

O Lugar das Pessoas Trans na Construção de Direitos e Cidadania na Educação Pública

The Place of Trans People in the Construction of Rights and Citizenship in Public Education

 <https://doi.org/10.67204/riel.v4i10.3127>

Recebido em 29/06/2026 • Aceito em 15/09/2026 • Publicado em 13/10/2026

Edu Dias da Silva, Ph.D.¹, Renato de Oliveira Dering, Ph.D.²

Resumo: Este artigo discute os limites da democracia brasileira na efetivação dos direitos das pessoas trans, com ênfase no contexto da escola pública. A partir da literatura crítica de autores como Butler (2018), Bento (2006; 2012) e Mbembe (2018), problematizando a exclusão institucional e simbólica vivida por pessoas trans, especialmente na educação básica. O texto articula teoria de gênero, cidadania e saberes docentes para refletir sobre os desafios e possibilidades de uma democracia radical e antitransfóbica. Conclui-se que a escola pode ser espaço estratégico para tensionar os pilares cisnormativos da democracia brasileira.

Palavras-chave: Democracia, Pessoas Trans, Educação Pública, Saberes Docentes, Cidadania.

Abstract: This article discusses the limits of Brazilian democracy in the implementation of trans people's rights, with an emphasis on the context of public schools. Based on the critical literature of authors such as Butler (2018), Bento (2006; 2012) and Mbembe (2018), it problematizes the institutional and symbolic exclusion experienced by trans people, especially in basic education. The text articulates gender theory, citizenship and teaching knowledge to reflect on the challenges and possibilities of a radical and anti-transphobic democracy. It is concluded that schools can be a strategic space to challenge the cisnormative pillars of Brazilian democracy.

Keywords: Democracy, Trans People, Public Education, Teaching Knowledge, Citizenship.

¹ Docente, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, SEEDF, Brasil
Doutorado em Literatura, Universidade de Brasília

 edu_france2004@yahoo.fr  <https://orcid.org/0000-0003-2555-6657>

² Docente, Instituto Dering Educacional, Goiânia, GO, Brasil
Doutorado em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás

 renato@institutodering.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-0776-3436>

Introdução

Apesar dos avanços legais e da retórica da igualdade, a democracia brasileira se mostra limitada para pessoas trans. A exclusão de sujeitos transgêneros nos espaços públicos, especialmente na escola, revela um pacto social que ancora a cidadania na normatividade cisgênera. Este artigo busca analisar criticamente como a democracia se efetiva (ou não) na vivência concreta de pessoas trans, problematizando o papel da escola pública como espaço de formação cidadã e como lugar de reprodução ou contestação de normas de gênero, pois, de acordo com Silva (2026), ressalta-se que

As normas de gênero, por exemplo, organizam a existência desde antes do nascimento, impondo categorias e expectativas sobre as pessoas. Ao mesmo tempo, elas podem tornar a vida insustentável para quem não se encaixa nelas. É essa “dupla verdade” que torna a existência de pessoas dissidentes uma constante negociação entre aceitação e ruptura (Silva, 2026, p.76, grifos da autora).

Portanto, a educação pública, enquanto espaço de formação cidadã e mediação entre o sujeito e a sociedade, reflete e reproduz as estruturas normativas da democracia liberal. Assim como esta opera a partir de uma universalidade excludente, a escola pública no Brasil historicamente se organiza em torno de uma gramática cisheteronormativa, racializada e patriarcal que normatiza os corpos e subjetividades que ali podem existir com dignidade.

Sendo assim, a democracia é compreendida não somente como uma forma de governo, mas também como forma de vida, que possibilita a realização de experiências significativas de todas as pessoas. Compreendendo a democracia em uma perspectiva experiencial e pragmática, supera-se o conceito formal e abstrato de democracia. Nessa visão, o campo educacional pode ser pensado como um espaço para a construção de experiências democráticas que favoreçam o desenvolvimento humano. Ela não é um dado atemporal ou puramente biológico, mas fruto de uma dinâmica histórica que consiste na interação com o meio, como elucida Silva (2026).

As pessoas trans, em especial travestis, negras, periféricas e empobrecidas, têm sua permanência nesses espaços sistematicamente comprometida por violências simbólicas, curriculares, institucionais e físicas.

