



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES (CCHLA)
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

HENRY CHINASKI RAMALHO DOS SANTOS

**ESTUDANTES TRANS E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE
POLÍTICO-INSTITUCIONAL DO RECONHECIMENTO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DA PARAÍBA**

**JOÃO PESSOA-PB
2025**

HENRY CHINASKI RAMALHO DOS SANTOS

**ESTUDANTES TRANS E EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE
POLÍTICO-INSTITUCIONAL DO RECONHECIMENTO NAS POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DA PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Botton Barcellos.

**JOÃO PESSOA - PB
2025**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Henry Chinaski Ramalho dos.

Estudantes trans e educação básica : uma análise político-institucional do reconhecimento das políticas educacionais da Paraíba. / Henry Chinaski Ramalho dos Santos. - João Pessoa, 2025.

107 f.

Orientador : Sérgio Botton Barcellos.

TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2025.

1. Reconhecimento. 2. Transexualidade. 3. Políticas educacionais. 4. Paraíba. 5. Autogestão. I. Barcellos, Sérgio Botton Barcellos. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 37.014.5

HENRY CHINASKI RAMALHO DOS SANTOS

Estudantes trans e educação básica: uma análise político-institucional do reconhecimento nas políticas educacionais da Paraíba

Monografia do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. Em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovada em: 05 de setembro de 2025.
com nota 10,0.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **SERGIO BOTTON BARCELLOS**
Data: 07/09/2025 22:59:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o Dr^o Sérgio Botton Barcellos – DCS/CCHLA/UFPB
(Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA FRANCO LIMA E SILVA**
Data: 08/09/2025 15:34:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^a. Dr^a Andrea Franco Lima e Silva – DCS/CCHLA/UFPB
(Examinadora)

Documento assinado digitalmente
 **AUREA AUGUSTA RODRIGUES DA MATA**
Data: 08/09/2025 09:22:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a Aurea Augusta Rodrigues da Mata – DHP/CE/UFPB
(Examinadora)

Esta monografia é fruto de toda uma vida, a minha vida, enquanto um homem trans que foi duplamente privado do afeto familiar: por parte da família biológica e família adotiva. Mas que também encontrou ao longo da vida, contudo, o apoio em livros (ideias), amigas (os), amores e professoras (es) que desenvolveram em mim sentimentos de autoestima, autorrespeito e, em certa medida, a autoconfiança tão fragilizada no âmbito familiar. Dedico este trabalho monográfico à minha companheira Daniela Júlia, às (aos) amigos (as), professoras (es) e, sobretudo, às (aos) demais companheiras (os) trans e travestis, que lutaram ao longo da história para que eu pudesse estar aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe adotiva que apesar de negar-me o alimento que sustenta o corpo e a alma, tornou-se o impulso que me moveu a resistir diante de suas ausências. Suas negativas de alimento e afeto, os desligamentos na internet em meus momentos de estudos, suas palavras duras de que os livros e os estudos não me possibilitariam chegar a lugar algum — tudo isso não me deteve. Quanto mais o prato me faltava, mais eu me servia de palavras — e a fome que me corroía o estômago despertava em mim um apetite voraz por ideias que pudessem sustentar o meu desejo de seguir e me desvencilhar daquele ambiente que fora tantas vezes hostil.

Agradeço e serei eternamente grato a Fia e a Luís, que me acolheram com comida e afeto quando a fome era mais que física. Foram casa quando me faltou teto emocional.

Agradeço à minha companheira Daniela Júlia, por estar comigo desde o início do curso, por me amar com paciência, por acreditar quando eu duvidava, por também ter me alimentado fisicamente e me nutrido com sua presença e ternura. A retificação do meu nome foi também uma conquista sua e um recomeço nosso. Obrigado por caminhar comigo.

Agradeço aos (às) amigos (as) que a vida me deu na travessia acadêmica: Will, Mikaella, Mylenna, Nayara, Jeff, Maxwel, Karol, Leydianne, Éricka, Alice e Hugo — cada um (a) de vocês me deu abrigo em forma de palavra, riso, abraço e inspiração.

Agradeço às (aos) professoras (es) que me enxergaram para além da sala de aula: Ednalva Maciel, Mónica Franch, Aina Azevedo, Thiago Panica, Luciana Aliaga, Itacyara Viana, Sônia Pimenta — suas vozes ecoam no cientista social e educador que estou me tornando.

À professora Áurea da Mata, que me acompanha em temáticas de gênero, sexualidade e direitos humanos no ambiente escolar desde os primeiros passos da graduação por meio de curso, disciplina, grupo de estudos, e projetos de ensino (Prolicen) e pesquisa (PIVIC). Obrigado pela confiança, rigor crítico e presença firme que ajudaram a cultivar em mim o desejo por uma educação comprometida com os direitos humanos e a transformação social.

Expresso também minha gratidão à professora Andrea, que acolheu com gentileza o convite para compor minha banca e contribuiu com uma leitura atenta e sugestões valiosas que enriqueceram ainda mais a escrita final desta monografia.

E, por fim, ao professor Doutor Sérgio Barcellos, meu orientador, parceiro e amigo para além dos muros da universidade, que também me acompanha desde o início do curso por

meio de projetos como o PIBID, disciplina (foi por meio da disciplina Educação e Formação Profissional que conheci a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, o referencial teórico analítico desta monografia), Residência Pedagógica e grupo de pesquisa. Obrigado por acreditar em mim durante essa trajetória, por me acompanhar na escrita desta monografia com paciência, compreensão, confiança e, sobretudo, com ética e compromisso.

Não espere que as pessoas à sua volta apoiem seus movimentos de mudança ou estimulem as suas iniciativas de ser quem você é. Muito pelo contrário, o mais provável é que todos estranhem e combatam, de forma sutil ou contundente, a sua eventual determinação em sair das caixinhas e deixar o marasmo para se afirmar como pessoa única nesse mundo, passando a viver a vida do jeito que você acha que ela tem que ser vivida.

Leticia Lanz

RESUMO

As políticas educacionais em sua formulação refletem exercícios práticos de poderes diversos, como o poder econômico, político-institucional, social e religioso (Martins, 1993). Assim, o tema desta monografia é sobre as políticas educacionais de reconhecimento de pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) na educação básica. A questão que norteia a pesquisa é: como está ocorrendo o processo de reconhecimento das pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) por meio das políticas educacionais na educação básica do Estado da Paraíba? O objetivo geral é compreender como está ocorrendo o processo de reconhecimento das pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) na educação básica, por meio das políticas educacionais do Estado da Paraíba. Para isso, os seus objetivos específicos, são: contextualizar a transexualidade, as políticas educacionais e normativas relativas à garantia de acesso e permanência de pessoas trans na educação básica no Brasil; descrever a partir dos dados disponíveis a situação de estudantes trans na rede pública estadual paraibana e analisar como está ocorrendo via legislação o processo de reconhecimento de estudantes trans nas políticas educacionais da educação básica da Paraíba. A pesquisa utiliza uma abordagem metodológica qualitativa (Flick, 2004), com base em métodos de pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2017), orientada sob o referencial teórico sociológico da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009), complementada por Laval (2016) e Dardot e Laval (2019). Durante a análise das esferas intersubjetivas de reconhecimento (amor, direito e solidariedade) foi possível compreender que na esfera do amor há desrespeito envolvendo maus-tratos e violação por meio de violência psicológica e expulsão de casa (ALPB, 2022); na esfera do direito, há privação do direito à liberdade de conviver com a família sem discriminação, condicionalidade da efetividade do direito ao uso do nome social à autorização familiar, privação do direito de ser respeitado (a) por seus (suas) educadores (as) e privação do direito educacional à permanência escolar (ECA/1990); na esfera da solidariedade, há ofensas por meio de discriminações por parte de funcionários (as), estudantes, professores (as) e gestores (as) nas escolas públicas estaduais; ausências de formações pedagógicas regulares sobre educação e combate à discriminação contra a identidade de gênero (meta 13 do PEE), bem como a responsabilização individual de problemas educacionais estruturais, como a “evasão” escolar, por meio da autogestão emocional. As políticas educacionais têm envolvido, também, disputas de poderes diversos, como o legislativo estadual e o Ministério Público da Paraíba no que se refere à efetividade do direito ao nome social de estudantes trans nas escolas. Diante disso, conclui-se que o processo de reconhecimento de estudantes trans nas políticas educacionais da Paraíba ocorre por meio de manifestações nas esferas do amor, do direito e da solidariedade (Honneth, 2009) que limitam o pleno desenvolvimento da autoconfiança, autorrespeito e autoestima desses (as) estudantes ao priorizar ações educacionais orientadas às lógicas da exclusão e competição de mercado (Laval, 2016; Dardot e Laval, 2019) em detrimento de ações em prol da garantia de direitos no âmbito familiar e escolar.

Palavras-chave: Reconhecimento. Transexualidade. Políticas Educacionais. Paraíba. Autogestão.

ABSTRACT

Educational policies, in their formulation, reflect practical exercises of various powers, such as economic, political-institutional, social, and religious power (Martins, 1993). Thus, the theme of this monograph is the educational policies recognizing trans individuals (transsexuals, transgender people, and travestis) in basic education. The guiding research question is: how is the recognition process of trans individuals (transsexuals, transgender people, and travestis) occurring through educational policies in the basic education system of the State of Paraíba? The general objective is to understand how the recognition process of trans individuals in basic education is taking place through the educational policies of the State of Paraíba. To achieve this, the specific objectives are: to contextualize transsexuality, educational policies, and regulations related to guaranteeing access and permanence of trans individuals in basic education in Brazil; to describe, based on available data, the situation of trans students in the public state school system of Paraíba; and to analyze how the recognition process of trans students is occurring through legislation within the educational policies of basic education in Paraíba. The research adopts a qualitative methodological approach (Flick, 2004), based on bibliographic and documentary research methods (Gil, 2017), guided by the sociological theoretical framework of Axel Honneth's Theory of Recognition (2009), complemented by Laval (2016) and Dardot & Laval (2019). During the analysis of the intersubjective spheres of recognition (love, rights, and solidarity), it was possible to understand that in the sphere of love, there is disrespect involving mistreatment and violations through psychological violence and expulsion from home (ALPB, 2022); in the sphere of rights, there is deprivation of the right to live with family without discrimination, conditionality of the effectiveness of the right to use a social name upon family authorization, deprivation of the right to be respected by educators, and deprivation of the educational right to school permanence (ECA/1990); in the sphere of solidarity, there are offenses through discrimination by staff, students, teachers, and administrators in state public schools; lack of regular pedagogical training on education and combating discrimination against gender identity (goal 13 of the State Education Plan), as well as the individualization of structural educational problems, such as school dropout, through emotional self-management. Educational policies have also involved disputes among various powers, such as the state legislature and the Public Prosecutor's Office of Paraíba, regarding the effectiveness of the right to use a social name by trans students in schools. Therefore, it is concluded that the recognition process of trans students in the educational policies of Paraíba occurs through manifestations in the spheres of love, rights, and solidarity (Honneth, 2009), which limit the full development of self-confidence, self-respect, and self-esteem of these students by prioritizing educational actions oriented toward exclusion and market competition (Laval, 2016; Dardot & Laval, 2019) to the detriment of actions aimed at guaranteeing rights within the family and school environments.

Keywords: Recognition. Transsexuality. Educational Policies. Paraíba. Emotional self-management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALPB - Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba

ANTRA - Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEDI - Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão

GEDSLGBT - Gerência Executiva de Direitos Sexuais e LGBT

GEFDPE - Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LGBTQIAPNB - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-Binária

MDH - Ministério dos Direitos Humanos

MEC - Ministério da Educação

MMTT - Movimento de Mulheres Transexuais e Travestis

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE - Plano Nacional de Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

SEDH - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SEMDH - Secretaria de Estado da Mulher e da Diversidade Humana

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento.....	43
Quadro 2 - Formas de desrespeito nas relações sociais de reconhecimento.....	44
Quadro 3 - Eixos estruturantes do Plano Decenal Estadual da Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032).....	52
Quadro 4 - Autorrelação prática das formas de reconhecimento.....	61
Quadro 5 - Autorrelação prática das formas de desrespeito.....	63

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Curso promovido pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com a GEDFPE/SEE.....	76
Imagem 2 - Perspectiva cisheteronormativa da GEDFPE/SEE por meio da campanha Outubro Rosa.....	78
Imagem 3 - Projeto “Eu consciente: trabalhando a inteligência emocional com os estudantes”.....	79
Imagem 4 - Formação pedagógica “Me chame como eu gosto: minha identidade de gênero, meu direito!”, promovida pela GEDI/SEE em março de 2023.....	86
Imagem 5 - Formação pedagógica “Me chame como eu gosto: minha identidade de gênero, meu direito!”, promovida pela GEDI/SEE em abril de 2023.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. TRANSEXUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E INSTITUCIONAL.....	22
1.1. Da patologia à identidade: a construção política da transexualidade.....	22
1.2. Educar para as lógicas do mercado ou para a cidadania?.....	26
1.3. As primeiras políticas educacionais de gênero no Brasil.....	30
1.4. O reconhecimento de pessoas trans nas políticas educacionais no Brasil.....	32
1.5. Pioneirismo acadêmico sobre estudantes trans na educação básica.....	34
1.5.1. Produções acadêmicas sobre estudantes trans e a educação básica no Brasil.....	35
1.6. Marco teórico.....	42
2. AS PESSOAS LGBTQIAPNB+ DO ESTADO DA PARAÍBA.....	49
2.1. Qual é a situação e o perfil das pessoas LGBTQIAPNB+?.....	50
2.2. Qual é a situação e o perfil de crianças e adolescentes LGBTQIAPNB+?.....	51
2.3. Qual é a situação educacional de crianças e adolescentes trans?.....	54
2.3.1. Segundo representantes dos Centros Estaduais de Referência LGBT.....	55
2.3.2. Segundo gerentes operacionais vinculados à SEMDH e à SEE.....	57
2.3.3. Segundo o Plano Estadual de Educação (2015 - 2025).....	59
2.3.4. Segundo a Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB).....	61
3. UMA ANÁLISE DO RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES TRANS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA PARAÍBA.....	67
3.1. O reconhecimento na esfera do amor.....	67
3.2. O reconhecimento na esfera da solidariedade.....	72
3.3. O reconhecimento na esfera do direito à educação.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	97
GLOSSÁRIO.....	105

INTRODUÇÃO

O Movimento de Mulheres Transexuais e Travestis (MMTT) no Brasil surgiu ao longo da década de 1990 e pode ser compreendido a partir de “ondas” (Coacci, 2018; Passos, 2022) e/ou “ciclos” (Quinalha, 2024). No início dos anos 2000 o MMTT trouxe o diálogo sobre a institucionalidade política ao deliberar e reivindicar outros interesses coletivos junto ao Estado brasileiro, que até outrora estavam circunscritos às políticas de saúde em decorrência da epidemia de HIV/Aids nos anos 1990 (Passos, 2022). O MMTT atua junto ao Estado brasileiro em assuntos educacionais desde o final dos anos 1990, após ter colaborado para a inserção do eixo temático “orientação sexual” nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1997, considerado a primeira política educacional de gênero no Brasil (Vianna e Unbehaum, 2004; Vianna e Unbehaum, 2006; Rosemberg, 2001; Passos, 2022). Contudo, o reconhecimento da educação formal de pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) tornou-se uma questão central do MMTT no Brasil, sobretudo por meio do transfeminismo¹, a partir do ano de 2011 (Passos, 2022). A história do MMTT no Brasil e o papel que ele exerceu na luta pelos direitos educacionais de pessoas trans no nosso país é inegável e é destacado em pesquisas como as de Passos (2022), Quinalha (2024), Carvalho e Carrara (2013) e Coacci (2018).

Em razão das limitações inerentes à natureza desta monografia, o presente trabalho concentra-se em uma abordagem político-institucional, com ênfase na análise das políticas educacionais e dos documentos normativos pertinentes ao tema e não na atuação em si dos atores envolvidos nas políticas públicas, embora eles estejam presente ao longo desta análise e sejam fundamentais para a implementação e efetivação das políticas educacionais de reconhecimento de estudantes trans na educação básica paraibana, como deputados (as) estaduais, representantes de órgãos públicos e Ministério Público.

As primeiras políticas educacionais de reconhecimento de estudantes trans na educação básica surgiram no Brasil por meio de planos e documentos vinculados ao

¹ O transfeminismo surge como uma corrente teórico-política dentro do feminismo, articulada a partir das experiências e reivindicações de mulheres transexuais e travestis. Ele emerge em resposta às exclusões históricas produzidas por setores do feminismo hegemônico, que frequentemente marginalizaram ou silenciaram as vivências trans. Enquanto movimento, o transfeminismo propõe uma crítica à noção universalizante de “mulher” e consiste primariamente em um movimento epistêmico e político feito por e para mulheres transexuais e travestis, que compreende pensar o feminismo a partir das experiências de travestis e mulheres trans (Nascimento, 2021).

Ministério dos Direitos Humanos (MDH), a partir de 2007, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Sucederam-se outros, como o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, publicado em 2009 e o III Programa Nacional de Direitos Humanos (2010). Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) elaborou o Caderno Escola sem Homofobia (um material educativo destinado à tematização e à prevenção à discriminação LGBTfóbica nas escolas) que foi a primeira tentativa de reconhecimento dos direitos educacionais de pessoas trans na educação básica por meio do MEC, uma vez que, visava “contribuir para desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, e promover como ganho a convivência e o respeito em relação ao diferente” (Caderno, 2009). No entanto, o Projeto Escola Sem Homofobia, cujo Caderno fazia parte, foi vetado pela presidenta Dilma Rousseff em 2011 devido à forte reação de setores religiosos vinculados ao catolicismo e protestantismo evangélico, os quais diziam que o Caderno era uma espécie de “kit gay” que visava incentivar o “homossexualismo” e a pedofilia nas escolas (Cunha, 2012).

Observa-se que as políticas educacionais de reconhecimento de pessoas trans na educação básica emergiram no início dos anos 2000, sob a égide dos direitos humanos e o início dos anos 2010 inaugurou uma forte reação de setores políticos e religiosos, que passaram a exercer influência direta na retirada de questões de gênero e sexualidade das políticas educacionais no Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e Base Nacional Comum Curricular (2018) (Lopes e Brandão, 2018; Lacerda e Almeida, 2021; Monteiro e Ribeiro, 2020; Lionço, 2016). As políticas educacionais, segundo Martins (1993), são configuradas em meio a exercícios práticos de poder. Discursos como o da “ideologia de gênero” e movimentos como o Escola Sem Partido influenciaram a criação e disseminação de “pânicos morais” em torno de questões sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade nas escolas em todo o território nacional (Junqueira, 2018; Cunha, 2012).

Diante disso, o tema desta monografia é “políticas educacionais de reconhecimento de estudantes trans”, que busca responder à seguinte questão: como está ocorrendo o processo de reconhecimento das pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) por meio das políticas educacionais na educação básica do Estado da Paraíba?

O interesse pessoal por esta temática surgiu durante minha participação no Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC), em 2023, quando desenvolvi o plano de trabalho intitulado *As políticas públicas educacionais do Estado da Paraíba e da*

capital paraibana: garantia de acesso e permanência dos corpos dissidentes no espaço escolar. Ao longo de um ano de pesquisa bibliográfica e documental, pude perceber lacunas e limitações nas políticas educacionais, no que diz respeito ao reconhecimento e à permanência de estudantes trans na educação básica. Essa experiência despertou meu desejo de aprofundar tais percepções a partir de uma análise sociológica do tema.

A justificativa social da temática é corroborada por diversas pesquisas como a de Mazzon (2009), que destaca que entre 2006 e 2009, uma pesquisa nacional sobre discriminação no ambiente escolar, desenvolvida pelo Ministério da Educação e pela Universidade de São Paulo, mostrou uma relação entre a discriminação no ambiente escolar e o rendimento das escolas no exame Prova Brasil. Ou seja, quanto mais discriminatório é o ambiente escolar, pior o rendimento de toda a escola. O preconceito, a discriminação e as violências além de atingirem diretamente suas vítimas, acabam prejudicando o aprendizado de todo o conjunto de estudantes. Segundo a Pesquisa Nacional Sobre o Ambiente Educacional no Brasil (ABGLT, 2016),

As mudanças sociais necessárias para promover maior respeito à diversidade sexual em todos os âmbitos não estão sendo geradas pelo sistema educacional e este permanece sendo um lugar que não é acolhedor ou seguro para estudantes LGBT, prejudicando seu desempenho acadêmico e, não raro, levando-as(os) à evasão escolar (p. 84).

A socióloga brasileira Berenice Bento (2011) ao chamar a atenção para o termo “evasão escolar”, ressalta que as pessoas transexuais não abandonam a escola voluntariamente, e sim são expulsas de forma estruturada. Bento (2011, p. 558) argumenta que “a natureza da violência que leva uma criança a deixar de frequentar a escola porque tem que trabalhar para ajudar a família não é da mesma ordem daquela que não consegue se concentrar nos conteúdos transmitidos porque é ‘diferente’”.

Segundo dados do Dossiê da Associação Nacional de Travestis e Transexuais do Brasil (Benevides e Nogueira, 2021), 72% das mulheres transexuais e travestis no Brasil não possuem o ensino médio e 56% o ensino fundamental. Estimativas da Antra e outras organizações da sociedade civil² apontam que apenas 0,3% das pessoas trans no Brasil conseguem acessar o ensino superior. Ou seja, o maior gargalo está na educação básica.

2

<https://www.poder360.com.br/poder-educacao/unb-aprova-cotas-para-pessoas-trans-nos-cursos-de-graduacao/#:~:text=Estimativas%20da%20Antra%20>

No contexto do município de João Pessoa (PB), conforme a pesquisa de Silva Júnior (2020), 50% das 330 pessoas trans cadastradas no Programa Transcidadania JP sequer concluíram o ensino fundamental. Oliveira (2022, p. 22) ressalta que, acerca das mulheres trans assassinadas em João Pessoa, “entre os anos de 2016 e 2020, conforme os inquéritos arquivados na Delegacia Especializada de Crimes contra as Pessoas da Capital, são jovens, de baixa escolaridade, moram e foram assassinadas em bairros periféricos, oriundas de famílias pobres e pardas”. A baixa escolaridade e a exclusão do mercado de trabalho formal, agravadas pela transfobia e travestifobia, forçam mulheres trans e travestis à prostituição, expondo-as a uma hipervulnerabilidade social e econômica que aumenta significativamente o risco de violência e assassinato.

Ainda de acordo com a Antra (Benevides, 2024, p. 25) “não existe uma política educacional que garanta a permanência e o sucesso de estudantes trans dentro de todas as unidades de ensino em todos os ciclos”. Os dados apontam que o maior desafio dessas pessoas ao direito à educação está na educação básica, impactando o acesso ao ensino superior e a qualificação profissional. Diante do exposto, o objetivo geral desta monografia é compreender como está ocorrendo o processo de reconhecimento das pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) na educação básica, por meio das políticas educacionais do Estado da Paraíba. Os objetivos específicos são: 1) Contextualizar a transexualidade, as políticas educacionais e normativas relativas à garantia de acesso e permanência de pessoas trans na educação básica no Brasil. 2) Descrever as políticas educacionais da Paraíba e normativas que tratam da garantia de acesso e permanência de pessoas trans na educação básica e 3) Analisar o processo de reconhecimento de pessoas trans no ensino básico a partir das políticas educacionais da educação básica do Estado da Paraíba.

O estado da arte parte de pesquisas como as de Peres (2009), Andrade (2012), Bento (2008), Souza *et al* (2019), Santos (2015), Lacerda e Almeida (2021), Machado, Graupe e Locks (2020), Cunha (2012), Lopes e Brandão (2018), Monteiro e Ribeiro (2020), Vianna e Bortolini (2020), Lionço (2016), Miskolci e Campana (2017), Junqueira (2018) e Passos e Vianna (2025).

O marco teórico deste trabalho, fundamenta-se na Teoria do Reconhecimento do sociólogo Axel Honneth (2009), em contraste com a predominância das abordagens Pós-estruturalista e da Teoria Queer identificadas no estado da arte. A escolha por Honneth (2009) justifica-se, também, diante da questão central — segundo Bento (2017, p. 108) — que

unifica o discurso das pessoas transexuais: a luta pelo reconhecimento de suas identidades de gênero. A análise desta monografia também é complementada por Laval (2016) e por Dardot e Laval (2019).

A pesquisa define-se como qualitativa, que, conforme Flick (2004, p. 28), “é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local”. Serão empregados os métodos de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e análise qualitativa de conteúdo, esta última compreendida por Flick (2004) e estruturada a partir de Bardin (2011).

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2017), fundamenta-se em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, teses e dissertações. Para a realização dessa pesquisa, foram utilizadas bases de dados como Google Acadêmico, Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Repositório Institucional da UFPB, sob os descritores “transexuais”, “políticas educacionais” e “educação básica”. A pesquisa documental, conforme também a definição de Gil (2017), distingue-se da pesquisa bibliográfica por utilizar documentos institucionais, jurídicos e registros oficiais como fontes primárias.

No presente estudo, a pesquisa documental foi realizada entre setembro de 2023 e fevereiro de 2025 e foram selecionados os seguintes documentos: *A Situação dos Direitos Humanos no Estado da Paraíba* (2003), o Relatório Final da Comissão Parlamentar de Inquérito da Assembleia Legislativa da Paraíba sobre os *Crimes de Ódio contra a População LGBTQIA+³* (2022), *Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes da Paraíba* (2023-2032), *Plano Estadual de Educação da Paraíba* (2015-2025), Portarias Nº 016/2024 e Nº 726/2024 da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e Diretrizes Operacionais para o ano letivo da Rede Estadual da Paraíba (2025).

Também foram pesquisadas matérias legislativas disponíveis no site da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB), uma vez que as principais arenas (locais de negociação e deliberação) onde a formação da agenda e a formulação das políticas públicas educacionais são construídas encontram-se no âmbito legislativo (Silva, 2021, p. 205). A análise de conteúdo das matérias legislativas foi estruturada a partir do método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011), que compreende três etapas principais:

³ O acesso ao relatório, em dezembro de 2024, foi obtido por meio do acesso à página da ALPB que, ao informar sobre a aprovação do relatório, disponibilizava um link de acesso ao documento. Efetuei o download do documento, mas atualmente ele não se encontra mais disponível no site da ALPB. Mais informações em: <https://www.al.pb.leg.br/47721/alpb-disponibiliza-relatorio-final-da-cpi-de-crimes-de-odio-contra-a-populacao-lgbtqia.html>. Acesso em dez. de 2024.

1. **Pré-análise:** organização inicial do material, seleção criteriosa das matérias legislativas disponíveis no site da ALPB, na seção “Projetos em Tramitação” e catalogação dos documentos em pastas com base em indicadores previamente definidos, como "nome social", "transexuais", "travestis", "transgêneros", "identidade de gênero", "diversidade", "inclusão escolar", "discriminação", "preconceito", "educação básica", "evasão escolar", "LGBT" e "políticas educacionais". A partir da inclusão dos arquivos das matérias legislativas, mediante os descritores supracitados, em suas respectivas pastas, foi utilizado o recurso “Juntar PDF” disponível no site I Love PDF, resultando nas seguintes quantidades de páginas de documentos por pastas:
 - Nome social: 137 páginas;
 - Transexuais, travestis e transgêneros (catalogado em “pessoas trans”): 193 páginas;
 - Identidade de gênero: 37 páginas;
 - Diversidade: 78 páginas;
 - Inclusão Escolar: 35 páginas;
 - Discriminação e Preconceito: 55 páginas;
 - Educação Básica: 256 páginas;
 - Evasão Escolar: 52 páginas;
 - LGBT: 176 páginas;
 - Políticas Educacionais: 8 páginas;
 - Permanência: 62 páginas.

Em seguida, as pastas desses arquivos foram importadas para o *software* de análise de dados qualitativos “Atlas.ti” e foram criados dois Grupos de Códigos: um intitulado “Relações Sociais de Reconhecimento”, contendo os Padrões de Reconhecimento Intersubjetivos, segundo Honneth (2009), que são autoconfiança, autorrespeito e autoestima; e outro intitulado “Formas de Desrespeito”, contendo as formas de reconhecimento na esfera do amor, solidariedade e direito, que perpassam os maus-tratos e violação, degradação e ofensa e privação de direitos e exclusão.

