

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II
AMANDA RIBEIRO DE CASTRO

POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE SUJEITOS TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

João Pessoa,
2026

AMANDA RIBEIRO DE CASTRO

POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE SUJEITOS TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão Examinadora da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Eduardo Antônio de Pontes Costa

João Pessoa,

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C355p Castro, Amanda Ribeiro de.
Políticas de reconhecimento de acesso e permanência de sujeitos trans na Educação de Jovens e Adultos: reflexões a partir do chão da escola / Amanda Ribeiro de Castro. - João Pessoa, 2026.
77 f. : il.

Orientação: Eduardo Antônio de Pontes Costa.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Identidade de gênero. 3. Pessoas trans. 4. Política de reconhecimento. I. Costa, Eduardo Antônio de Pontes. II. Título.

UFPB/CE CDU 374.7(043.2)

Elaborado por SUELEÉM VIEIRA MOURA BRITO - CRB-15/397

AMANDA RIBEIRO DE CASTRO

POLÍTICAS DE RECONHECIMENTO DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE SUJEITOS TRANS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA

Monografia apresentada como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e submetida à apreciação da Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

gov.br Documento assinado digitalmente
EDUARDO ANTONIO DE PONTES COSTA
Data: 28/08/2026 10:53:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Eduardo Antonio de Pontes Costa
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Presidente)

Professora Adriana Valéria Santos Diniz
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente interno)

Professor Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba – UFPB
(Docente interno)

João Pessoa
2026

Agradecimentos

> “No meio do caminho tinha uma pedra [...] / Nunca me esquecerei desse acontecimento/ na vida de minhas retinas tão fatigadas./ Nunca me esquecerei que no meio do caminho/ tinha uma pedra/ tinha uma pedra no meio do caminho / no meio do caminho tinha uma pedra” (Drummond de Andrade)

Já dizia o poeta Carlos Drummond de Andrade: “no meio do caminho tinha uma pedra”; eu também disse, todas as vezes que alguém vinha com a fatídica pergunta: “Já terminou o curso?”; e no lugar do “era uma vez...” eu começava: “Então, no meio do caminho havia pedras...”.

Na poesia melódica de Caetano Veloso, embalei os meus “Quereres”, paradoxos quereres: entre o desejo de avançar e a necessidade de parar, entre o que eu queria ser e o que eu precisava aprender a ser. “Ah, bruta flor do querer”! [...] Mas a vida é real e de viés” (Caetano Veloso).

Revisitando o percurso que fiz até o momento em que produzo este trabalho, percebi que o caminho em direção aos nossos sonhos se faz acompanhado. São compostos por presenças que nos incentivam ao permanecerem mesmo diante do cansaço. São mãos que oferecem o suporte e o acolhimento quando a vontade de desistir, são vozes de incentivo, que motivam e movimentam as correntes da engrenagem da coragem. Esse trabalho, não é apenas o registro de uma pesquisa, ele é um mosaico (atravessamento) de afetos, encontros e aprendizagens que ajudaram a construir e lapidar quem eu sou.

Agradeço à Sarah Rachel, minha filha, e à Lorena Beatriz, minha sobrinha, que, enquanto eu mergulhava em leituras e escritas, corria atrás dos prazos, com a sabedoria de quem ama de verdade, me lembraram que respirar também é parte do caminho. Foram elas que nos momentos mais tensos me ensinaram a querer devagar – aquele querer que desacelera, acolhe e cura; me convidavam a respirar, sorrir e voltar a enxergar a beleza nas pequenas coisas.

À minha família, que fez deste sonho um projeto coletivo. Vocês foram porto seguro em meio as tempestades, rede que sustenta sem aparecer, raiz que permite que a árvore cresça sem medo de tombar.

Aos amigos que dividiram comigo as alegrias e inquietações dessa trajetória, minha profunda gratidão. Obrigada por cada palavra de incentivo, por cada conversa, por cada gesto de cuidado. Vocês foram lembrança constante de que os

caminhos se tornam mais bonitos quando compartilhados. Em especial à Aline Costa, encontrada tal como encontrar um espelho. Nela reconheci o querer que motiva, que inspira, que transborda da vida para a profissão e da profissão de volta à vida. Construímos memórias, cumplicidade e inspiração. Sua amizade tornou essa jornada mais leve, mais rica e mais humana.

Ao Luís Sousa, que encontrei num “desvio” a caminho da pedagogia – e foi ali que paramos para ir “ali” tomar “cafés e buscar alguns “dezes”. Obrigada pelas idas “ali”, pelos cafés, pelos “juris” nada simulados da vida alheia (e da nossa também); pela alimentação reciproca da nossa confiança e potencial, mas também dos nossos “buchinhos”; e pelas “apudadas” nos momentos extracientíficos da vida – pois sempre haverá um Sousa apud Castro e um Castro apud Sousa.

Ao Matheus Bezerra e Hugo Bezerra, minha gratidão pela generosidade do diálogo, por não deixar o cansaço virar desistência, pela disposição em compartilhar experiências que ultrapassaram os limites da teoria trazendo humanidade, realidade, sentido e por contribuir de forma tão significativa para o aprofundamento deste estudo. Matheus, referência que não se encontra apenas nos livros que trocamos, se materializa em presença. Obrigada por fazer do debate um exercício de aprofundamento genuíno, por ser ponte entre o pensamento e o campo, por aproximar este trabalho daquilo que ele precisava tocar.

Ao professor Eduardo Pontes, orientador desta pesquisa, agradeço a presença e direcionamento. Em um percurso repleto de perguntas, você ajudou a iluminar os caminhos sem jamais tirar de mim a liberdade de construí-los. Obrigada por não soltar a minha mão, por acreditar na relevância deste trabalho e por oferecer as ferramentas para a lapidação desta produção com uma orientação que foi, acima de tudo, paciente, profundamente humana e acolhedora; transformou desafios em possibilidades e dúvidas em crescimento; foi também um exercício de escuta, respeito, incentivo e sensibilidade.

Paulo Freire nos ensinou que a educação é um gesto de esperança, de amorosidade e de transformação e foi através de professores comprometidos com esse ideal que aprendi a enxergar a educação e o conhecimento como uma ferramenta capaz de aproximar pessoas, ampliar horizontes e ressignificar realidades – e cada um deles deixou uma marca na minha história.

Lembro-me daquela menina, quieta, calada, com pouquíssimas habilidades sociais, que ficava encantada e admirada com a forma como aquelas pessoas conseguiam fazer aquelas “mágicas”: tornar simples algo tão cheio de detalhes. Mas havia algo além disso. Por ser quieta, essa menina era, por vezes, invisível - e era sempre o olhar de um professor que a fazia se sentir vista, notada. Ali, o querer era ser igual, de fazer a “mágica” de visibilizar que parecia invisível, de transformar inseguranças em confiança, de favorecer o desenvolvimento da autonomia, de possibilitar o reconhecimento de si e a afirmação da própria identidade diante do mundo.

E é nesse sentido que me movo enquanto profissional, mas antes disso, e como o próprio Freire nos lembra, me movo como gente. Se hoje concluo esta etapa, é porque, em diferentes momentos da vida, encontrei educadores que iluminaram o meu caminho e me ensinaram que educar é, antes de tudo, um ato de amor.

Por fim, um agradecimento a minha fé, como diz Caetano, aquela “força estranha” que não se vê, mas que move; que não se explica, mas que sustenta; foi ela quem manteve tudo em movimento quando tudo parecia querer parar; “por isso essa força estranha, no ar. Por isso [...] não posso parar, por isso essa voz tamanha”.

Há um querer que não nomeamos, que existe antes da palavra e permanece depois dela. É assim que agradeço: com um querer que transborda o que essas linhas não conseguem conter.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é, por definição, um espaço de reconstrução de trajetórias que foram interrompidas por desigualdades socioeconômicas e falhas nas políticas de gestão. Contudo, no interior dessa modalidade, a permanência de estudantes com identidades de gênero divergentes, em especial pessoas trans e travestis, enfrenta importantes barreiras devido à prevalência da cisnormatividade e da transfobia. Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar de que maneira as políticas públicas de reconhecimento relacionadas à diversidade de gênero se manifestam no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Alhandra-PB, considerando os desafios de acesso, da permanência e da inclusão de pessoas trans. O referencial teórico ancorou-se nos estudos de Paulo Freire (2020), Miguel Arroyo (2014), Jane Paiva (2016), Simone de Beauvoir (2019), Joan Scott (1995), Judith Butler (2019) e Guacira Lopes Louro (2022). Os dados foram produzidos por meio de questões abertas com gestores escolares e com o coordenador municipal da EJA do sobredito município, além da análise de documentos institucionais e legais. Os resultados revelaram que, embora o município desenvolva iniciativas de combate à evasão escolar, tais ações operam sob um viés generalista e universalizante. Constatou-se uma invisibilidade estatística e institucional da população trans na rede de ensino, caracterizada pela ausência de mapeamento demográfico, inexistência de protocolos para uso do nome social e falta de formação continuada para as equipes pedagógicas e gestoras. Conclui-se que o acolhimento (reconhecimento social) desses estudantes no “chão da escola” apresenta fragilidades preocupantes e dependente da sensibilidade e da iniciativa individual dos profissionais. À luz dessas contribuições teóricas, conclui-se que a permanência escolar pressupõe, antes de tudo, o reconhecimento do sistema de ensino em tela sobre os sujeitos historicamente invisibilizados, evidenciando que políticas públicas de permanência somente se tornam plenamente inclusivas quando o respeito às diferenças seja o ponto de partida para a garantia do direito humano à educação.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; identidade de gênero; pessoas trans; política de reconhecimento; permanência escolar.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is, by definition, a space for reconstructing life trajectories that were interrupted by socioeconomic inequalities and institutional failures and and failures in management policies. However, within this educational modality, the retention of students with diverse gender identities, particularly trans people and transvestite, faces significant barriers due to the prevalence of cisnormativity and transphobia. This capstone project aimed to analyze how public recognition policies regarding gender diversity manifest within the Youth and Adult Education (EJA) context in the municipality of Alhandra, Paraíba, considering the challenges surrounding access, retention, and the inclusion of trans people. The theoretical framework was grounded in the studies of Paulo Freire (2020), Miguel Arroyo (2014), Jane Paiva (2016), Simone de Beauvoir (2019), Joan Scott (1995), Judith Butler (2019), and Guacira Lopes Louro (2022). Data were generated through open-ended questions addressed to school administrators and the municipal coordinator for Youth and Adult Education (EJA) in the aforementioned municipality, alongside an analysis of institutional and legal documents. The results revealed that, although the municipality implements initiatives to combat school dropout, these actions operate from a generalized and universalizing perspective. Statistical and institutional invisibility of the trans population within the school system was observed, characterized by the absence of demographic mapping, the lack of protocols regarding the use of social names, and a lack of continuing education for pedagogical and administrative staff. It is concluded that the reception (social recognition) of these students within the “school floor” exhibits concerning weaknesses and relies on the sensitivity and individual initiative of professionals. In light of these theoretical insights, it is evident that school retention presupposes, above all, that the education system in question acknowledges individuals who have historically been rendered invisible; this highlights that public policies aimed at retention only become truly inclusive when respect for differences serves as the starting point for guaranteeing the human right to education.

Keywords: Youth and Adult Education. Gender Identity. Transgender Individuals. Recognition Policies. School Retention.