Nessa perspectiva, é importante compreender que a democracia não pode, tampouco deve, ser reduzida à garantia formal de direitos e/ou à igualdade jurídica, mas sim ser avaliada pela capacidade que se tem em assegurar condições reais e concretas de participação, reconhecimento e existência digna para todos os sujeitos. Por essa visão, tem-se que quando determinados corpos são deliberadamente excluídos dos espaços educativos ou ainda condicionados à adequação/imposição de normas cisgêneras para terem acesso à cidadania, evidencia-se mais um caráter seletivo das instituições do que seu viés democrático, como se espera.

Diante essas premissas, este artigo busca refletir sobre os desafios e as possibilidades de uma democracia radical e antitransfóbica, compreendida como um projeto político que esteja comprometido com a transformação de estruturas que (re)produzem exclusões. A pesquisa fundamenta-se em uma revisão bibliográfica sistemática, ancorada em críticas dialogais entre os autores buscando articular e debater aportes teóricos que permitam discutir as relações entre democracia, educação, gênero e produção de desigualdades.

A Exclusão como Regra Estrutural

A democracia liberal, moldada na modernidade ocidental, opera a partir de uma pretensa universalidade que, na prática, oculta suas exclusões. Butler (2018) aponta que as normas que regulam quem pode aparecer como sujeito público são historicamente cisheteronormativas. Nesse sentido, a democracia no Brasil continua baseada em uma gramática política que silencia corpos dissidentes, sobretudo os trans.

Butler (2018) denuncia que a inteligibilidade dos corpos como sujeitos políticos depende de sua conformidade com normas de gênero. Nesse contexto, vale destacar que a condição precária, no que diz respeito aos corpos, manifesta-se como uma vulnerabilidade politicamente produzida, que expõe determinados grupos à violência, à exclusão e à negação de direitos, restringindo seu acesso ao reconhecimento e às condições dignas de existência.

A condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte. Essas populações estão mais expostas a doenças, pobreza, fome, deslocamentos e violência sem nenhuma proteção. A

condição precária também caracteriza a condição politicamente induzida de maximização da precariedade para populações expostas à violência arbitrária do Estado que com frequência não tem opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção. (Butler, 2015, p. 46-47).

Essa mesma condição pode ser relacionada também à exposição diferencial de certas populações à violência, à privação e à ausência de redes de proteção social e estatal em espaços formativos. Na escola, por exemplo, isso se materializa quando regras disciplinares sem flexibilidade e currículos oficiais impositivos e ocultos não apenas produzem, como também reforçam desigualdades diversas, definindo, assim, quais corpos podem ou não existir com legitimidade e segurança no espaço educativo.

Tem-se que a escola, nesse viés impositivo sobre aquilo que dita, promove a colonialidade do ser, um controle do corpo dos sujeitos que promove a subalternização daqueles que diferem do padrão imposto. Esse controle do ser é perpassado pela coloniedade do saber, uma forma de controle sobre aquilo que deve ou não ser ensinado, (Dering, 2024). Logo, a ausência de conteúdos sobre diversidade de gênero e a invisibilização da história e das vivências trans contribuem para a marginalização dessas pessoas no processo educativo. Quando estão presentes, frequentemente são patologizadas, folclorizadas ou tratadas como “exceção” e não como parte legítima da comunidade escolar.

Essa produção diferencial da precariedade nas instituições de ensino pode ser compreendida, ainda, como expressão de uma necropolítica (Mbembe, 2018), na medida em que regula quais vidas são (ou devem ser) protegidas e quais são expostas à violência e ao abandono. Mbembe (2018) nos ajuda a compreender como o Estado, inclusive por meio da escola pública, administra a vida e a morte dos corpos trans. Silva (2026, p. 73) argumenta que:

A ausência ou a fragilidade dessas políticas relega essas crianças a condições de marginalização, evasão escolar e sofrimento psíquico. Assim, é imprescindível que o Estado assuma sua responsabilidade na produção e implementação de políticas de educação inclusiva, o que envolve, entre outros aspectos, formação continuada de professores, financiamento de programas de diversidade e a criação de protocolos institucionais de enfrentamento à transfobia.