2. **Exploração do material:** Foi realizada uma leitura “flutuante” das 1.089 páginas dos documentos com a ajuda do software “Atlas.ti”, que dentre as suas funcionalidades, uma delas permite a codificação dos dados, para obter uma compreensão inicial dos conteúdos, permitindo a formulação de impressões e orientações preliminares. A

codificação e categorização das matérias legislativas (agrupadas por descritores em pastas) foi realizada conforme as categorias das relações sociais de reconhecimento (autoconfiança, autorrespeito e autoestima) e das formas de desrespeito (maus-tratos e violação, degradação e ofensa e privação de direitos e exclusão) da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009), com foco no reconhecimento de estudantes trans nas matérias legislativas referente à educação básica da rede pública estadual.

- 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:** Os achados foram sistematizados e relacionados com o referencial teórico da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009), possibilitando a formulação de interpretações críticas, bem como a identificação de novas dimensões de análise que emergiram e sua relação com o reconhecimento do direito das pessoas trans na educação básica da rede pública estadual da Paraíba.

A análise qualitativa de conteúdo, por sua vez, compreendida por Flick (2004, p. 201),

É um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual e um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam, repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas.

Ou seja, parte-se de quadros teóricos de referência para interpretar os dados qualitativos de forma considerada coerente com os objetivos da pesquisa. Ao longo desta monografia, as siglas que designam corpos dissidentes de gênero e sexualidade aparecem de forma não padronizada — como "LGBT", "LGBTQIA+", entre outras — em razão da reprodução fiel dos documentos e normativas analisados. Contudo, a sigla atualmente atualizada e mais abrangente é "LGBTQIAPNB+", a qual adoto no título do segundo capítulo desta monografia. Conforme já mencionado, o quadro teórico que orientou esta análise foi o da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009) e do “sujeito neoliberal” conforme destacam Dardot e Laval (2019).

Por meio dos conceitos, metodologia e dos métodos aqui propostos, foi possível compreender como ocorre o reconhecimento das pessoas trans no âmbito das políticas educacionais, a partir da análise dos documentos apresentados e das matérias legislativas da ALPB referentes ao reconhecimento do direito à educação de pessoas trans na educação básica da rede pública estadual do estado da Paraíba. Assim, o argumento central dessa monografia torna-se de que estudantes trans vêm sendo desrespeitados (as) nas políticas

educacionais do estado da Paraíba em todas as esferas intersubjetivas da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009): esfera do amor, do direito e da solidariedade e sendo propagada a lógica do “sujeito neoliberal” conforme destacam Dardot e Laval (2019).

No primeiro capítulo, intitulado “*Transexualidade e políticas educacionais: um breve contexto histórico, político e institucional*”, apresento a contextualização do tema em seis tópicos. No 1.1, descrevo o surgimento terminológico da transexualidade como uma patologia, a luta social e acadêmica pela despatologização e reconhecimento enquanto uma identidade de gênero; no 1.2, contextualizo as influências econômicas, políticas, sociais e religiosas nas políticas educacionais no Brasil e no mundo; no 1.3 e 1.4, exponho as primeiras políticas educacionais de gênero e as primeiras de reconhecimento educacional de estudantes trans no Brasil. Em seguida, no tópico 1.5 trago as principais produções acadêmicas sobre o tema, e no 1.6 mostro o referencial teórico da monografia, que está ancorado na Teoria do Reconhecimento do sociólogo Axel Honneth (2009), complementado pelas contribuições de Laval (2016) e Dardot e Laval (2019).

No segundo capítulo descrevo a situação e uma amostra do perfil de pessoas LGBTQIAPNB+ no estado da Paraíba, com ênfase na situação educacional de estudantes trans. No tópico 2.1, apresento indicadores de gênero, identidade de gênero, escolaridade, classe e raça que compõem uma amostra da população LGBTQIAPNB+ no estado da Paraíba. Em 2.2, mostro a situação e os dados sobre crianças e adolescentes LGBTQIAPNB+ no estado da Paraíba. No tópico 2.3, exponho a situação educacional de estudantes trans na rede pública estadual, que divide-se em quatro subtópicos: a partir dos (as) coordenadores (as) dos Centros Estaduais de Referência LGBT (2.3.1), de gestoras (es) vinculadas (os) à SEMDH e SEE (2.3.2), do Plano Estadual de Educação (2015 - 2025) (2.3.3) e, por fim, das normativas legislativas da Assembleia Legislativa da Paraíba (2.3.4). Trata-se, nesse sentido, da descrição de um panorama articulado entre dados, vozes institucionais e dispositivos legais, que visa contribuir com a compreensão de como ocorre o processo de reconhecimento referente à garantia do direito à educação de pessoas trans no contexto paraibano.

No terceiro e último capítulo desta monografia proponho-me a responder à questão de pesquisa, analisando como ocorre o processo de reconhecimento de pessoas trans na educação básica da Paraíba, à luz das três esferas intersubjetivas de reconhecimento da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009): amor, direito e solidariedade. No tópico 3.1, analiso o processo de reconhecimento na esfera do amor, por meio de estudos e dados sobre

violência psicológica familiar contra pessoas trans no âmbito nacional e estadual. No tópico 3.2 analiso a esfera da solidariedade, buscando compreender como a escola tem lidado com situações de desrespeito contra pessoas trans, situações identificadas nesta pesquisa como um problema recorrente. Por fim, no tópico 3.3, analiso a esfera do direito e como tem sido reconhecido e assegurado aos (às) estudantes trans o direito à educação, com foco no direito ao uso do nome social, uma vez que este tem se apresentado como expressão do reconhecimento jurídico ainda em disputa na rede pública estadual de ensino da Paraíba.

1. TRANSEXUALIDADE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM BREVE CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E INSTITUCIONAL

Neste capítulo, percorro um panorama histórico, político e institucional sobre a transexualidade e as políticas educacionais no Brasil. Apresento a transexualidade enquanto um dispositivo que foi construído no século XX pelos saberes das ciências médicas e psi (psiquiatria, psicanálise e psicologia), e como a despatologização da transexualidade foi sendo cobrada ao longo da década de 1980 por meio das lutas sociais e teóricas que reivindicavam o reconhecimento legal e social da transexualidade enquanto uma identidade de gênero, acarretando na despatologização pela OMS que ocorreu em 2018. Em seguida, contextualizo como as políticas educacionais — influenciadas por interesses econômicos, políticos e religiosos — influenciam as possibilidades e os limites do reconhecimento de estudantes trans nas escolas brasileiras. A partir disso, contextualizo as primeiras políticas educacionais de gênero no Brasil, bem como as primeiras iniciativas de reconhecimento educacional de estudantes trans, delineando um campo de disputas em que o direito à educação dessas pessoas ainda segue em processo de afirmação. Por fim, discuto os principais estudos acadêmicos sobre o tema e o referencial teórico que fundamenta a análise desta monografia.

1.1. Da patologia à identidade: a construção política da transexualidade

Ainda que a transexualidade esteja presente na literatura psiquiátrica desde o século XIX, ela emergiu terminologicamente no campo médico e no das ciências psi (Psiquiatria, Psicanálise e Psicologia) a partir dos anos 1950 (século XX), quando o endocrinologista Harry Benjamin (considerado o “pai da transexualidade”) cunhou o termo “transexualismo” e propôs em sua obra, *O fenômeno transexual* (1966), critérios clínicos para distinguir o “verdadeiro transexual” — como aquele (a) que deseja de forma persistente ser reconhecido (a) como pertencente ao sexo oposto, possui um alto sofrimento relacionado ao corpo de nascimento e a rejeita outras formas de vivência de gênero — classificando suas vivências como distúrbios psíquicos de identidade sexual (Amaral, 2011; Murta, 2007). Essa compreensão patologizante foi reforçada por práticas biomédicas internacionais, como os *Standards of Care*⁴ (SOC) e pela inclusão em 1980 da transexualidade nos manuais diagnósticos, como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde

⁴ Os *Standards of Care* (SOC) são parâmetros clínicos internacionais elaborados pela Associação Profissional Mundial para a Saúde Transgênero (WPATH) que orientam o atendimento médico, psiquiátrico, psicológico, cirúrgico e social a pessoas trans (Bento e Pelúcio, 2012).

(CID-10), nos quais foi classificada como um transtorno mental (Marcos e Moreira, 2019; Bento, 2008).

Diante disso, em diálogo com o conceito de dispositivo da sexualidade do historiador Michel Foucault, a socióloga brasileira Berenice Bento, em “A reinvenção do corpo”, elaborou o conceito de dispositivo da transexualidade, “que significa mecanismos discursivos que produzem a verdade sobre o que é ser transexual” (Bento, 2017, p. 108) e que tem raízes em discursos biomédicos e psicológicos que passaram a definir rigidamente o que seria uma experiência “legítima” de transexualidade. A partir da psicanálise e, sobretudo, da endocrinologia, construiu-se uma narrativa que condicionava a identidade trans ao repúdio ao próprio corpo e à necessidade de cirurgia como meio de adequação. Essa compreensão reduzia a vivência trans à busca por uma conformidade corporal e comportamental com a norma heterossexual (Bento, 2017). A patologização da transexualidade envolve, nesse sentido, disputas históricas sobre a distinção e a linearidade entre sexo, gênero e sexualidade.

O historiador Thomas Laqueur (2001) demonstra que, até o século XVII, vigorava no Ocidente o modelo de “sexo único” (isomorfismo), no qual o corpo feminino era interpretado como uma versão invertida do corpo masculino. No entanto, “ser” homem ou mulher dizia respeito a papéis sociais e “o sexo era ainda uma categoria sociológica, não ontológica” (Laqueur, 2001, p. 177). A partir do século XVIII, contudo, com o avanço do pensamento científico e das disputas políticas da modernidade, consolidou-se a ideia de dois sexos distintos e opostos (dimorfismo), numa lógica de diferenciação horizontal entre corpos “incomensuráveis”.

Laqueur (2001) aponta duas razões centrais para a invenção moderna dos dois sexos distintos: uma explicação epistemológica e outra política. A explicação epistemológica se divide em duas articulações. A primeira refere-se à transformação do conhecimento, marcada pela separação entre fato e ficção, ciência e religião, razão e credulidade, o que levou à valorização da observação empírica e da objetividade. A segunda articulação diz respeito à simplificação das formas complexas de compreensão dos corpos, reduzindo-as ao plano da “natureza” e fazendo do sexo um “fato físico e imóvel” (Laqueur, 2001, p. 191). Assim, “o campo de batalha do gênero mudou para a natureza, para o sexo biológico” (Laqueur, 2001, p. 192). Já a explicação política se refere às disputas por poder na esfera pública, especialmente a partir do século XVIII, envolvendo relações entre homens e mulheres, feministas e antifeministas. Nesse contexto, o campo de batalha do gênero se desloca para a natureza,

convertendo o sexo em fundamento das diferenças entre homens e mulheres, ainda que essa base continue sendo culturalmente construída.

Esse deslocamento do gênero para a natureza, de acordo com Judith Butler (2022), produziu um regime de coerência entre sexo, gênero e desejo (sexualidade), regulado por uma lógica heterossexual compulsória⁵. Para Butler (2022, p. 240 - 242), gênero é “um estilo corporal, um “ato”, que tanto é intencional como performativo”, ou seja, ele é reiterado por um conjunto de atos, gestos, comportamentos e modos de se expressar corporalmente (como o tom de voz, a forma de se vestir, de andar, etc.), cuja performance “é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária” — feminino e masculino — para a produção de um efeito “natural” de uma identidade de gênero estável e coerente entre sexo, gênero e desejo.

Mas a construção da coerência oculta as discontinuidades do gênero no contexto das pessoas trans, nos quais a identidade de gênero não decorre necessariamente do sexo, e o desejo, ou a sexualidade em geral, não parece decorrer das normativas sociais referente ao gênero. Os atos performativos do gênero criam a ilusão de um núcleo interior de gênero, mas tal núcleo é uma ficção discursiva “com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (compulsória)” (Butler, 2022, p. 235). Nesse sentido, a identidade de gênero não antecede a performance de gênero: ela é constituída por ela.

Dito isso, a partir da reação à patologização da transexualidade na década de 1980, nos anos 1990, pessoas transexuais e travestis começaram a questionar os saberes médicos e psiquiátricos hegemônicos. Histórias de vida passaram a ser publicadas, revelando uma diversidade de vivências que não se encaixavam nos modelos normativos propostos por aqueles saberes. A principal reivindicação da época passou a ser o reconhecimento legal da identidade de gênero, independente da cirurgia de transgenitalização (Bento, 2008).

⁵ A heterossexualidade compulsória é a imposição social de que todas as pessoas devem ser heterossexuais, sendo essa orientação sexual tratada como norma natural e universal. O conceito ganhou força nos anos 1980 com textos fundamentais, como “Heterossexualidade compulsória e a existência lésbica” (2010), da feminista Adrienne Rich, que analisa como a experiência lésbica é silenciada por esse regime normativo. De forma semelhante, Monique Wittig, em “O pensamento heterossexual” (1980), argumenta que a heterossexualidade é um regime político que obriga as mulheres a se submeterem à reprodução para sustentar a ordem social. Essa lógica é reforçada ao buscarmos explicações para a homossexualidade, como se a heterossexualidade fosse o padrão natural e universal, ocultando os mecanismos sociais que produzem a “normalidade” e tornam certos sujeitos aceitáveis e inteligíveis, enquanto outros são vistos como desajustados (Butler, 2022; Nogueira e Colling, 2019).

À medida que os movimentos de mulheres transexuais e travestis se fortaleceram no Brasil, no início dos anos 2000, a agenda política das pessoas transexuais deixou de estar centrada nas políticas de saúde (por conta do contexto da epidemia de HIV/Aids na década de 1980 e 1990) e passaram a reivindicar outros direitos. As reivindicações passaram a abranger educação, nome social, empregabilidade e cidadania plena (Passos, 2022). Isso marca uma virada importante, pois a politização permitiu que sujeitos trans compreendessem sua exclusão como fruto das normas arbitrárias de sexo e gênero e das estruturas institucionais heteronormativas⁶ que produzem o “anormal” (Bento, 2008).

Diante disso, Bento (2008) destaca que tanto a transexualidade quanto a travestilidade seriam expressões identitárias que desafiam o sistema binário de sexo e gênero e a genitalização das identidades, passando a serem compreendidas como uma resposta subversiva que evidencia o caráter arbitrário das normas de gênero, abrindo brechas para a emergência de novas formas de existência (Butler, 2022). Tanto Laqueur (2001) quanto Butler (2022) destacam que a construção das diferenças sexuais e de gênero está imersa em relações de poder, configurando-se como um campo de disputas políticas e simbólicas.

A luta pela despatologização da transexualidade inscreve-se nesse contexto, revelando os embates em torno da legitimidade das identidades de gênero. Um marco importante desse processo ocorreu em 2018, quando a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a 11ª edição da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11), que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2022. Nessa nova versão, a transexualidade foi retirada da lista de doenças mentais, com a exclusão dos termos “transtorno de identidade sexual” ou “transtorno de identidade de gênero”⁷.

A transexualidade passa a ser compreendida, pois, como uma expressão legítima de identidade de gênero — não se trata de doença, perversão, escolha ou capricho, nem está relacionada à orientação sexual. Pessoas transexuais são, nesse sentido, aquelas que reivindicam o reconhecimento social e legal de um gênero com o qual se identificam (Jesus, 2012; Bento, 2008; 2017).

⁶ A heteronormatividade é uma “concepção que preconiza que os sujeitos devem manter a linearidade entre sexo e gênero, ou seja, as pessoas com genitália masculina devem se comportar como machos, másculos e as com genitália feminina devem ser femininas, delicadas, tornando-se, desse modo, coerentes, mas desde que se identifiquem com a heterossexualidade como modelo” (Nogueira e Colling, 2019, p. 394).

⁷ Ver em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/organizacao-mundial-da-saude-retira-a-transexualidade-da-lista-de-doencas-e-disturbios-mentais>. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

Diante o exposto, no próximo subtópico contextualizo como as políticas educacionais — influenciadas por interesses econômicos, políticos e religiosos — influenciam as possibilidades e os limites do reconhecimento de estudantes trans na educação básica brasileira.

1.2. Educar para as lógicas do mercado ou para a cidadania?

A política educacional, de acordo com Clélia Martins (1993), “é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional”. Toda política educacional é estabelecida e definida por meio de um exercício prático de poder — como, por exemplo, o econômico, político, filosófico, social ou religioso — e “aprendendo a ler as intenções de uma política educacional, você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo formar e qual o projeto de ser humano que nela predomina”.

A partir da década de 1970, com a reestruturação produtiva global, impulsionada pela financeirização da economia⁸ e pela substituição do modelo taylorista-fordista pelo toyotismo⁹, a educação passou a ser orientada para atender às novas exigências do capital, como flexibilidade, adaptabilidade ao mercado e produtividade (Cardozo, Colares e Sartori, 2023). É nesse contexto, da década de 1970, que a Teoria do Capital Humano¹⁰ se consolida nos Estados Unidos e em alguns países da Europa (como Reino Unido e França), passando a

⁸ A financeirização da economia, conforme analisado por Leda Paulani (2017), representa uma fase do capitalismo em que os imperativos do capital como propriedade, voltados à valorização financeira e à rentabilidade dos ativos, se sobrepõem aos imperativos produtivos do capital, ou seja, à sua função na geração de bens, serviços e empregos. Iniciada na última década do século XX, essa dinâmica marca a hegemonia do setor financeiro e bancário sobre as demais esferas econômicas, redefinindo as prioridades dos Estados nacionais. No Brasil, essa transição ocorreu inicialmente de forma passiva, com a crise da dívida externa nos anos 1980, e, a partir dos anos 1990, de forma ativa, com a adoção de políticas que transformaram o país em uma plataforma de valorização financeira para o capital internacional. O arcabouço institucional construído desde então passou a privilegiar os interesses de credores e investidores, restringindo a autonomia do Estado para formular políticas voltadas ao desenvolvimento produtivo e social. A persistência desse arranjo, segundo Paulani (2017), compromete não apenas o crescimento econômico, mas a própria soberania nacional, exigindo uma ruptura com a lógica rentista e a construção de um projeto de desenvolvimento comprometido com os interesses do povo brasileiro.

⁹ A substituição do modelo taylorista-fordista pelo toyotismo significou, na prática, a flexibilização da produção com redução de estoques, descentralização do trabalho, maior exigência de qualificação dos (as) trabalhadores (as) e maior envolvimento direto destes (as) nos processos produtivos (Ribeiro, 2015).

¹⁰ O conceito de capital humano, conforme elaborado por autores como Jacob Mincer, Theodore Schultz e Gary Becker e analisado criticamente por Foucault (2004), refere-se à valoração econômica dos sujeitos a partir de suas competências técnicas, cognitivas, emocionais e sociais, adquiridas ao longo do tempo, sobretudo no ambiente escolar. Trata-se de uma racionalidade que concebe a educação não como um direito ou instrumento de emancipação, mas como um investimento individual voltado à maximização da produtividade e da eficiência no mercado de trabalho. O sujeito é, assim, interpelado como uma empresa de si mesmo, responsável por gerir sua própria formação, saúde e comportamento com vistas à valorização de seu “estoque” de saberes. Tal perspectiva despolitiza as desigualdades estruturais ao naturalizar a lógica meritocrática e individualizante da performance, obscurecendo as relações de poder que atravessam o processo educativo. (Lima Neto e Silva, 2022; Silva, 2002).

compreender a educação como um fator estratégico para o crescimento econômico e configurando-se como um investimento na qualificação da força de trabalho (Lima Neto e Silva, 2022; Silva, 2002).

Os processos de escolarização da classe trabalhadora foram e têm sido, diante disso, ressignificados tomando por base a formação por competências e habilidades, inspirados no discurso empresarial francês. Nesse sentido, a noção de “competência” foi incorporada ao discurso educacional para justificar as reformas curriculares, já que se passou a exigir que a escolarização forjasse na juventude trabalhadora, as capacidades de colaboração, engajamento e mobilidade nos postos de trabalho (Cardozo, Colares e Sartori, 2023).

Essa noção de “competência” foi amplamente difundida por Organismos Internacionais como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passaram a “desenvolver pesquisas que enfatizam a relação custo/benefício, taxas de retorno para o capital e trabalho e relação entre qualificação/escolarização e salário; desenvolvimento de competências e habilidades que oportunizem a empregabilidade e o empreendedorismo, influenciando a formulação de políticas educacionais nos países em desenvolvimento” (Cardozo, Colares e Sartori, 2023, p. 6), como o Brasil.

A ênfase no desenvolvimento de competências, difundida por esses organismos internacionais mas também nacionais (como MEC, UNDIME, CONSED, Instituto Ayrton Senna), que ao longo da década de 2010 tiveram por marca a inclusão das habilidades socioemocionais no currículo escolar como uma das soluções para o alto índice de desemprego juvenil — identificado nos relatórios da OCDE — não problematiza as formas de organização da sociedade capitalista, mas sim propõe como solução que a educação escolarizada desenvolva habilidades socioemocionais requeridas pelo mercado de trabalho. A relação entre educação e preparação para o mercado de trabalho implica, nesse sentido, que os (as) estudantes desenvolvam competências socioemocionais que favoreçam sua inserção e adaptação a esse mercado. Trata-se de um cenário marcado por vínculos laborais precários, que demandam dos indivíduos habilidades como resiliência, autogerenciamento e adesão a uma cultura de paz, mesmo diante de contextos adversos e da ausência de garantias sociais básicas (Cardozo, Colares e Sartori, 2023).

No Brasil, essa lógica da educação pública como um fator estratégico para o setor econômico influenciou diretamente a formulação da LDB/1996, da Reforma do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC (2018), sendo estas duas últimas políticas ancoradas em discursos como protagonismo juvenil, competências e habilidades socioemocionais, empreendedorismo, autogestão e autonomia, que vem subordinando a educação pública às lógicas do mercado (Almeida e Justino, 2018; Cardozo, Colares e Sartori, 2023).

Paralelamente, a partir da década de 1990, o poder religioso também passou a interferir de forma significativa nas políticas educacionais, através da ascensão de discursos como o da “ideologia de gênero”, uma construção discursiva formulada por setores da religião católica em resposta às discussões promovidas pelas Conferências da ONU sobre População e Mulheres nos anos 1990 (Junqueira, 2018). Esses discursos foram amplamente difundidos tanto por segmentos do catolicismo quanto do protestantismo evangélico e grupos pró-vida e pró-família¹¹, que reafirmaram concepções heteronormativas de gênero e sexualidade.

Na Assembleia Constituinte de 1987, onde foi discutida a elaboração da nova constituição federal do Brasil após um período de ditadura civil-militar (1964 - 1985), por exemplo, a menção explícita à "orientação sexual" foi excluída do novo texto constitucional devido à pressão exercida por parlamentares conservadores e representantes de segmentos religiosos evangélicos (Rocha, 2024). Essa exclusão evidenciou a força do segmento religioso no processo de transição democrática brasileira no final dos anos 1980, demonstrando os limites impostos por esse segmento e a influência dele no legislativo brasileiro nas ausências e tentativas de formulações de leis e políticas públicas educacionais de reconhecimento e garantia de direitos para populações LGBTQIAPNB+.

Essa omissão legislativa tem acarretado um fenômeno, que ocorre no Brasil e no mundo, conhecido como judicialização da política¹² (Avritzer e Marona, 2014), uma vez que

¹¹ Grupos autodenominados "pró-vida" e "pró-família", majoritariamente constituídos por militantes de orientação evangélica, católica e espírita, articulam-se em torno de agendas conservadoras centradas na defesa de concepções normativas de vida e família. Essas agendas se expressam, sobretudo, na oposição à criminalização da homofobia e à descriminalização do aborto. Esses coletivos possuem representatividade institucional, destacando-se a atuação da Frente Parlamentar Evangélica (FPE) no Congresso Nacional, além de estarem organizados em entidades como o Fórum Evangélico Nacional de Ação Social e Política (FENASP), o Movimento Nacional da Cidadania pela Vida (Brasil sem Aborto) e a Associação Nacional Pró-Vida e Pró-Família, entre outras. (Pereira, 2017)

¹² De acordo com Avritzer e Marona (2014), a judicialização da política, especialmente no Brasil, refere-se ao crescente envolvimento do judiciário nos processos decisórios e na conformação das políticas públicas, trazendo para dentro do Judiciário impulsos democratizantes oriundos da sociedade civil. Esse fenômeno representa uma transferência de autoridade e capacidade de tomada de decisão dos domínios da política para a justiça, ocorrendo de forma duradoura e consistente quando baseado em regras e instituições.

direitos de pessoas LGBTQIAPNB+ tem sido garantidos no Brasil, majoritariamente, por decisões do Supremo Tribunal Federal (STF). Quinalha, Ramos e Bahia (2024) que apresentam no livro “Direitos LGBTI+ no Brasil: novos rumos da proteção jurídica” o estado da arte dos debates jurídicos sobre os direitos sexuais e de gênero para essa população, informam que a década de 2010 foi marcada, no Brasil, pela conquista dos principais direitos historicamente reivindicados pelo movimento LGBTI+, sobretudo no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF).

Em 2011, o STF reconheceu as uniões homoafetivas, abrindo caminho para outras decisões, como a retirada da criminalização da homossexualidade do Código Penal Militar (2015), o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas trans (2018), a criminalização da LGBTfobia (2019) e o direito à doação de sangue por homens cisgênero gays e bissexuais e mulheres trans e travestis (2020). Também tem atuado contra leis municipais e estaduais inconstitucionais que tentam proibir discussões de gênero e sexualidade nas escolas¹³ (Quinalha, Ramos e Bahia, 2024).

A influência de setores religiosos também foi determinante para o veto presidencial, em 2011, ao Projeto “Escola Sem Homofobia” (Cunha, 2012), e para a retirada de menções a gênero e sexualidade tanto do PNE (2014 - 2024) quanto da BNCC (2018), sob o argumento de combate à “ideologia de gênero” (Lopes e Brandão, 2018; Lacerda e Almeida, 2021; Monteiro e Ribeiro, 2020; Lionço, 2016).

Nesse embate de forças econômicas, políticas e religiosas, situa-se o poder social e o reconhecimento da educação pública brasileira como um direito fundamental, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, que a define como dever do Estado e da família, orientada para o exercício da cidadania, para o trabalho e para o pleno desenvolvimento humano. Contudo, observa-se que as políticas educacionais no Brasil têm sido influenciadas por interesses econômicos, políticos e religiosos mediante interferências de organizações internacionais e nacionais, que subordinam a educação pública brasileira às lógicas do mercado global e limitam a efetivação de políticas educacionais orientadas à uma educação democrática, crítica e participativa, bem como de reconhecimento educacional de estudantes trans na educação básica. No subtópico seguinte, apresento, então, as primeiras políticas educacionais de gênero no Brasil.

¹³ Ver jurisprudência do STF e bibliografia temática em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoPublicacaoTematica/anexo/diversidade.pdf>.

1.3 As primeiras políticas educacionais de gênero no Brasil

Rosemberg (2001) analisa as políticas educacionais de gênero brasileiras da década de 1990, marcada por reformas significativas, como a promulgação da LDB (1996), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e dos Sistemas Nacionais de Avaliação, além do estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996). Influenciadas por conferências internacionais, como a de Jomtien (1990) e Dakar (2000), essas mudanças consolidaram a educação como estratégia central para a redução das desigualdades sociais. Os resultados de sua pesquisa, que combinou análise estatística de dados do IBGE e MEC, revisão de literatura e de documentos oficiais, além da comparação de indicadores educacionais desagregados por sexo, raça e renda, apontaram que, apesar do avanço na escolarização da mulher branca e cisgênero¹⁴, persistiram desigualdades estruturais, como a segmentação de gênero nos ramos de ensino e a desvalorização do magistério. No estudo indica-se a necessidade de expandir a agenda de pesquisa para além do ambiente escolar e considerar as interseccionalidades entre gênero, classe, raça e idade na formulação de políticas públicas. Todavia, não menciona o marcador social de identidade de gênero.

Em 1997 nós temos um marco da disseminação da perspectiva de gênero na área da educação e na formação de educadoras/es, que é a publicação do livro *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, da educadora brasileira Guacira Lopes Louro (Carvalho e Rabay, 2015). No mesmo ano também é publicado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, segundo Vianna e Unbehaum (2004), embora os PCN tenham representado um avanço enquanto a primeira política educacional de inclusão da perspectiva de gênero, a abordagem de gênero permaneceu circunscrita ao eixo “orientação sexual”, causando uma distorção compreensiva entre as relações sociais de gênero e sexualidade e sem transversalidade nos currículos. Além disso, a análise documental da Constituição Federal de 1988, da LDB/1996 e dos PCN/1997 realizada por Vianna e Unbehaum (2004) revela contradições estruturais nas políticas educacionais da década de 1990, marcadas pela tensão entre a ampliação de direitos sociais prevista na CF/1988 e as reformas neoliberais que visavam a redução do papel do Estado na garantia de direitos sociais.