LISTA DE SIGLAS

ANS – Agência Nacional de Saúde Suplementar

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CF – Constituição Federal

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNCD/LGBT – Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Queer, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não Bináries e outras identidades e orientações

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

STF – Supremo Tribunal Federal

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 17
2.1 Educação, direito à educação e formação humana 17
2.2 Direito à educação e políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos 19
2.3 Gênero como categoria analítica 27
2.4 Identidade de gênero, sujeitos trans e permanência escolar na EJA 30
2.4.1 Diversidade sexual e de gênero: conceitos fundamentais para a construção de ambientes educacionais inclusivos 31
2.4.2 A escola como espaço de inclusão e exclusão 32
2.4.3 Permanência escolar e trajetórias interrompidas 36
3 METODOLOGIA 40
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 45
4.1 A invisibilidade institucional dos estudantes trans na EJA 45
4.2 Entre o acolhimento e a ausência de institucionalização das políticas de reconhecimento 49
4.3 Das políticas de permanência às políticas de reconhecimento: os desafios para a construção de uma EJA inclusiva 53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 58
REFERÊNCIAS 60
APÊNDICE 65

1 INTRODUÇÃO

De um modo geral, podemos dizer que são diversas as variáveis que interferem para que os sujeitos acessem, permaneçam e sigam com a vida escolar de acordo com a idade "certa", determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996. Essa lei rege e organiza o sistema educacional brasileiro (público e privado), apresentando em sua estrutura organizacional as modalidades de educação que têm como objetivo também garantir o direito à educação a pessoas com características específicas, sendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a que garante o acesso daqueles que por algum motivo não puderam efetivar a continuidade dos estudos ou não tiveram acesso a eles na idade considerada apropriada.

Traçando um breve paralelo histórico sobre as características desses sujeitos, os estudos no campo da história da educação brasileira apontam que a população das camadas populares é a mais prejudicada nas questões relacionadas ao acesso e à permanência no ensino regular. A necessidade de trabalhar, de gerar renda para a família, através do trabalho no contexto urbano ou do campo, por exemplo, é um fator que leva a desistência ou até mesmo nem iniciar seu processo de escolarização.

Um olhar retrospectivo, e até mesmo atual, indica que o acesso e a permanência na educação básica ainda se constituem em um problema de política pública. Na educação de adultos, essa problemática ganha contornos mais preocupantes porque, de algum modo, os sistemas de ensino, e até mesmo os espaços escolares, não “reconhecem” os alunos da EJA como sujeitos de direito público subjetivo à educação. Miguel Arroyo (2007, p. 22) destaca a importância de considerarmos as especificidades dos demandantes da educação de jovens e adultos como ponto de partida para o reconhecimento da EJA, ou seja, um campo específico que parte das “[...] formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno [...]”.

Aqui, destacamos que o direito à educação é algo que vai além da oferta de vagas, ou da facilitação do acesso à escola, é necessário que se garanta que os sujeitos permaneçam nos espaços escolares. Desse modo, a luz do que nos propõe Jane Paiva (2016), pensar a permanência escolar desses sujeitos

requer uma análise a partir de uma perspectiva relacionada aos contextos estruturais e institucionais que atravessam as trajetórias individuais.

Neste sentido, a partir das contribuições dessa pesquisadora, é possível refletir sobre os fatores que fazem os jovens e adultos permanecerem na escola, mesmo com tantos fatores conspirando para o contrário e direcionando o nosso olhar para compreendermos a evasão escolar não apenas sob o viés do resultado de escolhas individuais, mas como uma consequência das desigualdades estruturais e falhas nas políticas institucionais de gestão. Mesmo sendo um direito legalmente assegurado, assim como tantos outros direitos conquistados pela Constituição Federal (CF) de 1988, alicerçado pelo fundamento básico da igualdade e de justiça social, o desafio está para além de falar da existência do direito, mas em garantir equiparação de oferta de oportunidades dentro do período de escolarização (Paiva, 2016).

Ainda segundo a autora:

> A correlação de forças que se coloca, na perspectiva do direito, ao pensar em construir uma nação para todos, evidencia a longa luta que vem sendo travada no país: de direitos proclamados a direitos reais, nos diferentes momentos; por diferentes ações públicas e da sociedade que vão empurrando a conquista de direitos [...] (Paiva, 2016, p. 101).

Além de analisar tais considerações, é relevante também introduzir, trazer para problematizar, as questões de gênero ao debate, especialmente no que se refere ao direito à igualdade e à educação de qualidade e justiça social.

Nesta direção, as contribuições trazidas por Cerqueira e Mendes (2024) apontam para a necessidade de ampliar e avançar as discussões acerca da temática à medida que a sociedade, da mesma forma, avança diante das transformações culturais e sociais em tempos atuais. As autoras destacam que não podemos reduzir o diálogo para os aspectos relacionados aos fatores biológicos, nem, tampouco, delimitá-lo por faixa-etária ou grupos específicos, uma vez que a discussão em torno do tema “[...] acompanha a humanidade, dentre as variadas interpretações” (Cerqueira; Mendes, 2024, p.7).

O conceito de gênero ganha destaque, em meados da década de 1949, com as reflexões da pensadora e feminista Simone de Beauvoir que coloca em evidência as desigualdades entre homens e mulheres decorrentes da ideia de determinismo biológico, indicando que as causas não são naturais e sim

socialmente construídas. Além disso, a autora destaca o papel da educação como fomentadora na consolidação dos papeis sexuais hierarquizados e nos fornece um arcabouço teórico para o aprofundamento do debate e conceituação sobre o termo “gênero”, em substituição dos termos “mulher” e “sexo”, sendo essa, inclusive, a base para os estudos iniciais sobre o tema no Brasil.

Neste sentido, destacamos também as contribuições dos estudos de Joan Scott (1995), que trouxe o termo gênero para ocupar o lugar de categoria analítica procurando romper com a lógica essencialmente biológica, ampliados pelo debate trazido por Judith Butler, que nos apresenta os conceitos de performance e performatividade de gênero como categorias resultantes de práticas sociais sistematicamente repetidas e produtoras da aparência do “estável”. A perspectiva trazida por Butler contribui para a compreensão das identidades trans e o reconhecimento da existência de sujeitos trans como legítima, desafiadoras estas da lógica da heteronormatividade.

Olhando para o contexto educacional, os fatores relacionados à identidade de gênero dos sujeitos trans somam-se aos fatores que influenciam o acesso e a permanência desses indivíduos na escola, frente aos desafios estruturais, como a ausência de reconhecimento de suas identidades, uma vez que a escola atua como espaço de reprodução de normas de gênero, acentuando a exclusão ao não reconhecer a diversidade de identidades e diferentes expressões de gênero.

Fazendo um recorte temporal sobre as motivações para a realização deste trabalho de TCC, este surge da necessidade de apresentar elementos para o debate acerca dos impactos relacionados às questões de gênero, com foco nas pessoas transexuais demandantes também de escolarização e de formação profissional no âmbito da EJA.

O curso de Pedagogia proporciona uma ampla compreensão da educação e das inúmeras possibilidades, não só no campo da atuação profissional, mas enquanto instrumento de transformação individual e coletiva. Ao longo da formação torna-se possível perceber a educação como um espaço de construção de conhecimento, desenvolvimento humano e fortalecimento das relações sociais.

Em minha trajetória profissional tive a oportunidade de vivenciar diferentes áreas de atuação no ambiente escolar: secretaria, coordenação,

professora da educação infantil e do ensino fundamental anos iniciais e finais. Essas experiências contribuíram para a consolidação de um olhar sensível acerca da multiplicidade de realidades presentes na escola e da importância de prática pedagógicas inclusivas e humanizadas.

O interesse pela Educação de Jovens e Adultos possui, além de razões acadêmicas, raízes afetivas. Durante muitos anos pude acompanhar minha mãe em sua trajetória enquanto estudante da EJA. Eu era estudante do ensino regular na mesma série de ensino. Compartilhávamos momentos de estudo e aprendizagem, experiência que me permitiu conhecer de perto a diversidade de histórias e gerações presentes nesse espaço educativo. Esse contato despertou, em mim, profundo interesse pela modalidade e pelas especificidades que atravessam a escolarização de jovens e adultos.

Durante a graduação em Pedagogia, ao cursar os componentes relacionados à EJA, esse interesse foi fortalecido e direcionou a escolha do tema deste Trabalho de Conclusão de Curso. O recorte voltado à identidade de gênero de sujeitos trans na modalidade surge da compreensão de que essa ainda é uma discussão necessária no contexto educacional, especialmente diante das necessidades de acesso, permanência e reconhecimento enfrentadas por esses sujeitos.

De um modo geral, nos espaços escolares essas questões geram desconforto entre a maioria dos educadores e até mesmo entre os próprios alunos. Dos profissionais com os quais convivo diariamente, quando o assunto está relacionado a questões sobre gênero e sexualidade, as demonstrações de incômodo são nítidas e os relatos são de que esse “tipo” de questionamento não cabe no campo pedagógico, e, sim, no âmbito familiar; há, por outra parte, o reconhecimento de que discutir o tema no ambiente escolar é importante, pois entendem que “[...] a escola é uma instituição social responsável pela produção e disseminação de conhecimento e formação crítica e social das pessoas (Cerqueira; Mendes, 2024, p. 2).

Cerqueira e Mendes (2024) apontam ainda que os desafios enfrentados pelos docentes na abordagem de assuntos relacionados à Educação Sexual estão associados à falta de conhecimento específico, inclusive, de questões relacionadas ao campo moral, ligadas ao preconceito e a aspectos religiosos, que faz com que esses profissionais optem por evitá-los em salas de aula. As autoras também associam a dificuldade à adoção de práticas tradicionais que

tendem a enfatizar e priorizar a perspectiva biológica limitando as discussões e desconsiderando os fatores fisiológicos, o contexto cultural, social e histórico envolvidos. Essas estudiosas ressaltam a importância de se compreender a forma como os professores entendem sexualidade a fim de contribuir na construção de percurso formativo ético-político dos docentes sobre o assunto.

Ao trazer essas inquietações, busco ainda provocar a reflexão para um campo mais específico, como dito, e que demanda, me parece, ainda o devido reconhecimento por parte da sociedade: dos sujeitos de direitos sociais e educacionais no campo da EJA. Há o reconhecimento por parte dos documentos legais e das pesquisas acadêmicas, por exemplo, mas, no chão da escola, as contradições, as negações do direito à educação tornam-se mais evidentes.

Trazendo as pessoas trans para esse cenário, como agentes coletivos de direitos, essas complexidades ganham novas camadas e demandam resoluções. É essencial entender, portanto, de que modo esses sujeitos experienciam as políticas de reconhecimento existentes, quais os principais entraves que enfrentam em sua trajetória escolar e de que forma a escola tem respondido, ou deixado de responder, às demandas específicas desse grupo no campo da EJA.

Com base nessas considerações iniciais, o presente TCC procura analisar de que maneira as políticas públicas de reconhecimento relacionadas à diversidade de gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos consideram os desafios de permanência e inclusão de sujeitos trans. Para isso, pretende-se: a) Identificar a existência de políticas públicas, estratégias e ações voltadas à diversidade de gênero no Município de Alhandra – PB; b) Analisar a percepção dos gestores acerca da presença ou ausência de orientações e formações para acolher os sujeitos trans demandantes da EJA; c) Analisar, também, as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Alhandra relacionadas às questões de gênero, diversidade e reconhecimento da população LGBTQIAPN+; e d) Refletir sobre a oferta e garantia da Educação de Jovens e Adultos no sentido de pensar como uma política pública local respeita práticas inclusivas relacionadas ao acesso, permanência e conclusão dos sujeitos trans.

Diante o exposto, este TCC está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo introduzimos e situamos a problemática do acesso,

permanência e acolhimento de sujeitos trans na Educação de Jovens e Adultos, apresentando as motivações pessoais e acadêmicas, o problema de pesquisa, os objetivos e a relevância do estudo.

O segundo capítulo, destinado à fundamentação teórica, discutimos acerca do direito à educação e formação humana, histórico das políticas públicas na EJA, o conceito de gênero como categoria analítica a partir das contribuições de Simone de Beauvoir, Joan Scott, e Judith Butler, assim como as especificidades da permanência escolar de pessoas trans e do papel da escola frente à inclusão e à exclusão.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia e detalhamos a abordagem qualitativa, exploratória e descritiva adotada, os procedimentos da pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de questionários/ entrevistas direcionados ao coordenador municipal da EJA e aos gestores escolares das escolas que ofertam EJA na rede de ensino de Alhandra – PB.

