razão da negligência Estatal na promoção de políticas públicas de segurança para a apuração de dados sobre esta violência.

Nos últimos anos, mesmo após decisões judiciais que visaram assegurar direitos da igualdade sexual e de gênero – a exemplo da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) n. 26 que reconheceu o crime de LGBTIfobia como uma forma de racismo - os índices de homicídio desta população continuaram crescendo.

Conforme dados apresentados pela ANTRA (BENEVIDES; NOGUEIRA, 2021), 71% dos assassinatos de 2020 ocorreram em espaços públicos e pelo menos 8 das vítimas se encontravam em situação de rua. Entretanto, as condutas previstas na lei antirracismo se referem, em sua maioria, ao impedimento de acesso a locais públicos e privados motivados por discriminação. A inclusão da LGBTQIfobia na lei antirracismo, portanto, pode não proteger de forma específica a população LGBTQIA+ das lesões

corporais, homicídios, injúrias e ameaças, que formam justamente as manifestações mais extremas das violências cometidas em face desse grupo.

Além disso, verifica-se que o sistema penal pode não eliminar a violência sistematicamente perpetrada contra a população LGBTI no país, pois é também estruturalmente pautado em diretrizes heterocisnormativas, refletindo discriminações estruturais de gênero, sexualidade, raça e classe, com violações permanentes aos Direitos Humanos. Portanto, o direito à existência digna da população transgênero não consegue ser assegurado em sua totalidade com a criminalização da LGBTIfobia.

Assim como Silva e Bahia (2015), entende-se que a vertente penal não pode ser a única via para coibir a discriminação e a violência contra pessoas transgênero no Brasil. Logo, demonstra-se pertinente e urgente a incorporação do ensino sobre identidade de gênero de forma permanente e transversal nas disciplinas curriculares obrigatórias, tendo em vista que outras estratégias jurídicas complementares, que não são pautadas no punitivismo penal, podem ser mais eficazes no combate à transfobia.

Considerando a identidade de gênero uma dimensão da experiência e do desenvolvimento humano, a educação também precisa desenvolver estudos sobre a identidade de gênero. Nessa perspectiva, constata-se que o dever jurídico Estatal de incorporar os estudos sobre identidade de gênero no ensino básico e médio, decorre do direito fundamental à educação previsto no art. 205, *caput*, da CRFB/88, haja vista que o direito à educação tem como objetivo “viabilizar o pleno desenvolvimento da pessoa e preparar os/as sujeitos/as ao exercício de uma cidadania” (BRASIL, 1988).

Percebe-se que existem instrumentos normativos (internacionais e nacionais) que garantem a educação emancipatória dos sujeitos/as pautada na diversidade. Destacam- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei n. 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (lei n.13.005/2014), que reforçam o dever jurídico Estatal no ensino de Direitos Humanos, o que envolve estudos sobre identidade de gênero no currículo básico, que visam o exercício de uma cidadania plural e emancipatória.

A LGBTQIfobia é construída por manifestações cotidianas do padrão cultural heterocisnormativo, cujo enfrentamento precisa ser articulado com políticas públicas na educação básica, englobando os estudos de identidade gênero pautada nos Direitos Humanos, visando o direito à igualdade como diversidade.

Portanto, situar socialmente os conceitos de identidade gênero e de orientação sexual, libertando-os da dicotomia que ainda persiste na educação, demonstra-se como uma possibilidade para cessar a discriminação violenta de corpos e subjetividades que

não se enquadram na matriz de poder heterocisnormativa, a exemplo das pessoas transgênero.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aline. **Evasão entre travestis é bem maior**. Diário de Cuiabá. Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.diariodecuiaba.com.br/detalhe.php?cod=490505>>. Acesso em: 11 de ago. de 2020.

AMORIM, Ana Clara Pinheiro Silva; ROCHA, Thiago da Silva; DINIZ, Diana Melissa Ferreira Alves. **Evasão escolar de mulheres trans e travestis**: Uma análise acerca da (in)existência de Políticas Públicas Educacionais. Série Educar- Volume 9 – Diversidade/ Organização: Editora Poisson Belo Horizonte–MG: Poisson, p.34-41. 2020.