Logo, a evasão escolar, o *bullying* institucionalizado, a negação do uso do nome social e o desrespeito à identidade de gênero não são apenas omissões ou falhas, são expressões de um projeto de exclusão que transforma esses corpos em sujeitos descartáveis,

em vidas que não importam, como diria Butler (2018). Mbembe (2018) explicita como o Estado decide quem pode viver e quem deve morrer (necropolítica). Portanto, a cidadania trans, nesse contexto, é marcada por violências estruturais que vão desde a invisibilidade política até a morte simbólica ou literal.

Cidadania Trans em Contextos Escolares

A escola, espaço historicamente voltado à constituição da cidadania, permanece como território hostil para pessoas trans. Pesquisas mostram índices alarmantes de evasão escolar entre estudantes trans, motivados por discriminação, *bullying* e ausência de políticas afirmativas (Bento, 2012; Facchini, 2005).

Nesse cenário, a expulsão simbólica e material dos sujeitos não se limita a episódios isolados de violência, mas se torna visível e acaba por expressar um padrão institucional de gestão da vida escolar, que produz a precarização dessas existências de corpos que não se enquadram a um padrão. Isso torna a permanência na escola desses sujeitos um processo contínuo de negociação da própria sobrevivência. Por essa razão, Silva (2026) ressalta a importância das políticas públicas.

As políticas públicas educacionais desempenham um papel fundamental na promoção do direito à educação, garantindo acesso, permanência e qualidade no ensino para todas as pessoas, independentemente de suas condições e/ou orientações sociais, econômicas, sexuais, culturais ou identitárias, visando com isso, transformação social. (Silva, 2026, p. 60).

Diante isso, destaca-se as Diretrizes Educacionais, como a Resolução n.º 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação, que recomendam o respeito ao nome social e à identidade de gênero, sua implementação ainda enfrenta resistências locais, morais e políticas. Segundo esse documento:

Art. 1º Deve ser garantido pelas instituições e redes de ensino, em todos os níveis e modalidades, o reconhecimento e adoção do nome social àqueles e àquelas cuja identificação civil não reflita adequadamente sua identidade de gênero, mediante solicitação do próprio interessado. (Brasil, 2015).

Apesar da existência de marcos normativos como este e do reconhecimento formal do direito ao uso do nome social, sua efetivação nas instituições de ensino ainda permanece limitada por resistências morais, administrativas e culturais que operam no cotidiano escolar, evidenciando como a colonialidade do ser e do saber ainda se manifestam de forma atroz. Por isso, ressaltam Dering, Jubé e Januário (2021, p. 131):

Assim, para que ocorra a inclusão do outro é imprescindível discutir as ressignificações sociais, a fim de englobar novos atores sociais que frequentemente são negligenciados pelo Estado, que impõe o modo de vida dominante a uma minoria, negando a efetiva igualdade de direitos a indivíduos que possuem uma cultura distinta, logo, um corpo marcado para ser diferente.

Há, portanto, uma distância entre a garantia jurídica e a prática institucional, o que coloca que a cidadania e os direitos de são pessoas trans são frequentemente condicionados e subordinados à adesão às normas cisgêneras dominantes.

Essa situação mostra e denuncia a ausência de formação específica sobre diversidade de gênero nos cursos de licenciatura e nos programas de formação continuada, um dos fatores que explicam o desconhecimento ou o desconforto de docentes frente a estudantes trans. Como mostra a pesquisa de Silva (2026), muitos profissionais sentem-se despreparados para acolher crianças e adolescentes trans, o que resulta em práticas pedagógicas normativas, mesmo que involuntárias.

Louro (1997; 2008) argumenta que a escola é um espaço de produção de identidades. Portanto, o modo como o professor se relaciona com a diversidade de gênero pode tanto reforçar o silenciamento quanto promover formas mais plurais de existência e reconhecimento.

Sendo assim, o campo educacional é, por assim ser, um dos principais territórios de disputa da democracia. Como argumenta Bento (2012), a escola opera como uma das instituições que mais intensamente regulam a norma de gênero. Por isso, a presença de pessoas trans nesses espaços, como estudantes, professoras, coordenadoras, pesquisadoras, é profundamente subversiva. Ela tensiona as bases do modelo binário e cisnormativo e desafia a educação a repensar seu compromisso com a equidade e com os direitos humanos.