O quarto capítulo é dedicado à apresentação dos resultados e discussões. Nele consta o perfil dos participantes e as análises sobre a produção da invisibilidade institucional dos estudantes trans, a tensão entre a disposição individual para o acolhimento e a ausência de institucionalização de políticas de reconhecimento, bem como os desafios postos para a consolidação de uma EJA verdadeiramente inclusiva.

As principais conclusões alcançadas pela pesquisa aparecem sintetizadas no quinto e último capítulo. Nele ressaltamos as limitações encontradas e apontamos caminhos para o fortalecimento das políticas públicas de reconhecimento e permanência no “chão da escola”.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação, direito à educação e formação humana

O ser humano apresenta uma pré-disposição para ser mais do que uma parte integrante do meio. Ser capaz de agir de forma reflexiva, pensando sobre a presença da espécie no ambiente, de como aproveitar aquilo que o meio nos oferece, permitiu não só com que aprendêssemos e apreendêssemos sobre o mundo, mas também possibilitou o nosso reconhecimento enquanto sujeitos distintos uns dos outros, ou seja, construindo a noção de alteridade, tomando consciência da nossa presença no mundo e, a partir dessa consciência, estabelecendo as relações com o mundo e com os outros.

Cientes da nossa existência, participação e interação com o meio e com os outros indivíduos, passamos a interferir no meio, transformá-lo; aguçamos a nossa capacidade de aprender, movidos pela curiosidade natural, notamos que, sendo seres aprendentes também somos seres que ensinam e, nesse movimento de aprender e ensinar sentimos a necessidade de criar métodos para que tal processo pudesse acontecer de maneira prática e eficiente.

Ao reconhecer que, enquanto seres humanos, nos construímos a partir da nossa relação com o mundo, a educação torna-se um processo permanente de ressignificação das experiências e uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia. Nesse sentido, a educação contínua, ao longo da vida, transforma-se em um motor que coloca o sujeito em movimento de busca, abrindo caminho para a descoberta de novos potenciais. Nesse sentido, podemos compreender o papel da educação ao longo da vida e romper com as perspectivas que a reduzem a educação a um processo que visa apenas a formação técnica ou limitando-a apenas a infância.

Surgindo como um caminho para a emancipação, a aprendizagem ao longo da vida reconhece que o conhecimento acompanha toda a existência humana e não pode, nem deve ser encarada como algo que pode ser dividido em etapas formais e pressupor o seu encerramento.

Com isso, constatamos que o processo educativo é parte intrínseca à vida humana, uma vez que esse percurso ensinar e aprender independe do conteúdo, do espaço, vai além do treinar aptidões específicas, pois só em estar no mundo, observando, analisando, permitirá com que aprendamos. Educar é

formar o sujeito, na sua integralidade, dando condições para que ele possa identificar-se como sujeito individual e coletivo, além de relacionar-se.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 destaca que a educação assume sua função qualificadora e ultrapassa com a lógica de preparação para o mundo do trabalho e valoriza as experiências de vida dos saberes construídos ao longo da vida e das potencialidades ainda não descobertas pelo sujeito.

> Na base da expressão potencial humano sempre esteve o poder se qualificar, se requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si. Uma oportunidade pode ser a abertura para a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal. A realização da pessoa não é um universo fechado e acabado. A função qualificadora, quando ativada, pode ser o caminho destas descobertas (Brasil, 2000, p.11).

Entendemos por educação tudo aquilo que age na intenção de nos manter em movimento de busca por saciar a nossa curiosidade natural, mas que também vai nos fazer buscar transformá-la no que Paulo Freire (2020, p. 27) define de “curiosidade epistemológica”, que é a curiosidade crítica, que nos inquieta, que procura esclarecer e acrescentar algo que realizamos no mundo. Ou seja, “Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir além de seus condicionantes”.

No campo do direito à educação, destacamos os marcos legais que afirmam o direito, a obrigação da sua oferta e garantia pelos entes federados – União, Estados, Municípios e Distrito Federal, a exemplo a Constituição Federal (CF) de 1988, Título VIII – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, art. 205, que apresenta o seguinte enunciado:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De um modo geral, e no art. 206, podemos destacar, dos sete princípios orientadores para a ministração do ensino, três que falam diretamente sobre o respeito à diversidade de sujeitos e de lugares: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

Os princípios da CF são reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394 de 1996. No Título I – Da Educação, art. 1º temos a seguinte inscrição:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

Nesse sentido, garantir o direito à educação ultrapassa a garantia formal de matrícula em uma unidade escolar, o direito proclamado nas linhas das leis não garante o direito na prática. “Dar acesso a todo mundo na escola sem respostas adequadas a todos os sujeitos não basta” (Paiva, 2016, p. 101).

As contribuições de Jane Paiva (2016) tornam possível problematizar as formas como a conquista do direito a educação aconteceu ao longo da história, destacando o “[...] fato de o direito a educação não ter sido garantido a todos os níveis de ensino, mas apenas ao ensino fundamental (Paiva, 2026, p. 106)”, o que segundo a autora é considerada uma “mancha” nos avanços conquistados, não contemplando os jovens e adultos ao desconsiderar que os direitos proclamados contemplam todos os sujeitos.

2.2 Direito à educação e políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos

É constatado no percurso histórico educacional do Brasil, que os sujeitos demandantes da EJA e das classes populares foram constantemente sacrificados em detrimento de manter os privilégios do grupo socialmente privilegiado, sob alegação de que o orçamento do Estado brasileiro era pequeno para abarcar a todos. Com base nesse argumento, nenhuma estratégia foi elaborada a fim de ampliar o orçamento para que se pudesse cumprir o dever constitucional de assegurar o direito a educação para todos (Paiva, 2016, p. 106).

A Lei 9.424, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), garantia que houvesse uma redistribuição sistemática de recursos para os estados e municípios para financiar essa etapa de ensino, contudo apenas o grupo que compreendia as crianças foi priorizado, excluindo os

sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do financiamento público e gerando o surgimento de diferentes estratégias por parte dos governos para mascarar as matriculas da EJA e garantir os repasses financeiros (Paiva, 2016, p. 107).

Ao priorizar apenas o grupo que compreendia as crianças, e pensando apenas atingir a universalização do Ensino Fundamental, tendo como estratégia apenas a oferta de vagas e matriculas, com o passar do tempo foi-se percebendo que era necessário pensar também em formas de garantir a permanência desses sujeitos na escola, pois mesmo com a garantia da matrícula, esses indivíduos não conseguiam concluir o ensino fundamental e acabavam por abandonar/evadir das instituições e aumentando o grupo de jovens e adultos que, por não estarem na idade certa, ficava desassistido e fora da área de abrangência de atendimento do sistema educacional nacional.

Essa movimentação gerou uma insatisfação popular que passou a buscar e defender o direito de todos à educação, cabendo aos Fóruns de EJA a reivindicação de políticas públicas para igualar as oportunidades dos sujeitos jovens e adultos (Paiva, 2016, p. 107).

Historicamente, os coletivos populares foram marginalizados por aqueles que pensam, organizam e estruturam o modelo de sociedade e de nação que construiu as suas concepções, bases pedagógicas e epistemológicas com base em “[...] relações políticas de dominação/subalternização/opressão desde crianças e adolescentes”, bem como nos indica Miguel Arroyo (2014, p.13):

> Que não esqueçam que a partir da colonização vêm sendo submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, que foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural.

É importante trazer para a discussão como as teorias e práticas educacionais refletem, reproduzem, se fazem e refazem diante dessa estrutura hierarquizada em que as relações sociais são estabelecidas. As ações educativas são construídas pautadas pelas relações de poder que padronizam a forma de classificar os sujeitos dividindo-os em grupos sociais, étnicos, de gênero... A essas classificações, ainda são associados os padrões cognitivos e pedagógicos que reforçam a relação bipolar e hierárquica entre si. De um lado, “[...] coletivos primitivos, irracionais, incultos, selvagens, ignorantes,

segregados do poder *versus* coletivos racionais, cultos, civilizados, detentores do poder/saber" (Arroyo, 2014, p. 39).

Essa configuração estrutural dicotômica ganha uma demarcação territorial a partir do momento em que esses grupos passam a ser, dentre tantas definições e conceitos, categorizados como marginais/marginalizados indicando uma separação física entre um grupo e outro, onde cada um deles está ocupando uma margem.

Partindo dessa ideia, e orientados por uma perspectiva colonizadora, são estabelecidas as formas de pensar os outros sujeitos e as estratégias para criar caminhos com o objetivo de tirá-los desse estado de não-saber, de construir um percurso de passagem que "salva" os coletivos primitivos, ignorantes, sem cultura. Segundo as contribuições trazidas por Arroyo (2014, p. 41), "nessa visão se legitima o pensamento educativo e a diversidade de pedagogias salvadoras dos marginalizados". O autor ainda destaca que:

> A empreitada civilizatória, a escola e até as pedagogias salvadoras, carregam essa identidade: oferecer percursos, passagens para sair da ignorância, da incultura, da tradição pré-política, da pobreza para civilização, a cultura, a consciência política, o progresso, a ascensão social... uma imagem incrustrada em nossa cultura política, pedagógica, civilizatória dos marginais (Arroyo, 2014, p. 41).

Dialogando com Arroyo, o Parecer CNE/CEB nº11/2000, também tece críticas acerca dessa visão hierarquizante evidenciando como os processos históricos de exclusão educacional se sustentam nessa perspectiva. O documento destaca como essa realidade está relacionada à limitação da participação social plena de jovens, adultos e idosos, sobretudo daqueles compreendidos no grupo dos historicamente marginalizados: negros escravizados, povos indígenas, trabalhadores braçais, do campo, e demais sujeitos excluídos dos espaços de poder e produção do conhecimento.

Neste sentido,

> [...] as formas de pensar os desiguais, as desigualdades, correspondem às formas de pensar o Estado, suas políticas como corretoras das desigualdades. Destacam-se as desigualdades possíveis de serem corridas por meio de políticas/programas ou cujos resultados são passíveis de serem avaliados, quantificados, questionados, nos limites do Estado (Arroyo, 2014, p. 45).

Nesse contexto, somos conduzidos para refletir sobre os prejuízos que essa construção histórica produz na elaboração das políticas públicas e da necessidade de abrir mão dessa concepção “salvadora” que visa adaptar os sujeitos à ordem social vigente e reconheça seus saberes culturas e trajetória de vida.

> A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000, p.6).

Traçando uma linha do tempo sobre como os sujeitos demandantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos são percebidos pela sociedade e pelo Estado, percebemos uma evolução em relação a essa percepção, saindo de uma visão compensatória, em que os indivíduos eram observados a partir do prisma do fracasso escolar, culpabilizados de forma individual por não terem aproveitado a chance dada pela escola pública. Contudo, retornando ao que já trazia Jane Paiva (2016), as políticas de financiamento invisibilizaram esses sujeitos ao excluir a EJA da distribuição de recursos até 2007.

Segundo o Documento Diagnóstico da Educação Nacional (2025),

> A possibilidade de a EJA fazer parte do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei n.º 11.494/2007) foi reconhecida como uma realização importante, porém reafirmou a discriminação da modalidade, por ser relegada ao menor fator de ponderação (0,8), e contribuiu para o baixo investimento dos entes federados. Somente em 2023 esse fator de ponderação foi nivelado com o dos demais alunos do ensino fundamental urbano nos anos iniciais (1,0) (Brasil, 2025, p. 162).

Atualmente, a observação parte da perspectiva do reconhecimento desses estudantes como sujeitos de direito que, por ausência em ações que condicionassem a sua permanência e em decorrência das barreiras socioeconômicas existentes tiveram as suas trajetórias escolares interrompidas. A observação passa a ser guiada pela compreensão multi do sujeito e busca levar em consideração que ele é trabalhador, que possui gênero, raça, etnia e saberes diferentes que devem ser valorizados no processo pedagógico, surgindo o conceito de aprendizagem ao longo da vida que visa garantir o exercício pleno da cidadania e da humanização do sujeito.