¹⁴ Segundo Jesus (2012, p. 10), cisgênero ou “cis”, são “as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento”, já as pessoas não-cisgênero, são “as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado”, como as pessoas transgênero ou trans.

A ausência da palavra "gênero" na Constituição e a “neutralidade” de gênero adotada na formulação das diretrizes educacionais refletem um discurso androcêntrico¹⁵, que não problematiza as desigualdades estruturais de gênero nas escolas. A ênfase da sexualidade nos PCN (1997), direcionada para prevenção de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e gravidez na adolescência, evidencia uma abordagem preventiva, reducionista e higienista, subordinando a discussão das relações de gênero ao trinômio corpo/saúde/doença¹⁶. Assim, a pesquisa conclui que, apesar de avanços normativos, a perspectiva de gênero nas políticas educacionais ainda é tratada de forma ambígua e fragmentada, demandando maior aprofundamento e efetividade na formação docente e nos currículos escolares (Vianna e Unbehaum, 2004).

Entretanto, em pesquisas seguintes, Vianna e Unbehaum (2006) ao analisarem como a perspectiva de gênero foi incorporada às políticas educacionais entre 1988 e 2002, com foco nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e nos PCN, destacam que apesar das limitações, os PCN possibilitaram algumas iniciativas de formação de educadores (as), como o programa "PCN em Ação"¹⁷ (1999), ainda que este tenha priorizado temas como ética, sem contemplar a questão de gênero.

Algumas iniciativas, como parcerias entre universidades, ONGs e secretarias de educação, também contribuíram para ações formativas, a exemplo do projeto Consciência de Gênero entre Educadoras e Educadores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa¹⁸. A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2004, ampliou as possibilidades de inserção da perspectiva de gênero na educação, por meio de ações como o Programa Gênero e Diversidade na Escola (GDE), destinado à capacitação de docentes para o enfrentamento de desigualdades de gênero, raça, etnia e orientação sexual. As autoras concluem, entretanto, que a consolidação da perspectiva de gênero na educação exige não

¹⁵ Um discurso androcêntrico é aquele que coloca o sexo masculino como centro das referências sociais, culturais ou históricas, inviabilizando ou subordinando outras identidades sexuais e de gênero (Magalhães *et al*, 2019).

¹⁶ A década de 1990 foi marcada por transformações significativas no cenário sociopolítico brasileiro e internacional, dentre as quais se destaca o impacto devastador da epidemia de HIV/Aids sobre diferentes segmentos populacionais. No Brasil, esse contexto impulsionou o fortalecimento da mobilização de grupos historicamente marginalizados, como as travestis e mulheres transexuais, que enfrentavam simultaneamente a violência institucional e a negligência do Estado em relação à crise sanitária (Passos, 2022). Thiago Coacci (2018) caracteriza esse período como a "primeira onda" do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais no Brasil, no qual o binômio "violência policial/Aids" se configurou como eixo central das reivindicações e debates ao longo da década de 1990.

¹⁷ Ver em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_fund1e2.pdf. Acesso em 21 de fevereiro de 2025.

¹⁸ Mais informações em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/pronacampo/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf. Acesso em 24 de abril de 2025.

apenas políticas pontuais, mas uma revisão estrutural do currículo, que considere gênero, classe, etnia e orientação sexual como elementos centrais na superação das desigualdades sociais (Vianna e Unbehau, 2006).

No subtópico seguinte apresento as primeiras iniciativas de reconhecimento educacional de estudantes trans, delineando um campo de disputas em que o direito à educação dessas pessoas ainda segue em processo de afirmação.

1.4. O reconhecimento de pessoas trans nas políticas educacionais no Brasil

O reconhecimento do direito à educação de pessoas trans na educação básica no Brasil só começou a ganhar espaço no início dos anos 2000, por meio de planos e documentos vinculados ao Ministério dos Direitos Humanos — e não ao Ministério da Educação (MEC). Tal fato evidencia que o reconhecimento da inserção de pessoas trans na educação básica foi, inicialmente, compreendida sob a ótica mais ampla dos direitos humanos, e não como uma política educacional em si. Em 2007, por exemplo, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, elaborado sob influência do contexto internacional marcado pelos Princípios de Yogyakarta¹⁹ — que asseguram os direitos de pessoas LGBT sob a ótica dos Direitos Humanos —, introduziu oficialmente as categorias "travestis" e "transexuais" como grupos historicamente vulneráveis, reafirmando o compromisso com a democratização do acesso, permanência e conclusão da educação básica, bem como com a formação cidadã (Brasil, 2007, p. 32).

O Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, publicado em 2009, também reforça a garantia de acesso e permanência de estudantes LGBT em todos os níveis e modalidades de ensino, sem discriminação por identidade de gênero ou orientação sexual (Brasil, 2009, p. 15). No ano de 2010, no III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III) recomenda-se aos estados, municípios e ao Distrito Federal a adoção de medidas que assegurem o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares (Brasil, 2010, p. 99).

¹⁹ Os Princípios de Yogyakarta são um conjunto de diretrizes internacionais que reinterpretam normas já reconhecidas dos direitos humanos à luz das violações sofridas por pessoas em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Foram formulados por especialistas em direitos humanos de diversos países reunidos entre 6 e 9 de novembro de 2006 na cidade de Yogyakarta, na Indonésia, ratificado pela Comissão Internacional de Juristas. Foram apresentados em 2007, em Genebra, durante um evento paralelo à 4ª Sessão do Conselho de Direitos Humanos da ONU, com o objetivo de enfrentar a discriminação, o estigma e a violência vivenciados por pessoas LGBTQIA+ em diferentes contextos sociais e jurídicos (Jesus, 2015; 2014)

Em 2009 o MEC passou a reconhecer formalmente em seus documentos os direitos educacionais das pessoas trans, com a elaboração do Caderno “Escola Sem Homofobia” (Caderno, 2009), material educativo que fazia parte do Projeto Escola Sem Homofobia. Entretanto, o projeto Escola Sem Homofobia foi vetado em 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff após forte pressão de grupos religiosos (Cunha, 2012). Esse episódio marcou o início de um ciclo conservador nas políticas educacionais, em que o discurso da “ideologia de gênero” passou a ser usado como ferramenta política para barrar a inclusão de debates sobre gênero e sexualidade na escola (Lionço, 2016). No mesmo ano do veto presidencial ao projeto Escola sem Homofobia, no âmbito internacional a ONU reconhecia os direitos de pessoas LGBT como parte dos Direitos Humanos (Gorisch, 2014) e citava o Brasil como exemplo de ações contra a discriminação com o exemplo do Projeto Escola Sem Homofobia.

Paralelamente ao início de um ciclo conservador nas políticas educacionais, em 2014 houve avanço com a garantia, pela primeira vez, do uso do nome social por estudantes trans no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), segundo Passos e Vianna (2025), e, posteriormente, com a Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de LGBT²⁰ (CNDC/LGBT), que assegurou o direito ao uso do nome social nos registros escolares sem exigência de autorização familiar — reconhecendo adolescentes trans como sujeitos de direitos. No entanto, anos depois, a Portaria nº 33/2018 do MEC²¹ impôs a obrigatoriedade de autorização familiar ou de responsáveis legais para menores de idade utilizarem o nome social nos registros escolares, que vai na contramão da Resolução Nº 12/2015/CNDC/LGBT, restringindo o direito à autodeterminação de gênero de adolescentes trans e ficando dissonante a concepção de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990).

Em 2023, o CNDC/LGBT publicou a Resolução nº 2/2023²², que estabeleceu diretrizes para o acesso e permanência de pessoas trans e travestis na educação básica, mas não retomou a prerrogativa de direito ao uso do nome social sem necessidade de autorização familiar, como previa a Resolução Nº 12/2015/CNDC/LGBT. Isso evidencia que, mesmo após

²⁰ Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncc-lgbt/resolucoes/resolucao-012>.

Acesso em: 21 de fev. 2025.

²¹ Disponível em:

[https://proen.ifes.edu.br/images/stories/PORTARIA_No_33_DE_17_DE_JANEIRO_DE_2018_-Nome_Social.p](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/PORTARIA_No_33_DE_17_DE_JANEIRO_DE_2018_-Nome_Social.pdf)

[df](https://proen.ifes.edu.br/images/stories/PORTARIA_No_33_DE_17_DE_JANEIRO_DE_2018_-Nome_Social.pdf). Acesso em: 21 de fev. 2025.

²² Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2023/09/27/dou-resolucoes-cnlgbtqia-n-1-e-2-de-19-de-setembro-de-2023-final.pdf>. Acesso em: 21 de fev. 2025.

mais de três décadas do ECA/1990, o reconhecimento pleno do direito educacional de crianças e adolescentes trans e o reconhecimento destes como sujeitos de direitos ainda é negligenciado pelas normativas educacionais, uma vez que as questões envolvendo gênero e identidade de gênero também carecem de aprofundamento jurídico brasileiro no que diz respeito às crianças e adolescentes trans (Martins e Santos, 2020).

Nos tópicos seguintes, apresento os principais estudos acadêmicos sobre o tema e o referencial teórico que fundamenta a análise desta monografia.

1.5. Pioneirismo acadêmico sobre estudantes trans na educação básica brasileira

Após contextualizar a construção social da transexualidade e as intenções políticas, econômicas, sociais e religiosas que permeiam o exercício prático de poder das políticas educacionais, das políticas educacionais de gênero e das de reconhecimento de pessoas trans na educação básica brasileira, passo agora à apresentação do trabalho da socióloga brasileira Berenice Bento (2008), pioneira e referência nos estudos acadêmicos sobre as pessoas trans na educação básica (Franco e Cicillini, 2016). Seu trabalho inaugura uma linha de pesquisa no Brasil e descreve os mecanismos institucionais de exclusão vividos por essa população.

No capítulo *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, do livro *O que é transexualidade?*, Bento (2008) analisa os limites institucionais da escola ao lidar com estudantes que são considerados não “conforme às normas de gênero”, destacando seu papel na reprodução da heteronormatividade e do heteroterrorismo. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em autores (as) da Teoria Queer e do Pós-Estruturalismo como Judith Butler, Michel Foucault e Guacira Lopes Louro, são problematizadas as formas pelas quais as escolas tendem a reforçar expectativas de gênero desde a infância, operando como um espaço de normatização e punição das dissidências sexuais e de gênero.

A materialização da diferença na escola, longe de ser reconhecida como expressão legítima da diversidade humana, é patologizada e disciplinada, levando a processos de marginalização que frequentemente culminam na exclusão de estudantes trans e travestis. O conceito de heteroterrorismo elaborado por Bento (2008) evidencia como a escola não apenas naturaliza normas de gênero e sexualidade, mas também sanciona, por meio de discursos e práticas institucionais, a violência simbólica e física contra corpos dissidentes aos padrões normativos. Além disso, no estudo ressalta-se a importância de distinguir evasão escolar de expulsão escolar, uma vez que estudantes trans não abandonam os estudos por falta de

interesse ou dificuldades econômicas, mas são sistematicamente forçadas (os) a sair da escola em razão do ambiente hostil e violento.

Essa exclusão sistemática reflete um projeto social mais amplo de produção da heterossexualidade compulsória e da cisnormatividade²³, no qual a escola cumpre um papel central ao invisibilizar e excluir aquelas (es) que ameaçam a ordem de gênero estabelecida, que é a cisgênero. Em sua conclusão, no capítulo questiona-se os próprios alicerces das categorias normativas de gênero e sexualidade, evidenciando a necessidade de repensar a educação para além de uma lógica que naturaliza a opressão e as desigualdades sociais e de gênero (Bento, 2008).

Sob essa perspectiva, a partir de então, sem a pretensão de esgotar a temática, apresento alguns estudos relevantes que sucederam a obra de Bento (2008), incluindo estudos mais recentes que ampliam e aprofundam esse campo em constante construção e que tem relação direta, influência ou mesmo se diferenciam desse trabalho de monografia ao longo da construção do problema de pesquisa.

1.5.1. Demais produções acadêmicas sobre estudantes trans e a educação básica no Brasil

O artigo *Cenas de Exclusões Anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira* (Peres, 2009), aponta que a violência contra pessoas trans se manifesta desde a infância, com rejeição familiar e comunitária, estendendo-se à escola, onde preconceitos são frequentemente reproduzidos por professoras (es), gestoras (es) e colegas. A escola, ao invés de funcionar como espaço de acolhimento e promoção da cidadania como enunciado pelo próprio Estado, tende a reforçar a transfobia por meio da discriminação explícita ou do silenciamento institucional, levando à “evasão” escolar e à marginalização social de estudantes trans. Contudo, algumas iniciativas isoladas de docentes e gestores (as) descrevem que a escola também pode se tornar um espaço de resistência e transformação.

A tese *Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa*, (Andrade, 2012), apresenta os processos de resistência e assujeitamento das jovens travestis da rede estadual do estado do Ceará no ambiente escolar, analisando como elas se movimentam dentro da ordem normativa, constroem suas experiências e enfrentam as práticas

²³ A cisnormatividade é a suposição de que todas as pessoas são ou devem ser cisgêneras — ou seja, que sua identidade de gênero coincide com o sexo atribuído no nascimento —, estabelecendo esse padrão como norma e invisibilizando ou marginalizando pessoas trans e não binárias (Jesus, 2012).

reguladoras da instituição. Em conclusão, Andrade (2012) aponta que apenas 25 dos 184 municípios cearenses têm jovens trans matriculadas em escolas estaduais, e que a negação de suas existências nas salas de aula gera exclusão e confinamento, contribuindo para uma "evasão" escolar que, erroneamente, é interpretada como escolha individual e não resultado de uma expulsão, concordando com Bento (2008).

As travestis enfrentam obstáculos no que se refere ao uso do nome social nos registros escolares, ao uso do banheiro feminino, não são contempladas nos projetos pedagógicos e regimentos escolares, e encontram resistência de gestores (as) e professores (as) devido a crenças religiosas e normas sociais, sendo muitas vezes impedidas de participar de eventos escolares, como festas de formatura. Contudo, também desenvolvem táticas de resistência, como a busca por colegas e profissionais da educação aliados (as) e sensíveis às suas especificidades dentro da escola.

O artigo *O Processo Excludente que Provoca a Evasão Escolar de Travestis e Transexuais* (Souza *et al.*, 2019) apresenta as razões que levam pessoas trans a abandonarem a escola, analisando o ambiente educacional como um espaço de reprodução de exclusão e violência, cuja transfobia se manifesta de maneira sistemática, desde a negação do nome social até a violência simbólica e física. Conclui-se que a ausência de políticas educacionais efetivas, aliada à falta de formação docente sobre identidade de gênero, contribui para a marginalização de estudantes trans, reforçando ciclos de exclusão e precarização social.

Em *A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis*, Santos (2015) analisa no artigo a transexualidade na escola a partir dos agenciamentos biopolíticos que regulam corpos e subjetividades trans e travestis. Evidencia-se que a presença de estudantes trans nas escolas desestabiliza normas cisheteronormativas, expondo, desse modo, os limites das políticas educacionais de inclusão e a necessidade de repensar práticas pedagógicas que efetivamente contemplem as diversidades sexuais e de gênero.

No artigo *Exclusão “da” e “na” educação superior: os desafios de acesso e permanência para a população trans* (Lacerda e Almeida, 2021), o objetivo é destacar as normativas estaduais do estado do Tocantins relativas ao acesso e permanência de estudantes trans, com ênfase na construção do direito ao nome social e no uso autorreferido dos banheiros na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Ressalta-se ao longo dos estudos a influência de setores conservadores e fundamentalistas religiosos na formulação de políticas educacionais para pessoas trans, evidenciando que a ascensão de governos autoritários,

sobretudo após as eleições de 2018, intensificou o sucateamento da educação superior, a perseguição ideológica e a asfixia financeira das universidades.

Apesar da existência formal de diversos planos e programas nacionais orientados para a população LGBTI+ na década dos anos 2000, como o Programa Brasil sem Homofobia (2004), o documento Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos (2007), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009) e Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-III) em 2010, o veto da presidenta Dilma Rousseff em 2011 ao material didático intitulado *Kit contra a Homofobia*, vinculado ao Projeto Escola Sem Homofobia (devido à reação de setores conservadores e religiosos que pejorativamente o apelidaram de “*kit gay*”), resultou na fragilização e obstáculos à implementação de políticas públicas educacionais direcionadas para a população LGBTTTT (Machado, Graupe e Locks, 2020). De acordo com Cunha (2012, p. 142), “além da suspensão do material educativo, acertou-se, junto à bancada religiosa, que essa seria ouvida em todos os programas ou iniciativas do governo que tangenciassem “as questões de costumes” ou “comportamentais”.

Diante disso, o artigo *Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação* (Lopes e Brandão, 2018) traz a análise do debate público sobre a inclusão de conteúdos de gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) e evidencia que determinados grupos religiosos católicos e evangélicos conservadores mobilizaram discursos de “pânico moral²⁴” para barrar qualquer menção a gênero e orientação sexual no PNE, resultando na aprovação tardia do plano em 2014 sem essas diretrizes. Pesquisas como as de Lacerda e Almeida (2021) e Monteiro e Ribeiro (2020) também destacam a influência de certos grupos religiosos católicos e evangélicos na obstaculização de políticas educacionais para pessoas trans. Nesse cenário, de acordo com Monteiro e Ribeiro (2020) contém uma ofensiva contra a educação sexual nas escolas, alimentada por discursos de “pânico moral” e por projetos como o "Escola Sem

²⁴ O “pânico moral”, de acordo com Miskolci e Campana (2017), é um fenômeno social em que certos grupos (como o das feministas e de pessoas LGBTQIAPNB) ou discussões de temáticas de direitos humanos, gênero e sexualidade nas políticas educacionais, são representadas como uma ameaça à ordem moral cisheteronormativa vigente, gerando medo e comoção pública. No caso do discurso da “ideologia de gênero”, o pânico moral é mobilizado por diversos setores religiosos conservadores e, em especial, da própria Igreja Católica, que criam uma narrativa alarmista, afirmando que há uma tentativa de destruir a família tradicional, manipular a identidade sexual das crianças e perverter valores. Essa construção simbólica exagerada é instrumentalizada politicamente para justificar projetos de lei e censura de conteúdos escolares relacionados às temáticas mencionadas acima. Trata-se, nesse sentido, de uma estratégia discursiva que transforma debates sobre direitos sexuais e reprodutivos, direitos humanos e educação pública democrática em ameaças morais à sociedade.

Partido²⁵", que visavam censurar professores (as) e restringir o debate sobre temáticas relacionadas a gênero e sexualidade nas escolas.

No contexto do estado da Paraíba, o artigo *Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas* demonstra que o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 - 2025) exemplifica essa dinâmica, uma vez que, apesar de mencionar políticas de combate à violência escolar e formação docente para a detecção de suas causas, evita referências explícitas a gênero ou orientação sexual, adotando uma abordagem generalista e cisheteronormativa que dilui tais questões na retórica dos direitos humanos e da cultura de paz (Vianna e Bortolini, 2020).

Diante disso, Lionço (2016) pesquisou sobre a incidência do fundamentalismo religioso católico e evangélico no Legislativo brasileiro e seus impactos na política educacional, com foco na criminalização da discussão de gênero e sexualidade nas escolas. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Martha Nussbaum, Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant, a pesquisa analisa como parlamentares evangélicos, a partir de 2014, intensificaram esforços para restringir conteúdos sobre diversidade na educação básica, valendo-se do argumento da "ideologia de gênero". Essa noção, construída discursivamente no seio da Igreja Católica (Miskolci e Campana, 2017), opera como ferramenta política para justificar alterações legislativas que cerceiam o direito à educação democrática e laica, reforçando uma moralidade religiosa específica como matriz normativa do Estado. Além disso, Lionço (2016) problematiza a aliança entre fundamentalismo religioso e neoliberalismo, evidenciando como a censura educacional das questões de gênero e sexualidade se insere, também, em um projeto de desmonte do Estado de bem-estar social e fortalecimento do Estado penal. A retórica religiosa fundamentalista articula um discurso de medo e perseguição, criando um "inimigo comum" – feministas, ativistas LGBTQ+ e professores (as) – como ameaça à ordem familiar e à moralidade cristã. Assim, a ofensiva contra a educação em gênero e sexualidade não é apenas um ataque ao campo pedagógico,

²⁵ O Movimento Escola sem Partido (MESP), criado em 2004 e impulsionado a partir de 2014, representa uma iniciativa conservadora e reacionária que defende que apenas a família e a religião devem educar, cabendo aos (às) professores (as) apenas instruir tecnicamente os (as) estudantes para o trabalho. O MESP propõe a "neutralidade" docente, especialmente diante de temas como ditadura civil-militar, cultura afro-brasileira, teoria da evolução, política, gênero e sexualidade, sob a alegação de combater uma suposta "doutrinação ideológica". Um de seus discursos mais recorrentes é o da "ideologia de gênero", que associa o debate das questões de gênero e sexualidade nas escolas à pedofilia e à destruição da "família tradicional". Na prática, o MESP atua como um mecanismo de censura à educação pública de tendência pedagógica progressista, mobilizando argumentos jurídicos e morais para restringir a liberdade pedagógica e limitar o acesso dos (as) estudantes à pluralidade de ideias e perspectivas (Penna, 2018; Fernandes e Ferreira, 2021; Colling, 2017).

mas também um projeto autoritário de controle social, semelhante ao descrito por Hannah Arendt no contexto de regimes totalitários.

Por sua vez, Junqueira (2018) estudou a gênese e os desdobramentos políticos do sintagma "ideologia de gênero", cujos resultados evidenciam que o discurso sobre "ideologia de gênero" é um sintagma retórico e persuasivo inventado por setores ultraconservadores²⁶ da Igreja Católica e seus aliados, que passou a operar como uma estratégia discursiva reacionária com o objetivo de reafirmar a autoridade moral das instituições religiosas, promover o pânico moral e barrar avanços em políticas de igualdade de gênero e reconhecimento da diversidade sexual. Ela se configura, assim, como um dispositivo de mobilização política contra os estudos de gênero e os direitos sexuais, disfarçado de defesa da “família natural” e da moral tradicional. Nesse sentido, o estudo aponta como esse discurso tem sido amplamente utilizado para influenciar políticas educacionais e atacar direitos feministas e LGBTQIA+.

Abordando uma evidente agenda antigênero contrária às políticas educacionais, o artigo *Ataques antitrans e a necessária sensibilidade transfeminista na educação brasileira*, Passos e Vianna (2025) discutem as disputas em torno do direito à educação de travestis e transexuais no Brasil, em um contexto de ataques antitrans e discursos antigênero que impactam diretamente as políticas educacionais. Além de analisar as correlações de forças, o artigo enfatiza a atuação brasileira do Movimento de Travestis e Mulheres Transexuais e pesquisadores transfeministas na disputa por políticas educacionais inclusivas, analisando como a categoria “gênero” é também instrumentalizada para justificar exclusões institucionais, uma vez que propõe uma análise homogeneizante e cisgênera.

Ademais, a pesquisa de Passos e Vianna (2025) aponta para avanços como o reconhecimento do nome social em processos seletivos, como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e em diversas legislações educacionais estaduais, demonstrando que a disputa pela educação trans ultrapassa o binarismo analítico entre "avanço" e "retrocesso", exigindo um olhar mais complexo sobre as correlações de forças no cenário político e acadêmico. Conclui que a luta pelo direito à educação de travestis e transexuais no Brasil se configura como um embate pelo inteligível, isto é, pela legitimação de suas identidades nas políticas

²⁶ Como Opus Dei, Comunhão e Liberação, Neocatecumenato, Renovação no Espírito Santo, Focolares, Legionários de Cristo, entre outras. Essas organizações ultraconservadoras e/ou fundamentalistas foram impulsionadas e protegidas durante o pontificado de João Paulo II, e a atuação dos quatro primeiros foi significativa na emergência, disseminação do discurso antigênero e na organização de protestos contra a “ideologia de gênero” (Junqueira, 2018).

educacionais, tornando essencial a incorporação de uma perspectiva transfeminista para enfrentar as ofensivas antigênero no país.

A partir dessa pesquisa bibliográfica na temática abordada nesta monografia e a respectiva revisão bibliográfica compreende-se que as metodologias adotadas nos estudos sobre políticas educacionais para pessoas trans na educação básica são predominantemente qualitativas, utilizando pesquisa documental e bibliográfica, análise de conteúdo e discurso, entrevistas, observações etnográficas e oficinas. A fundamentação teórica majoritária segue a vertente do Pós-estruturalismo e da Teoria Queer, a partir de autoras (es) como Judith Butler, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Felix Guattari, Guacira Lopes Louro e Berenice Bento, enquanto a vertente do materialismo histórico dialético aparece na pesquisa de Lacerda e Almeida (2021) como a única exceção.

As discussões sobre a construção social e relacional de gênero são fundamentadas em Joan Scott e Simone de Beauvoir, enquanto o "sexo", também como construção social, é analisado a partir de Thomas Laqueur e Michel Foucault. Já questões de identidade de gênero, transexualidade e travestilidade são abordadas por autores como Judith Butler, Berenice Bento, Jaqueline Gomes de Jesus, Marcos Benedetti e Viviane Vergueiro e a relação entre escola e pessoas trans, exemplificadas entre hostilidade, reprodução heteronormativa, espaço de diálogos e afirmação de direitos, é analisada sob as perspectivas de Pierre Bourdieu, Guacira Lopes Louro e Rogério Junqueira.

Entretanto, também há algumas lacunas significativas no presente estado da arte. Estudos que mencionam a Constituição de 1988 como marco das políticas educacionais antidiscriminatórias (Rosemberg, 2001; Vianna e Unbehaum, 2006; 2004) ignoram que a ausência do termo "orientação sexual" do texto constitucional decorreu da articulação de políticos conservadores e religiosos (Rocha, 2024), e que propostas de emenda à constituição e projetos de lei orientados para a inclusão de termos relacionados às questões de gênero e sexualidade estão paralisadas no Congresso Nacional desde 1995²⁷.

Além disso, as pesquisas mais recentes sobre o tema têm desconsiderado uma tendência que se delineia nas políticas públicas direcionadas à garantia do acesso e da

²⁷ Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 139/1995: altera os artigos terceiro e sétimo da Constituição Federal, incluindo a liberdade de orientação sexual dentre os objetivos de promover o bem de todos sem preconceitos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=169460>. Acesso em 13 de fevereiro de 2025.

permanência de pessoas trans na educação básica: tais políticas são predominantemente formuladas no âmbito dos órgãos vinculados ao Ministério dos Direitos Humanos, em vez de emergirem como diretrizes específicas das políticas educacionais formuladas por órgãos vinculados ao Ministério da Educação. Uma hipótese plausível para a compreensão desse fenômeno reside no fato de que, no contexto internacional, os direitos da população LGBT historicamente se consolidaram sob a égide dos direitos humanos (Gorisch, 2014).

Ressalta-se também que Passos e Vianna (2025) identificam uma "saturação analítica" na produção acadêmica sobre políticas educacionais para pessoas trans, especialmente no que concerne às campanhas antigênero, que tendem a repetir os mesmos enquadramentos e conceituações genéricas referente às identidades de gênero, sem aprofundar outras perspectivas, como a transfeminista. Diante disso, as autoras defendem a necessidade de uma sensibilidade transfeminista para compreender as disputas contemporâneas e “instigar a defesa do reconhecimento da identidade de gênero nos sistemas e nas instituições educativas como uma das demandas para a democratização da educação no Brasil, no sentido da garantia efetiva de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais” (Passos e Vianna, 2025, p. 3).

Embora concorde com essa “saturação analítica”, reconheço que ela também se manifesta na própria abordagem das autoras, ao ignorar questões como a infância e adolescência de estudantes trans e como ela é central nas disputas educacionais. O filósofo espanhol transfeminista Paul Preciado pode fundamentar e representar, nesse sentido, novos enquadramentos teóricos apontados pelas autoras, uma vez que um dos capítulos de seu livro “Um Apartamento em Urano: crônicas da travessia” (2020) intitulado “Quem defende a criança queer?”, discute a defesa dos direitos das crianças queer e critica a opressão e a normatização imposta por ideologias heteronormativas e religiosas.

Ademais, ao enfatizarem a escola e a família como principais instituições de reprodução da transfobia e da expulsão escolar, esses estudos não exploram questões como: a história social da criança e da família (Ariès, 2014); o papel ativo de setores religiosos em órgãos de proteção aos direitos de crianças e adolescentes no Brasil, como o Conselho Tutelar, influenciando, assim, na reprodução de moralidades conservadoras e privação de direitos de crianças e adolescentes trans (Teixeira, 2024); a discussão sobre a educação moral das crianças para a sua preparação para a vida coletiva (Durkheim, 2012); o dever educacional compartilhado entre família e Estado no que tange aos objetivos educacionais previstos na

Constituição de 1988, bem como a fragmentação das políticas intersetoriais como consequência das influências neoliberais no campo das políticas públicas (Wanderley, Martinelli e Da Paz, 2020).