Democracia Radical e Justiça de Gênero

A democratização da escola passa pela desconstrução das normas cisheteronormativas que regem suas práticas e currículos. Como propõe Butler (2018), reconhecer a performatividade do gênero é reconhecer que ele é uma construção política, e, portanto, passível de ser desfeita e reconfigurada.

A proposta de democracia radical desenvolvida por Fraser (2013) apresenta-se como uma crítica e superação às formas tradicionais e liberais de democracia, apontando para a necessidade de uma reestruturação institucional que enfrente tanto injustiças socioeconômicas quanto culturais. Segundo Fraser, uma democracia radical só se concretiza plenamente quando incorpora os princípios de redistribuição, reconhecimento e representação participativa (Fraser, 2013).

Essa concepção crítica da democracia permite uma potente articulação com o debate sobre os direitos das pessoas trans na educação pública brasileira, especialmente em contextos marcados por históricos de exclusão, marginalização e apagamento epistemológico. Destaca Silva (2026, p. 143):

Quando o ambiente escolar não garante formação docente adequada, protocolos institucionais claros ou suporte psicossocial, ela falha também na dimensão redistributiva. A ausência de políticas sistemáticas desloca a responsabilidade para iniciativas individuais de professoras/es sensíveis à pauta.

Ao tratar da presença de pessoas trans nas políticas educacionais, o que está em disputa não é apenas a inclusão formal, mas a redefinição dos termos do reconhecimento, das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais que sustentam as violências.

Sendo assim, Fraser (2013) enfatiza que a justiça exige paridade de participação, ou seja, condições equitativas que permitam a todas, todes e todos participarem como pares na vida social. No caso das pessoas trans, especialmente na escola pública, essa paridade é obstaculizada por formas de violência simbólica, discriminação institucionalizada, e a ausência de representatividade tanto nos currículos quanto nos quadros de servidores/as

A escola se configura como um campo de disputa entre diferentes projetos de sociedade (Silva, 2026). No contexto atual, a presença de pessoas trans na escola desafia normas cisheteronormativas que naturalizam a exclusão e exige o reconhecimento das

identidades dissidentes como legítimas e produtoras de conhecimento. A democracia, nesse sentido, é tensionada às pessoas trans não demandam apenas acesso, mas a transformação radical das estruturas que sempre as expulsaram. (Silva, 2026). Entretanto, essas experiências não podem ser compreendidas apenas como manifestações isoladas de transfobia, mas como expressões das múltiplas colonialidades que continuam produzindo hierarquias entre corpos considerados legítimos e corpos historicamente marginalizados.

Ademais, Fraser (2013) defende que uma abordagem democrática radical precisa ser sensível às múltiplas dimensões da injustiça. Isso significa que políticas públicas educacionais devem ir além da equidade no acesso, para garantir também o reconhecimento das identidades de gênero como legítimas, bem como a redistribuição de recursos e oportunidades que historicamente foram negadas. No campo da educação, isso se materializa, por exemplo, na formação de profissionais da educação com enfoque em gênero e diversidade, na elaboração de currículos decoloniais e transinclusivos, e na produção de políticas institucionais de acolhimento.

A disputa democrática, portanto, não é neutra: é atravessada por relações de poder, hierarquias de saber e regimes de visibilidade. Como destacam Fraser (2013) e Silva (2026), não existe justiça sem democracia, e não existe democracia sem justiça de reconhecimento e redistribuição.

Fraser (2013) propõe que a justiça só pode ser alcançada por meio de três dimensões interligadas: redistribuição, reconhecimento e representação. Aplicando esse marco à educação pública e à população trans, é possível perceber que: a) A redistribuição se expressa na necessidade de políticas públicas que garantam acesso, permanência e sucesso escolar para pessoas trans: cotas, bolsas, transporte, acesso à saúde e ao nome social, entre outras ações afirmativas; b) O reconhecimento exige a reformulação das práticas pedagógicas, da formação docente e dos currículos para que incluam a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades como legítimos e respeitáveis. Isso implica romper com a neutralidade cisheteronormativa que rege o cotidiano escolar e c) A representação demanda que pessoas trans não sejam apenas objeto de políticas ou estudo, mas sujeitos ativos nos espaços de decisão da educação: na gestão escolar, nos conselhos, na docência, na pesquisa, na formulação curricular.