Desse ponto de vista, tais mudanças alteram a forma como o Estado planeja e assegura o direito á educação como um direito social inviolável.

A atual LDB ao buscar garantir o “direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, artigo 3º, inciso XIII), apresenta, dentro da sua estrutura para organização da educação escolar, as modalidades de ensino, visando atender as necessidades específicas dos cidadãos e garantindo o direito de todos a educação, em cumprimento ao que determina a CF de 1988.

De acordo com a LDB, é responsabilidade do Estado a garantir o acesso no ensino fundamental e médio para aqueles que não conseguiram concluir na idade regular, de forma pública e gratuita (Brasil, 1996, artigo 4º, inciso IV). Aparece, então, para contemplar esse público, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, a fim de atender ao que determina a redação do artigo 4º, inciso VII, dessa lei que diz que é dever do Estado:

> [...] oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Brasil, 1996).

A Lei 9394/96 apresenta nove títulos, divididos em Capítulos, sessões e artigos, 92 no total, que tratam de: conceitos, princípios e direitos (Títulos I a III), organização dos sistemas de ensino (Título IV), estrutura da educação (Título V), professores e profissionais (Título VI), recursos financeiros (Título VII) e regras complementares (Títulos VIII e IX).

O Título V, o maior de todos os títulos, é responsável por explicar a estrutura da educação no país, definindo sua composição, a finalidade de cada um dos níveis e modalidades, bem como as regras gerais da Educação Básica. É nesse Título que a EJA aparece contemplada.

O Capítulo II, sessão V, artigos 37 e 38, indica o público alvo da modalidade, reconhecendo o direito à escolarização para os jovens, adultos e idosos que foram impossibilitados de acessar ou continuar os seus estudos na idade regular e determinando a necessidade de considerar as características, interesses, condições de vida e realidade de trabalho dos sujeitos, versando também sobre as formas e idade mínima para certificação referente a cada etapa da Educação Básica compreendida pela modalidade.

O Parágrafo 2º do artigo 37 fala sobre o dever do Poder Público em viabilizar e estimular não só o acesso, destacando a importância de garantir

meios para que os estudantes demandantes da EJA que são trabalhadores permaneçam na escola “mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996).

De acordo com o Documento Diagnóstico da Educação Nacional (2025), um dos fatores que contribuem para a baixa permanência dos estudantes na EJA é a falta de articulação do currículo com o mundo do trabalho. Em 2022, apenas 3,5% das matrículas de EJA são articuladas com a educação profissional, conforme os dados do segundo Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) divulgado em 2022.

> Além do reduzido estímulo para que jovens, adultos e idosos voltem a frequentar a escola, diferentes estudos apontam a inadequação da oferta, caracterizada por horários e formatos inflexíveis que inviabilizam a conciliação entre trabalho e estudos; pela impossibilidade da matrícula de ingresso a qualquer tempo do período letivo; pelo descompasso entre o local da oferta e o da moradia ou do trabalho dos potenciais estudantes; além de currículos e prática (Brasil, 2025, p. 161).

O PNE, um plano decenal instituído por lei em que constam as diretrizes, objetivos, metas e estratégias que orientam a educação no Brasil em todos os níveis, etapas e modalidades. A Lei nº 15.388 de 14 de abril de 2026 estabelece o Plano Nacional de Educação referente ao período de 2026-2036.

O PNE vigente apresenta 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias sobre 8 temáticas: Educação Infantil, Alfabetização, Ensino Fundamental e Médio, Educação Integral, Diversidade e inclusão, Educação profissional e tecnológica, Educação Superior, Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.

Dentre os objetivos apresentados, destacamos o objetivo 4 que fala sobre a superação das desigualdades mediante ações de perspectiva inclusiva que assegurem a conclusão do ensino fundamental e médio de crianças, adolescentes e jovens na idade regular.

O monitoramento das metas estabelecidas no PNE acontece bienalmente, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o responsável pela realização e divulgação desses estudos que subsidiam o acompanhamento e o progresso no cumprimento.

> Essa missão tem sido realizada pelo Instituto com esmero e responsabilidade e se expressa nos seguintes documentos publicados: Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de

> Base; Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016; Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018; Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020; e Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022 (Brasil, 2025).

De acordo com o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, divulgado no dia 24 de junho de 2022, houve um "[...] retrocesso na cobertura educacional da população de 6 a 14 anos de idade, de 98,0% em 2020 para 95,9% em 2021".

> [...] o que representa um recuo de cerca de dez anos no indicador, visto que, para 2011, ele foi estimado em 96,1% (Brasil. Inep, 2018). Tal retrocesso coloca o indicador de cobertura em um patamar inferior ao da linha de base do PNE em 2013, quando o índice foi de 96,9%. O contingente de crianças e jovens fora da escola, em 2021, é estimado em cerca de um milhão, o dobro do que havia em 2020 (Brasil, 2022, p. 15).

Já o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento, divulgado em 27 de junho de 2024, constatou que a meta referente à cobertura escolar para a população da faixa dos 6 aos 14 de idade não foi alcançada, destacando os impactos ocasionados pela pandemia da covid-19 que gerou um retrocesso no atendimento escolar. Em 2023, o indicador atingiu a marca de 95,7%, ficando abaixo da linha de base registrada no PNE em 2012, em que foi estimada uma taxa de 96,7%.

Os relatórios apontam para uma evolução no percentual de jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental subindo de 81,1% em 2021 para 84,3% em 2023. Contudo as taxas ainda indicam distanciamento da meta de 95% estipulada para ser alcançada em 2024.

Além de analisar os dados referentes a faixa etária, os relatórios também apresentam dados relacionados as desigualdades regionais e o impacto da renda no acesso a escolarização. O 5º Ciclo de monitoramento destaca a região Sudeste liderando os índices de conclusão na população que compreendem os jovens de 16 anos com pelos menos o ensino fundamental completo em 2023 (90,4%), a região Norte com a menor taxa (73,7%). A região Nordeste aparece com 80,3% e, embora ainda considerado abaixo do indicado, é a região com uma trajetória constante de crescimento no período de 2012-2023 com 24,7 p.p. de variação.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos, o relatório do 4º ciclo de monitoramento informa sobre a ampliação lenta e insuficiente para atingir a média de 12 anos de estudo, a oferta de vagas “[...] em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,5 em 2019 e passou para 11,7 anos em 2021” (Brasil, 2022, p. 17), apresentando maior impacto para os brasileiros da região Nordeste, especificamente, a população do campo e os 25% mais pobres. Ou seja,

> [...] os esforços de universalização da educação básica e de ampliação da escolarização da população brasileira para os jovens e adultos ganharam destaque no Plano, com o estabelecimento pela Meta 10 de que, no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional. Todavia, em 2021, apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta. Contudo, o indicador no ensino fundamental (1,0%) significou o dobro do verificado em 2020 (0,5%). No ensino médio, também foi registrada uma evolução para 3,8%, em 2021, representando o melhor resultado desde o início da série histórica, em 2013 (Brasil, 2022, p. 17).

Os dados atualizados no 5º Relatório de Monitoramento, com dados referentes a 2023, indicam avanços, mas ainda se mantem distantes da meta de 25%. O número de matrículas integrada a educação profissional subiu para 4,7%. O indicador referente ao ensino fundamental seguiu em crescimento chegando a 2,4% em 2023 e o ensino médio apresentou o melhor resultado desde o início do monitoramento atingindo 8,2%.

Apesar do progresso, o documento ressalta que o país está 20,3 p.p. de distância dos 25% estipulados para ser alcançado em 2024. Além disso, é importante destacar que o percentual de matriculas na EJA integrada ao ensino fundamental sofreu uma redução de 40,5% no período entre 2013 e 2023.

Outros dados relevantes e abordados nos relatórios, dizem respeito à população residente no campo que permaneceu estagnada em tempo médio de escolarização, mantendo a média de 10,4 anos, 1,6 ano abaixo do objetivo. Entre os 25% mais pobres a taxa subiu para 10,3 anos.

A análise desses dados conduz a reflexão sobre quais são as medidas públicas adotadas para alcançar as metas e objetivos traçados pelos textos legais no que diz respeito aos sujeitos da EJA. Os dados apontam para uma dificuldade maior em alcançar a população do Nordeste, moradores do campo e os mais pobres. Quais são os fatores que impedem esse alcance? Além disso, é necessário oferecer não só estrutura física, mas ambientes

acolhedores, que levem em consideração não só os aspectos socioeconômicos, mas também aqueles que abarcam as questões relacionadas às desigualdades geradas pelas questões raça, etnia e gênero desses indivíduos, aspectos que não foram contemplados nessas pesquisas.

2.3 Gênero como categoria analítica

Os debates acerca da definição do termo “gênero” vêm ganhando notoriedade no decorrer da história, sobretudo a partir das discussões provocadas por Simone de Beauvoir, como dito, em especial a partir de 1949. A autora incita a reflexão sobre o fato de que “biologia não é destino” (Deslandes, 2015, p. 20) apontando para a mulher como um sujeito autônomo, capaz de fazer escolhas para si e direcionar o próprio destino, rompendo com a ideia de sujeito tutelado.

Ao declarar “ninguém nasce mulher, torna-se”, ela expõe a construção das desigualdades históricas no mundo ocidental entre os sexos que, segundo afirma Keila Deslandes (2015), foi corroborada pela seguinte naturalização:

> [...] do mito do “eterno feminino”, que deifica a mulher e, na prática, impossibilita sua existência como um ser real. E, ainda, corrobora na formação ideológica da submissão feminina, o processo educacional, que relega a mulher a uma postura passiva, alienada e inferior em relação ao homem (Deslandes, 2015, p. 19).

Essa autora também destaca a importância dos estudos de Beauvoir acerca do papel da educação na definição dos papeis sexuais e nas relações hierárquicas entre homens e mulheres, e afirma:

> “[...] e apesar de usar o termo ‘sexo’ em seus escritos [...] forneceu arcabouço teórico para construção do termo ‘gênero, tal como se entende hoje. Ou seja, como construção cultural da sexualidade [...]” (Deslandes, 2015, p.21).

Nos últimos anos, especialmente nas redes sociais, o termo *gênero* tornou-se amplamente difundido. No entanto, sua utilização geralmente ocorre de forma superficial e associada a discursos marcados pelo moralismo e pela polarização política, principalmente entre os grupos que desconhecem a compreensão no campo dos estudos culturais e sociais. Alvo de disputas políticas e ideológicas, o conceito serviu de alavanca para disseminar o “pânico” moral e fomentar a cisão política, como exemplo, podemos trazer o Projeto de Lei nº 051/2017, proposto pelo vereador Cacá Gadelha, que

buscava proibir a chamada “ideologia de gênero” na rede municipal e privada de ensino[1] no município de Sousa – PB.

Embora o conceito esteja relacionado às discussões sobre identidade, cultura, relações de poder e construção social, sua formulação passou por diferentes compreensões históricas antes de ser adotado pelo movimento feminista. Sua gênese etimológica no latim, *genus*, gerar, genital, gene. Não se tratando, portanto, de um termo feminista, mas em seu uso gramatical, um termo da linguística usado como uma forma de classificar fenômenos. Funcionando enquanto um sistema de distinções socialmente consensual e não como uma descrição de traços inerentes ou objetivos à subjetividade humana (Scott, 1990, p. 72).

Apesar de existir discussões que diferenciassem fatores biológicos e identitários, foi a partir das formulações do psicanalista Robert Stoller que a distinção entre sexo e gênero se popularizou. Para Stoller, as características biológicas dos indivíduos estão relacionadas ao sexo, enquanto a identidade psíquica construída em torno do feminino e do masculino diz respeito ao gênero (Saffiot, 1999). Embora centrada na perspectiva clínica e não contemplando de forma aprofundada as dimensões históricas, sociais e políticas do conceito, ao desvincular o gênero das dimensões estritamente biológicas e sexuais, as formulações de Stoller representaram, conforme destacam Carvalho e Rabay (1990, p.120), uma “virada conceitual”.