Diante disso, para além da questão identitária e de gênero em si, a compreensão da formulação de políticas educacionais de reconhecimento de pessoas trans na educação básica, no Brasil, se situa nesse estudo a partir do contexto global da reconfiguração neoliberal da educação, que desloca a função social e cidadã da escola pública para uma lógica de mercado, utilitária e produtivista (Laval, 2016). Assim, compreender as disputas pelo direito à educação de estudantes trans (transexuais, travestis e transgêneros) no Brasil e na Paraíba se volta a compreender às correlações de forças entre atores políticos, sociais, religiosos e econômicos que configuram as políticas educacionais e os limites do reconhecimento das relações de gênero, identidade de gênero e sexualidade no ensino.

1.6. Marco teórico

Na presente monografia opto por fundamentar a análise na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009), em contraste com a predominância das abordagens Pós-estruturalista e da Teoria Queer identificadas no estado da arte. A escolha por Honneth (2009) justifica-se, sobretudo, pela questão central — segundo Bento (2017, p. 108) — que unifica o discurso das pessoas transexuais: a luta pelo reconhecimento de suas identidades de gênero.

Ao abordar o reconhecimento como condição intersubjetiva constitutiva da autonomia e da cidadania, estruturada nas esferas do amor, da solidariedade e do direito, a teoria honnethiana possibilita uma leitura ampliada dos processos de exclusão vividos por pessoas trans desde a infância, ao enfatizar as violações, privações de direitos, exclusão e degradação sofridas tanto no âmbito das relações primárias (família), quanto nas instituições públicas (como a escola). Essa escolha teórica também busca tensionar o campo acadêmico, uma vez que Honneth ainda é pouco mobilizado nos estudos sobre a privação de direitos educacionais e exclusão escolar de estudantes trans. A análise parte do entendimento de que as formas de desrespeito experimentadas por pessoas trans no Brasil são condizentes com as patologias do reconhecimento descritas por Honneth (2009).

Complementarmente, insere-se a crítica à racionalidade neoliberal presente na formulação das políticas educacionais, conforme discutida por Laval (2016) e Dardot e Laval (2019), que elucidam como o modelo de gestão da educação contemporânea desloca

responsabilidades estruturais para os próprios sujeitos, ao produzir um sujeito neoliberal (neossujeito) convocado à autogestão (neogestão). Assim, articula-se o processo de reconhecimento de estudantes trans nas políticas educacionais do estado da Paraíba às contradições de uma escola pública atravessada por lógicas neoliberais.

Em diálogo com as contribuições de Hegel e Mead, Honneth²⁸ (2009) delineou as relações de reconhecimento em três esferas que refletem as formas de reconhecimento intersubjetivo: amor, direito e solidariedade.

Quadro 1 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Autorrelação prática	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima

Fonte: adaptada de Honneth (2009) pelo autor.

O amor, situado no âmbito afetivo das relações primárias, “constitui o pressuposto psíquico do desenvolvimento de todas as outras atitudes de autorrespeito” (Honneth, 2009, p. 177), e dessa relação “simbioticamente alimentada, que surge da delimitação reciprocamente querida, cria a medida de autoconfiança individual, que é a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (Honneth, 2009, p. 178). Por sua vez, o reconhecimento jurídico ocorre na esfera dos direitos, onde o respeito mútuo e a igualdade são estabelecidos como requisitos para uma existência digna e a constituição do autorrespeito.

A solidariedade está relacionada

²⁸ Axel Honneth é um filósofo e sociólogo alemão vinculado à Escola de Frankfurt e conhecido por sua Teoria do Reconhecimento, desenvolvida a partir da crítica à Teoria Crítica da Sociedade. Honneth critica as gerações anteriores da Teoria Crítica (representada por autores como Horkheimer e Adorno) por seu “déficit sociológico”, que reduzia a análise social à dominação estrutural, negligenciando a interação e o conflito como forças de transformação. Inspirado em Hegel e Mead, Honneth propõe uma abordagem que enfatiza a intersubjetividade na integração social, conforme desenvolvido em *Luta por Reconhecimento* (Honneth, 2009; Medeiros, Castro e Siqueira, 2022; Souza, 2012; Rosenfield e Saavedra, 2013).

[...] ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis. Que o termo “simétrico” não possa significar aqui estimar-se mutuamente na mesma medida (...) “simétrico” significa que todo sujeito recebe a chance, sem graduações coletivas, de experimentar a si mesmo, em suas próprias realizações e capacidades, como valioso para a sociedade (Honneth, 2009, p. 210 - 211).

Juntas, essas esferas são condições indispensáveis para a integridade do ser humano, uma vez que esta “se deve de maneira subterrânea a padrões de assentimento ou reconhecimento” (Honneth, 2009, p. 213). A ausência de reconhecimento em qualquer uma dessas esferas manifesta-se como formas específicas de desrespeito.

Quadro 2 - Formas de desrespeito nas relações sociais de reconhecimento

Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: adaptada de Honneth (2009) pelo autor.

Na esfera do amor, a violação e os maus-tratos comprometem a integridade física e psíquica, minando a autoconfiança. Na esfera do direito, a privação de direitos e exclusão ameaçam a integridade social. E na esfera da solidariedade, a degradação e a ofensa ameaçam a dignidade, privando o indivíduo de desenvolver uma estima positiva de si mesmo. Sendo assim, sentimentos de desrespeito em uma ou mais dessas esferas de reconhecimento, segundo Honneth (2009, p. 258),

Só podem tornar-se a base motivacional de resistência coletiva quando o sujeito é capaz de articulá-los num quadro de interpretação intersubjetivo que os comprova como típicos de um grupo inteiro; nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos.

Honneth (2009, p. 257), diante disso, compreende por luta social o “processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais

típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento”, podendo, dessa forma, tornarem-se “os motivos morais de uma ‘luta por reconhecimento’” (Honneth, 2009, p. 259).

Diante o exposto,

São as três formas de reconhecimento do amor, do direito e da estima que criam primeiramente, tomadas em conjunto, as condições sociais sob as quais os sujeitos humanos podem chegar a uma atitude positiva para com eles mesmos; pois só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (Honneth, 2009, p. 266).

No que tange à escola pública (considerada uma esfera de reconhecimento articulada às esferas do direito e da solidariedade), esta é concebida, segundo Honneth (2013), como uma instituição fundamental para a realização da ordem democrática, sendo um ambiente no qual se travam lutas por reconhecimento e onde a identidade dos sujeitos é afirmada ou negada. Nessa perspectiva, a escola pública é um espaço de aprendizado não apenas cognitivo, mas também moral e social, onde se constrói a capacidade dos indivíduos para a cooperação, o respeito às diferenças e a deliberação coletiva. Para que a democracia seja plena, é necessário que os (as) cidadãos (ãs) adquiram as ferramentas necessárias para compreender suas obrigações e direitos, algo que somente um sistema educacional efetivamente democrático, participativo e bem estruturado pode oferecer.

Assim, a escola pública, à luz da Teoria do Reconhecimento de Honneth (2009; 2013) pode representar não só um espaço que tende a reforçar a transfobia por meio da discriminação explícita ou do silenciamento institucional (Peres, 2009), conforme exposto no estado da arte desta monografia, mas também um espaço central para a possibilidade de táticas de resistência, como a busca — por parte de estudantes trans — de colegas e profissionais da educação aliados (as) e sensíveis às suas demandas educacionais (Andrade, 2012). Bem como para a possibilidade da formação da vontade política coletiva e para a constituição da eticidade democrática, cabendo ao Estado democrático a responsabilidade inalienável de garantir uma educação pública orientada por princípios de formação cidadã e não subordinada a interesses privados ou à lógica do mercado (Honneth, 2013).

Entretanto, a visão de uma educação pública orientada por princípios de formação cidadã se choca frontalmente, também, com a análise do sociólogo francês Christian Laval sobre a tendência neoliberal da educação pública contemporânea. Para Laval (2016), a

educação tem sido progressivamente influenciada pelas lógicas de mercado, o que compromete seu papel histórico de emancipação social. Na perspectiva de teor neoliberal, a escola pública é tratada como uma instituição submetida a critérios de eficiência e competitividade, sendo transformada em um mecanismo de produção de “capital humano”. Essa mudança implica uma redução social da educação ao seu valor instrumental, direcionada quase que exclusivamente para a empregabilidade e a inserção econômica dos indivíduos, desconsiderando sua dimensão política, social e cidadã.

Laval (2016) também ressalta que a escola pública neoliberal é caracterizada por três grandes processos: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. A desinstitucionalização ocorre quando a escola é gerida como uma empresa, regida por metas de produtividade e avaliação quantitativa de desempenho. A desvalorização se manifesta na substituição dos ideais de emancipação e formação cidadã pela lógica da mercantilização do ensino. A desintegração resulta na fragmentação do sistema educacional, promovida pela lógica da "escolha" e da diversificação de ofertas educacionais, o que amplia as desigualdades e enfraquece o papel da escola como espaço comum de socialização.

Além disso, Dardot e Laval (2019), em *A nova razão do mundo*, argumentam que a racionalidade neoliberal não atua apenas sobre os corpos, mas sobretudo sobre as mentes, produzindo um sujeito que internaliza a exigência de desempenho como se fosse desejo próprio. Esse neossujeito, compreendido pelos autores como “empresa de si” ou “governo de si na era neoliberal”, deve se autogerir e se responsabilizar por seu sucesso, sendo convocado desde criança, inclusive na escola, a ser “empreendedor de si”, transformando sua vida em um projeto empresarial. A lógica empresarial se impõe a todos os domínios da existência, que passam a ser vistos como recursos para aumentar o “capital humano”. Assim, a educação é moldada por práticas de *neogestão*, que normatizam comportamentos por meio de técnicas de autocoerção e gestão emocional.

Essa racionalidade neoliberal dissolve, segundo Dardot e Laval (2019), os vínculos sociais, esvazia a solidariedade e transforma causas externas em falhas e responsabilidades individuais, estigmatizando quem não alcança os padrões de sucesso como “fracassados”, “perdidos” e “infelizes”. Ser “empresa de si mesmo” implica, desse modo, viver sob risco permanente, pois os apoios coletivos e as políticas públicas são substituídos por serviços privados de gestão de risco individual geridos não pelo Estado social, mas por empresas.

Como apontam os autores, essa racionalidade e lógica neoliberais minam o caráter, os valores e os laços sociais.

Assim, enquanto Honneth (2013) enxerga a escola pública como um espaço essencial para a construção de uma ordem democrática baseada no reconhecimento e na formação de sujeitos autônomos e participativos, e não submetida às lógicas do mercado, Laval (2016) e Dardot e Laval (2019) aprofundam a discussão de como a lógica neoliberal na educação pública tem corroído os princípios de uma educação orientada para o exercício da cidadania e para o pleno desenvolvimento humano, ao transformar a educação pública em um serviço subordinado às demandas do mercado, assim como ao lançar mão de técnicas que contribuem para a fabricação do sujeito neoliberal (neossujeito), responsabilizando-os individualmente pelos seus possíveis “fracassos” educacionais e desresponsabilizando o Estado pelas crises estruturais, como a “evasão” escolar de estudantes trans no Brasil.

Perante o exposto, para esta análise, mobilizo como conceitos analíticos centrais as esferas do amor, da solidariedade e do direito, formuladas por Axel Honneth (2009), para compreender, respectivamente, o reconhecimento (ou sua negação) das pessoas trans nas relações familiares, no espaço escolar e nas políticas públicas educacionais da Paraíba. A esfera do amor permite analisar as experiências de rejeição familiar, como violência psicológica e expulsão de casa; a esfera da solidariedade abrange o reconhecimento social no ambiente escolar, como representações positivas, apoio institucional ou práticas pedagógicas de reconhecimento desses sujeitos; e a esfera do direito diz respeito ao reconhecimento jurídico-institucional, especialmente no que se refere à existência (ou ausência) de normativas e políticas públicas direcionadas ao acesso e à permanência escolar de estudantes trans na educação básica do estado da Paraíba.

Complementarmente, recorro aos conceitos de “desinstitucionalização” e “desvalorização” (Laval, 2016), uma vez que eles ajudam a compreender o esvaziamento da função pública da escola subordinada a uma lógica de mercado. Também utilizo os conceitos de “neossujeito” e “neogestão” (Dardot e Laval, 2019) para analisar como a racionalidade neoliberal captura a educação pública, convertendo-a em espaço de responsabilização individual por problemas estruturais — como a “evasão” escolar — ao exigir que sujeitos trans exerçam uma autogestão emocional e desenvolvam competências socioemocionais como forma de adaptação, despolitizando as causas sociais de sua exclusão. Esses conceitos, articulados às variáveis empíricas da pesquisa bibliográfica e documental, possibilitam uma

compreensão crítica das formas de reconhecimento e desrespeito acerca de estudantes trans nas políticas educacionais da Paraíba.

2. AS PESSOAS LGBTQIAPNB+ DO ESTADO DA PARAÍBA

No cenário nacional, observou-se que o reconhecimento dos direitos educacionais de pessoas trans (transexuais, travestis e transgêneros) tem sido mais recorrente nas iniciativas do Ministério dos Direitos Humanos (MDH) do que propriamente por parte do Ministério da Educação (MEC). Diante dessa observação, decidi pesquisar se, no âmbito estadual, a Paraíba possuía documentos e/ou planos semelhantes aos nacionais que abordassem os direitos humanos — em especial os direitos educacionais — da população trans.

A busca no site oficial do governo do estado²⁹ revelou a existência de apenas um documento com esse perfil: o Plano Decenal Estadual da Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2022 - 2032), da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Humano (SEDH), que será abordado no tópico 2.2. Não satisfeito, ampliei a busca utilizando descritores como “direitos humanos” e “Paraíba” no *Google*, o que me levou a encontrar o relatório “Situação dos Direitos Humanos no Estado da Paraíba, Brasil” (2003), o único documento disponível até então que faz referência à população LGBT³⁰ a partir da ótica dos direitos humanos.

É importante destacar, ainda, que tanto em nível nacional quanto estadual, os dados sobre pessoas trans — especialmente aqueles que cruzam marcadores como classe, raça, gênero e escolaridade — são bastante fragmentados. Na Paraíba, por exemplo, os principais indicadores sociais sobre pessoas trans são produzidos pelos Centros Estaduais de Referência LGBT, vinculados à Secretaria da Mulher e da Diversidade Humana (SEMDH), e sistematizados a partir de ferramentas como o SisChaves (apresento essa ferramenta no tópico 2.1).

Diante disso, apresento no tópico 2.1 uma breve amostra da situação da população LGBT na Paraíba, com base no relatório sobre a Situação dos Direitos Humanos no Estado da Paraíba, de 2003, seguido da apresentação de alguns indicadores sociais sobre pessoas trans extraídos do *Relatório Final da CPI dos Crimes de Ódio Contra a População LGBTQIA+ da Paraíba* (ALPB, 2022). No tópico 2.2, será abordada a situação de crianças e adolescentes LGBTQIA+ no estado, conforme o *Plano Decenal Estadual de Defesa dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes* (2023 - 2032). Por fim, no tópico 2.3, tratarei da situação educacional de crianças e adolescentes trans na rede pública estadual, a partir de depoimentos

²⁹ Ver em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-planejamento-orcamento-e-gestao/planos-estrategicos>. Acesso em 22 de janeiro de 2025.

³⁰

de representantes dos Centros Estaduais de Referência LGBT, de gestores vinculados à SEMDH e à SEE (ALPB, 2022), do *Plano Estadual de Educação (2015 - 2025)* e de normativas da Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB).

2.1. Qual é a situação e o perfil das pessoas LGBTQIAPNB+?

Em 2003, o relatório Situação dos Direitos Humanos no Estado da Paraíba foi apresentado por ocasião de uma audiência, realizada em 27 de fevereiro de 2003, durante o 117º período de sessões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. A situação de pessoas homossexuais e transexuais é apresentada no capítulo VII, que diz o seguinte:

A maior violência em relação aos homossexuais em nosso estado continuam sendo a “invisibilidade”, o silêncio e a omissão existentes, inclusive por parte da maioria das organizações e ativistas de direitos humanos. Ou seja, a luta do MEL na Paraíba em defesa dos direitos humanos de gays, lésbicas e travestis, têm sido de certa forma, uma pregação no deserto da indiferença (Situação dos Direitos Humanos na Paraíba, 2003, p. 76).

E que

É sobre este lastro, esta quase tradição de se desconsiderar a questão homossexual como um problema social, o não reconhecimento dos gays, lésbicas e transgêneros como sujeitos de direitos e cidadãos, a negligência por parte do sistema de justiça e segurança local, que continua imperando a impunidade (Situação dos Direitos Humanos na Paraíba, 2003, p. 77).

Acerca de uma breve amostra do perfil das pessoas LGBTQIAPNB+, o SisChaves³¹, que é um sistema de registro de usuários (as) do Centro Estadual de Referência dos Direitos e Enfrentamento à LGBTfobia da Paraíba — Espaço LGBT, unidades I e II, lançado pela SEMDH em 2019 — cadastrou, entre 2011 e dezembro de 2018, no Espaço LGBT, 1.400 usuários (as), majoritariamente jovens entre 18 e 29 anos, de identidade de gênero feminina (lésbicas, bissexuais, travestis e mulheres transexuais).

O Centro de Referência de Atenção à População LGBTQIA+ de Campina Grande, fundado em 2018, possuía até 2022, 550 usuários (as) cadastrados (as). Uma amostra do perfil

³¹ O SisChaves foi um trabalho desenvolvido pela Companhia de Processamento de Dados da Paraíba (CODATA), nomeado assim em homenagem à professora Ângela Chaves, ativista da causa LGBT, feminista e primeira Coordenadora do Centro Estadual de Referência dos Direitos de LGBT e Enfrentamento à LGBTfobia da Paraíba - Espaço LGBT. O SisChaves foi lançado em 17 de dezembro de 2019 e pretende ser mais uma ferramenta de acompanhamento e controle social com o objetivo de aprimorar e aperfeiçoar o trabalho que vem sendo desenvolvido dentro da SEMDH de enfrentamento às violências contra a população LGBTQIAPNB+. Mais informações sobre o SisChaves em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-lanca-sistema-de-cadastro-de-dados-de-usuarios-do-espaco-lgbt>. Acesso em 22 de março de 2025.

de usuárias (os) do Centro era de “pessoas pretas, com baixa escolaridade, entre 20 e 35 anos e com renda de até um salário mínimo” (ALPB, 2022, p. 34).

Já o Centro LGBT de João Pessoa informa que “73,5% dos (as) usuários (as) estão em condições de desemprego” (ALPB, 2022, p. 41).

Os indicadores sociais apontam, diante disso, que uma breve amostra do perfil da população LGBTQIAPNB+ no estado da Paraíba é majoritariamente composta por pessoas jovens, entre 18 e 35 anos, com identidade de gênero feminina e orientação sexual não heterossexual (incluindo lésbicas, bissexuais, travestis e mulheres transexuais). A maioria é composta por pessoas pretas, com baixa escolaridade, renda de até um salário mínimo e em situação de desemprego. Essa breve amostra aponta um quadro de vulnerabilidade social e econômica que atravessa uma parcela da população LGBTQIAPNB+, e que são usuárias (as) cadastradas (as) nos Centros Estaduais de Referência LGBT do estado da Paraíba.

2.2. Qual é a situação e o perfil de crianças e adolescentes LGBTQIAPNB+?

A escolha do Plano Decenal Estadual da Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032) como documento apresentado neste tópico fundamenta-se em três aspectos interligados. Em primeiro lugar, sua natureza enquanto instrumento de política pública orientado pelos princípios dos direitos humanos o torna particularmente relevante, considerando que, tanto no cenário internacional quanto nacional, os direitos da população LGBTQIAPNB+ têm sido majoritariamente assegurados sob esse marco normativo. Em segundo lugar, o plano dirige-se especificamente a crianças e adolescentes, grupo que compõe o público-alvo da educação básica brasileira, foco analítico desta monografia. Por fim, o documento encontra-se em plena vigência até o ano de 2032, o que reforça sua atualidade e potencial normativo no contexto das políticas públicas direcionadas à garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no estado da Paraíba. A seleção desse material parte, portanto, de uma inquietação analítica que busca articular as diretrizes de direitos humanos com as condições concretas de reconhecimento — ou de sua ausência — no cotidiano escolar de crianças e adolescentes trans em idade escolar.

O objetivo do plano é orientar os investimentos e decisões nas políticas públicas focalizadas na garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes, promovendo a integração de ações intersetoriais para assegurar o cuidado integral e integrado desse público

no estado. O plano está estruturado em cinco eixos principais, com um total de 12 diretrizes e 52 objetivos.

Quadro 3 - Eixos estruturantes do Plano Decenal Estadual da Defesa de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032)

EIXO 1: PROMOÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES		
DIRETRIZES		
Universalização dos direitos com equidade e inclusão	Acesso a políticas públicas com igualdade e respeito à diversidade	
OBJETIVOS		
17		
ESTRATÉGIAS		
39		
EIXO 2: PROTEÇÃO E DEFESA DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES		
DIRETRIZES		
Enfrentamento das violações de direitos	Acesso à justiça e fortalecimento da rede de proteção	Atendimento integral às vítimas de violência
OBJETIVOS		
18		
ESTRATÉGIAS		
50		
EIXO 3: PROTAGONISMO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES		
DIRETRIZ		
Garantia do direito à participação em todos os espaços de deliberação e controle social		
OBJETIVOS		
3		
ESTRATÉGIAS		

9					
EIXO 4: CONTROLE SOCIAL E EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES					
DIRETRIZ					
Fortalecimento dos mecanismos de controle social com participação da sociedade civil					
OBJETIVOS					
2					
ESTRATÉGIAS					
5					
EIXO 5: GESTÃO DA POLÍTICA DE DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES					
DIRETRIZES					
Planejamento e monitoramento da política	Qualificação da gestão pública	Transparência e controle social	Garantia de financiamento	Produção e uso de dados e indicadores	Articulação e integração intersetorial 1
OBJETIVOS					
12					
ESTRATÉGIAS					
69					

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

Para a elaboração do respectivo plano, o documento informa que foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental que procurou “assegurar um olhar abrangente da realidade atual de crianças e adolescentes, considerando o recorte socioeconômico e as diversidades socioculturais étnico-racial, geracional, territorial, identidade de gênero, dentre outras; no âmbito nacional e estadual” (Paraíba, 2023, p. 151).

No entanto, no eixo 5, que se refere à gestão da política estadual dos direitos humanos de crianças e adolescentes, é estabelecido como uma das ações estratégicas a realização de “estudos e pesquisas que subsidiem a construção de indicadores sociais sobre a situação sócio

familiar de crianças e adolescentes LGBTQIA+ como subsídios para formulação, gestão e qualificação das políticas públicas” (Paraíba, 2023, p. 208).

Embora o estado paraibano disponha do sistema SisChaves — ferramenta criada para sistematizar dados da população LGBTQIAPNB+ que acessam os Centros Estaduais de Referência LGBT e subsidiar a formulação de políticas públicas —, tal sistema permanece subutilizado no que diz respeito à produção de dados sobre esse segmento etário. Isso ocorre porque os Centros Estaduais de Referência LGBT de João Pessoa e Campina Grande (que atendem pessoas LGBTQIAPNB++ de todo o estado paraibano), não ofertam (formalmente) atendimento psicossocial a crianças e adolescentes LGBTQIAPNB+, ainda que estejam acompanhados (as) por seus responsáveis legais.

Tal informação foi obtida por meio de contato direto via *Whatsapp*, no dia 16 de março de 2025, com uma funcionária do Centro LGBT de João Pessoa, realizado por este pesquisador também na condição de usuário vinculado ao Centro desde 2019. A informação de que o estado da Paraíba não realiza atendimentos psicossociais a esse público, nem mesmo quando acompanhados por seus familiares, indica não apenas uma omissão jurídico-institucional, mas também um obstáculo concreto à efetivação da implementação de diretrizes estabelecidas pelo Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032), especialmente no que concerne ao eixo 5, que prevê a construção de indicadores sobre a situação sociofamiliar de crianças e adolescentes LGBTQIA+.

Observa-se que não há, nesse caso, nenhum indicador social acerca da situação de crianças e adolescentes LGBTQIA+ do estado da Paraíba no respectivo documento, apesar do plano ter mencionado que para a sua elaboração foi considerado o marcador “identidade de gênero”.

2.3. Qual é a situação educacional de crianças e adolescentes trans?

Neste tópico serão apresentadas falas e contribuições extraídas do relatório final da CPI dos Crimes de Ódio contra a população LGBTQIA+ da Paraíba (ALPB, 2022), incluindo depoimentos de representantes dos Centros Estaduais de Referência LGBT de João Pessoa e Campina Grande, do gerente da Gerência Executiva de Direitos Sexuais e LGBT (GEDSLGBT/SEMDH) e da gerente da Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão (GEDI/SEE), com ênfase no contexto educacional de estudantes trans. Ademais, serão apresentadas normativas da ALPB e da SEE referente ao reconhecimento do direito à

educação de estudantes trans, e como ocorre o reconhecimento de pessoas trans no *Plano Estadual de Educação (2015 - 2025)*, a fim de compreender como se configuram as formas de reconhecimentos — ou as formas de desrespeito — institucionais em torno da situação educacional de estudantes trans no estado da Paraíba.

2.3.1. Segundo representantes dos Centros Estaduais de Referência LGBT

De acordo com Vítor Pilato, que era coordenador do Centro Estadual de Referência dos Direitos LGBT - Espaço LGBT Pedro Alves (Pedrinho)³², dentre as pessoas LGBTQIAPNB+ que procuram o serviço de Psicologia, 70% a 75% destacam a LGBTfobia sofrida por parte da família, seguida pela violência institucional sofrida por pessoas que trabalham em ambientes públicos ou privados - como a instituição escolar - cometidas por funcionárias (os), professoras (es) e direção escolar, e também cometida por parte de outras (os) estudantes. Segundo Vítor Pilato,

Há muitas denúncias e situações de desrespeito e de violência entre alunos, funcionários, professores e direção escolar. Que um ambiente que deveria acolher, ser um lugar saudável para o processo de aprendizagem, precisa estar preparado para não ter condições de propagação de LGBTfobia. (ALPB, 2022, p. 33)

Acrescentou, também, que o Espaço LGBT busca realizar parcerias com instituições de ensino, e que sente que as escolas estaduais e municipais precisam acolher de forma apropriada todas essas questões. Acerca das parcerias firmadas com outras instituições e órgãos da gestão estadual, o coordenador do Espaço LGBT afirma que, no que tange às parcerias intersetoriais, foi criada a rede estadual Help³³, composta por órgãos e representantes dos movimentos sociais, que possibilita ter respostas rápidas para a resolução de demandas. Ademais, completa que o diálogo entre o Espaço LGBT e a SEE ocorre por meio da GEDI. No entanto, enfatiza que, apesar desse diálogo, “a gente precisa que isso se reverbere nas escolas, ou seja, na ponta. Que a consciência e o respeito a esta população LGBTQIA+, realmente chegue na sala de aula. A sala de aula e a escola é o desafio maior que esse trabalho precisa ser feito” (ALPB, 2022, p. 33).

Já a antiga coordenadora do Centro de Referência de Atenção à População LGBTQIA+ de Campina Grande, Laura Brasil, aponta que a educação é um dos serviços mais citados dentre os preconceitos institucionais que passam a população LGBTQIA+,

³² Não possuem um site institucional nem perfil social no Instagram.

³³ Busquei por informações sobre essa rede Help, no buscador do Google e no site do Governo do Estado, mas não encontrei. Em sua fala, Vítor Pilato não informa mais detalhes sobre ela nem quais órgãos do estado e quais movimentos sociais compõem essa rede.

principalmente a população trans, devido ao não cumprimento e desrespeito ao uso do nome social (ALPB, 2022).

Laura Brasil também destaca a existência de um diálogo com a Gerência de Educação local de Campina Grande para a realização de formações pedagógicas direcionadas às demandas de estudantes LGBTQIAPNB+. Segundo a coordenadora do Centro, há uma abertura institucional com a Gerência de Educação para que essas discussões sobre as demandas ocorram durante as reuniões de planejamento pedagógico em algumas escolas, a fim de que com isso possam ser incorporadas nos planos pedagógicos das escolas. No entanto, sua fala não traz mais detalhes sobre como elas ocorrem, qual a regularidade dessas formações nem o que é proposto, por parte do Centro, nessas discussões com a gerência local de educação (ALPB, 2022).