Logo, pensar uma democracia radical, como defendem Fraser (2013) e Rancière (1996), exige ir além da inclusão formal: trata-se de transformar as próprias condições de

inteligibilidade dos sujeitos. Para isso, é essencial uma formação docente que inclua os estudos de gênero e sexualidade de maneira transversal, crítica e comprometida com os direitos humanos.

Dessa forma, nas comunidades, onde o ambiente escolar está inserido, e, dentro dele, os profissionais da educação desempenham papel fundamental na transformação da sociedade e os sujeitos que a compõem. Nessa perspectiva, é necessário que os espaços de escolarização (ensinos fundamental e médio, principalmente) estabeleçam fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local, com elucida Silva e Dering (2024).

Considerações Finais

O pacto democrático brasileiro ainda não assegura, de maneira plena, a inclusão das pessoas trans nos marcos efetivos da cidadania. Embora avanços normativos e institucionais tenham ampliado o reconhecimento de direitos, persistem mecanismos de exclusão que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento dessas existências nos diferentes espaços sociais. Nesse contexto, a escola, enquanto instituição formativa e produtora de sentidos, ocupa posição estratégica na disputa pelos significados da cidadania e da democracia. Torna-se, portanto, imprescindível repensar os saberes docentes, reconfigurar as práticas pedagógicas e tensionar a gramática política que define quem pode ser reconhecido como sujeito de direitos. A democracia somente poderá ser considerada plena quando for capaz de acolher, de forma concreta e não apenas formal, a diversidade das experiências humanas.

Ademais, o direito à educação não se reduz ao ato da matrícula ou ao acesso físico à instituição escolar. Ele pressupõe o reconhecimento da humanidade plena de cada estudante, a valorização das diferenças e a construção de ambientes seguros, inclusivos e emancipatórios. Em consonância com a perspectiva de uma democracia radical proposta por Fraser (2013), a escola deve constituir-se como espaço de transformação social, e não como instância de reprodução das desigualdades e exclusões historicamente produzidas. Para que isso se efetive, a escuta das pessoas trans, especialmente daquelas cujas vozes foram sistematicamente silenciadas, deve ser compreendida como condição ética, política e

epistemológica inegociável para a formulação de práticas educacionais comprometidas com a justiça social e o reconhecimento.

Referências

- Bento, B. (2006). *A reinvenção do corpo: Sexualidade e gênero na experiência transexual*. Garamond.
- Bento, B. (2012). A Campanha Internacional de Ação pela Despatologização das Identidades Trans: entrevista com a ativista Amets Suess. *Revista Estudos Feministas*, 20(2), 481-484. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000200008>
- Brasil. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. (2015). *Resolução n.º 12*, de 16 de janeiro de 2015.
- Butler, J. (2015) *Quadros de Guerra* (S. Lamarão & A. M. Cunha, Trad.) Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. (R. Aguiar, Trad.). Civilização Brasileira.
- Dering, R. O., Jubé, C. L, A. D. R; Januário, B. S. F. (2021). Brenda Lee: A luta e representatividade das mulheres trans no Brasil. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, 15(1), 128-142. <https://doi.org/10.21057/repamv15n1.2021.37524>
- Dering, R. O. (2024) *Letramento escolarizado e de perspectiva decolonial*. Inst. Dering Educ.
- Facchini, R. (2005). *Sopa de letrinhas? Movimento homossexual e produção de identidades coletivas nos anos 90*. Garamond.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso.
- Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes.
- Louro, G. L. (2008). *Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.
- Mbembe, A. (2018). *Necropolítica*. (R. Santini, Trad.). n-1 edições.
- Rancière, J. (1996). *O desentendimento: Política e filosofia*. (A. L. Lopes, Trad.). Editora 34.
- Silva, E. D., & Dering, R. O. (2024). O ambiente escolar e o enfrentamento às violências contra as mulheres: O caso do Distrito Federal. *Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, 9(1), 82-98.
- Silva, E. D. (2026). *Trans forma(m)(n)ação: Formação inicial e continuada para profissionais da educação básica pública distrital, ensino fundamental - anos finais - relatos de mim e de ti para não excluir ninguém*. [Dissertação de Mestrado, não publicada], Universidade de Brasília.