A distinção sistematizada por Stoller foi posteriormente apropriada pelas teóricas feministas, que passaram a compreender e evidenciar que as desigualdades existentes entre homens e mulheres não decorrem da biologia. Nesse sentido, pode-se dizer que Simone de Beauvoir é quem primeiro conceitua o termo sem dar nome ao conceito. O que devemos compreender é Beauvoir, como destaca Saffioti (1999, p. 160), não contava com um arcabouço teórico e conceitual do qual temos em mãos na atualidade, mas sua obra serviu – e até os dias atuais serve – como um importante marco do pensamento feminista na problematização das hierarquizações sistemáticas entre gêneros na sociedade.

No Brasil, o percurso para o desenvolvimento da conceituação de gênero seguiu uma trilha diferente dos estudos de gênero em outras

[1] Cf. https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/projeto-que-proibe-ideologia-de-genero-em-escolas-e-aprovado-em-sousa-na-pb.ghtml.

localidades, que se basearam nas questões funcionais dos papéis de gênero, e partiu: “[...] na verdade, de orientação moderada, buscando mais uma integração com a comunidade científica do que a criação de espaços alternativos na academia” (Deslandes, 2015, p. 21). Os estudos brasileiros tinham como temas “subordinação/opressão/exploração feminina” com viés fortemente influenciado pela lógica do determinismo biológico.

Vale destacar que essas primeiras investigações usavam os termos “sexo” e “mulher” em suas análises, apenas por volta da década de 1980 é que os termos passam a ser substituídos paulatinamente pelo termo “gênero”. No campo das Ciências Sociais, “gênero” surge, como categoria analítica, a partir de investigações realizadas por Joan Scott através do seu artigo “Gênero, uma categoria útil de análise histórica: para além da classificação”, considerado este uma referência importante para as discussões de igualdade de gênero.

> O conceito de gênero nas políticas públicas educacionais brasileiras até o início do século XXI se restringiu objetivamente, portanto, ao tema da emancipação e empoderamento da mulher, com seus múltiplos vieses de inserção feminina em face da sociedade patriarcal e da dominação masculina (Deslandes, 2015, p. 38).

Foi com Joan Scott, em sua *Categoria útil de análise histórica* que temos a primeira formulação do termo enquanto um conceito-chave de análise nas Ciências Sociais e Humanas. Suas contribuições são essenciais na evolução do conceito, elevando o gênero de uma ferramenta puramente descritiva para uma categoria de análise histórica. Para essa pesquisadora, “gênero” não deve ser utilizado apenas para uma nomeação e reivindicação da presença de mulheres na história - algo que posteriormente entrará em associação, estudos das mulheres e de gênero -, mas para compreender como as sociedades organizam o poder e conhecimento ao longo do tempo, bem como suas relações de parentesco (Scott, 1990, p. 76).

Com isso, Jean Scott define gênero por meio de uma conexão entre duas proposições fundamentais para compreender o conceito: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1990, p. 86). Desta forma, o gênero torna-se um campo central através do qual o poder pode ser articulado, legitimado e, como visto agora, criticado, ele entre como fator primordial nas relações de

poderes nas estruturas sociais, sendo, assim, possível compreendê-lo, analisá-lo e teorizá-lo. A virada teórica de Scott se dá em demonstrar com as estruturas de poder se “armam” do gênero para legitimar realidades; e que ele não possui relação direta com a sexualidade. Regimes políticos autoritários ou revolucionários frequentemente utilizam do gênero para consolidar poder na sociedade, usando a força como “masculina”, enquanto tratam a fragilidade ou subversão como categoria “feminina” (Scott, 1990, p. 91).

Partindo das perspectivas propostas pelas autoras supracitadas, o aprofundamento nas discussões foi realizado por outros pesquisadores a exemplo de Judite Butler, que apresenta as noções de performance e performatividade de gênero, na qual propõe que não há um determinismo biológico ou fixo para a categoria, sendo gênero um conjunto de práticas sociais contínuas e recorrentes para a produção de uma performatividade de aparência estável para os gêneros e sua performance o ato estilizado do sujeito. Tal proposição nos convida a compreender os desafios para o reconhecimento de identidades trans entendendo esses sujeitos como aqueles que tensionam a lógica da heteronormatividade historicamente instituída.

2.4 Identidade de gênero, sujeitos trans e permanência escolar na EJA

Até o momento, buscamos situar o contexto histórico de constituição da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, assim como os avanços relacionados aos marcos legais e às políticas públicas voltadas ao reconhecimento dos sujeitos compreendidos como público-alvo da EJA enquanto detentores do direito à educação. As discussões apresentadas salientam que ofertar vagas é condição necessária, mas insuficiente para assegurar esse direito – é preciso criar condições reais para efetivar a permanência e conclusão da trajetória escolar.

A plenitude dessa garantia só poderá ser alcançada se tomarmos como ponto de partida o reconhecimento de que os sujeitos da EJA têm suas vidas atravessadas por suas identidades e marcadores sociais diversos. Nesse contexto, às questões relacionadas à diversidade sexual e de gênero mostram-se relevantes e influentes nas formas como esses sujeitos acessam, permanecem e são reconhecidos no ambiente escolar. Esse tópico, portanto, busca refletir sobre como as identidades de gênero atravessam as experiências

escolares e quais desafios persistem na construção de ambientes educacionais mais inclusivos, acolhedores e comprometidos com a efetivação do direito à educação.

2.4.1 Diversidade sexual e de gênero: conceitos fundamentais para a construção de ambientes educacionais inclusivos

Os debates educacionais contemporâneos têm ampliando as suas discussões acerca da diversidade sexual e de gênero diante da necessidade em construir ambientes escolares inclusivos, que respeitem às diferenças e garantam os direitos humanos. Para avançar nessa reflexão, entender conceitos como identidade de gênero, orientação sexual e expressão de gênero tornam-se essencial para evitar equívocos conceituais e contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acolhedoras e sensíveis à diversidade humana.

Comumente utilizados como sinônimos no senso comum, esses conceitos referem-se a dimensões distintas da experiência humana. As literaturas indicam que: a) Identidade de Gênero: é uma percepção individual. É a forma como cada um se reconhece e percebe em relação ao feminino e masculino, não necessariamente concordam com o sexo biológico atribuído ao nascer; b) Orientação sexual: está relacionado ao campo afetivo, da atração romântica e/ou sexual que um indivíduo sente por outros; c) Expressão de gênero: corresponde às formas como o sujeito performa socialmente a sua identidade através da forma de se vestir, comportar e relacionar.

Entre as diferentes identidades de gênero, encontram-se as pessoas trans, cuja percepção e reconhecimento da identidade não correspondem ao sexo biológico atribuído em seu nascimento. As pesquisas apontam que não existe um fator predominante e determinante que explique como as pessoas transgêneras experienciam e moldam a construção da sua identidade, sendo ela resultado da interação entre os fatores genéticos, ambientais e biológicos.
A identidade transgênera, nesse sentido, “é única para cada indivíduo e pode envolver mudanças na expressão de gênero como nome e aparência” (Mello, 2023, p. 8) conforme as suas necessidades e escolhas.

> Estudos sugerem que características cerebrais podem desempenhar um papel na identidade de gênero, e algumas pessoas transgênero

> têm padrões cerebrais mais alinhados com o gênero com o qual se identificam. No entanto, ainda há muito a aprender sobre esses processos (Mello, 2023, p. 9).

É importante destacar que o processo de reconhecimento da própria identidade implica em impactos significativos na saúde mental, bem-estar, autoestima e qualidade de vida das pessoas trans. As literaturas ressaltam que ambientes inclusivos, respeitosos, que proporcionam acolhimento, segurança e reconhecimento contribuem para o desenvolvimento saudável desses sujeitos e amplia a compreensão acerca da diversidade humana na sociedade (Mello, 2023, p. 9).

Diante disso, a escola, os professores, a comunidade escolar, têm um papel importante para o apoio das pessoas trans, proporcionando ambientes escolares inclusivos, que favorecem as condições de acesso, permanência e sucesso na trajetória escolar. Nesse contexto, é importante direcionar reflexões, discussões e ações institucionais articuladas com as normativas jurídicas com objetivo de prevenir situações de violência, negligência e expulsão dessa parcela da população.

Essas iniciativas colaboram para um constante movimento gerador de mudanças estruturais, institucionais e pedagógicas capazes de fortalecer o vínculo dos estudantes com a instituição e permitindo que o processo de escolarização se transforme em uma experiência significativa de construção/reconstrução/afirmação da identidade “subjetiva”. A escola, dessa forma, deixa de ser um espaço aversivo e passa a ser um ambiente que reforça o sentimento de pertencimento e intensificando a motivação para avançar nas etapas e níveis educacionais e ampliar os anos de escolarização ao longo da vida.

2.4.2 A escola como espaço de inclusão e exclusão

Nos primeiros momentos da vida, inclusive antes do nascimento, podemos perceber as cargas culturais relacionadas às performances de gênero. Expectativas, comportamentos e características são projetados no sujeito já a partir da descoberta da gravidez tendo como base o sexo atribuído ao nascer e nas concepções construídas socialmente sobre feminilidade e masculinidade. “A ênfase no traço biológico estimula projeções sociais, impõe condutas” (Santos; Oliveira, 2019, p. 3). Contudo, cabe ressaltar que nem

todos os indivíduos se identificam e reconhecem nos padrões estabelecidos, evidenciando que a experiência de construção da identidade é única e subjetiva.

Historicamente, as identidades inadequadas aos padrões normativos e que se distanciavam da cisheteronormatividade foram compreendidas a partir de uma perspectiva patologizante, classificadas como desvio, anormalidade, distúrbio, disforia...; A homossexualidade, por exemplo, permaneceu décadas sendo considerada como um transtorno mental e catalogada no Código Internacional de Doenças (CID), sendo retirada apenas no início da década de 1990. Apesar disso, discursos de cunho religioso e fundamentalistas permanecem reforçando compreensões estigmatizantes sobre sexualidade e identidade de gênero ao defender práticas de conversão sexual, conhecidas popularmente como “cura gay”.

Os debates acerca da transexualidade e transgeneridade se desenvolvem a partir desse contexto, assim como de uma concepção patologizante que naturaliza corpos e colocavam como obrigatória a relação entre sexo biológico, identidade e expressão de gênero. Essa crença na existência de um modelo corporal natural e universal, reforçada pelo determinismo biológico, contribuiu para a legitimação de relações de poder e marginalização dos sujeitos cujas experiências de corporeidade não se enquadram nos padrões socialmente estabelecidos.

Letícia Nascimento (2021), mulher travesti, pesquisadora, professora universitária, ativista social e autora, problematiza, em sua obra *Transfeminismo,* as dificuldades que as pessoas ainda apresentam em compreender o gênero como uma construção cultural e social. A autora argumenta que parte dessa dificuldade é reafirmada a partir do próprio discurso do movimento feminista que reproduz a ideia de que “sexo é biológico e gênero é cultural” (Nascimento, 2021, p. 40). Embora essa diferenciação tenha sido útil para demonstrar que não há justificativa natural para as desigualdades existentes entre homens e mulheres, ela também produz limitações teóricas, pois essa relação binária colabora para a manutenção do sexo como fator fundamental para definir as identidades, dificultando superar as perspectivas essencialistas sobre os corpos e sujeitos.

Nascimento (2021) dialoga com autores como Tereza de Lauretis, Joan Scott, Gayle Rubin, Linda Nicholson, Michel Foucault e Paul B. Preciado, para

sustentar essa crítica e fortalecer o debate sobre a importância de romper com a perspectiva “binária de gênero com bases biológicas” (Nascimento, 2021, p. 39). A partir das contribuições, o debate passar a ser guiado pela compreensão de corpo e identidades de gênero como construções sociais, históricas e políticas produzidas em contextos específicos.