O coordenador do Centro LGBT de João Pessoa, Geraldo Filho, informa que as principais demandas referentes à privação de direitos de LGBTQIA+, envolvem o direito ao uso do nome social, a retificação do nome civil e questões envolvendo empregabilidade. No que se refere à educação, Geraldo Filho afirma que há situações de LGBTfobia dentro das escolas e o que ocorre em maior grau, segundo ele, é a violação do direito ao uso do nome social. Para mitigar tais situações, diz que o Centro busca escolas municipais para tentar resolver o problema da melhor forma possível e que realiza oficinas de capacitação com profissionais da rede municipal de ensino e com profissionais administrativos da Prefeitura Municipal de João Pessoa (ALPB, 2022, p. 39). Ademais, Geraldo Filho também destaca que, apesar da busca por parcerias com “faculdades privadas”, como a Unipê, e “cursos profissionalizantes”, ele reconhece que se não houver educação formal, pessoas LGBTQIA+ terão bastante dificuldade em ocupar vagas no mercado de trabalho formal.

Diante do reconhecimento, por parte dos (as) coordenadores (as) dos Centros de Referência LGBT do Estado da Paraíba, da vulnerabilidade educacional que estudantes trans estão submetidos (as), agora irei apresentar o que dizem os (as) gestores responsáveis pela operacionalização de políticas públicas educacionais e inclusão de pessoas LGBTQIAPNB+ vinculados (as) a órgãos públicos como a SEE e a SEMDH.

2.3.2. Segundo gerentes operacionais vinculados à SEMDH e à SEE

A Gerência Executiva de Direitos Sexuais e LGBT (GEDSLGBT), órgão vinculado à SEMDH³⁴, é responsável pela formulação e execução da política LGBT na Paraíba há mais de uma década e administra os Centros de Referência LGBT de Campina Grande e de João Pessoa. Além de atuar junto à população LGBT em unidades prisionais de diferentes níveis de segurança, incluindo presídios femininos, a gerência também coordena ações em programas da SEMDH, como o Dignidade Menstrual, que atende mulheres LGBT e homens trans. A GEDSLGBT é composta por 4 funcionários (as) divididos (as) entre os respectivos cargos de Gerente Executivo, Gerente Operacional de Combate à LGBTfobia, Gerente Operacional de Proteção à Cidadania LGBT e um auxiliar de enfrentamento à LGBTfobia (ALPB, 2022).

Fernando Luiz, gerente responsável (na época da CPI dos crimes de ódio contra a população LGBTQIA+ da Paraíba) pela GEDSLGBT³⁵, afirma que “as violências que nos aparecem ainda são a falta de respeito ao nome social e o não respeito à identidade de gênero de pessoas trans e travestis” (ALPB, 2022, p. 52). No entanto, ele também afirma que a gerência diminuiu “muito” a questão da expulsão de pessoas LGBT de determinados ambientes e que considera que essa diminuição ocorreu “por conta da lei dos cartazes³⁶” (ALPB, 2022, p. 51), embora não apresente dados sobre tal correlação. Ainda, questionado acerca de um censo estadual com recorte para a população LGBT, o gerente Fernando Luiz não demonstra a intenção de criá-lo devido não possuírem “pernas para isso” e por contarem com uma equipe pequena.

Já Vanuza Cavalcanti, responsável pela Gerência Executiva de Diversidade e Inclusão (GEDI)³⁷, reconhece que há violação de direitos de estudantes LGBTQIAPNB+ nas escolas e que tais violações chegam à gerência “através da Ouvidoria da Secretaria da Educação, que algumas demandas são encaminhadas para a gerência e outras, são encaminhadas para a Comissão Permanente de Investigação (CPI) da SEE” (ALPB, 2022, p. 63) e que,

³⁴ Organograma da Secretaria de Estado da Mulher e Diversidade Humana (SEMDH) para a maior compreensão institucional de conselhos e gerências LGBT que a compõem: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-mulher-e-da-diversidade-humana/institucional/organograma-da-secretaria-de-estado-da-mulher-e-da-diversidade-humana-semdh.pdf/view>. Acesso em 18 de fevereiro de 2025.

³⁵ Atualmente quem gerencia esse órgão é Laura Brasil, antiga coordenadora do Centro de Referência de Atenção à População LGBTQIA+ de Campina Grande.

³⁶ Lei estadual nº 10.895/2017, que dispõe sobre a obrigatoriedade de afixação de cartaz em estabelecimentos comerciais e órgãos públicos, informando que a Lei Estadual nº 7.309/2003 proíbe e pune atos de discriminação em virtude de orientação sexual e dá outras providências.

³⁷ Atualmente, 2025, a responsável pela gerência é Wleica Honorato Aragão Quirino e Vanuza Cavalcanti gerencia a Gerência Executiva de Acompanhamento aos Sistemas de Ensino da Educação Básica e aos Programas e Projetos Educacionais (Paraíba, 2025).

“dependendo dos casos, a CPI convoca a gerência para analisar alguns, gerar relatório ou participar de audiências” (ALPB, 2022, p. 62).

A gerente também afirma que a GEDI possui um ramal e que “em qualquer escola, aluno, professor ou qualquer pessoa da comunidade escolar pode entrar em contato para relatar qualquer situação” (ALPB, 2022, p. 63). Ela informa o número, mas em seguida também informa que o número do ramal não é constantemente acionado porque não é divulgado, uma vez que “trata-se de um número comum” (ALPB, 2022, p. 63), mas que o que é constantemente acionado é o da Ouvidoria da SEE. Questionada se o número da Ouvidoria da SEE é divulgado nas escolas, seja afixado em local público ou em algum prontuário, ela diz que não, que o número da Ouvidoria é divulgado nas redes sociais da SEE³⁸. E continua dizendo que não há uma campanha de divulgação desse mecanismo de denúncias.

Acerca de como a GEDI tem lidado com as discriminações LGBTfóbicas nas escolas, ela diz que a gerência realiza ações pedagógicas e que há, entre uma dessas ações, uma formação continuada com todos os (as) professores (as) da rede estadual, prevista para o ano letivo de 2022, sobre o nome social, reconhecido pela gerente como “um problema que nós temos enfrentado nas escolas” (ALPB, 2022, p. 64). Questionada se o trabalho que a gerência tem feito é suficiente para proteger estudantes LGBTQIA+ da discriminação no espaço escolar, ela informa que dentre as violações de direitos contra essas pessoas, que chegam até a gerência, eles sempre conseguem acompanhar.

Sobre o monitoramento e acompanhamento dessas violações de direitos de estudantes LGBTQIA+, a gerente da GEDI informa que a “LGBTfobia é um dos vários aspectos que a gerência trabalha (a gerência opera com apenas 4 pessoas), que o acompanhamento realizado não é oficial, uma vez que a atribuição da gerência é a realização de formações pedagógicas, que possuem mais de seiscentas escolas, mas que presume que não hajam tantos registros (de LGBTfobia nas escolas)” (ALPB, 2022, p. 64).

³⁸ Ao buscar, de forma exploratória, mais informações sobre os canais oficiais de denúncia nas redes sociais da SEE, como o Instagram, constatei a ausência de qualquer divulgação acessível sobre como proceder diante de violações de direitos no ambiente escolar, especialmente em casos de LGBTfobia. O único número estadual de denúncias visível em redes sociais é o Disque 155, presente no perfil de Instagram da SEDH. No entanto, trata-se de um canal pouco conhecido pela população paraibana, o que compromete sua efetividade. Na prática, quando ocorrem violações de direitos humanos contra a população LGBTQIA+ na Paraíba, as denúncias costumam ser direcionadas ao Disque 100, um canal de alcance nacional, sendo a partir desses registros que o estado realiza o mapeamento e a filtragem das informações (ALPB, 2022, p. 27). Essa lacuna na publicização e institucionalização de canais próprios de denúncia enfraquece a capacidade do poder público estadual em garantir respostas efetivas às violências vividas por estudantes LGBTQIA+ nas escolas.

Ademais, ainda quanto ao monitoramento de denúncias, a gerente da GEDI afirma que “não há um monitoramento oficial aqui da rede estadual. Não existe. A gente não tem um setor que faça esse acompanhamento de dados, esses números não são oficialmente registrados num setor específico” (ALPB, 2022, p. 66). Conclui, contudo, dizendo que a gerência está, no momento, “elaborando um projeto para o registro estatístico desses índices” (ALPB, 2022, p. 66).

Diante do reconhecimento, por parte dos (as) coordenadores (as) dos centros de referência LGBT de João Pessoa e Campina Grande, e dos (as) gerentes de gerências vinculadas à SEMDH e SEE, de que o desrespeito ao uso do nome social é uma das principais demandas referente à privação de direitos educacionais de estudantes trans, e diante do direito ao uso do nome social nos registros escolares ser assegurado (para a garantia de acesso, permanência e garantia de ensino-aprendizagem de estudantes trans) desde 2011 no estado da Paraíba — por meio do Decreto Estadual Nº 32.159 — recorri ao Plano Estadual de Educação (2015 - 2025) para identificar se há alguma estratégia que assegure o cumprimento do direito ao uso do nome social nas escolas estaduais, garantindo, assim, o acesso, permanência e garantia de ensino-aprendizagem de estudantes trans.

2.3.3. Segundo o Plano Estadual de Educação (2015 - 2025)

Levando em conta que cronologicamente, em nível nacional, o direito ao nome social nas escolas está posto na Resolução Nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNDC/LGBT), do MDHC, cujo Art. 8º garante que o “reconhecimento da identidade de gênero deve ser estendida também a estudantes adolescentes, sem que seja obrigatória autorização do responsável”, busquei identificar se no Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015 - 2025) há alguma estratégia referente à garantia do nome social nas escolas estaduais a fim de “garantir o acesso, a permanência e o êxito desses/dessas cidadãos/cidadãs no processo de escolarização e de aprendizagem”, como prevê o Art. 6º do Decreto Estadual Nº 32.159/2011.

O Plano Estadual de Educação (2015 - 2025) possui 28 metas, sendo 20 correspondentes àquelas do Plano Nacional de Educação PNE (2014 - 2025), algumas com adequações à realidade local, e 8 metas criadas exclusivamente para atender às especificidades anteriormente evidenciadas, ou para contemplar as modalidades de ensino, individualmente, por meta.

O PEE (2015 - 2025) reconhece a necessidade de combater e eliminar toda forma de discriminação com base no gênero e na identidade de gênero (Paraíba, 2015, p. 79). Diante disso, foi observado se havia alguma estratégia referente à garantia de acesso, permanência e aspectos referente ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes trans — uma vez que o Decreto Estadual N° 32.159/2011 fala do nome social nas escolas para estudantes trans para a garantia de acesso, permanência e ensino-aprendizagem — mas não há no PEE (2015 - 2025) nenhuma menção à garantia de acesso e permanência de pessoas trans na educação básica, e o combate à discriminação com base no gênero e na identidade de gênero limita-se à meta 13, que refere-se à Educação em Direitos Humanos. À vista disso, foi observado quais são as estratégias da meta 13 para implementar a Educação em Direitos Humanos e combater as discriminações referente ao gênero e à identidade de gênero.

Das 5 estratégias, destaca-se:

13.1. Garantir a inclusão de práticas pedagógicas na educação que contemplem a educação em direitos humanos no sentido da convivência e respeito entre os diferentes, a mediação de conflitos e a educação para a paz; **13.3.** Monitorar o encaminhamento dos casos notificados de violência e discriminação da/na escola articulando a rede de proteção social; e **13.5.** Estimular os estudos de educação em direitos humanos e de diversidade, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos (meta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos). (Paraíba, 2015, p. 81)

Não havendo nenhuma menção à garantia de acesso, permanência e garantia de aprendizagem de estudantes trans no PEE (2015 - 2025), a publicação das Portarias de N° 016/2024 e N° 726/2024 da SEE orienta às escolas da rede estadual de ensino da Paraíba, todavia, a garantir o nome social de estudantes trans no ato da matrícula, ou ao longo do ano letivo. As Portarias supracitadas estabelecem, respectivamente, as normas para matrícula dos (as) estudantes nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual da Paraíba para o ano letivo de 2024 e 2025 (não foi identificado em portarias anteriores a garantia explícita ao direito ao nome social). De acordo com ambas as portarias,

3.4. No ato da matrícula, quando requerido, em respeito à cidadania, aos direitos humanos, à diversidade, ao pluralismo, à dignidade da pessoa, além do nome civil, deverá ser incluído o nome social de pessoas trans e travestis, precedendo o nome civil, em todos os seus registros escritos e no Sistema SIAGE.

Contudo, baseando-se na Portaria N° 33/2018 do Ministério da Educação (que condicionam o direito ao nome social nas escolas de estudantes trans menores de 18 anos à

autorização dos familiares e/ou responsáveis legais) e não no Decreto Estadual Nº 32.159/2011 (que não mencionava nenhuma condicionalidade), as portarias da SEE asseguram o direito ao nome social mediante autorização das/os mães/pais/responsáveis legais ou por decisão judicial.

3.4.2. Para as/os estudantes menores de 18 anos, a inclusão do seu nome social poderá ser feita mediante autorização, por escrito, das/os mães/pais/responsáveis legais ou por decisão judicial conforme Artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente no art. 17.

Diante disso, embora o PEE reconheça na meta 13 a necessidade de combater discriminações com base no gênero e na identidade de gênero, não há estratégias específicas para garantir o acesso, a permanência e o êxito escolar de estudantes trans. Além disso, as Portarias da SEE, embora orientem o respeito ao nome social no ato da matrícula, condicionam esse direito, no caso de menores de 18 anos, à autorização familiar ou decisão judicial, optando por essa condicionalidade ao ignorar o Decreto Estadual Nº 32.159/2011, que não impunha nenhuma condição para o uso do nome social nas escolas.

2.3.4. Segundo a Assembleia Legislativa da Paraíba (ALPB)

As normativas apresentadas foram catalogadas conforme a autorrelação prática das formas de reconhecimento do autorrespeito e da autoestima, conforme a teoria de Axel Honneth (2009), por operarem tanto na esfera de reconhecimento do direito como da solidariedade.

Quadro 4 - Autorrelação prática das formas de reconhecimento

Formas de reconhecimento		
Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
Não foram encontradas.	Decreto Estadual Nº 32.159/2011	Decreto Estadual Nº 32.159/2011
	Lei Nº 12.446/2022	Lei Nº 12.446/2022
	PL Nº 532/2023	PL Nº 532/2023
	PL Nº 1.376/2023	PL Nº 1.376/2023

Fonte: elaborada pelo autor (2025)

O direito ao uso do nome social nas escolas estaduais da Paraíba — conforme já mencionado — é garantido desde 2011, por meio do Decreto Estadual nº 32.159/2011. No entanto, o decreto não explicita os procedimentos para a efetivação desse direito, tampouco esclarece se ele se aplica a menores de 18 anos por autodeterminação da identidade de gênero ou se depende da autorização de responsáveis legais.

Em normativas mais recentes, destaquei uma lei e dois projetos de lei que podem ser enquadradas como “autorrespeito” e “autoestima”, que são consequências do pleno reconhecimento nas esferas do reconhecimento intersubjetivo do direito e da solidariedade (Honneth, 2009), se forem efetivadas. Não foram encontradas nenhuma normativa que se enquadrasse no desenvolvimento da autoconfiança, que é a consequência do pleno reconhecimento na esfera do amor.

A Lei estadual Nº 12.446/2022, publicada no Diário Oficial do Estado, de 9 de novembro de 2022, cria o Programa Alfabetiza PB - Educação de Jovens e Adultos e fundamenta-se no cumprimento das estratégias para o alcance da Meta 9 do PEE (2015 - 2025), que visa “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais de idade para 85,8% até 2017 e, até o final da vigência deste PEE, reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (Paraíba, 2015, p. 62). O Programa Alfabetiza PB - Educação de Jovens e Adultos visa dar atenção especial, de acordo com o art. 1º, “Às comunidades de maior vulnerabilidade (mulheres, população indígena, quilombola, ciganos, LGBTQIAP+), que aderirem ao programa” e, em seu art. 4º, uma das metas é “III - alfabetizar estudantes jovens, adultos e idosos, priorizando os que se encontram em situação de maior vulnerabilidade e pertencentes às comunidades indígenas, quilombolas, ciganos, grupo de mulheres, pessoas privadas de liberdade e população LGBTQIAP+”.

Como uma ação estratégica para a efetivação do Programa Alfabetiza PB - Educação de Jovens e Adultos, o PL nº 1.376/2023, do deputado estadual Inácio Falcão (PCdoB), institui a realização de Campanhas Públicas para o acesso de pessoas LGBTQIA+ na Educação de Jovens e Adultos - EJA do Estado da Paraíba. Já o PL nº 532/2023, de autoria do deputado estadual Tião Gomes (PSB), propõe a criação de um programa estadual de conscientização contra o racismo, a LGBTfobia e a xenofobia nos jogos virtuais, delegando à SEE/PB a responsabilidade pela formação das equipes que levarão o conteúdo às escolas públicas.

Quadro 5 - Autorrelação prática das formas de desrespeito

Formas de desrespeito		
Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
PL N° 2.945/2021	PL N° 944/2019	PL N° 944/2019
	PL N° 2.945/2021	PL N° 2.945/2021
	Requerimento N° 1.2675/2021	Requerimento N° 1.2675/2021
	PL N° 680/2023	PL N° 680/2023
	PL N° 1.840/2024	PL N° 1.840/2024
	PLO N° 1.955/2024	PLO N° 1.955/2024

Fonte: elaborada pelo próprio autor (2025)

As normativas legislativas classificadas como “Maus-tratos e violação”, “Privação de direitos e exclusão” e “Degradação e ofensa” foram enquadradas assim porque expressam manifestações de desrespeito nas três esferas de reconhecimento intersubjetivo (Honneth, 2009). São elas: PL n° 944/2019, PL n° 2.945/2021, Requerimento n° 1.2675/2021, PL n° 680/2023, PL n° 1.840/2024 e PLO n° 1.955/2024.

Entre elas, destaca-se o PL n° 944/2019, do deputado estadual Felipe Leitão³⁹ (PSD), que propõe a proibição de danças com suposta conotação sexual em escolas, com uma justificativa moralizante e sem respaldo empírico, que associa a sexualização precoce de crianças à incidência de práticas “recorrentes” no ambiente escolar, como a conscientização do uso de preservativos mediante simulações de sexo oral, configurando-se como uma normativa que visa causar determinado pânico moral sobre discussões de gênero e sexualidade nas escolas estaduais.

A única normativa que se encaixa e expressa simultaneamente um caso de desrespeito nas três esferas de reconhecimento mencionadas é o PL n° 2.945/2021. Contudo, vale destacar

³⁹ Felipe Leitão é natural de João Pessoa (PB), empresário, cristão, vice-presidente da ALPB e casado com a atual prefeita do município de Bayeux (PB) Tarcyanna Leitão. Mais informações em seu perfil social no Instagram em: <https://www.instagram.com/felipeleitaopb/?hl=pt>.

que não é o objetivo da normativa que expressa uma situação de maus-tratos e violação, mas a justificativa para a aprovação do PL. Ele é de iniciativa do Poder Executivo e nomeia o Espaço LGBT de João Pessoa como “Pedrinho” — em homenagem a um homem trans negro que foi expulso de casa devido à sua identidade de gênero e que, estando em situação de rua, foi assassinado covardemente enquanto dormia embaixo de um viaduto no centro de João Pessoa, em 2014.

O Requerimento nº 1.2675/2021, da deputada estadual Camila Toscano⁴⁰ (PSDB), expressa forte aproximação com o Movimento Escola Sem Partido (MESP), ao criticar materiais didáticos para alfabetização de crianças que seriam supostamente “ideológicos”, defendendo, assim, uma educação “neutra”, “sem ideologia” e desqualificando professores (as) por alguma suposta orientação política, chamando-os (as) de “professores travestidos de militantes”.

Na mesma linha conservadora, o PL nº 680/2023, da deputada estadual Francisca Motta⁴¹ (Republicanos), e o PL nº 1.840/2024, do deputado estadual Wallber Virgolino⁴² (PL), propõem campanhas contra a sexualização precoce e a proibição de conteúdos sobre diversidade sexual para crianças, respectivamente, reforçando discursos morais que invisibilizam a existência de infâncias que não sejam cisheteronormativas, como as infâncias de crianças trans.

⁴⁰ Camila Toscano é advogada por formação. Filiada ao PSDB, foi eleita deputada estadual pela primeira vez em 2014, e reeleita em 2018 e 2022. Atualmente, exerce o terceiro mandato de deputada estadual, na Assembleia Legislativa da Paraíba. É filha dos ex-deputados e ex-prefeitos de Guarabira (PB), Zenóbio Toscano e Léa Toscano, tendo herdado dos seus pais, segundo a deputada, a vocação para a política. Mais informações em seu perfil social no Instagram em: <https://www.instagram.com/depcamilatoscano/>.

⁴¹ Francisca Motta foi prefeita da cidade de Patos (PB), em 2012, e atualmente está no seu sexto mandato como deputada estadual. Em sua trajetória, Francisca Motta ainda é a única mulher eleita vice-presidente da Casa de Eptácio, em toda história do parlamento paraibano. É avó de Hugo Motta, deputado federal paraibano (Republicanos) que é, atualmente, presidente da câmara dos deputados federais. Mais informações sobre Francisca Motta em seu perfil social no Instagram em: <https://www.instagram.com/franciscamottapb/>

⁴² Wallber Virgolino é delegado da Polícia Civil do estado da Paraíba, cristão, e foi eleito deputado estadual pela primeira vez, para a 19ª Legislatura (2019-2023), da Assembleia Legislativa da Paraíba. Filiado ao Partido Liberal (PL), foi reeleito deputado estadual, em 2022. Mais informações em seu perfil social no Instagram em: <https://www.instagram.com/walbervirgolino/>.

O PLO nº 1.955/2024, do deputado estadual Tarcísio Jardim⁴³ (PP), proíbe o uso do nome social por estudantes trans sem a autorização dos pais, representando um retrocesso e uma resposta (dias depois) à recomendação do Ministério Público da Paraíba⁴⁴, que havia recomendado às escolas que respeitassem o uso do nome social conforme a manifestação dos (as) próprios (as) estudantes, independentemente da autorização dos (as) responsáveis, uma vez que, conforme destacado no tópico 2.3.3, a SEE condiciona o direito ao uso do nome social à autorização familiar e esta tem se apresentado no estado da Paraíba como uma instituição que tem discriminado pessoas LGBTQIA+ (ALPB, 2022).

Observa-se, diante dessas normativas, que para o desenvolvimento do autorrespeito e da autoestima de estudantes trans nas políticas educacionais da Paraíba, o direito ao uso do nome social precisa ser efetivado, mas este direito está condicionado à autorização dos familiares e/ou responsáveis legais. A família, contudo, tem se apresentado como uma instituição que violenta psicologicamente pessoas LGBTQIA+ (ALPB, 2022), o que pode comprometer ainda mais a efetividade desse direito nas escolas. O Ministério Público da Paraíba (MPPB), diante disso, recomendou que as escolas utilizassem o nome social independentemente da autorização da família, com o intuito de fortalecer o reconhecimento do estudante trans como sujeitos de direitos, mas dias depois dessa recomendação do MPPB,

⁴³ Paulo Tarcísio Pessoa Jardim, 41 anos, foi estimulado pelo pai, oficial da reserva, a seguir carreira policial. Entrou para a polícia em 2015 com a vontade de fazer justiça e proteger os indefesos. Professor de Jiu-Jitsu e bacharel em Direito, tem como bandeiras de mandato a liberdade para trabalhar e empreender; o direito à propriedade privada; o combate rigoroso ao crime; a educação sem ideologia; a liberdade de expressão; a igualdade perante a Lei; a redução de impostos; o direito à autodefesa; a liberdade de ir e vir; e o combate às drogas. Atualmente (2025) é vereador da Câmara Municipal de João Pessoa, vinculado ao Partido Progressista (PP). É autor, por exemplo, de um Projeto de Lei Ordinária (1.527/2023) que “torna proibida a participação de crianças em paradas gays e eventos similares, no âmbito do município de João Pessoa, e dá outras providências”. Em sua justificativa, o discurso da proteção das crianças e adolescentes pessoenses, principalmente da erotização precoce, se faz presente. Também menciona que crianças e adolescentes, em sua maioria, não possuem o discernimento necessário para entendimento definitivo sobre a sua “opção” sexual, justificando, portanto, a necessidade de tal PLO. O PLO foi aprovado pela Câmara dos Vereadores do Município de João Pessoa. No entanto, diante disso, o MPPB recomendou ao Prefeito de João Pessoa – Cícero Lucena – que, no uso de sua atribuição legal, vetasse o PLO 1.527/2023, uma vez que ele – segundo a promotora Fabiana Lobo – é “eivado de inconstitucionalidades”. A Defensoria Pública do Estado da Paraíba também emitiu uma nota de repúdio ao PLO. Atualmente, o PLO 1.527/2023 está arquivado e o veto foi mantido em plenário.

⁴⁴ O Ministério Público atua em prol da defesa dos direitos fundamentais. Na Paraíba, sua atuação em relação aos direitos educacionais de estudantes trans tem se dado por meio do diálogo com movimentos sociais, como o Movimento do Espírito Lilás (MEL), que tem acionado o órgão para garantir a efetivação de direitos previstos em normativas nacionais como a Resolução nº 12/2015 do CNCD/LGBT, que assegura o uso do nome social nos registros escolares sem condicionantes. A recomendação do MPPB às escolas, portanto, insere-se nesse contexto de pressão e articulação social em prol da garantia do direito ao nome social nas escolas, para estudantes menores de idade, independentemente da autorização da família e/ou responsáveis legais. Disponível em: <https://jornaldaparaiba.com.br/politica/conversa-politica/mp-nome-social-escolas-paraiba>. Acesso em 21 de fevereiro de 2025. Mais informações em: <https://www.mppb.mp.br/index.php/pt/comunicacao/noticias/18-cidadao/25368-mppb-acompanhara-politicas-publicas-para-pessoas-lgbt-e-oficiara-procons-para-fiscalizar-cumprimento-da-lei-do-cartaz-em-qp>. Acesso em 17 de setembro de 2025.

o legislativo estadual (por meio do PLO Nº 1.955/2024, do deputado estadual Tarcísio Jardim), proibiu as escolas de seguirem tal recomendação, mantendo a condicionalidade do direito à autorização familiar. Percebe-se um embate entre o Poder Executivo (por meio do MPPB) e o Legislativo, nesse caso, no que se refere ao reconhecimento do direito educacional de estudantes trans no estado paraibano.

Para o desenvolvimento da autoestima e do autorrespeito de estudantes trans, como o combate à lgbtfobia e a efetivação do acesso ao direito educacional, como a alfabetização por meio da educação de jovens e adultos, discussões sobre as questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade são necessárias, mas estas têm sido atacadas pelo legislativo estadual por meio de normativas que mobilizam discursos de pânico morais (PL Nº 944/2019) e que se aproximam do Movimento Escola Sem Partido (Requerimento nº 1.2675/2021), significando, majoritariamente, manifestações de "Privação de direitos e exclusão" e "Degradação e ofensa", que são consequências do desrespeito nas esferas de reconhecimento intersubjetivo do direito e da solidariedade.

O desenvolvimento pleno da autoconfiança de pessoas trans está comprometido mediante os dados acerca da violência psicológica familiar (ALPB, 2022), cuja consequência máxima desse desrespeito ocorre por meio da ameaça à integridade física, como ocorreu com Pedro Alves (Pedrinho), homem trans negro que fora expulso de casa, devido à sua identidade de gênero, e estando em situação de rua fora assassinado enquanto dormia embaixo de um viaduto no centro de João Pessoa no ano de 2014, simboliza de forma extrema um dos componentes ameaçados da personalidade, que é o desrespeito à integridade física. Pedrinho, foi privado do afeto e do direito à liberdade de conviver com a família e a comunidade sem discriminação (ECA/1990).

3. UMA ANÁLISE DO RECONHECIMENTO DE ESTUDANTES TRANS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA PARAÍBA

Diante do que foi discutido até aqui, neste capítulo analiso, de acordo com as três esferas da Teoria do Reconhecimento intersubjetivo de Honneth (2009) — esfera do amor, da solidariedade e do direito — como está ocorrendo o processo de reconhecimento das pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) por meio das políticas educacionais na educação básica do Estado da Paraíba.