ARAÚJO, Rubenilson Pereira de; CAMARGO, Flávio Pereira. Gênero e diversidade sexual no currículo escolar: uma abordagem inter e transdisciplinar no ensino e na formação de professores. 2012. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/19512>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS - ANTRA. 2020. **Boletim 3/2020**. Disponível em: <<https://antrabrasil.org>>. Acesso em: 29 jun. de 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ANTRA. 2021. **Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020**. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. **Assassinato de transexuais cresce 70% no Brasil em 2020**. 2020. Disponível em: <<https://alexprocesso.wordpress.com/2020/09/09/assassinato-de-transexuais-cresce-70-no-brasil-em-2020/>>. Acesso em 18 de dez. de 2020.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. Igualdade: 3 dimensões, 3 desafios. In: CLÈVE, Clèmerson M.; FREIRE, Alexandre (Orgs.). **Direitos fundamentais e jurisdição constitucional**: análise, crítica e contribuições. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014. p. 73-98.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. Sobre a (in)capacidade do direito de lidar com a gramática da diversidade de gênero. **Revista Jurídica da Presidência Brasília** v. 18 n. 116 Out. 2016./Jan. 2017 p. 481-506.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes; RAMOS, Emerson Erivan de Araújo. **Vítimas invisíveis**: pessoas LGBTQ+ na pandemia de Covid-19. 2020. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/vitimas-invisiveis-pessoas-lgbt-na-pandemia-de-covid-19/>>. Acesso em 17 de dez. de 2020.

BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes; CORRÊA, Leonardo Alves; BACHA E SILVA, Diogo. **Limites à Discricionariedade Organizacional do**

Presidente da República e a Extinção do Conselho Nacional Segurança Alimentar e Nutricional. Empório do Direito, 2019. Disponível em <<https://emporiiododireito.com.br/leitura/limites-a-discrecionalidade-organizacional-do-presidente-da-republica-e-a-extincao-do-conselho-nacional-seguranca-alimentar-e-nutricional/>>. Acesso em 17 de dez. de 2020.

BALESTRO, Gabriela Soares; DE MORAES BAHIA, Alexandre Melo Franco. Minorias sexuais e homofobia no direito brasileiro: breves delineamentos constitucionais. **Revista Videre**, v. 10, n. 19, p. 148-176, 2018. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/6829>>. Acesso em 01 de jul. de 2021.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. A “guerra” contra o gênero: reações às últimas décadas de políticas de promoção da igualdade de gênero no Brasil. **Cadernos pagu**, n. 51, 2017.

BARBIERI, Izadora; BATALHA, Erika. **Um ano da criminalização da LGBTfobia:** entre lacunas e implicações de violência. Canal Ciências Criminais. 24/06/2020. Disponível em: <<https://canalcienciascriminais.com.br/um-ano-da-criminalizacao-da-lgbtfobia-entre-lacunas-e-implicacoes/>>. Acesso em 03 de fev. de 2021.

BARROS, Jean. Ideia Legislativa. **Proibição da disseminação da ideologia de gênero em escolas públicas ou privadas no Brasil.** Senado Federal, 2018. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=97223>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

BENEVIDES, Bruna G.; NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. **Boletim nº 05/2020.** ANTRA. Associação Nacional de Travestis e Transexuais Disponível em: <<https://antrabrasil.files.wordpress.com/2020/11/boletim-5-2020-assassinatos-antra.pdf>>. Acesso em 06 de jan. de 2021.

BENEVIDES, Bruna, **Nova epidemia, Velhas Mazelas**, 2020. Disponível em: <<https://brunabenevidex.medium.com/nova-epidemia-velhas-mazelas-5a320a622a0c>>. Acesso em 05 de maio de 2021.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006 – Sexualidade, gênero e sociedade.

BENTO, Berenice. **Brasil: país do transfeminicídio.** Centro Latino-americano em sexualidade e direitos humanos (CLAM), 2014. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/transfeminicidio_berenice_bento.pdf>. Acesso em 29 de jun. de 2021.

BENTO, Berenice. **Brasil: país do transfeminicídio.** Centro Latino-americano em sexualidade e direitos humanos (CLAM), 2014.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 549-559, 2011.