Desta forma, como argumenta Araújo (2025, p.18) “[...] se admitirmos que o corpo é sempre uma situação, não faz sentido sustentar a ideia de um corpo natural ou de um sexo natural”. Contudo, reconhecer a função regulatória das normas de gênero como produtora dessa diferenciação dos corpos seja marcada pelo discurso, não significa afirmar que o discurso, por si só, produz os corpos. Conforme destaca Matheus Bezerra (2023, p. 90):

> [...] as normas e agências regulatórias do ‘sexo’ atuam de uma forma continuada, isto é, a partir de uma performatividade de gênero [...] para construir uma materialidade da diferença sexual dos corpos, consolidando o ‘imperativo heterossexual’, ou seja, a heterossexualidade compulsória.

Essa heterossexualidade compulsória se revela não apenas durante o processo de “tornar-se” sujeito sexuado e “genereficado”, mas antes disso. Butler nos atenta ao fato de que a humanização do sujeito ocorre apenas quando a pergunta “menino ou menina” é respondida. A partir disso, unicamente, que o sujeito ali posto torna-se humano e toda uma significação social e política é imposta à sua materialidade. Desta maneira, não devemos pensar sexo e gênero como categorias opostas, dicotômicas, em que uma representa a natureza e a outra a cultura, mas em um sistema que é inteiramente atravessado por uma construção narrativa moldada a exercer poder e dominação sobre os corpos.

> Em outras palavras, o sistema político-representativo do “gênero” opera em cima das materializações do “sexo”, enquanto uma norma regulatória, para exercer poder, domínio e controle em garantia de legitimidade a um grupo específico, o qual traz consigo não apenas as segmentações da normativa sexo/gênero, mas também de classe e etnia (Bezerra, 2023, p. 90).

Essas normas regulatórias não podem ser pensadas apenas no âmbito das relações interpessoais. É necessário que, a partir da compreensão desses conceitos no campo dessas relações, possamos analisar como os demais

ambientes e instituições responsáveis pela formação do sujeito legitimam, reproduzem, fortalecem ou enfraquecem essa normatização.

A escola, nesse sentido, ganha destaque por apresentar duplo potencial: pode reproduzir normas de gênero que silenciam e excluem sujeitos, mas também pode representar um espaço para fomentar o reconhecimento das diferenças e construir práticas inclusivas. Nesse segundo papel, ela é importante para combater o preconceito e ampliar o diálogo para elaboração de mecanismos que favoreçam o acesso, a permanência e incentivem o percurso educacional dos sujeitos de maneira que as suas identidades não se tornem um obstáculo para usufruir a plenitude do direito à educação.

No *Guia para professores: respeito às identidades transgêneras nas escolas*, a autora Paloma P. P. Melo, apresenta orientações para auxiliar professores a conviver com estudantes transgêneros e a tornarem-se agentes no combate ao preconceito e a transfobia no ambiente escolar.

A autora destaca que um olhar sensível ao abordar as questões de gênero é fundamental. Entre as orientações propostas – aqui ampliadas para toda a comunidade escolar –, está à importância de aprender as terminologias apropriadas e de usar os pronomes escolhidos pelos estudantes. Mello (2023) também chama atenção para o fato de que pensar no sucesso educacional não é suficiente, pois precisamos também estar atentos em garantir o desenvolvimento social e emocional, bem como combater práticas de violência, a exemplo do bullying.

Nesse contexto, retomamos uma das máximas de Paulo Freire, que fala sobre como é essencial diminuirmos a distância entre “o que se diz e o que se faz”, até a nossa fala seja a nossa prática e não mais uma idealização utópica dela. É preciso sair do campo das proposições teóricas e ir a campo, promover rodas de conversas nas instituições de ensino envolvendo toda a comunidade escolar para discutir as identidades transgêneras de forma respeitosa embasadas em dados científicos, pesquisas, desafiando estereótipos e desmistificando as noções construções equivocadas do senso comum entre os membros da comunidade.

Outras inciativas se tornam pertinentes e relevantes como: a promoção de eventos, palestras, minicursos, campanhas educativas, bem como estabelecer parcerias com instituições de ensino superior, associações e movimentos sociais especializados. Além disso, materiais didáticos que

contemplem a temática devem ser produzidos, constantemente atualizados e distribuídos para uso dos estudantes.

Somando-se a isso, oferecer formação continuada aos educadores, mantendo-os informados e preparados para lidar com os desafios relacionados ao tema. A exemplo, merece destaque o conhecimento sobre o uso do nome social que, no Brasil, é garantido por lei: a) Resolução nº 12/2015 do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) permite solicitar o uso do nome social em documentos não oficiais como crachás e registros internos; b) Decreto 8727/2016 reconhece a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal; c) Resolução Normativa nº 3/2018 da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) que garante o uso do nome social em cartões de identificação de planos de saúde (Melo, 2023).

> É importante mencionar que em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu, por meio do Recurso Extraordinário nº 845.779, o direito ao uso do nome social e à autodeterminação de gênero, permitindo a alteração do nome e gênero nos documentos de identificação sem a necessidade de cirurgia de redesignação sexual. (Melo, 2023, p. 24).

Embora possamos perceber os avanços no campo jurídico que representam conquistas importantes no reconhecimento dos direitos das pessoas trans, a existência e conhecimento sobre esses dispositivos não garantem, por si só, a transformação das práticas institucionais. É necessário incorporar esse conhecimento através de práticas no cotidiano escolar.

2.4.3 Permanência escolar e trajetórias interrompidas

A escola revela a diversidade de maneira intensa e cotidiana, das mais variadas formas, constituindo um dos principais espaços de convivência entre os sujeitos. Nela convivem diversos modos de falar, de vestir, de agir e de pensar, o que reflete a multiplicidade das expressões da sociedade ocupando esse mesmo lugar que, ao mesmo tempo, reproduz as contradições que a atravessam. Para Bento (2011, p. 6),

> As normas de gênero só conferem vida àqueles seres que estão “ajustados” a essa expectativa. A produção de seres abjetos e poluentes (gays, lésbicas, travestis, transexuais, e todos os seres que fogem à norma de gênero) e a desumanização do humano são

> fundamentais para garantir a reprodução da heteronormatividade. A escola é uma das instituições centrais nesse projeto.

Conforme discutido anteriormente, essa instituição apresenta um duplo potencial: é possível tanto reproduzir quanto combater as normas de gênero excludentes. Entender como esse potencial se estrutura é importante para fortalecer o papel da escola como espaço de acolhimento, respeito às diversidades e possibilitando que pessoas trans e travestis possam desenvolver a sua cidadania de forma plena e integral.

Entretanto, os dados apresentados pelas pesquisas realizadas por instituições independentes, a exemplo da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), demonstram que a realidade vivenciada por essa população ainda encontra importantes obstáculos. Dentre os diversos espaços em que a população LGBTQIAPN+ relata sofrer violência, o documento destaca o ambiente escolar como sendo o mais hostil, onde a transfobia e outras formas de violência se manifestam de forma recorrente, afetando diretamente o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes trans e travestis.

A ANTRA monitora e elabora, desde 2017, um dossiê anual sobre os assassinatos e violências sofridas por travestis e transexuais brasileiras. Trata-se de um relatório de caráter técnico e político que sistematiza informações sobre assassinatos e diferentes violações de direitos humanos sofridas por essa população no Brasil. O documento surge da necessidade de preencher a lacuna referente à ausência de dados oficiais produzidos pelo Estado brasileiro e busca subsidiar a elaboração de políticas públicas e orientar estratégias de enfrentamento a transfobia.

Em 2017, um levantamento realizado pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil apontou que, entre os 14 e os 18 anos, 82% das pessoas trans estavam fora da escola. Cinco anos depois, os dados ainda se mantiveram alarmantes: o dossiê da ANTRA indicou que 70% de pessoas trans e travestis não conseguiu concluir o ensino médio e somente 0,02% ingressou no ensino superior[2], revelando que não houve avanços significativos no acesso à educação no país. Nos dados mais recentes, divulgados em 2026, a escola permanece aparecendo como espaço

[2] https://revistaafirmativa.com.br/violencias-e-falta-de-acolhimento-seguem-excluindo-a-comunidade-trans-das-escolas/

reprodutor de agressividade e onde falta receptividade. O percentual de pessoas da população LGBTQIAPN+ que relata ter sofrido agressão verbal no ambiente escolar é de 90%; os relatos de violência física são de 34%; quando falamos dos estudantes trans e travestis, 38% dos estudantes relatam ter sofrido agressão física dentro da escola (Benevides, 2026, p. 22).

Diante desses números, cabe a problematização acerca dos fatores que impedem a regularidade na frequência desses estudantes. Ao evidenciar que esses episódios de agressão e outros tipos de violência acontecem no contexto escolar, o dossiê reitera a necessidade de que as instituições de ensino assumam um papel ativo na construção de ambientes seguros e acolhedores e comprometidos com a permanência e o desenvolvimento educacional desses estudantes.

Nesse sentido, destacamos a importância da atuação da equipe gestora, pois, se a permanência de estudantes trans e travestis está relacionada diretamente com as condições de acolhimento oferecidas pela instituição, a forma como a gestão escolar media os conflitos, como age para garantir a efetivação na aplicação das normativas já citadas anteriormente, somada a formação continuada dos professores e demais profissionais da instituição e elaboração de protocolos de enfrentamento de violência de gênero passa a ser determinante para a permanência desses estudantes no percurso escolar.

Quando os dados apontam para o fato de que 47% dos estudantes LGBTQIAPN+, por considerarem a escola um ambiente inseguro, deixam de frequentar as aulas, apontando “que 86% dos estudantes se sentem inseguros na escola por sua aparência, expressão de gênero ou orientação sexual” (Benevides, 2026) somos convidados a refletir também sobre como nomeamos esse fenômeno. Nesse sentido, conforme nos provoca a pesquisadora Berenice Bento (2011, p. 7), a terminologia “evasão” se torna limitada e imprecisa, uma vez que o termo direciona a responsabilização para o indivíduo, por pressupor que a saída da escola acontece de forma voluntária. Para a autora, o que acontece, de fato, é um processo de expulsão produzido no âmbito institucional, que se vale do conceito de evasão para eximir o Estado de sua responsabilidade nos casos em que os estudantes trans e travestis são levados a abandonar a escola por não suportarem um ambiente hostil.

Essa diferenciação entre os conceitos de evasão e expulsão é relevante, pois retira do indivíduo a responsabilidade exclusiva pela não permanência, visto que não se trata de uma escolha ou fragilidade do estudante, mas algo que acontece em resposta da falta de condições institucionais para garantir a sua permanência.

E é por isso que trazemos para o centro da discussão a importância da atuação da gestão escolar para reverter esses casos para além de meros mediadores de conflitos pontuais, mas como fomentadores de institucionalização de mecanismos permanentes e acolhimento.

Os dados do Dossiê Assassinatos e Violências contra Travestis e Transexuais Brasileiras em 2025 (Benevides, 2026, p. 21), reforçam esse diagnóstico ao afirmar que:

> O ambiente escolar brasileiro, salvo raras exceções, ainda reproduz a cisnormatividade e a transfobia como prática social naturalizada. Professores e gestores carecem de formação específica; o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero são frequentemente negados, ignorados ou ridicularizados; e o acesso a banheiros, uniformes e materiais pedagógicos adequados à identidade da pessoa trans é sistematicamente negado.

Diante desse cenário, investigar como os gestores escolares percebem esses desafios, como atuam para enfrentá-los e quais os limites identificam na implementação de políticas de reconhecimento para estudantes trans e travestis no cotidiano do seu trabalho no chão da escola demonstra-se extremamente pertinente.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa teve como intenção inicial compreender as políticas de reconhecimento relacionadas à permanência de estudantes trans na Educação de Jovens e Adultos do Município de Alhandra. Contudo, os primeiros contatos com a Coordenação Municipal da EJA revelaram a ausência de registros oficiais sobre a presença de estudantes trans matriculados na rede – independente da etapa da educação básica –, o que inviabilizava tanto a identificação quanto o contato com esses estudantes para a realização das entrevistas. Somava-se a isso a falta de tempo hábil para um levantamento presencial dessas informações em todas as escolas do município.