3.1. O reconhecimento na esfera do amor

Na Teoria do Reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth (2009, p. 159), a esfera do amor constitui a primeira das três esferas fundamentais do reconhecimento intersubjetivo. Esta esfera refere-se ao âmbito das relações primárias, aquelas caracterizadas por vínculos emocionais intensos e duradouros, estabelecidos em contextos de profunda intimidade e cuidado, como as relações entre pais e filhos, amigos e relações amorosas. Para desenvolver conceitualmente essa esfera, Honneth (2009) dialoga diretamente com o pediatra e psicanalista britânico D. W. Winnicott (1896 - 1971), apropriando-se de três categorias deste autor: “dependência absoluta”, “dependência relativa” e “objeto transicional” (Honneth, 2009, p. 165 - 170).

A dependência absoluta, primeira fase do desenvolvimento afetivo, caracteriza-se por uma relação simbiótica entre a criança e sua figura de cuidado, na qual ambos vivem uma experiência de unidade, sem delimitação de individualidades (Honneth, 2009; Sobottka e Saavedra, 2008). A criança, totalmente desamparada, depende integralmente de que essa figura afetiva — geralmente a mãe, mas também pode ser a figura do pai ou de quem proporciona um ambiente favorável ao seu desenvolvimento — satisfaça suas necessidades físicas e emocionais, enquanto o (a) cuidador (a), por sua vez, vivencia as demandas do bebê como extensão de seu próprio estado psíquico (Honneth, 2009, p. 166).

A passagem da dependência absoluta para a dependência relativa ocorre quando a figura que proporciona o cuidado à criança, começa a ampliar seu campo de atenção social, levando a criança a experienciar suas primeiras frustrações pela ausência temporária desse outro significativo (Honneth, 2009). Na dependência relativa, a criança deixa de perceber esse

outro como uma extensão de seu mundo subjetivo e passa a reconhecê-lo como um ser autônomo, com direitos próprios (Sobottka e Saavedra, 2008).

Esse processo é trabalhado por meio de dois mecanismos: o de destruição, no qual a criança manifesta atos agressivos — como empurrões, mordidas e tapas — numa tentativa de testar os limites desse outro, e o do fenômeno de transição, representado pelo uso de objetos transicionais (um pano, um brinquedo, uma fralda) que oferecem segurança simbólica na ausência do (a) cuidador (a) (Honneth, 2009). Quando essa delimitação recíproca ocorre de forma bem-sucedida, a criança desenvolve a chamada capacidade de estar só, sustentada pela confiança na continuidade do amor e do cuidado recebido, o que gera autoconfiança (Honneth, 2009, p. 174). Contudo, quando a delimitação recíproca na passagem da dependência absoluta para a dependência relativa não se concretiza de forma bem-sucedida, isso compromete a constituição da autoconfiança e, desse modo, configura uma forma de desrespeito (maus-tratos e violação) na esfera do amor.

Tal desrespeito ocorre “porque um dos sujeitos implicados não é mais capaz de desligar-se ou da autonomia egocêntrica ou da dependência simbiótica” (Honneth, 2009, p. 176). Isso significa que, de um lado, pode haver uma permanência patológica da criança na onipotência narcísica⁴⁵, não reconhecendo a autonomia do outro; de outro, pode ocorrer uma fixação na dependência simbiótica, onde o sujeito não consegue desenvolver sua própria autonomia emocional. Em ambos os casos, há uma perturbação na estrutura intersubjetiva que compromete o desenvolvimento da confiança mútua e da segurança afetiva necessárias para a construção de relações futuras. Para Honneth (2009), essa autoconfiança adquirida na esfera do amor não é apenas uma conquista subjetiva, mas constitui a base indispensável para a participação autônoma do indivíduo na vida pública, sendo o núcleo fundamental de toda a moralidade e condição psíquica necessária para o desenvolvimento das demais esferas de reconhecimento (Honneth, 2009, p. 178).

De acordo com Peres (2009), travestis, transexuais e transgêneros estão inseridas (os) em processos de subjetivação e estigmatização que condicionam suas existências no campo social. Os processos de subjetivação dizem respeito às formas como os sujeitos são posicionados socialmente, a partir de práticas, valores e discursos que moldam modos de existir, quase sempre atravessados por lógicas capitalistas, patriarcais, cristãs e

⁴⁵ Isso ocorre porque, na ausência de frustrações moderadas e de um ambiente que sustente simbolicamente o desejo da criança, ela não atravessa o processo necessário de separação e diferenciação psíquica em relação às figuras parentais, permanecendo fixada em uma posição egocentrada e onipotente (Maia e Okamoto, 2023).

heterossexistas, estruturadas no binarismo de gênero (Peres, 2009, p. 237). Por sua vez, os processos de estigmatização incidem quando esses sujeitos rompem com tais normas, sendo socialmente marcados, desvalorizados e destituídos de direitos, aproximando-se do que Judith Butler (2023, p. 197) denomina de corpos abjetos: “o abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito”.

Simpson (2011, p. 111) exemplifica os processos de subjetivação da seguinte forma:

Na família, espera-se que homens se comportem como homens e mulheres como mulheres. A criança, ao nascer, tem um nome escolhido pela família, pelo qual será reconhecida e com ele viverá durante toda a sua existência. Se gostar e se identificar, parabéns, será fácil, se não gostar, azar, pois terá que brigar muito para modificá-lo judicialmente. E, se esse nome é completamente diferente daquilo com que a pessoa se identifica, torna-se um problema por quase toda a vida. (...) Assim começa a construção da identidade travesti, já colocada à margem.

Os processos de estigmatização, ocorrem quando:

Ao descobrir que o menino não se comporta como prega o padrão preestabelecido, ele será colocado de lado; infelizmente, sua vida deixará de ser importante e começa a solidão, pois os irmãos não querem brincar com um menino que procura brincadeiras e brinquedos diferentes, e as irmãs, enciumadas, também recusam a aceitar a feminilidade do irmão, que, conforme se aprende desde cedo, deveria se comportar como “homem”. (...) quando alguns pais descobrem verdadeiramente a diferença desse filho em relação aos demais, não hesitam em expulsá-lo de casa. Sem esse referencial afetivo, portanto, sente-se sozinho no mundo. (Simpson, 2011, p. 111)

A partir das contribuições de Saadeh *et al* (2018), observa-se que, nas primeiras infâncias, as experiências com o gênero são vividas de forma bastante flexível, permitindo que as crianças explorem possibilidades identitárias com um certo grau de liberdade. No entanto, quando uma criança trans expressa de maneira persistente, consistente e intensa sua “incongruência” de gênero — geralmente evidenciada a partir dos cinco anos —, existe a chance da família entrar em um processo de profundo sofrimento psíquico, enfrentando um embate interno com suas próprias expectativas, valores normativos e padrões binários de gênero naturalizados socialmente (Saadeh *et al*, 2018, p. 88).

Esse cenário pode demonstrar, a partir da esfera de reconhecimento do amor (Honneth, 2009), uma perturbação na estrutura intersubjetiva da relação familiar, especialmente no que concerne à transição da dependência absoluta para a dependência relativa. Ao invés de realizar o necessário processo de desidentificação simbólica — ou seja, reconhecer a criança como um ser com direito próprio, independente das projeções parentais —, as figuras afetivas tendem a se agarrar à idealização cisheteronormativa da criança que foi socialmente imaginada desde a gestação. Nesse sentido, não ocorre a destruição da onipotência narcísica

dos (as) cuidadores (as), que é fundamental para o desenvolvimento de vínculos mutuamente considerados saudáveis. A ausência dessa delimitação recíproca no ambiente familiar, contribui para a produção de um ambiente de desrespeito na esfera do amor, resultando em sofrimento, rejeição e, muitas vezes, na quebra dos vínculos afetivos para com a criança e/ou adolescente trans, como a expulsão de casa (Honneth, 2009, p. 167 - 170; Saadeh *et al*, 2018, p. 88; Simpson, 2011).

No que se refere ao desrespeito nessa esfera, segundo Honneth (2009, p. 214 - 215), trata-se de um rebaixamento pessoal que retira “todas as possibilidades da livre disposição sobre seu corpo”, produzindo uma profunda perda de autoconfiança e de confiança no mundo. As experiências de algumas crianças e adolescentes trans, classificadas como “disforia de gênero⁴⁶”, representam uma das formas mais elementares e violentas de desrespeito, aquela que compromete diretamente a integridade corporal e subjetiva do indivíduo. Essa violência opera, sobretudo, pela construção dos “gêneros inteligíveis” (Butler, 2022), ou seja, pela correspondência e coerência entre genitália, identidade de gênero e sexualidade.

Conforme destacado, quando as crianças trans começam a expressar de forma consistente, persistente e intensa sua identidade de gênero, e, quando não reconhecidas, internalizam essa negação social como sinal de anormalidade, passando a rejeitar seus próprios corpos. Esse processo gera um sofrimento psíquico tão devastador que pode levar à automutilação de partes do corpo (como os órgãos genitais) ou à tentativa de autoextermínio (suicídio), uma vez que crianças com “incongruência de gênero” apresentam risco três vezes maior de tentativa de suicídio em comparação às crianças cisgênero (Saadeh *et al*, 2018, p. 88).

É possível afirmar nesta pesquisa que está havendo uma perturbação na estrutura intersubjetiva das relações familiares que envolvem crianças trans no Brasil, especialmente quando observamos que a família pode se configurar como um dos principais espaços de produção de violência LGBTfóbica (Peres, 2009; Simpson, 2011; Saadeh *et al.*, 2018). No

⁴⁶ O termo “disforia de gênero” desenvolveu-se no contexto de medicalização da transexualidade ao longo do século XX, inicialmente marcado pelas tentativas de diferenciar pessoas transexuais das homossexualidades. Na década de 1950, o endocrinologista Harry Benjamin passou a estabelecer critérios clínicos para identificar o que considerava o “verdadeiro transexual”, tomando como central a relação de abjeção persistente com a genitália, e defendendo a cirurgia de transgenitalização como única resposta terapêutica possível. A partir dessa lógica, o psicólogo John Money cunhou, em 1973, o termo “disforia de gênero”, consolidando a ideia de que a transexualidade deveria ser tratada como um transtorno psíquico. Essa concepção foi oficializada em 1980 com a inclusão da transexualidade no Código Internacional de Doenças (CID), configurando um marco na patologização das identidades trans e na produção de um diagnóstico que transformou a vivência dessas pessoas em objeto de controle médico-psiquiátrico (Bento e Pelúcio, 2012).

contexto específico da Paraíba, dados do Centro Estadual de Referência dos Direitos LGBT — Espaço LGBT Pedro Alves (Pedrinho), em João Pessoa, indicam que, entre as pessoas LGBTQIAPNB+ que acessam o serviço de Psicologia, 70% a 75% relatam ter sofrido violência por parte de seus próprios familiares (ALPB, 2022), evidenciando a rejeição familiar como uma manifestação de desrespeito e negação de reconhecimento dessas subjetividades.

Um dos casos mais emblemáticos dessa forma de desrespeito foi o assassinato de Pedrinho, um homem trans negro que, após ser expulso de casa devido a sua identidade de gênero, passou a viver em situação de rua e foi covardemente assassinado enquanto dormia. O caso, ocorrido em 2014, chocou (na época) como um dos maiores casos de transfobia e evidenciou como a rejeição na esfera familiar pode desdobrar-se em violência extrema, comprometendo diretamente a integridade física do sujeito — um dos componentes ameaçados na esfera do amor, segundo Honneth (2009). Anos depois, em resposta parcial à vulnerabilidade familiar e social a que pessoas LGBTQIAPNB+ estão submetidas, foi criada a Casa de Acolhida Cris Nagô⁴⁷, em João Pessoa, direcionada para pessoas LGBTQIAPNB+ em situação de vulnerabilidade social e familiar. No entanto, ainda que importante, essa medida se insere em uma lógica reparadora e não preventiva: o estado paraibano reconhece o desrespeito vivenciado por essas pessoas, mas não atua suficientemente para garantir políticas públicas que atuem junto às famílias no sentido de evitar que essa ruptura ocorra.

Por isso a importância, como ressalta Saadeh *et al* (2018, p. 89), de um acompanhamento psicossocial não apenas para crianças e adolescentes trans, mas também para seus familiares, que são “os fornecedores do afeto que elas precisam” para garantir um ambiente de segurança psíquica e física. Afinal, conforme Honneth (2009, p. 178), a autoconfiança — que se constitui a partir do reconhecimento recíproco na esfera do amor — “é a base indispensável para a participação autônoma do indivíduo na vida pública”, sendo, portanto, uma esfera de reconhecimento intersubjetivo fundamental para a vida em sociedade.

Contudo, quando a família falha nesse reconhecimento (como ocorre frequentemente no caso de crianças e adolescentes trans), a escola, enquanto instituição social que compartilha a responsabilidade pela formação subjetiva, pode funcionar como espaço de reforço do desrespeito ou, inversamente, como espaço de desenvolvimento da autoestima, pois crianças e adolescentes trans já chegam nas escolas fragilizadas emocionalmente. Nesse

⁴⁷ Ver em: <https://www.instagram.com/p/Ce8sdbINTIG/>.

sentido, reconhecer a dimensão afetiva prévia na experiência escolar é fundamental, pois é a partir do reconhecimento da subjetividade de estudantes trans que se cria um ambiente escolar que promova a segurança psíquica e física, capaz de fortalecer sua autoestima e sua inserção cidadã. A negação desse reconhecimento — mediante o desrespeito ao uso do nome social e/ou práticas pedagógicas excludentes — reitera a lógica de violação iniciada no ambiente familiar, intensificando o sofrimento psíquico e comprometendo a constituição ética do sujeito trans.

Assim, políticas educacionais orientadas ao reconhecimento de estudantes trans, não devem restringir-se às esferas do direito ou da solidariedade, mas devem considerar, também, a importância de políticas públicas que atuem junto às famílias, articulando e fortalecendo a relação entre família e escola, para a garantia do pleno desenvolvimento da autoconfiança, autorrespeito e autoestima de crianças e adolescentes trans.

3.2. O reconhecimento na esfera da solidariedade

Após a análise da esfera do amor, avanço para a esfera da solidariedade, invertendo, propositalmente, a ordem proposta por Honneth (2009). Essa escolha se justifica pela instituição escolar figurar-se, assim como a instituição familiar, como uma instituição também discriminatória para pessoas trans (ALPB, 2022; Peres, 2009; Bento, 2008), necessitando da análise das políticas educacionais da Paraíba como exemplos de manifestações de reconhecimento ou de desrespeito contra estudantes trans na educação básica.

A análise da esfera da solidariedade será articulada à compreensão educacional de Honneth (2013), bem como às contribuições de Laval (2016) sobre os processos de desinstitucionalização e desvalorização que caracterizam a escola neoliberal, e às considerações de Dardot e Laval (2019) sobre a fabricação do “sujeito neoliberal” mediante as lógicas do “neossujeito” e da “neogestão”.

Na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009), este desenvolve a esfera da solidariedade a partir da análise da transição das sociedades tradicionais para as modernas, destacando que, nas sociedades modernas, a valoração dos indivíduos não deve estar mais vinculada a hierarquias tradicionais ou coletivismos, mas sim às capacidades individuais de realização. Diferente da esfera do amor, que se apoia em vínculos afetivos, e da esfera do direito, que garante o reconhecimento jurídico da igualdade, a solidariedade está vinculada à “estima social” que “se aplica às propriedades particulares que caracterizam os seres humanos

em suas diferenças pessoais” (Honneth, 2009, p. 199). Nesse âmbito, os sujeitos se percebem valorizados quando suas características, capacidades e contribuições são reconhecidas como socialmente relevantes para a coletividade.

Quando esse reconhecimento não ocorre, instala-se uma forma de desrespeito denominada por Honneth (2009) como "degradação moral":

A “honra”, a “dignidade” ou, falando em termos modernos, o “status” de uma pessoa, refere-se à medida de estima social que é concedida à sua maneira de autorrealização no horizonte da tradição cultural; se agora essa hierarquia social de valores se constitui de modo que ela degrada algumas formas de vida ou modos de crença, considerando-as de menor valor ou deficientes, ela tira dos sujeitos atingidos toda a possibilidade de atribuir um valor social às suas próprias capacidades. A degradação valorativa de determinados padrões de autorrealizações tem para seus portadores a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo a que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade; por isso, para o indivíduo, vai de par com a experiência de uma tal desvalorização social, de maneira típica, uma perda de autoestima pessoal, ou seja, uma perda de possibilidade de se entender a si próprio como um ser estimado por suas propriedades e capacidades características (Honneth, 2009, p. 217 - 218).

O desrespeito na esfera da solidariedade, tende a impedir o desenvolvimento da autoestima, essencial para que os sujeitos possam construir um autorrelacionamento positivo e uma participação plena na vida social. Essa esfera da solidariedade se sobressai quando Honneth (2013) associa e defende uma concepção de educação profundamente articulada à democracia. Para ele, a educação não deve ser pensada como mera transmissão de conteúdos técnicos ou preparação para o mercado, mas como um processo formativo essencial à construção da autonomia moral, da autoestima e da capacidade de participação dos indivíduos na vida pública.

Inspirando-se em Kant, Durkheim e Dewey, Honneth (2013) afirma que a educação deve ser um espaço de formação para a cooperação, para o exercício da cidadania e da deliberação democrática, sendo, portanto, “a outra metade da formação da vontade democrática” (Honneth, 2013, p. 553). A primeira metade da formação da vontade democrática é o próprio exercício da participação na esfera pública democrática. Ou seja, trata-se da vivência dos indivíduos no debate público, na deliberação coletiva e na construção das decisões políticas que organizam a vida social. Para Honneth (2013), a formação da vontade democrática ocorre por meio de dois pilares inseparáveis: de um lado, a participação ativa dos (as) cidadãos (ãs) na esfera pública, onde exercitam seus direitos, debatem, argumentam e se reconhecem mutuamente; de outro, a educação, que fornece as bases morais, cognitivas e afetivas para que essa participação seja possível, consciente e emancipada.

Assim, a esfera pública é o primeiro espaço de aprendizagem democrática, e Honneth (2013) sustenta que cabe ao Estado democrático a responsabilidade inalienável de garantir uma educação pública orientada por princípios de formação cidadã e não subordinada a interesses privados ou às lógicas do mercado.

Apesar da diferença de abordagem teórica, encontrei no sociólogo francês Christian Laval (2016) uma análise das lógicas do mercado e suas influências na educação pública tensionando as esferas do reconhecimento social. Para Laval (2016), “a instituição escolar vem se amoldando cada vez mais ao conceito de escola neoliberal”. A escola neoliberal para o autor significa “a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico”. As influências neoliberais na educação se expressam, sobretudo, por dois grandes processos: a desinstitucionalização e a desvalorização da escola pública.

A desinstitucionalização refere-se ao esvaziamento das finalidades públicas e coletivas da escola, que deixa de ser um espaço de formação cidadã e crítica para se tornar uma prestadora de serviços educacionais voltados à satisfação de demandas imediatas de mercado, famílias e empresas. A desvalorização, por sua vez, manifesta-se na subordinação dos fins pedagógicos aos princípios da eficácia, produtividade e inovação despolitizada. Isso se traduz em currículos voltados à empregabilidade, na priorização de competências técnicas e na omissão sistemática de temáticas que discutam as questões de gênero, identidade de gênero, sexualidade e educação em direitos humanos.

Essas contribuições conceituais de Laval (2016) permitem compreender nesta análise que, quando a escola pública abdica do papel de promoção de um espaço formador, democrático e participativo, ela compromete diretamente o reconhecimento de sujeitos cujas existências escapam às normas cisheteronormativas, como é o caso de estudantes trans. Nesse cenário, não é apenas o direito à educação de pessoas trans que é fragilizado, mas também a possibilidade desses sujeitos serem reconhecidos na esfera da solidariedade, tendo suas identidades e experiências tratadas como legítimas e socialmente valiosas. Ademais, as influências neoliberais na educação também produzem uma profunda inflexão no modo como os sujeitos são interpelados no contexto escolar e social, como apontam Dardot e Laval (2019) a partir de categorias como “neossujeito” e “neogestão”, que se refere à fabricação do sujeito neoliberal.

A categoria de neossujeito expressa a fabricação de indivíduos que são permanentemente convocados a gerir a própria vida como uma empresa: maximizar seu desempenho, gerir seus riscos, ser competitivo (a), autônomo (a) e responsivo (a) às demandas do mercado. Sob essa perspectiva, fracassos, sofrimentos, desrespeitos e exclusões deixam de ser interpretados como problemas sociais ou estruturais e passam a ser tratados como fracassos individuais, decorrentes de uma suposta má gestão de si ou incompetência própria. É nesse contexto que surge a neogestão, isto é, a difusão de práticas de controle, avaliação e autocoerção que perpassam todos os domínios da vida, como a educação (Dardot e Laval, 2019).

A escola pública, nesse sentido, vai gradualmente tendo reduzida a sua atuação enquanto um espaço de socialização e possibilidade de uma educação democrática e passa a operar como um ambiente de produção de capital humano (Cardozo e Colares, 2023; Lima Neto e Silva, 2022), onde se treinam competências socioemocionais e habilidades gerenciais aplicadas às próprias trajetórias individuais e às demandas do mercado, exemplificadas nas Diretrizes Operacionais Para o Ano Letivo da Rede Estadual da Paraíba (2025) na caracterização de salas temáticas, incentivo à participação no conselho de classe e por meio do componente curricular “Prática Integradora II”, cujas finalidades, sob o discurso do protagonismo juvenil, envolvem “facilitar a **autogestão** discente”, “iniciar os(as) estudantes no exercício da **autogestão**, incentivando-os a assumirem a **responsabilidade pela própria aprendizagem** e comprometê-los com a criação de um ambiente e condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” e priorizar “atividades de **autogestão** estudantil na formação” (Paraíba, 2025, p. 66 - 131, grifos próprios).

No que se refere à Meta 13 do PEE (2015 - 2025), sobre a implementação da educação em direitos humanos, uma das estratégias para a garantia da meta é estimular os estudos de educação em direitos humanos e de diversidade, tanto na formação inicial quanto continuada dos (as) profissionais de educação, de maneira interdisciplinar, transdisciplinar e transversal, articulando-os à promoção dos direitos humanos. Considerando isso, decidi analisar os conteúdos produzidos e divulgados pela Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação da Paraíba (GEFDPE/SEE), especialmente por meio de sua rede social no Instagram⁴⁸, a fim de compreender em que medida os compromissos com os estudos de educação em direitos humanos estão sendo efetivados.

⁴⁸ Rede Social Instagram da GEFDPE: <https://www.instagram.com/educaformapb/>.

A GEFDPPE, no entanto, enquanto órgão responsável pela formação dos (as) profissionais da educação da Paraíba, tem priorizado parcerias com instituições privadas, como a Fundação Telefônica Vivo e o Centro Lemann, cuja atuação deste Centro está fortemente ancorada na agenda neoliberal da educação pública (Garcia, 2021). Essas parcerias introduzem no espaço escolar público uma lógica empresarial, baseada na gestão por resultados, na performance e na cultura do desempenho, deslocando o foco da formação docente de uma perspectiva humanística e crítica, para uma formação tecnicista, direcionada à eficácia, produtividade e à resolução de problemas operacionais do cotidiano escolar.

Imagem 1 - Curso promovido pela Fundação Telefônica Vivo em parceria com a GEDFPE/SEE



Fonte: GEDFPE (@educaformapb)

Ou seja, há uma reconfiguração das lógicas de solidariedade no espaço escolar da “cooperação, para o exercício da cidadania e da deliberação democrática” (Honneth, 2013) para a lógica concorrencial neoliberal (Laval, 2016). Este cenário paraibano materializa e corrobora outra característica da escola neoliberal, mencionada por Laval (2016): a desvalorização da escola pública, que ocorre por meio das influências neoliberais nas políticas educacionais, e que tem se manifestado por meio da GEDFPE/SEE através de indícios de subordinação dos fins pedagógicos aos princípios da eficácia, produtividade e inovação despolitizada.

As formações ofertadas pela Gerência de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação da Paraíba (GEFDPE) revelam ausências de formações pedagógicas regulares estruturantes em educação em direitos humanos, sexualidade, gênero e identidade de gênero, formações imprescindíveis para a efetivação de normativas estaduais que foram enquadradas no segundo capítulo como manifestações de “autorrespeito” e “autoestima”, como a que se refere ao combate à lgbtfobia nos jogos virtuais e ao acesso de pessoas LGBTQIA+ na Educação de Jovens e Adultos para a garantia da efetivação da lei referente ao Programa Alfabetiza PB - Educação de Jovens e Adultos. Além disso, formações pedagógicas de combate às discriminações contra estudantes trans nas escolas também são necessárias, mediante o que informaram os (as) coordenadores (as) dos Centros Estaduais de Referência LGBT e os (as) gerentes operacionais da GEDSLGBT/SEMDH e GEDI/SEE, garantindo, assim, o reconhecimento e o desenvolvimento do autorrespeito e da autoestima de crianças e adolescentes trans nas escolas.

Observou-se, também, que a Jornada Formativa intitulada “Prevenção e Enfrentamento à Violência Contra a Mulher”⁴⁹, promovida pela GEFDPE, não contempla as vivências das mulheres transexuais e travestis, ignorando suas vulnerabilidades frente às múltiplas formas de violência e os dados acerca das mulheres trans assassinadas em João Pessoa, “entre os anos de 2016 e 2020, conforme os inquéritos arquivados na Delegacia Especializada de Crimes contra as Pessoas da Capital”, destacados na pesquisa de Oliveira (2022, p. 22) sobre o transfeminicídio em João Pessoa. Ademais, em outras postagens da GEFDPE no Instagram, constata-se uma abordagem ontológica do gênero feminino, por meio de expressões como “ser mulher” (referente às campanhas do mês das mulheres em março), bem como uma perspectiva cisheteronormativa da campanha do Outubro Rosa, ao associá-la exclusivamente às mulheres cisgênero, ignorando que homens cisgênero e homens trans também possuem tecidos mamários e podem ser acometidos pela doença.

⁴⁹ Ver em:

https://linktr.ee/gefdpsee?fbclid=PAZXh0bgNhZW0CMTEAAadvnBWvMRbTemOfM85JeR8naxyur391Pgr50yNqKebA0vVtTdGkY9GETfmjHg_aem_qli-IHpisjnv7O6NkxVfA. Acesso em 25 de março de 2025.

Imagem 2 - Perspectiva cisheteronormativa da GEDFPE/SEE por meio da campanha Outubro Rosa



Fonte: GEDFPE/SEE (@educaformapb)

Uma leitura ontológica do gênero feminino — que parte da ideia de que "ser mulher" é uma essência biológica — é justamente o que teóricas (os) das discussões de sexo, gênero e identidade de gênero (como Laqueur, Beauvoir e Butler) denunciam, ao afirmarem que o sexo, gênero e identidade de gênero não são dados de natureza biológica, apenas, mas uma construção histórica, social, discursiva, política e cultural: enquanto Beauvoir já anunciava na década de 1950 que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher" (Beauvoir, 2019, p. 11), Butler (2022) amplia essa crítica ao demonstrar que o "ser" mulher, que o gênero e a identidade de gênero são efeitos de atos performativos e discursivos reiterados sob coerções cisheteronormativas, e não expressão de uma identidade originária, biológica.

Conjuntamente, observa-se que o projeto "Eu consciente: trabalhando a inteligência emocional com os estudantes⁵⁰" do 2º ano do ensino médio, resultado da Jornada Formativa "Minha escola é de paz⁵¹", da GEDFPE, exemplifica de forma precisa o funcionamento das tecnologias da racionalidade neoliberal no sujeito do processo educacional, particularmente a partir das categorias de "neossujeito" e "neogestão", desenvolvidas por Dardot e Laval (2019). Ao identificar as "crises de identidade de gênero" como causa da "evasão" escolar de estudantes trans, o projeto desloca um problema estrutural — que tem como base a

⁵⁰ Ver em:

<https://docs.google.com/presentation/d/1GaHJk6GiyMn1FnEGiKyf-3gh1LcT82vC/edit?slide=id.p4#slide=id.p4>.

⁵¹ Ver "Jornada Formativa: Minha Escola é de Paz" em: <https://linktr.ee/gefdpsee>.

LGBTfobia institucional, a ausência de políticas e formações pedagógicas em gênero, identidade de gênero e sexualidade — para o campo da responsabilidade individual e emocional, mediante discussões em torno do desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais.

Imagem 3 - Projeto “Eu consciente: trabalhando a inteligência emocional com os estudantes”.