BOMFIM, Rainer et al. Criminalização da Lgbtifobia à luz do ideal da razão pública em John Rawls. **Revista Argumenta**, n. 33, p. 77-551, 2020. Disponível em:

<<https://www.proquest.com/openview/3bf8e9c9a7a5a17b133f3cf518633d4e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2031966>>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

BOMFIM, Rainer et al. NECROPOLÍTICA TRANS: o gênero, cor e raça das LGBTI que morrem no Brasil são definidos pelo racismo de Estado. **Revista Argumenta**, n. 31, p. 153-170, 2019. Disponível em:<<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1727>>. Acesso em 01 de jun. de 2021.

BOMFIM, Rainer et al. NÚCLEO DE DIREITOS HUMANOS-UFOP E PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: experiência da extensão universitária com os sujeitos dissidentes. **Interagir: pensando a extensão**, n. 27, 2019. Disponível em:<<https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12395>>. Acesso em 01 de jul. de 2021.

BORGES, Rafaela Oliveira; BORGES, Zulmira Newlands. Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

BORRILLO, Daniel. **História e crítica de um preconceito**. Autêntica, 2010.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero: um novo desafio. **Revista Org & Demo**, v. 5, n. 1, p. 55-78, 2004. Disponível em:<<https://doi.org/10.36311/1519-0110.2004.v5n1.421>>. Acesso em 07 de jun. de 2021.

BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 100-123, 2018.

BRASIL, M. E. C. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 05 de jul. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 07 de jan. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 07 de jan. de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. – Brasília, DF. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em 07 de jan. de 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457**, 27 de abr. 2020. Relator: Min. Alexandre de Moraes. Disponível em:<<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF457.pdf>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

BULGARELLI, Lucas; FONTGALAND, Arthur; MOTA, Juliana; PACHECO, Dennis; WOLF, Leona. **LGBTIfobia no Brasil: barreiras para o reconhecimento institucional da criminalização**. São Paulo. All Out e Instituto Matizes. 2021. Disponível

em:<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/LGBTIfobia-no-Brasil.pdf>. Acesso em 02 de jul. de 2021.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2009, 2015.

BUTLER, Judith. **Vida precária: os poderes do luto e da violência**. Autêntica, 2019.

CAMBRONE, Giowana. **Nem crime, nem castigo: a criminalização da homofobia e da transfobia e a não criminalização dessas práticas no Brasil**. Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2019. Bruna G. Benevides, Sayonara Naidier Bonfim Nogueira (Orgs). – São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2020.

CAMILLOTO, Ludmilla Santos de Barros. **Transgeneridade e direito de ser: relação entre o reconhecimento de si e o reconhecimento jurídico de novos sujeitos de direitos**. 2019. Disponível em:<<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11487>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

Coleção Cadernos de Direitos Humanos: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais | EFDH-MG. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania V.03. Luciana Silva Garcia. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016.

CORRÊIA, Sônia. Conectas Direitos Humanos, 07 de mar. 2020. Entrevista: **A ofensiva antigênero como política de estado**. Disponível em:<<https://www.conectas.org/noticias/ofensiva-antigenero-politica-estado>>. Acesso em 07 de maio de 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CRISTALDO, Heloisa. **Censo Escolar 2020 aponta redução de matrículas no ensino básico**. AgênciaBrasil, 2021. Disponível em:<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-01/censo-escolar-2020-aponta-reducao-de-matriculas-no-ensino-basico>>. Acesso em 05 de jun. de 2021.

DA SILVA, Denise Regina Quaresma; COSTA, Zuleika Leonora Schmidt; MÜLLER, Márcia Beatriz Cerutti. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 49-58, 2018.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. **Homofobia: identificar e prevenir**. Metanoia, 2015.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros**, 2012.

DE JESUS, Jaqueline Gomes. Transfobia e crimes de ódio: Assassinatos de pessoas transgênero como genocídio. **História Agora**, São Paulo, v. 16, p. 101-123, 2014.

DE SOUZA, Heloisa Aparecida; BERNARDO, Marcia Hespanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. **Bagoas-estudos gays: gêneros e sexualidades**, v. 8, n. 11, 2014.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos**. Grupo Autêntica, 2016.