Diante de tal constatação, redirecionou-se o foco da pesquisa para compreender como as equipes gestoras percebem a presença (ou ausência) das políticas de reconhecimento no cotidiano escolar e de que forma compreendem o seu papel diante das demandas relacionadas ao acolhimento, reconhecimento das identidades de gênero e à permanência escolar de estudantes trans e travestis. Assim, além da análise da legislação e das produções científicas sobre o tema, a pesquisa passou a considerar também as percepções dos sujeitos responsáveis pela implementação dessas políticas no cotidiano escolar: os gestores.

A escolha dos sujeitos trans como alvo das investigações , justifica-se pela urgência em visibilizar as vivências de um grupo que desafia as fronteiras da exclusão. Embora a EJA seja uma modalidade marcada por diversas exclusões históricas, os estudantes trans têm esses marcadores intensificados e enfrentam uma camada a mais de apagamento, emergindo o que denominamos de *metainvisibilidade*, que silencia os corpos trans no ambiente escolar. Investigar esse problema no Brasil é ainda mais relevante, já que o país aparece entre os países que mais registram agressões, violências e assassinatos motivados por transfobia no mundo[3]. Trata-se, em ultima análise, de um compromisso ético e político: garantir que pessoas trans exerçam plenamente seu direito constitucional à educação, com menos barreiras e mais acolhimento.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, exploratória e

[3] https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2026/01/26/brasil-segue-como-pais-que-mais-mata-pessoas-trans-no-mundo-pelo-18o-ano-consecutivo-diz-dossie.ghtml

descritiva, elaborada a partir de estudo de campo, usando a pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevistas com os gestores da Educação de Jovens e Adultos do Município de Alhandra - PB e com o coordenador da modalidade no município. Este estudo tem como objetivo compreender como as políticas públicas de reconhecimento relacionadas à diversidade de gênero se manifestam no contexto da Educação de Jovens e Adultos, considerando as percepções da equipe gestora acerca das condições de acolhimento, permanência e inclusão de estudantes trans e travestis.

A abordagem qualitativa tem como fundamento a compreensão dos fenômenos sociais a partir das experiências, percepções e significados atribuídos aos sujeitos, tornando-se adequada para investigação de aspectos relacionados à identidade de gênero e vivências no ambiente escolar, que não podem ser reduzidas a dados quantitativos (Minayo, 2001). A necessidade de aprofundamento em uma temática ainda pouco discutida no campo da EJA justifica o caráter exploratório possibilitando uma maior aproximação com o problema e a construção de reflexões críticas (Gil, 2002).

A pesquisa bibliográfica dialoga com os autores apresentados no referencial teórico deste trabalho como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Jane Paiva no que diz respeito à EJA e ao direito a educação; e Simone de Beauvoir, Judith Butler, Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Keila Deslandes que colaboram para compreensão de gênero e sexualidade como construção social. Essas contribuições permitem analisar como as normas e as relações de poder atravessam essa compreensão e interferem em como a escola pode (re)produzir a exclusão de determinados grupos, permitindo reconhecer de que forma as políticas públicas educacionais se materializam no cotidiano da EJA.

A pesquisa documental tem como fonte a análise de marcos legais e documentos institucionais, tais como Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE 2026-2036, Lei nº 15.388/2026), Diretrizes Operacionais Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB n° 3/2025), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), Diretrizes Operacionais das Escolas Municipais de Alhandra-PB/2026 e o Plano Municipal de Educação do Município de Alhandra (Lei nº 0544/2015) – De acordo com o PNE 2026 a 2036 os municípios têm o prazo de 15 meses após a aprovação do PNE para

elaborar os respectivos planos municipais referentes ao decênio 2026 a 2036, dessa forma será utilizado para análise o documento elaborado em 2015 – , possibilitando analisar como as políticas tratam a diversidade de gênero.

O campo de pesquisa compreendeu a rede municipal de ensino do município de Alhandra, localizada na região metropolitana de João Pessoa, no estado da Paraíba. De acordo com os dados do censo escolar (Inep), sistematizados pela plataforma QEdu, atualmente o município conta com 20 escolas de educação básica na rede municipal. Desse total, segundo informações do Coordenador da modalidade em entrevista concedida a esta pesquisa, cinco escolas ofertam a Educação de Jovens e Adultos, somando 773 matrículas nessa modalidade. A escolha do campo de pesquisa se deu pela facilidade de acesso a servidores da prefeitura, que intermediaram o contato entre a pesquisadora e a Coordenação da EJA do município, a qual se dispôs a colaborar com a pesquisa e a facilitar o acesso às informações necessárias.

O universo da pesquisa foi composto por quatro gestores escolares da rede municipal de Alhandra, responsáveis por unidades de ensino que ofertam a modalidade da EJA e o Coordenador Municipal da EJA, totalizando cinco participantes, com formação acadêmica que compreende diferentes áreas, conforme detalhado no Quadro 1.

Considerando o caráter qualitativo da investigação, adotou-se uma amostragem intencional e não probabilística, sendo convidados a participar os gestores escolares das unidades que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, integrando a pesquisa aqueles que manifestaram interesse e concordaram em participar.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa.

Participante	Área de formação	Cargo atual/função	Tempo de atuação	Tempo de atuação na EJA
P1	Matemática, Psicopedagogia, Pedagogia	Coordenador Municipal da EJA	10 anos	10 anos
P2	História	Gestor Adjunto	5 a 10 anos	1 a 5 anos
P3	História	Gestor Adjunto	11 a 20 anos	1 a 5 anos
P4	Educação	Gestora	11 a 20 anos	5 a 10

				anos
P5	Ciências, Matemática e Direito	Gestor Adjunto	5 a 10 anos	1 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nos instrumentos de coleta de dados (2026).

Além da diversidade de formações acadêmicas, destaca-se o tempo de atuação profissional dos participantes que aponta para familiaridade com o contexto educacional dos sujeitos demandantes da modalidade e demonstrando um conhecimento que vai para além da literatura, partindo do chão da escola, e que contribui para uma melhor compreensão sobre os desafios relacionados à implementação de políticas públicas.

Foram elaborados dois instrumentos de coleta, de acordo com o perfil dos participantes. O primeiro, aplicado presencialmente com o Coordenador Municipal da EJA, foi organizado em cinco eixos temáticos: I) Identificação do participante; II) Organização da EJA no município; III) Acesso e permanência de estudantes trans; IV) Reconhecimento e práticas institucionais; e V) O papel social da EJA. O segundo instrumento, destinado aos gestores escolares foi aplicado por meio da plataforma Google Forms, e organizado em cinco eixos: I) Formação profissional; II) Conhecimentos sobre diversidade de gênero; III) Práticas institucionais de acolhimento; IV) Políticas públicas de inclusão e permanência; V) Percepção dos gestores acerca dos desafios enfrentados pela rede municipal. Conforme apresentados no apêndice.

A escolha dessa técnica se deu pela possibilidade de combinar questões estruturadas com perguntas abertas, permitindo captar não apenas dados objetivos, mas também as percepções, experiências e interpretações dos participantes acerca das políticas relacionadas à diversidade de gênero no contexto da EJA. A elaboração dos dois instrumentos foi orientada pelas categorias analíticas discutidas na fundamentação teórica, buscando garantir coerência entre o referencial teórico, objetivos da pesquisa e produção dos dados.

A análise dos dados se desenvolveu através de análise de conteúdo envolvendo pré-análise, exploração do material coletado e análise dos resultados (Bardin, 2016). As categorias de análise poderão incluir temas como: identidade de gênero, inclusão escolar, prática pedagógicas, políticas públicas e permanência na EJA.

A interpretação dos dados considera gênero como uma construção social, em conformidade com Joan Scott, e a noção de performatividade de gênero proposta por Judith Butler, o que permite compreender como as normas sociais influenciam as vivências dos sujeitos no espaço escolar.

A pesquisa seguiu os princípios éticos que regem os estudos com seres humanos, garantindo sigilo, anonimato e respeito à dignidade dos participantes em conformidade com as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao descreverem a sua experiência profissional na EJA, os participantes, de modo geral, relatam como sendo uma experiência positiva e enfatizam o caráter transformador e o aprendizado contínuo que a modalidade proporciona. Na percepção dos entrevistados, a modalidade é vista como lugar de oportunidades que transformam através de pequenas conquistas como o ato de aprender a escrever o próprio nome, permitindo que os estudantes voltem a sonhar. P3 relatou que, em sua experiência anterior como professor na modalidade, sentia que “aprendia mais do que ensinava” e que a transição do papel de docente para gestor traz uma perspectiva nova e “bem diferente” sobre o trabalho com esse público, aproximando o discurso apresentado às concepções formuladas por Paulo Freire sobre a educação como uma prática emancipadora e dialógica (dialógica e libertadora). Outro gestor, P5, descreve a atuação como “desafiadora, mas motivadora e gratificante” e que vem proporcionando crescimento profissional na modalidade.

Percebe-se, assim, que os entrevistados articulam a forma como compreendem e conduzem o seu trabalho na EJA com as suas experiências individuais, possibilitando uma sensibilização na forma de atuação diante das especificidades dos sujeitos atendidos pela modalidade.

4.1 A invisibilidade institucional dos estudantes trans na EJA

A Educação de Jovens e Adultos é formada, no munícipio de Alhandra, por um grupo heterogêneo, cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções decorrentes de fatores sociais, familiares e econômicos. Segundo P1, o perfil dos estudantes atendidos abrange trabalhadores rurais, funcionários de fábricas, donas de casa, jovens que retornaram aos estudos após períodos de afastamento. Mais recentemente, nota-se também um aumento expressivo de alunas idosas, com alunos de até 75 anos de idade retornando às salas de aula.

Para compreender essa realidade, Gerson Tavares do Carmo (2016, p. 22), ressalta a importância de “[...] perceber a permanência como uma inversão do olhar sobre evasão”. O autor reflete sobre os aspectos que atravessam a realidade dos jovens e adultos e como eles manejam tais dificuldades para

continuidade ao percurso escolar. Nessa mesma direção, Carmo (2016) destaca a fala feita pelo professor Osmar Fávero no I Colóquio Nacional sobre Permanência Escolar (2014), que discutiu a qualidade do ensino para jovens e idosa. Fávero afirmou que esses sujeitos vivenciam diversas pausas ao longo da sua jornada de estudos por motivos variados – como doenças próprias ou de familiares e questões relacionadas ao trabalho – o que configura interrupções temporárias, e não abandono definitivo da escola.

Nesse sentido, compreende-se que a EJA não pode ser limitada a uma função repositora da escolarização interrompida. Pelo contrário, ela deve ser reconhecida como um espaço de valorização e reconhecimento das trajetórias humanas desses sujeitos historicamente excluídos do direito à educação. As experiências que esses sujeitos carregam, trazidas do seu ambiente de trabalho, das suas responsabilidades familiares, das desigualdades sociais e tantos outros fatores que contribuem para a exclusão social, exigem que as políticas educacionais considerem essas especificidades ao organizarem as práticas pedagógicas e as estratégias de convivência (o seu planejamento, a organização curricular e a implementação do ensino).

Não podemos esquecer que, dentre os fatores que motivam e produzem a exclusão, encontramos o marcador da identidade de gênero desses sujeitos. A identidade dos indivíduos é constituída de diversos marcadores, nesse sentido, bem como nos indica Guacira Lopes Louro (2014, p. 28), entender que o gênero como parte constitutiva da identidade dos sujeitos possibilita a compreensão de que essas identidades são plurais, “que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.” A autora destaca, ainda, que:

> [...] ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero fazendo parte do sujeito, constituindo-o (Louro, 2014, p. 29).