JORNADA FORMATIVA: EDUCAÇÃO SEM BARREIRAS

AÇÕES REALIZADAS

- Seis momentos:
- Primeiro momento: parceria com uma psicóloga educacional e apresentação do projeto para a turma;
- Segundo momento: trabalhando o autoconhecimento;
- Terceiro momento: Reencontro comigo.

Quadro de competências e habilidades socioemocionais

Atividade de autoconhecimento

CEADIA ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO | SECRETARIA DE EDUCAÇÃO | GOVERNO DA PARAÍBA

Fonte: GEDFPE/SEE (@educaformapb)

Na lógica da “neogestão”, a instituição escolar deixa de ser pensada como corresponsável pela criação de um ambiente participativo, democrático, deliberativo e livre de violências, e passa a operar com práticas gerenciais que tratam os sujeitos como empresas de si mesmos. Assim, a “evasão” de estudantes trans não é enfrentada por meio da transformação do respeito no ambiente escolar, que se relaciona com a formação docente sobre as questões de gênero, identidade de gênero, sexualidade, educação em direitos humanos ou da criação de políticas de reconhecimento para tais sujeitos. Ao contrário, a solução oferecida é que o (a) próprio (a) estudante trans aprenda a gerenciar seus sentimentos, desenvolva competências socioemocionais e construa resiliência para suportar a violência estrutural e a lógica concorrencial para o mercado de trabalho.

Nesse contexto, o (a) estudante trans é formado(a) como um “neossujeito”, conforme destacam Dardot e Laval (2019), cuja subjetividade é convocada integralmente para gerir sua própria permanência escolar. Sua capacidade de permanecer na escola pode ser interpretada

como resultado de sua aptidão para a autogestão emocional, para a regulação de seus afetos e para o desenvolvimento de habilidades como autocontrole, empatia e resiliência. Se não conseguir, o fracasso é lido como uma limitação pessoal das suas “escolhas”, e não como produto das práticas cisheteronormativas e excludentes que estruturam a instituição escolar e não são solidárias à sua identidade de gênero.

Trata-se, nesse sentido, de uma estratégia sofisticada de despolitização da dor social, que privatiza os efeitos da exclusão, naturaliza as desigualdades e reforça uma educação neoliberal centrada na ideia de que cada indivíduo deve ser responsável pelos seus próprios riscos e fracassos. Na prática, o projeto “Eu consciente” tende a não enfrentar as condições objetivas que produzem a “evasão” escolar de estudantes trans, mas antes os (as) responsabiliza, impondo-lhes o dever de se adaptar emocionalmente as escolas que operam sob lógicas cisheteronormativas e excludentes.

Diante disso, o modelo educacional neoliberal adotado nas práticas formativas e diretrizes da rede estadual de ensino da Paraíba (Paraíba, 2025) tendencialmente promove um processo de desrespeito na esfera da solidariedade, conforme discutido por Axel Honneth (2009). Na medida em que a escola pública passa a operar segundo os princípios da gestão por resultados, do desempenho técnico e da autogestão subjetiva, ela potencialmente deixará de reconhecer socialmente a singularidade dos sujeitos, especialmente daqueles que vivem fora da norma cisheteronormativa, como pessoas trans. Para Honneth (2009), o reconhecimento na esfera da solidariedade implica ser valorizado (a) socialmente por aquilo que cada indivíduo tem de particular, ou seja, por suas capacidades, experiências e modos de ser, o que é condição para o desenvolvimento da autoestima e do sentimento de pertencimento social.

No entanto, sob a racionalidade neoliberal, estudantes trans são destituídos (as) desse reconhecimento. A ausência de políticas e práticas pedagógicas estruturadas que levem em consideração suas identidades e a substituição de discussões estruturais sobre as questões de gênero, sexualidade, classe e educação em direitos humanos por propostas centradas no desenvolvimento de competências socioemocionais não apenas inviabilizam seu pertencimento, mas também comprometem sua autoestima. Essa lógica impede que suas demandas sejam vistas como questões sociais, econômicas e coletivas, transformando o sofrimento e a “evasão” escolar em falhas individuais, aprofundando o processo de marginalização social.

Quanto à concepção de educação defendida por Honneth (2013), esse cenário confronta os princípios educacionais formais da Constituição Federal de 1988, que assegura que a educação deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Para Honneth (2013), a educação não pode ser reduzida à lógica mercantil de produção de capital humano, pois ela constitui uma dimensão fundamental da própria formação de uma sociedade democrática. O papel do Estado, nesse sentido, é garantir uma educação que promova o desenvolvimento das capacidades críticas, reflexivas e ético-morais dos sujeitos, preparando-os para a vida pública em sociedades democráticas.

Entretanto, as práticas educacionais formativas da Paraíba, por meio da GEDFPE/SEE — ancoradas na desinstitucionalização e na desvalorização da escola pública (Laval, 2016), bem como na fabricação do sujeito neoliberal exemplificadas e analisadas a partir de categorias como “neossujeito” e “neogestão” (Dardot e Laval, 2019) — contradizem e tensionam os princípios educacionais constitucionais. As escolas públicas paraibanas, ao serem convertidas em uma plataforma de treinamento para o mercado, vão deixando de cumprir sua função social de espaço de formação cidadã, crítica e participativa, se aproximando, portanto, da desinstitucionalização (Laval, 2016), pois esvaziam-se as finalidades públicas e coletivas para tornarem-se prestadoras de serviços educacionais direcionados à satisfação de demandas imediatas do mercado, famílias e empresas.

Para estudantes trans, isso significa a possibilidade da intensificação do desrespeito na esfera da solidariedade: não apenas são desvalorizados (as) socialmente, como também são privados (as) das condições materiais, simbólicas e institucionais que poderiam sustentar a sua permanência e plena formação humana. Esse modelo educacional não apenas aprofunda desigualdades, mas também compromete os próprios fundamentos democráticos da educação, transformando direitos em serviços e sujeitos em empreendedores de si, deslocando a responsabilidade coletiva para o âmbito da gestão individual do sofrimento e do fracasso.

3.3. O reconhecimento na esfera do direito à educação

De acordo com Silva (2017), na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, a esfera do direito é desenvolvida como a segunda dimensão fundamental do reconhecimento social, sucedendo a esfera do amor. Enquanto o amor fornece as bases para a autoconfiança, o reconhecimento jurídico é o que permite aos indivíduos desenvolverem o autorrespeito, isto é, “a possibilidade de se referir positivamente a si mesmo” (Honneth, 2009, p. 197). A

centralidade do direito, segundo Honneth (2009), reside no fato de ele garantir aos sujeitos um status jurídico universal, que os reconhece como sujeitos morais autônomos e portadores de direitos.

O desenvolvimento da esfera do direito se ancora na leitura que Honneth (2009) faz da tradição filosófica hegeliana e da psicologia social de George Herbert Mead (1863 - 1931). De Hegel (1770 - 1831), especialmente da obra *Filosofia do Direito*, Honneth (2009) retoma a concepção de que o direito é uma expressão institucional da liberdade, isto é, não basta a liberdade formal abstrata, mas uma liberdade que se concretiza por meio do reconhecimento recíproco entre cidadãos(ãs). Para tanto, o direito deve se emancipar das tradições e se fundamentar em princípios universalizáveis, orientados pela ideia de que todos são sujeitos livres e iguais.

Para poder agir como uma pessoa moralmente imputável, o indivíduo não precisa somente da proteção jurídica contra interferências em sua esfera de liberdade, mas também da possibilidade juridicamente assegurada de participação no processo público de formação da vontade, da qual ele faz uso, porém, somente quando lhe compete ao mesmo tempo um certo nível de vida. (...) Reconhecer-se mutuamente como pessoa de direito significa hoje, nesse aspecto, mais do que podia significar no começo do desenvolvimento do direito moderno: entretantes, um sujeito é respeitado se encontra reconhecimento jurídico não só na capacidade abstrata de poder orientar-se por normas morais, mas também na propriedade concreta de merecer o nível de vida necessário para isso (Honneth, 2009, p. 192 - 193).

O reconhecimento na esfera jurídica opera, portanto, como uma normatividade universal, sustentada por um sistema de direitos subjetivos fundamentais que garantem ao indivíduo a possibilidade de participar da vida social sem estar submetido a arbitrariedades, humilhações ou exclusões. O reconhecimento jurídico permite ao sujeito desenvolver o autorrespeito, assim como o reconhecimento na esfera do amor gera o desenvolvimento da autoconfiança. O reconhecimento legal, por meio de direitos universais, comunica que todos são dignos de respeito enquanto sujeitos autônomos e moralmente imputáveis. É essa garantia de igualdade jurídica que possibilita ao indivíduo enxergar-se como merecedor de respeito social. Os direitos, nesse sentido, são expressões objetivas de reconhecimento, assegurando a cada pessoa a possibilidade de agir com autonomia. Apenas sob tais condições o sujeito pode se ver como legítimo participante da vida pública (Honneth, 2009).

Honneth (2009) sublinha que “viver sem direitos individuais significa para o membro individual da sociedade não possuir chance alguma de constituir um autorrespeito” (Honneth, 2009, p. 196), ou seja, “a experiência da privação de direitos” acarreta em “uma perda da capacidade de se referir a si mesmo como parceiro em pé de igualdade na interação com todos

os próximos. Portanto o que aqui é subtraído da pessoa pelo desrespeito em termos de reconhecimento é o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral” (Honneth, 2009, p. 217), fazendo com que o indivíduo privado de direitos experimente sentimentos de degradação e inferioridade social.

Além disso, Honneth (2009) dialoga com o sociólogo britânico T. H. Marshall (1893-1981) para demonstrar que os direitos civis, políticos e sociais não são apenas garantias formais, mas resultam de lutas históricas por reconhecimento e, ao mesmo tempo, são instrumentos para a expansão da cidadania e da inclusão social. Dessa forma, os direitos fundamentais são entendidos como meios de sedimentação e ampliação de novas formas de reconhecimento, consolidando uma eticidade democrática que se renova permanentemente pelas demandas e lutas sociais.

Honneth (2009, p. 257) compreende luta social como o “processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento”. Além disso, as condições da formação da identidade pessoal dependem de padrões sociais de reconhecimento que assegurem ao sujeito ser respeitado como autônomo e individualizado. Quando esses padrões são frustrados, emergem sentimentos morais de desrespeito. Tais sentimentos só se transformam em resistência coletiva quando o sujeito os interpreta como compartilhados por um grupo. Para isso, é necessário um quadro interpretativo coletivo que dê sentido a essas experiências. Assim, movimentos sociais surgem quando existe uma semântica comum que articula o desrespeito individual como experiência coletiva. Esse horizonte subcultural permite transformar vivências privadas em lutas coletivas por reconhecimento.

Dessa forma, para Honneth (2009), o direito tem um papel duplo: ele não só assegura uma liberdade negativa (proteção contra interferências externas), como também viabiliza uma liberdade social positiva, ao garantir condições institucionais para que todos possam participar, em pé de igualdade, das esferas públicas de deliberação e cooperação social. Assim, a esfera do direito não é apenas um conjunto de normas, mas um meio de fortalecimento da dignidade, da cidadania e da luta por justiça social em sociedades democráticas contemporâneas.

No que se refere ao processo de reconhecimento de estudantes trans na educação básica da Paraíba, observou-se, a partir das Portarias Nº 016/2024 e Nº 726/2024 da SEE e

das normativas da ALPB aqui analisados, um padrão de reconhecimento jurídico precário e instável, profundamente marcado por disputas normativas e tensionamentos político-institucionais entre o Ministério Público da Paraíba e o Legislativo. A começar pelo fato de que o direito ao uso do nome social, pela SEE/PB, está condicionado à autorização de familiares ou responsáveis legais. Esse condicionamento revela-se, à luz do reconhecimento na esfera do direito, uma manifestação de desrespeito, na medida em que subordina o direito à anuência de uma esfera (a familiar) que, conforme foi analisada na esfera do amor, configura-se como uma das principais, se não a principal instituição de violência contra pessoas trans (ALPB, 2022).

Esse cenário revela, sob a análise da esfera do direito, a privação de direitos e exclusão de estudantes trans na educação básica paraibana, pois transfere para a família — espaço onde há alto índice de violência física e psicológica contra pessoas trans — a prerrogativa de validar ou não a identidade de gênero desses sujeitos. Essa prerrogativa fragiliza ainda mais o desenvolvimento do autorrespeito de estudantes trans, uma vez que eles (as) já chegam fragilizados emocionalmente nas escolas em relação à violação familiar do desenvolvimento da autoconfiança, bem como, também compromete a função do direito enquanto mediador universal de reconhecimento, tal como proposto por Honneth (2009).

O tensionamento entre reconhecimento e desrespeito se agrava diante da atuação do próprio poder legislativo estadual. Apesar do direito ao uso do nome social nos registros escolares estar assegurado desde 2011, por meio do Decreto Estadual Nº 32.159/2011 e da recomendação do Ministério Público da Paraíba, que orienta as escolas a respeitarem o nome social independentemente da autorização familiar, surge, em contrapartida, o Projeto de Lei nº 1.955/2024, do deputado estadual Tarcísio Jardim (PP), que busca (tal qual as Portarias supracitadas da SEE) proibir o uso do nome social sem consentimento dos familiares ou responsáveis legais, sob a justificativa de que crianças e adolescentes trans não teriam capacidade para afirmar sua própria identidade de gênero. Este projeto materializa uma tentativa explícita de institucionalizar a negação do reconhecimento jurídico, reforçando práticas cisheteronormativas que invisibilizam e violentam subjetividades trans.

O ambiente legislativo da Paraíba não apenas tensiona o direito ao nome social, mas também evidencia um padrão de normativas orientadas por discursos de “pânico moral”. O Projeto de Lei nº 944/2019, do deputado Felipe Leitão (DEM), é exemplar nesse sentido: sem apresentar qualquer dado empírico, o parlamentar afirma que há, nas escolas, práticas de

“ensinamento de atos sexuais” como a simulação de sexo oral na frente das crianças. Além disso, há o Requerimento de Nº 1.2675/2021, da deputada estadual Camila Toscano (PSDB), que se aproxima do que o Movimento Escola Sem Partido (MESP) defende ao apelar ao governo do Estado que este adote os princípios, objetivos e diretrizes da Política Nacional de Alfabetização.

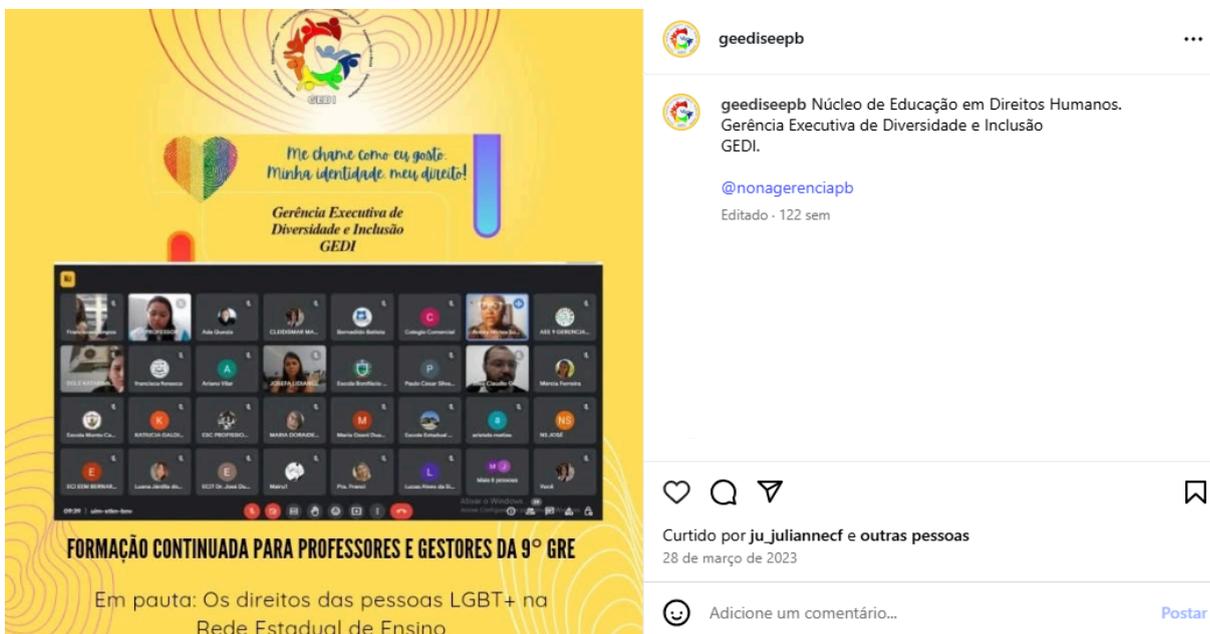
Em sua justificativa, a deputada informa que é "imprescindível para a efetivação dessas metas a adoção de método de alfabetização adequado e, principalmente, conhecer quais materiais didáticos são adequados e utilizados para a aprendizagem dos alunos", pois, segundo a deputada, para que a erradicação do analfabetismo seja efetivada em nosso país, é preciso "adotar métodos de aprendizagem e livros didáticos eficazes, desprovidos de material e cartilhas puramente ideológicas, através do ensino por professores que realmente o sejam, e não por militantes travestidos de professor".

Tal argumento é mobilizado para reforçar projetos de censura curricular e controle dos debates sobre gênero e sexualidade nas instituições de ensino. Esses tipos de formulações políticas não apenas distorcem o papel social da escola, mas também limitam práticas pedagógicas comprometidas com as questões de gênero, identidade de gênero, sexualidade e educação em direitos humanos, constituindo-se, nesse sentido, em mecanismos formais de manifestações de desrespeito aos (às) estudantes trans na esfera de reconhecimento do direito.

No âmbito das formações pedagógicas das políticas educacionais, observou-se também um padrão de ações pontuais, frágeis e insuficientes, como revelam os registros das formações oferecidas pela GEDI⁵², cujos conteúdos postados no Instagram também foram analisados. Embora em 2023 tenha ocorrido duas formações específicas sobre o nome social (mencionada pela gerente da GEDI no subtópico 2.3.2 do segundo capítulo) — “Me chame como eu gosto” —, estas ocorreram de forma pontual, sem detalhamento de como ocorreram (limitaram-se a apresentar apenas que uma ocorreu de forma online e a outra presencial), não envolveu toda a rede estadual de ensino (conforme assegurado pela gerente da GEDI) e sem continuidade nos anos seguintes (2024 e até junho de 2025).

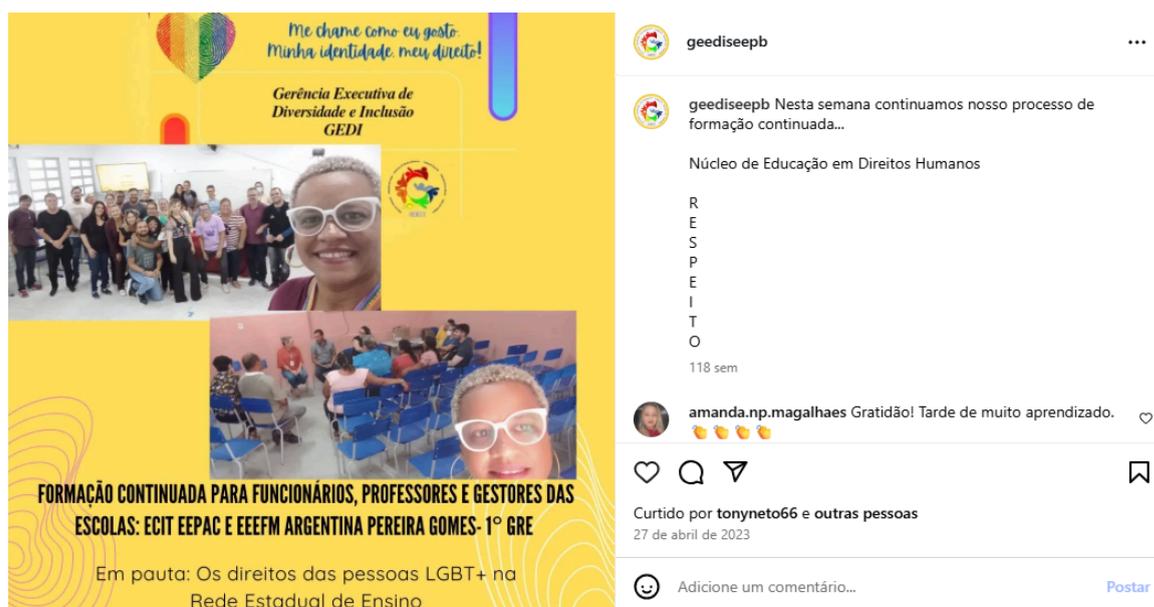
⁵² Rede Social do Instagram da GEDI: <https://www.instagram.com/geediseepb/>.

Imagem 4 - Formação pedagógica “Me chame como eu gosto: minha identidade de gênero, meu direito!”, promovida pela GEDI/SEE em março de 2023



Fonte: GEDI/SEE (@geediseepb)

Imagem 5 - Formação pedagógica “Me chame como eu gosto: minha identidade de gênero, meu direito!”, promovida pela GEDI/SEE em abril de 2023



Fonte: GEDI/SEE (@geediseepb)

Tal descontinuidade revela a insuficiência — por parte das gerências educacionais da SEE (GEDFPE e GEDI), responsáveis pela formação docente — em garantir, de forma sistemática e permanente, políticas de formação docente direcionadas à efetivação dos direitos de estudantes trans, comprometendo diretamente o reconhecimento institucional de suas identidades.

Essa privação de direitos se expressa também na ausência de mecanismos formais de denúncia e monitoramento de violências LGBTfóbicas nas escolas, conforme reconhece a própria gestão da GEDI (ALPB, 2022). Essa lacuna institucional equivale, sob a perspectiva de Honneth (2009), a uma renúncia parcial do Estado à sua função jurídica de proteção dos sujeitos, uma vez que não há dispositivos que assegurem a prevenção e responsabilização de práticas discriminatórias dentro do ambiente escolar.

Ademais, as iniciativas legislativas, como a Lei nº 12.446/2022 e o PL nº 1.376/2023, que visam garantir o acesso à alfabetização de pessoas LGBTQIA+ na EJA (para assegurar o cumprimento da meta 9 do PEE) exigem muito mais do que a criação de programas de alfabetização: passa pelo reconhecimento e garantia dos direitos educacionais das pessoas LGBTQIA+, como o uso do nome social por estudantes trans (vale lembrar que adolescentes também compõem o público da EJA e já destacamos que o direito ao nome social de estudantes trans adolescentes que porventura venham a frequentar a EJA no estado paraibano, está condicionado à autorização familiar ou dos responsáveis legais), o acesso a banheiros conforme a identidade de gênero e a formação qualificada dos (as) profissionais da educação em gênero, identidade de gênero e sexualidade, que também destacamos que não estão ocorrendo (por parte da GEDFPE) ou que não ocorrem com frequência (por parte da GEDI).

Essas formações também precisam contemplar, de forma articulada, as questões étnico-raciais sob uma perspectiva transfeminista e interseccional (Passos e Vianna, 2025; Nascimento, 2021) — especialmente considerando que os dados sobre o perfil das pessoas LGBTQIA+ da Paraíba indicam que a maioria dessas pessoas são negras (ALPB, 2022).

Diante dessa extensa análise, conclui-se que o desenvolvimento do autorrespeito na esfera do direito encontra-se profundamente fragilizado no que se refere ao reconhecimento de estudantes trans na rede pública estadual da Paraíba. As portarias educacionais e as normativas existentes, ao invés de serem elaboradas para serem um meio para garantir direitos, funcionam como aparatos normativos de reprodução da cisheteronormatividade, reforçando a negação a esses sujeitos do acesso pleno à garantia educacional. Trata-se, desse

modo, de um processo que tende a minar o próprio princípio democrático do direito à educação de pessoas trans, ao subordinar o reconhecimento jurídico-institucional à autoridade privada, à lógica da sociedade cisheteronormativa de políticos conservadores e aos interesses de uma escola pública que vem sendo desinstitucionalizada e desvalorizada enquanto espaço de formação crítica e cidadã para tornar-se uma prestadora de serviços alinhados às lógicas mercadológicas (Laval, 2016; Dardot e Laval, 2019; Honneth, 2013), em flagrante contradição com os fundamentos normativos da democracia e da justiça social, a partir da lente analítica de Honneth (2009; 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de transexualidade foi historicamente construído no final do século XIX enquanto uma patologia, por meio de dispositivos biomédicos (endocrinológicos, psiquiátricos, psicanalíticos e psicológicos), a partir da derrocada do modelo de sexo único que, apesar de classificar as mulheres como homens invertidos, os via como anatomicamente iguais, o que os distinguiam eram os papéis sociais de gênero. Entretanto, a nova concepção de dois sexos calcada no dimorfismo, criou a diferenciação entre os sexos, justificando, assim, os comportamentos culturais e sociais de gênero sob uma lógica biologizante, impondo, portanto, uma linearidade entre sexo, identidade de gênero e sexualidade (Laqueur, 2001; Bento, 2008). Isso afetou diretamente as pessoas trans, uma vez que elas não correspondem a essa linearidade imposta, sendo classificadas, dessa forma, como doentes mentais, sobretudo a partir da década de 1980 (Amaral, 2011; Murta, 2007).

No entanto, as reivindicações do reconhecimento social e legal da transexualidade como uma identidade de gênero, por parte dos movimentos sociais trans e de pesquisas acadêmicas realizadas no campo teórico do Pós-Estruturalismo da Teoria Queer, a partir dos anos 1990, impulsionaram a luta social pela despatologização (Bento, 2008; Passos, 2022; Coacci, 2018; Bento e Pelúcio, 2012), culminando na retirada da transexualidade da lista de transtornos mentais da OMS no ano de 2018.

No campo educacional brasileiro, o reconhecimento de pessoas trans na educação básica emergiu inicialmente em 2007, não no Ministério da Educação (MEC), mas no Ministério dos Direitos Humanos, com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos — em consonância com os Princípios de Yogyakarta (2006) — que posicionaram os direitos LGBT no rol dos direitos humanos internacionais (Jesus, 2014; Gorisch, 2014). Em 2008, a socióloga brasileira Berenice Bento, com o capítulo “Na escola se aprende que a diferença faz diferença” do livro “O que é transexualidade?”, inaugura no âmbito acadêmico brasileiro a primeira pesquisa sobre pessoas trans na educação básica (Franco e Cicillini, 2016). A primeira menção explícita do MEC ao direito educacional de pessoas trans ocorreu em 2009 com o Caderno Escola Sem Homofobia (material educativo que fazia parte do Projeto Escola Sem Homofobia), que chegou a ser elogiado internacionalmente pela ONU como uma ação de combate à LGBTfobia no Brasil, mas que foi vetado em 2011 pela então presidenta Dilma

Rousseff, sob forte pressão de setores religiosos (vinculados ao catolicismo e protestantismo evangélico) e políticos conservadores (Cunha, 2012; Rocha, 2024).

A partir de então, foram resgatados da década de 1990 discursos morais como o da “ideologia de gênero”, que passaram a operar como mecanismos de censura simbólica e política que visassem implementar discussões sobre as questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade nas escolas, apelando para “pânicos morais” que associavam tais discussões ao estímulo das crianças “ao homossexualismo” e à abertura de práticas como a pedofilia (Junqueira, 2018; Miskolci e Campana, 2017; Cunha, 2012). Essa ofensiva político-conservadora e religiosa, amplificada por movimentos como o Escola Sem Partido, contribuiu para a exclusão de termos como identidade de gênero do PNE (2014–2024) e da BNCC (2018), esvaziando propostas de combate à LGBTfobia e do reconhecimento de pessoas trans nas escolas (Lopes e Brandão, 2018; Lacerda e Almeida, 2021; Monteiro e Ribeiro, 2020; Lionço, 2016).

Observou-se, também, sobretudo a partir da década de 1970, o avanço da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais, impulsionada pela Teoria do Capital Humano, que passou a influenciar reformas curriculares e legislações educacionais como a LDB/1996 e a Reforma do Novo Ensino Médio (2017). Com forte influência de organismos internacionais (OCDE, FMI, Banco Mundial, UNESCO) e nacionais (MEC, UNDIME, CONSED, setores empresariais) a partir da década de 2010, no Brasil, essas reformas foram responsáveis pela incorporação, nos currículos educacionais, de conteúdos e práticas pedagógicas que visam o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais por meio da gestão das mentes (Dardot e Laval, 2019), o que tem configurado a educação pública como uma prestadora de serviços, responsável pela adaptabilidade de indivíduos às exigências do mercado, e enfraquecendo, assim, seu potencial democrático, crítico e emancipatório (Laval, 2016; Cardozo, Colares e Sartori, 2023; Lima Neto e Silva, 2022; Silva, 2002). Nesse cenário, o reconhecimento de estudantes trans nas políticas educacionais no Brasil tem sido constantemente tensionado por disputas entre interesses econômicos, religiosos e políticos, que tem dificultado a implementação e efetivação de políticas públicas comprometidas com os direitos humanos e com a garantia constitucional do direito ao acesso e à permanência escolar de crianças e adolescentes trans.