DESLANDES, Keila. **Homotransfobia e Direitos Sexuais: debates e embates contemporâneos**. Autêntica, 2018. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788582178065/>>. Acesso em 16 jul. 2021

DISTRITO FEDERAL. Assembleia Legislativa. **Projeto de lei n. 1.859 de 2015**. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Disponível: <www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=13028>. Acesso em: 13 de ago. 2020. Texto Original.

DIVAN, Gabriel Antinolfi. Revisitando a esquerda punitiva: relações sociais, poder e agenda atual da criminologia crítica. **Revista Eletrônica Direito e Política**, v. 14, n. 1, p. 61-93, 2019.

DOS SANTOS, João Paulo Lopes. Diferença De Gênero e a Política Educacional do Plano Nacional de Educação-Pne (2014-2024). **Communitas**, v. 4, n. 7, p. 338-350, 2020.

FERRAJOLI, Luigi. FERRAJOLI, Luigi. **Los fundamentos de los derechos fundamentales**. Madri: Trotta, 2004.

HUMANOS, Direitos. Cidadania. **Políticas sociais: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA**, p. 283-305, 2010. Disponível em: <http://direitoshumanos.social.mg.gov.br/sites/default/files/documentos/geral/livro_03_fundamentacao_em_dh_vol3_1.pdf>. Acesso em 18 de jul. de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Para entender o Censo Escolar, 1999. Brasília, MEC. Disponível em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/para-entender-o-censo-escolar/21206>. Acesso em 12 de jul. de 2021.

KARAM, Maria Lúcia. **A esquerda punitiva**. Discursos sediciosos, v. 1, n. 1, p. 79-92, 1996. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/369699/74572563-Maria-Lucia-Karam-A-esquerda-punitiva.pdf>>. Acesso em 17 de mar. de 2021.

LISBÔA, Natália de Souza. Educação jurídica, instrumentos avaliativos e projeto educativo emancipatório: revendo paradigmas para a construção de cultura jurídica plural In ROBERTO, Giordano Bruno Soares; ROBL FILHO, Ilton Norberto; BORGES, Maria Creusa de Araújo (org.). **Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica**. CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

LEITE, Anyellen Mendanha; DE OL Direito, educação, epistemologias, metodologias do conhecimento e pesquisa jurídica II [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara; coordenadores: Ilton Norberto Robl Filho, Maria Creusa De Araújo Borges, Giordano Bruno Soares Roberto – Florianópolis: CONPEDI, 2015IVEIRA, Helvio Frank; LUTERMAN, Luana Alves. Políticas públicas de gênero na Educação Básica. **Porto Das Letras**, v. 7, n. 1, p. 383-400, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, 25 maio 2018. Disponível em:<<https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31>>. Acesso em 09 de jul. de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ. Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** - Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Grupo Autêntica, 2007.

MACHADO, Conceição de Maria de Abreu Ferreira. **Registros públicos e transidentidade-perspectivas do terceiro gênero**. 2019. Disponível em:<<http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/12490>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

MAGALHÃES, Rogerio. Ideia Legislativa. **Tornar crime o ensino de ideologia de gênero nas escolas brasileiras**. Senado Federal, 2018. Disponível em:<<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=94721>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

MATOS, Erica do Amaral. **Por que não criminalizar a LGBTfobia**. 14 de fev. de 2019. Blog Justificando. Disponível em :<<http://www.justificando.com/2019/02/14/por-que-nao-criminalizar-a-lgbtfobia/>>. Acesso em: 09 de abr. de 2021.

MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?**. Belo Horizonte (MG): Letramento: Casa do Direito: 2017.

MOREIRA, Felipe Natil Martins. **O STF e a Criminalização da Homotransfobia: Uma Análise Argumentativa Sobre a ADO 26**. Monografia apresentada à Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público – SBDP, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/03/FelipeNatil.pdf>>. Acesso em 05/01/2021.

NETO, José Baptista de Mello; AGNOLETI, Michelle Barbosa. Dignidade Sexual e Diversidade Humana: Cidadania e Respeito Para Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e transexuais (LGBTT). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de; MOTT, Luiz. Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil–2019: relatório do Grupo Gay da Bahia. **Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia**, 2020.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos. Mortes violentas de LGBTQ+ no Brasil – 2019: **Relatório do Grupo Gay da Bahia** – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OLIVEIRA, Karen Schutz Paes. **A criminalização da LGBTQfobia**: Uma discussão sobre direitos das minorias e punitivismo. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/11422/12835>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

OLIVEIRA, Marcelo Andrade Cattoni; SILVA, Diogo Bacha; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco de Moraes. **Sobre a criminalização da homofobia e transfobia: uma crítica da crítica**. Empório do Direito, 13 de jun. de 2019. Disponível em:<<https://emporiiodireito.com.br/leitura/sobre-a-criminalizacao-da-homofobia-e-transfobia-uma-critica-da-critica>>. Acesso em 01 de jul. de 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em:<<https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html>>. Acesso em 22 de maio de 2021.

PEREIRA, Graziela Raupp; BAHIA, Alexandre Gustavo Melo Franco. Direito fundamental à educação, diversidade e homofobia na escola: desafios à construção de um ambiente de aprendizado livre, plural e democrático. **Educar em Revista**, n. 39, p. 51-71, 2011.

REDE NACIONAL DE PESSOAS TRANS DO BRASIL (REDE TRANS BRASIL). **Transfobia**: a pandemia que o Brasil ainda não extinguiu e o isolamento social que conhecemos. Monitoramento: Assassinatos, Suicídios e Mortes Brutais de Pessoas Trans no Brasil Dossiê, 2020.

RIAL, Carmen Sílvia Moraes; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Fávero. **Diversidades**: dimensões de gênero e sexualidade. Editora Mulheres, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RIOS, Roger Raupp; RESADORI, Alice Hertzog. Gênero e seus/suas detratores/as: "ideologia de gênero" e violações de direitos humanos. **Revista Psicologia Política**, v. 18, n. 43, p. 622-636, 2018. Disponível em:< <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7427429>>. Acesso em 30 de jun. de 2021.

SALIH, Sara. Judith Butler e a teoria queer. Autêntica, 2016. Disponível em:< <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565381376/>>. Acesso em 16 de jul. de 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENADO FEDERAL. **Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa sobre a Sugestão nº 50, de 2017, que Proibição do ensinamento de ideologia de Gênero nas escolas.** Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7646874&ts=1567529452990&disposition=inline>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

SILVA, Diogo Bacha e; MELO FRANCO BAHIA, Alexandre Gustavo. Necessidade de criminalizar a homofobia no brasil: porvir democrático e inclusão das minorias. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, v. 60, n. 2, p. 177-207, apr. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/38641>>. Acesso em: 20 jan. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v60i2.38641>.

SILVA, Jéssica de Paula Bueno. O reconhecimento das pessoas trans: uma análise do poder de emancipação ou institucionalização do direito sob a perspectiva de Axel Honneth. 2019. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/11652>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

SILVA, Walmensy Nilber Palheta. Ideia Legislativa. **Criminalizar o ensino de ideologia de gênero em escolas públicas ou privadas.** Senado Federal, 2017. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=79306>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19685>>. Acesso em 16 de jul. de 2021.

SOUZA, Michele; SILVA, Rodrigo dos Santos; RIBEIRO, Roney Jesus. Currículos educacionais e sexualidade: olhares e percepções acerca das relações de sentido e das práticas em sala de aula. **Debates decoloniais, sexualidades, gêneros e interseccionalidades.** Maringá: Editora Trema, 2020.

TAVARES, Letícia Antunes. A questão da identidade de gênero e da orientação sexual: a necessidade da atuação da União, no exercício de sua competência educacional legislativa, para o tratamento coeso do assunto. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP)**, 2018. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/BibDigitalLivros/TodosOsLivros/Direito_a_educacao_e_direitos_na_educacao.pdf>. Acesso 28 de jul. de 2021.

TURETTI, Thiago. Ideia legislativa nº 89.351, 2017. **Proibição do ensinamento de “ideologia de gênero” nas escolas.** Senado Federal, 2017. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaoideia?id=%2089351>>. Acesso em 03 de jun. de 2021.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. O STF, a Homotransfobia e seu Reconhecimento como Crime de Racismo: Análise e defesa da decisão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu a homotransfobia como crime de racismo. **Bauru: Spessoto**, 2020. Edição do Kindle.

YOGYAKARTA, Princípios. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Indonésia, 2006. Disponível em: <http://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf>. Acesso em 06 de jan. de 2021.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 31-54, 2014.