Assim como no contexto nacional, no estado da Paraíba a elaboração e a divulgação dos dados sobre pessoas LGBTQIAPNB+ também são escassos. Embora haja a ferramenta

SisChaves, que sistematiza os dados de usuários LGBTQIAPNB+ vinculados ao Centro LGBT de João Pessoa, não há a divulgação desses dados em forma de relatórios periódicos, o que tendencialmente compromete a formulação de políticas públicas eficazes e baseadas em evidências. No entanto, por meio da pesquisa documental, foi possível obter algumas informações acerca do perfil desses (as) usuários (as), que é majoritariamente composto por mulheres (lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais), negras, entre 18 e 35 anos de idade, desempregadas, com renda de até um salário mínimo e meio e que mais de 70% dessas pessoas sofreram violência psicológica familiar, seguida da discriminação no ambiente escolar por parte de funcionários (as), demais estudantes, professores (as) e gestores (as), sobretudo em relação ao desrespeito ao uso do nome social (ALPB, 2022).

Diferentemente do contexto nacional, no estado da Paraíba não há, até então, nenhum plano estadual de direitos humanos que reconheça os direitos educacionais de pessoas trans na educação básica⁵³. Existe o Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032). Contudo, embora este tenha considerado o marcador social “identidade de gênero” para a sua elaboração, não foi possível obter nenhum dado acerca de crianças e adolescentes LGBTQIA+, deixando, no eixo 5, a recomendação de criação de indicadores sociais sobre esse perfil etário. Observa-se que ferramentas de criação de dados já existem, como o SisChaves mencionados acima, o que não há no estado da Paraíba é a ampliação dos serviços prestados por meio dos Centros Estaduais de Referência LGBT às crianças e adolescentes LGBTQIA+, nem sob o acompanhamento dos familiares e/ou responsáveis legais, restando o atendimento mais próximo no estado de Pernambuco.

Diferentemente do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024), cujo termo “identidade de gênero” foi excluído, no Plano Estadual de Educação (2015 - 2025) ele está presente, discordando aqui da pesquisa de Vianna e Bortolini (2020, p. 13) quando dizem que não há menção explícita ao termo “gênero”, “identidade de gênero” e “orientação sexual” no Plano Estadual de Educação da Paraíba. Eles estão relacionados à meta 13, que refere-se à implementação da educação em direitos humanos e que esta deve combater à discriminação contra a identidade de gênero.

⁵³ Reconheço que o Conselho Estadual LGBT da Paraíba, vinculado à SEMDH, aprovou por unanimidade em 2023 o Plano Estadual de Políticas Públicas para a População LGBTQIAPNB+ da Paraíba, mas como o Plano ainda está na fase de apreciação jurídica do governo, não teve como ser analisado na presente monografia. Ver a notícia em: <https://paraiba.pb.gov.br/noticias/conselho-aprova-plano-estadual-de-politicas-publicas-para-lgbtqiapnb>. Acesso em: novembro de 2023.

Conforme destacado acima, das mais de 70% das pessoas LGBTQIA+ que relataram ter sofrido violência psicológica por parte da família, elas também relataram ter sofrido discriminações no ambiente escolar por parte de funcionários (as), demais estudantes, professores (as) e gestão escolar (ALPB, 2022), sobretudo em relação ao desrespeito ao uso do nome social. O direito ao uso do nome social nos registros escolares por estudantes trans é uma das formas de combater tal discriminação, além de garantir o ensino-aprendizagem e a sua permanência escolar. Ele é assegurado no contexto escolar paraibano, de forma explícita, por meio do Decreto Estadual N° 32.159/2011, que não impõe nenhuma condicionalidade familiar à sua efetivação. Entretanto, a SEE, por meio das portarias N° 016 e 726/2024 condiciona (baseando-se na portaria N° 33/2018 do MEC) o direito ao uso do nome social à autorização da família e/ou dos responsáveis legais, ignorando o alto índice de violência psicológica causada pelas próprias famílias de pessoas LGBT (ALPB, 2022).

Ademais, a ausência por parte da SEE de um setor oficial de registro de denúncias e monitoramento de situações de LGBTfobia no meio familiar e nas escolas, dificulta a prevenção e o enfrentamento institucional e intersetorial das discriminações (ALPB, 2022). Essa ausência de um setor oficial de registro nos leva também as seguintes questões: por que a Paraíba (por meio da SEE) foi um dos estados que não forneceu, mediante Lei de Acesso à Informação à pesquisa da Rede Trans Brasil, o quantitativo de estudantes trans matriculados (as) na rede estadual de ensino que utilizam o nome social nos registros escolares, se o direito ao nome social está previsto em suas portarias N° 016 e 726/2024?⁵⁴ Se há o reconhecimento de que eles (as) existem no espaço escolar? Será que em todo o estado paraibano não há nenhum caso de autorização familiar, de responsáveis legais ou judicialização do direito ao uso do nome social nos registros escolares?

Assim como no contexto nacional, de conflitos entre os poderes institucionais (executivo, legislativo e judiciário) para assegurar o reconhecimento dos direitos de estudantes trans nas escolas, conflitos entre os poderes institucionais (Ministério Público e Legislativo) também marcam o cenário paraibano: enquanto o Ministério Público da Paraíba recomenda o uso do nome social independentemente da autorização familiar, o legislativo estadual tenta proibir essa possibilidade por meio do PLO N° 1.955/2024, que veio como resposta ao MPPB dias depois.

⁵⁴ Esta informação foi obtida por este autor ao entrar em contato com a Rede Trans Brasil por meio de seu perfil no Instagram, em março de 2025.

Também observou-se no legislativo paraibano a influência de normativas que fazem uso de pânico morais (PL nº 944/2019) e que se aproximam do que o Movimento Escola Sem Partido objetiva em termos de censura às temáticas “ideológicas” (como as de identidade de gênero) e defesa de uma educação “neutra” (Requerimento nº 1.2675/2021), que criam obstáculos para o reconhecimento dos direitos educacionais de estudantes trans ao considerarem tais políticas como “ideológicas” (Requerimento nº 1.2675/2021) ou erotizantes (PL nº 680/2023; PL nº 1.840/2024), inviabilizando avanços legislativos em prol de uma educação, de fato, comprometida com a implementação de uma educação em direitos humanos prevista na meta 13 do PEE (2015 - 2025).

A conclusão da análise do reconhecimento de pessoas trans na esfera do amor, demonstrou que estudantes trans na Paraíba vêm sendo desrespeitados (as) no ambiente familiar — espaço fundamental para o desenvolvimento da autoconfiança. Dados do Centro LGBT de João Pessoa apontam que mais de 70% das pessoas LGBTQIA+ atendidas pelos serviços de Psicologia, relataram violência psicológica familiar (ALPB, 2022), o que demonstra que crianças e adolescentes trans (que manifestam suas identidades de gênero ainda na primeira infância) iniciam sua trajetória escolar emocionalmente fragilizadas. Assim, na esfera do amor, o reconhecimento de pessoas trans tem se manifestado sob as formas de desrespeito (maus-tratos e violação) comprometendo, assim, o desenvolvimento da autoconfiança, característica basilar indispensável para a participação autônoma do indivíduo na esfera pública, como a instituição escolar (Honneth, 2009).

Na análise do reconhecimento de estudantes trans na esfera da solidariedade, concluiu-se que pessoas trans têm sido desrespeitadas no ambiente escolar no que se refere ao desenvolvimento da autoestima — elemento fundamental dessa esfera. A escola, que deveria ser um espaço de valorização das singularidades, tem manifestado práticas discriminatórias por parte de funcionário (as), estudantes, professores (as) e gestão escolar, como o desrespeito ao nome social (ALPB, 2022) e a ausência de formações pedagógicas regulares sobre gênero, identidade de gênero e sexualidade, exemplificadas com base na análise dos conteúdos postados pelas GEDFPE e GEDI em seus perfis no Instagram. Além disso, problemas educacionais estruturais, como a “evasão” escolar de estudantes trans, vêm sendo compreendidos sob uma lógica individualizante, por meio do estímulo às competências socioemocionais, como à autogestão e neogestão, transferindo a responsabilidade do Estado em garantir a permanência no ambiente escolar para os próprios sujeitos trans. Esse cenário compromete a possibilidade de esses (as) estudantes se reconhecerem como valiosos (as)

socialmente, afetando-o (a) ainda mais em sua tão frágil autoconfiança, enfraquecendo o desenvolvimento da autoestima e contribuindo para o sentimento de exclusão e não pertencimento (Honneth, 2009; 2013; Laval, 2016; Dardot e Laval, 2019).

Por fim, na análise do reconhecimento de estudantes trans na esfera do direito compreende-se que o reconhecimento na educação básica da Paraíba ainda é marcado por limitações institucionais que comprometem o desenvolvimento do autorrespeito, elemento central dessa esfera na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009). Embora existam normativas que reconheçam o direito ao uso do nome social, como o Decreto Estadual nº 32.159/2011 e as Portarias nº 016 e nº 726/2024 da SEE, sua efetivação está condicionada à autorização familiar e/ou dos (as) responsáveis legais — impondo, assim, uma tutela sobre crianças e adolescentes que à luz do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) não têm sido reconhecidos (as) como sujeitos de direitos — que desconsidera as violações que pessoas LGBTQIA+ sofrem no ambiente familiar, segundo os dados do Centro LGBT (ALPN, 2022) e o caso de Pedro Alves (Pedrinho).

A ausência de dados sistematizados, a falta de setores oficiais para denúncias e monitoramento das violações (ALPB, 2022) e a não regularidade de formações pedagógicas sobre questões de gênero, identidade de gênero e sexualidade por parte da SEE afetam o desenvolvimento do autorrespeito, fragilizando o reconhecimento jurídico. Diante disso, a baixa autoconfiança e autoestima, que não estão sendo plenamente desenvolvidas nas outras esferas, prejudicam o próprio reconhecimento de si como sujeito de direitos (Honneth, 2009).

Em suma, os dados coletados que foram analisados a partir Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth (2009) e complementados pelas contribuições de Laval (2016) e Dardot e Laval (2019), revelam que os direitos educacionais de estudantes trans na Paraíba têm sido constantemente negligenciados, diante de uma educação pública cada vez mais influenciada por valores mercadológicos e moralistas. Observou-se que o reconhecimento de estudantes trans nas políticas educacionais está fragilizado nas três esferas da Teoria do Reconhecimento: na esfera do amor, devido à violência psicológica familiar, afetando, portanto, o desenvolvimento da autoconfiança; na da solidariedade, pelas discriminações, ausências de formações pedagógicas regulares sobre questões de identidade e desrespeito ao uso do nome social no ambiente escolar, afetando, dessa forma, sua autoestima; e na do direito, pela tutela familiar imposta no cumprimento do direito ao nome social, na privação do direito à liberdade de conviver com a família sem discriminação, no desrespeito referente ao direito de ser

respeitado (a) por seus (suas) educadores (as) (ECA/1990), na responsabilização individual pela sua permanência escolar e seu próprio processo de ensino e aprendizagem, comprometendo, desse modo, o desenvolvimento do autorrespeito, uma vez que este não vem sendo plenamente desenvolvido devido ao não reconhecimento pleno na esfera do amor, que deveria gerar a autoconfiança, que é basilar para a autonomia do indivíduo e sua participação na vida pública (Honneth, 2009).

O desrespeito nessas três esferas de reconhecimento também chama a atenção para o fato de que a não integração familiar e social da criança e/ou adolescente trans pode levá-las ao comprometimento de sua integridade física, uma vez que elas possuem um risco três vezes mais de cometerem suicídio do que crianças e/ou adolescentes não trans (Saadeh *et al.*, 2018).

O Projeto Eu Consciente, resultado da Jornada Formativa “Minha Escola É de Paz”, promovida pela GEDFPE, ao associar a “evasão” escolar de estudantes trans às “crises de identidade de gênero” e propôr como solução o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como a autogestão, desconsidera que estudantes trans já chegam fragilizados emocionalmente nas escolas, devido à discriminação no ambiente familiar (ALPB, 2022). Logo, fragilizam ainda mais o desenvolvimento de sua autoestima ao responsabilizarem-nos (as) individualmente por problemas estruturais da educação pública, como a “evasão” escolar. Diante disso, a análise das três esferas intersubjetivas do reconhecimento proposto pelo sociólogo Axel Honneth (2009), possibilita visualizar demandas urgentes de implementação e efetivação de políticas públicas educacionais e intersetoriais de reconhecimento de crianças e adolescentes trans no estado da Paraíba.

Diante desse conjunto de aspectos, compreendo que fica em aberto para pesquisas futuras, estudos sobre a atuação de movimentos sociais de pessoas trans no estado da Paraíba referente a luta pela efetivação dos direitos educacionais de crianças e adolescentes trans na educação básica, especificamente quanto à pressão exercida para que o Estado reconheça esse perfil etário nos Centros Estaduais de Referência LGBT visando assegurar o atendimento psicossocial tanto para às crianças e adolescentes trans quanto para às suas famílias (Saadeh *et al.*, 2018) e efetivar a criação de indicadores sociais de crianças e adolescentes LGBTQIA+ previstos no eixo 5 do Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023–2032) que está em vigor.

Ainda sobre os movimentos sociais de pessoas trans no estado da Paraíba, compreendo que há espaço para pesquisas sobre a atuação da “rede Help”, mencionada pelo coordenador

do Espaço LGBT (ALPB, 2022), a fim de analisar como organizações da sociedade civil e instituições públicas atuam de forma articulada para implementar e garantir a efetivação dos direitos educacionais e familiares de crianças e adolescentes trans, contribuindo para que ações como a recomendação do MPPB sobre o uso do nome social nas escolas sejam compreendidas como resultado de articulações coletivas e não ações isoladas.

E por fim, proponho também pesquisas acerca do papel desempenhado pelos (as) conselheiros (as) tutelares do estado da Paraíba frente às violações de direitos de crianças e adolescentes trans à luz do ECA (1990), especialmente em situações de violência familiar, abandono, evasão escolar e desrespeito por parte de educadores (as), uma vez que casos emblemáticos como o de Pedro Alves (Pedrinho), sob a perspectiva de Honneth (2009), evidencia um episódio de rompimento do reconhecimento na esfera do amor que o atingiu em sua integridade física.

REFERÊNCIAS

- ABGLT. Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.
- ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996. **Cadernos da FUCAMP**, v. 17, n. 31, 2018.
- AMARAL, Daniela Murta. Os desafios da despatologização da transexualidade: reflexões sobre a assistência a transexuais no Brasil. 2011.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, 2012.
- ARIÈS, Phillipe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014. (Conclusão)
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA. **Comissão Parlamentar de Inquérito dos Crimes de Ódio contra a População LGBTQIA+ da Paraíba**. Relatório final da CPI da Homofobia. Paraíba: Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, 2022. 234 p.
- AVRITZER, Leonardo; MARONA, Marjorie Corrêa. Judicialização da política no Brasil: ver além do constitucionalismo liberal para ver melhor. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 15, p. 69-94, 2014.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida. Tradução Sérgio Milliet. 5. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019. (Primeira parte. Formação. 1/Infância)
- BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024.
- BENEVIDES, Bruna G. NOGUEIRA, Sayonara Naider Bonfim. Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020. São Paulo: Expressão Popular, ANTRA, IBTE, 2021.
- BENTO, Berenice; PELÚCIO, Larissa. Despatologização do gênero: a politização das identidades abjetas. *Revista Estudos Feministas*, v. 20, n. 02, p. 569-581, 2012.
- BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. **Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 165-182, 2014.
- BENTO, Berenice. O que é transexualidade? Editora Brasiliense. 2008.

BENTO, Berenice. *Transviad@s: gênero, sexualidade e direitos humanos*. Salvador: EDUFBA, 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1020/1/Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Direitos%20Humanos.pdf>.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT*. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/39/LGBTI/Plano%20Nacional%20de%20Promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cidadania%20e%20Direitos%20Humanos%20LGBTI.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/1002/2/Programa%20Nacional%20de%20Direitos%20Humanos%20-%20PNDH3.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Organização Guacira Lopes Louro; Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 22ª ed. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

CADERNO escola sem homofobia. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggvfw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2025.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lilia Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Competências socioemocionais no novo Ensino Médio: Interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023110-e023110, 2023.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, v. 23, n. 1, p. 119-136, 2015.

CARVALHO, Mario; CARRARA, Sérgio. Em direito a um futuro trans?: contribuição para a história do movimento de travestis e transexuais no Brasil. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. 319-351, 2013.

COACCI, Thiago. Conhecimento precário e conhecimento contra-público: a coprodução dos conhecimentos e dos movimentos sociais de pessoas trans no Brasil. 2018. Tese (doutorado)

COLLING, Ana Maria. O que representa a proposta de ideologia de gênero e escola sem partido? *In: Corpo e relações de gênero na contemporaneidade*. Orgs. Marlene Neves Strey, Nathalia Amaral Pereira de Souza. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2017.

CUNHA, Christina Vital da. Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Tradução de Mariana Echalar. Boitempo editorial, 2019.

DA SILVA SILVEIRA, Éder; DA SILVA, Monica Ribeiro; DE OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1562-1585, 2021.

DURKHEIM, Émile. A educação moral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente (1990). Diário Oficial da União. *Lei nº 8069*, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Palácio do Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, v. 10, p. 194-209, 2021.

FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCO, Neil; CICILLINI, Graça Aparecida. Travestis, transexuais e transgêneros na escola: um estado da arte. 2016.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. Empresariamento da educação e formação continuada de professores: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). 2021.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GORISCH, Patrícia. O reconhecimento dos Direitos Humanos LGBT: de Stonewall à ONU. Curitiba, PR: Editora Appris, 2014.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544-562, 2013.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2009.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos. **Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião**, v. 2, p. 42, 2012.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Transfeminismo: teorias e práticas. Rio de Janeiro: Metanoia, 2014.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, 2018.

LACERDA, Milena Carlos de; ALMEIDA, Guilherme. Exclusão "da" e "na" educação superior: os desafios de acesso e permanência para a população trans. **Em Pauta**, v. 19, n. 47, 2021.

LAQUEUR, Thomas. Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Boitempo editorial, 2016.

LIMA NETO, Izaías Serafim de; SILVA, Francisco Vieira da. Influxos neoliberais na configuração das Escolas Cidadãs Integrais (ECI) da rede estadual de educação da Paraíba: uma leitura discursiva. **Revista Vértices**, v. 24, n. 2, p. 567-580, 2022.

LIONÇO, Tatiana. Criminalização do assédio ideológico nas escolas: ideologia de gênero como argumento central na disputa fundamentalista da política de educação. **A política do corpo-gênero e sexualidade em disputa**, p. 145-160, 2016.

LOPES, R. F. F.; BRANDÃO, E. R. Não é competência do professor ser sexólogo: o debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. *Civitas*, 18 (1), 100-23 [em linha]. 2018.

MACHADO, Diogo França; GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto. Políticas Públicas LGBTTT e a Educação: avanços ou retrocessos?. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 2, p. 34-53, 2020.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes [et al.]. Ciência. In: Dicionário Crítico de Gênero. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, orgs. Prefácio [de] Michelle Perrot. 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

MAIA, Bruna Bortolozzi; OKAMOTO, Mary Yoko. Considerações psicanalíticas sobre narcisismo e parentalidade no contemporâneo: uma revisão de literatura. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 16, n. 2, 2023.

MARCOS, Cristina Moreira; MOREIRA, Euza Aparecida da Silva. Breve percurso histórico acerca da transexualidade. **Psicologia em revista**, v. 25, n. 2, p. 593-609, 2019.

MARTINS, Clélia. O que é política educacional. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Fernanda; SANTOS, Vívian De Gann Dos. A doutrina da proteção integral para crianças e adolescentes transgêneros. **Revista Direito e Liberdade**, v. 22, n. 1, 2020.

MAZZON, J. A. Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Pesquisa sobre Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, 2009.

MEDEIROS, Bárbara Novaes; CASTRO, Gustavo Henrique Carvalho de; SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares. Ativismo trans e reconhecimento: por uma “transcis-reexistência” na política brasileira. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 37, p. e246289, 2022.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, v. 32, n. 03, p. 725-748, 2017.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Sexualidade e Gênero na atual BNCC: possibilidades e limites. **Pesquisa e Ensino**, v. 1, p. e202011-e202011, 2020.

MURTA, Daniela. A psiquiatrização da transexualidade: análise dos efeitos do diagnóstico de transtorno de identidade de gênero nas práticas de saúde. **Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro**, 2007.

NASCIMENTO, Letícia. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOGUEIRA, Gilmaro; COLLING, Leandro. Homofobia, heterossexismo, heterossexualidade compulsória, heteronormatividade. *In*: Dicionário Crítico de Gênero. Ana Maria Colling, Losandro Antônio Tedeschi, orgs. Prefácio [de] Michelle Perrot. 2. ed. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de Albuquerque. Invisibilizadas na vida e na morte: “transfeminicídio” em João Pessoa de 2016 a 2020. João Pessoa, 2022. Tese (Doutorado) - UFPB/CCJ.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 2009.

PARAÍBA. Decreto de Lei no 10.488, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE-PB) e dá outras providências. João Pessoa: Governo, 2015.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais para o ano letivo da Rede Estadual de Ensino. Secretaria de Estado da Educação, 2025. Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf/@@download/file/Diretrizes%20Pedago%CC%81gica%202025%20\(1\)_compressed.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/consultas/diretrizes-pedagogica-2025-1.pdf/@@download/file/Diretrizes%20Pedago%CC%81gica%202025%20(1)_compressed.pdf). Acesso em 27 de janeiro de 2025.

PARAÍBA. Plano Decenal Estadual de Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes (2023 - 2032). João Pessoa: Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano, 2023. Disponível em: https://funetec.org.br/arquivos/downloads/67dd23f3eb6d3e79108abbf879905aa8_742.pdf. Acesso em 25 de janeiro de 2025.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos; VIANNA, Cláudia Pereira. ATAQUES ANTITRANS E A NECESSÁRIA SENSIBILIDADE TRANSFEMINISTA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Educação & Sociedade**, v. 46, p. e290189, 2025.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Pedagogia das travestilidades. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PAULANI, Leda Maria. Não há saída sem a reversão da financeirização. **Estudos Avançados**, v. 31, n. 89, p. 29-35, 2017.

PENNA, Fernando. O discurso reacionário de defesa de uma “escola sem partido”. *In: O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil. Luis Felipe Miguel ... [et al.]*; Organização Esther Solano Gallego. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

PEREIRA, Matheus Mazzilli. Movimento LGBT e Políticas Públicas nos Governos Federais do Partido dos Trabalhadores (2003-2014): trajetória e características. **Estudos de sociologia**, v. 2, n. 23, p. 195-238, 2017.

PERES, Wiliam Siqueira. Cenas de exclusões anunciadas: travestis, transexuais, transgêneros e a escola brasileira. *In: Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*, p. 235-264, 2009.

PRECIADO, Paul B. Quem defende a criança queer? *In: Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

QUINALHA, Renan; RAMOS, Emerson; BAHIA, Alexandre Melo Franco. **Direitos LGBTI+ no Brasil: novos rumos da proteção jurídica**. Edições Sesc SP, 2024.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas sociais**, v. 35, pág. 65-79, 2015.

ROCHA, André Ítalo. A bancada da Bíblia: uma história de conversões políticas. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2024.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, v. 45, 2020.

ROSENFELD, Cinara L.; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil. **Sociologias**, v. 15, p. 14-54, 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **cadernos pagu**, p. 151-197, 2001.

- SAADEH, Alexandre *et al.* AMTIGOS-Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual, do IPq-HCFM/USP: proposta de trabalho com crianças, adolescentes e adultos. **Boletim do Instituto de Saúde-BIS**, v. 19, n. 2, p. 86-97, 2018.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, p. 630-651, 2015.
- SCOTT, Joan Wallach; LOURO, Guacira Lopes; SILVA, Tomaz Tadeu da. Gênero: uma categoria útil de análise histórica de Joan Scott. **Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 20, n. 2 (jul./dez. 1995), p. 71-99**, 1995.
- SILVA JÚNIOR, Sebastião Angelim da. Transexualidade e o direito de (não) mudar: políticas públicas e autodeterminação dos/as transexuais em João Pessoa-PB. João Pessoa, 2020. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.
- SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.
- SILVA, Marcos Luiz da. A dimensão do direito na teoria da luta por reconhecimento de Axel Honneth. **Revista Opinião Filosófica**, v. 8, n. 1, p. 357-378, 2017.
- SIMPSON, Keila. Travestis: entre a atração e a aversão. *In: Diversidade sexual e homofobia no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- SITUAÇÃO dos Direitos Humanos na Paraíba, Brasil. Relatório apresentado por ocasião da audiência realizada em 27 de fevereiro de 2003, durante o 117º período de sessões da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos. [S.l.: s.n.], 2003.
- SOBOTTKA, Emil Albert; SAAVEDRA, Giovani Agostini. Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, v. 8, n. 1, p. 9-18, 2008.
- SOUZA, Luiz Gustavo da Cunha de. o que há de especificamente sociológico na teoria do reconhecimento de axel honneth?. **sociologia & antropologia**, v. 2, p. 61-80, 2012.
- SOUZA, et al. O processo excludente que provoca a evasão escolar de homens e mulheres transexuais e travestis. **A educação no Brasil e no mundo: avanços, limites e contradições 2** / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.
- TEIXEIRA, Jacqueline Moraes. Infância, conselhos tutelares e agendas conservadoras: ativismo religioso para além das fronteiras da escola. **Revista USP**, n. 142, p. 107-126, 2024.
- VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e221756, 2020.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 407-428, 2006.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

YOGYAKARTA, Princípios de. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. 2006. Disponível em: https://www.clam.org.br/uploads/conteudo/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em: julho de 2025.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; DA PAZ, Rosangela Dias O. Intersetorialidade nas políticas públicas. **Serviço Social & Sociedade**, p. 7-13, 2020.

GLOSSÁRIO

Cisgênero: Segundo Jesus (2012, p. 10), cisgênero ou “cis”, são “as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento”, já as pessoas não-cisgênero, são “as que não se identificam com o gênero que lhes foi determinado”, como as pessoas trans.

Cisnormatividade: É a ideia de que não apenas a heterossexualidade é tomada como norma, como também a cisgeneridade (Jesus, 2014, p. 104).

Cisheteronormatividade: A cisheteronormatividade é a concepção de que ser cisgênero (isto é, se identificar com o gênero atribuído ao nascer) e heterossexual (se atrair por pessoas do gênero oposto) constitui a única forma legítima, natural e esperada de existência, marginalizando e invisibilizando outras identidades de gênero, expressões e sexualidades. Trata-se, nesse sentido, da combinação da cisnormatividade com a heteronormatividade, ambas operando como normas sociais que regulam comportamentos, identidades e corpos considerados “desviantes” (Jesus, 2014; Nogueira e Colling, 2019).

Identidade de gênero: Refere-se à “experiência interna, individual e profundamente sentida que cada pessoa tem em relação ao gênero, que pode, ou não, corresponder ao sexo atribuído no nascimento, incluindo-se aí o sentimento pessoal do corpo (que pode envolver, por livre escolha, modificação da aparência ou função corporal por meios médicos, cirúrgicos ou outros) e outras expressões de gênero, inclusive o modo de vestir-se, o modo de falar e maneirismos” (Yogyakarta, 2006, p. 10).

Nome social: É o modo como a pessoa é reconhecida, identificada e denominada na sua comunidade e no meio social, uma vez que o nome civil não reflete sua identidade de gênero (Bento, 2014, p. 176).

Orientação sexual: Refere-se à “capacidade de cada pessoa de experimentar [ou não] uma profunda atração emocional, afetiva ou sexual por indivíduos de gênero diferente, do mesmo gênero ou de mais de um gênero, assim como de ter relações íntimas e sexuais com essas pessoas” (Yogyakarta, 2006, p. 10).

Transexualidade: Refere-se às pessoas transexuais, que são aquelas que reivindicam o reconhecimento social e legal de um gênero com o qual se identificam (Jesus, 2012).

Travesti: Pessoa que, embora tenha nascido com o sexo genital masculino, insere em seu corpo símbolos socialmente associados ao feminino, sem necessariamente desejar realizar a cirurgia de redesignação sexual e convivendo geralmente sem grandes conflitos com sua genitália (Andrade, 2012).