A partir desse panorama, compreende-se que as práticas sociais e institucionais funcionam como instancias de “fabricação” dos sujeitos, em um movimento duplo: elas tanto estruturam os gêneros quanto são estruturados por eles. O processo que molda quem somos é sutil e constante. As leis e as instituições tem um peso importante nessa “fabricação”, mas ela acontece verdadeiramente nas ações do cotidiano, presentes nos hábitos, gestos

repetitivos e linguagem banalizada. Nessa direção, Lins (2016, p. 75) acrescenta:

> Boa parte da nossa sociedade está, o tempo todo, mostrando para as pessoas “diferentes” que elas são indesejadas ou que não há lugar para elas em nosso mundo. Se acreditamos que uma escola inclusiva é aquela que são dadas oportunidades iguais para os mais diversos estudantes e que a educação é um direito que possibilita acesso a outros direitos, como evitar os processos de exclusão escolar? O que a escola pode fazer para garantir o direito à educação para todas e todos?

Esse desafio pedagógico é corroborado por P1 ao afirmar que “o desafio é traçar metodologias para evitar a evasão escolar”, reconhecendo que a permanência depende da construção de práticas pedagógicas sensíveis às condições de vida desse público. O entrevistado menciona algumas inciativas realizadas pelo município voltadas para o enfrentamento da evasão, tais como o **EJArte**, que promove oficinas de arte, cultura e valorização da produção dos estudantes; o projeto **Filhos da EJA**, que disponibiliza espaço recreativo e cuidador para os filhos dos estudantes durante o horário das aulas; e a **Bolsa de Incentivo EJA**, benefício financeiro concedido conforme os critérios de frequência estabelecidos pela Lei nº 14.818/2024, em consonância com a estratégia 11.4 do PNE. Contudo, apesar dos avanços, as ações apresentadas ainda apontam para uma visão generalista, não contemplando, por exemplo, demandas específicas de grupos historicamente vulnerabilizados, como a população trans, oriunda das camadas populares.

A fala do Coordenador da EJA do município de Alhandra evidencia bem essa realidade. Quando questionado sobre a existência de alunos trans matriculados na modalidade, ele relata não ter conhecimento sobre a presença desse público revelando que a Secretaria Municipal de Educação não realiza qualquer levantamento ou acompanhamento específico relacionado à identidade de gênero dos estudantes. A abordagem mais próxima às questões de gênero na educação limita-se a palestras organizadas em parceria com a equipe da Secretária da Saúde que tratam sobre a saúde do homem e da mulher, o que indica uma perspectiva estritamente vinculada ao viés do sexo biológico.

O encontro com essa informação redefiniu a forma com a pesquisa passou a ser conduzida. Observou-se que a inexistência de dados sobre estudantes trans gera um ciclo de invisibilidade: como não há registros,

entende-se que não há demanda; diante da suposta falta de demanda, políticas específicas não são formuladas e, consequentemente, mecanismos para identificação e acolhimento desse público permanecerão inexistentes.

Um dos dados mais significativos da pesquisa refere-se ao contato direto dos gestores com as questões relacionadas à diversidade de gênero no cotidiano das unidades em que atuam. Embora o coordenador tenha afirmado não conhecer estudantes trans matriculados na EJA, relatou ter conhecimento de um caso envolvendo uma professora travesti que sofreu preconceito por parte de um aluno. Esse se recusou a estudar com docente cuja expressão de gênero divergia do sexo biológico e desafia as normas cisnormativas socialmente estabelecidas, justificando a sua recusa em crenças religiosas, o que culminou com o aluno se desligando da instituição; Cabe destacar que tal episódio configura uma nítida situação de violência de gênero, a qual subsidiará, mais adiante, a discussão sobre o acolhimento e ausência de institucionalização das políticas de reconhecimento. Quanto aos demais entrevistados, P2 relatou ter acolhido uma aluna transgênero na instituição, enquanto P3 mencionou que essas questões costumam surgir através de “questionamentos, conversas e indagações sobre o tema com alunos e funcionários”; os demais afirmam não saber informar ou que o dado “não consta” (P4).

A baixa frequência de contato relatada pelos entrevistados, em contra partida, é acompanhada por um discurso de disponibilidade e abertura institucional. Expressões como “estamos prontos pra atender” e “a escola é para todos” aparecem mesmo entre gestores que afirmam nunca terem vivenciado situações concretas envolvendo alunos trans. Esse cenário estabelece um contraste: há um acolhimento anunciado, mas que, todavia, não pôde ser posto à prova pela experiência prática. Diante disso, torna-se inconclusivo afirmar se tal disponibilidade discursiva se sustentaria diante de situações reais de acolhimento.

A lacuna existente entre o discurso e a experiência concreta pode ser percebida nas respostas de alguns dos entrevistados. A gestora P2, por exemplo, relata uma resistência institucional relacionada às formas de tratamento, manifestada na negativa em tratar a aluna pelo gênero com o qual se identifica e em chamá-la pelo nome social. Esse fato evidencia empiricamente o que Butler (2021) aponta sobre a performatividade de gênero

a resistência não incidi necessariamente na presença física do sujeito na escola, mas no reconhecimento discursivo de sua identidade no cotidiano. O relato corrobora, ainda, com a crítica apresentada no dossiê da ANTRA (2026) ao sinalizar que recusar o nome social e o pronome de tratamento escolhido pela pessoa trans é deslegitimar a identidade de gênero por ela afirmada.

Ainda sob a perspectiva trazida por Butler (2024), os efeitos produzidos pela ausência de reconhecimento institucional rompem a barreira puramente administrativa e atravessam as possibilidades desses sujeitos existirem socialmente. Ao não terem suas identidades contempladas pelos documentos institucionais e pelas práticas educacionais, eles deixam de ser percebidos como vidas dignas de proteção e pertencimento; logo sua permanência nos espaços escolares torna-se mais vulnerável.

Assim, faz-se necessário assegurar que esses sujeitos sejam formalmente reconhecidos pelas políticas educacionais como parte legítima do público-alvo da modalidade. É a partir desse reconhecimento que estratégias efetivas de acolhimento, permanência e conclusão da trajetória escolar poderão ser estruturadas. Acreditar no potencial desses alunos trans continua sendo um desafio.

4.2 Entre o acolhimento e a ausência de institucionalização das políticas de reconhecimento

Como fio condutor das reflexões pertinentes a esta seção, retoma-se o episódio envolvendo a professora travesti, trazido por P1, apresentado anteriormente. A recusa de um estudante da EJA em frequentar as aulas ministradas por essa docente é um elemento importante para auxiliar na compreensão de como as questões relacionadas à diversidade gênero atravessam o cotidiano da modalidade. O episódio revela uma situação em que a identidade e expressão de gênero foram utilizadas como fundamento para rejeitar a atuação profissional da professora, configurando, portanto, uma manifestação de violência de gênero que não pode ser relativizada como mera divergência de opiniões ou conflito interpessoal.

Beatriz Accioly Lins (2016, p. 54-55), destaca que a definição de violência está “[...] ligada à possibilidade de alguém impor sua vontade, sem consentimento, sobre a vontade do outro”, produzindo diferentes formas de

violação de direitos. Para a autora, essa violência pode se manifestar por meio de ataque moral, discriminação e práticas que impedem determinadas pessoas de exercer plenamente os seus direitos. Tais ações acabam legitimadas pela naturalização de preconceitos que se justificam e se apoiam em suposições baseadas em diferenças biológicas, crenças religiosas, costumes ou tradições. Nessa direção, Lins (2016, p. 55) afirma que:

> Certos tipos de violência estão associados as ideias e estereótipos de gênero, ou melhor, a características e comportamentos que esperamos de homens e mulheres e das relações que eles estabelecem entre si. Isso significa dizer que pela simples condição de serem homens ou mulheres, indivíduos tem acessos diferentes a direitos, correm maiores riscos de sofrerem agressões ou serem assassinados, enfim, têm menos chances de alcançar uma vida digna.

A violência narrada pelo coordenador evidencia, portanto, como as normas sociais de gênero produzem situações de exclusão e deslegitimação no interior da escola, suscitando uma reflexão sobre o papel da instituição escolar diante de episódios dessa natureza. Para além de agir, mediar e solucionar conflitos pontuais, é papel da escola desenvolver mecanismos institucionais capazes de prevenir práticas discriminatórias, orientar a comunidade escolar e assegurar que profissionais e estudantes tenham seus direitos respeitados. Nessa perspectiva, torna-se pertinente analisar como os gestores percebem o seu preparo para acolher a população LGBTQIAPN+, em especial os sujeitos trans, bem como quais são as condições que eles consideram necessárias para a efetivação do acolhimento no cotidiano da EJA.

Conforme as respostas apresentas, apenas um participante se considera plenamente preparado para atuar diante de situações envolvendo diversidade de gênero. Os demais participantes apontam para a necessidade de ampliação dos conhecimentos, principalmente no que se refere à base legal. P3 declarou que o seu preparo é de ordem pessoal, mas que, institucionalmente “não muito”, sob a justificativa de não conhecer “todas as legislações e direitos desse público”. O participante manifestou insegurança e dúvidas específicas relacionadas ao uso do nome social em documentos oficiais e aos procedimentos de tratamento quando o assunto envolve estudantes menores de 18 anos, dada à necessidade de autorização dos responsáveis.

Os relatos do caso envolvendo a professora travesti, somado aos dados quantitativos, revelam a necessidade urgente de as instituições disporem de diretrizes, protocolos e processos formativos que sejam capazes de orientar o trabalho dos docentes, gestores e demais funcionários. O objetivo é promover uma cultura escolar comprometida com o enfrentamento das violências motivadas por identidade e expressão de gênero, bem como com o respeito às diferenças.

Os documentos normativos da rede municipal de ensino, a exemplo o Plano Municipal de Educação de Alhandra (PME), respaldam essa compreensão ao prever que o Sistema Municipal de Ensino desenvolva políticas capazes de assegurar a equidade educacional e o acompanhamento permanente de suas metas. Entre as diretrizes apresentadas, o PME estabelece a superação das desigualdades educacionais, a promoção da cidadania, o respeito aos direitos humanos e à diversidade, e a erradicação de todas as formas de discriminação.

Esse compromisso é reafirmado nas Diretrizes Operacionais das Escolas Municipais para o ano de 2026. O documento prevê a garantia de acesso e permanência dos estudantes, orientação às unidades escolares para que elas possam desenvolver práticas de acolhimento, acompanhamento de frequência e busca ativa – estratégias fundamentais para fortalecer o vínculo entre os estudantes e a escola. Destaca-se também a importância do planejamento coletivo e da atuação articulada entre gestão e comunidade na construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Contudo, ao estabelecermos a triangulação entre os dados e os documentos normativos, percebe-se um distanciamento entre os princípios previstos nos documentos institucionais e as demandas concretas vivenciadas nas escolas. As respostas sinalizam que, embora os gestores demonstrem disposição para promover um ambiente escolar respeitoso e inclusivo, esse acolhimento aparece vinculado a experiências e valores individuais dos profissionais, e não ao conhecimento de procedimentos institucionais consolidados. A síntese dessa compreensão pode ser visualizada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Do acolhimento individual ao reconhecimento institucional

Dimensão analisada	Evidências encontradas
Acolhimento	Disposição dos gestores em acolher.
Formação	Maioria considera o conhecimento insuficiente.
Legislação	Insegurança sobre aplicabilidade dos procedimentos.
Documentos oficiais do município	Apresentam a inclusão de forma ampla, sem orientações específicas para sujeitos trans.
Políticas públicas	Não foram encontradas políticas de reconhecimento direcionadas à EJA.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

Ou seja, embora haja uma predisposição dos gestores para acolher estudantes trans, esse movimento permanece dependente da iniciativa individual de cada profissional. Consequentemente, a prática torna-se fragilizada pela ausência de diretrizes, protocolos e processos formativos específicos que sustentem e amparem institucionalmente essas ações.

Pode-se constatar essa fragilidade a partir da avaliação que os gestores fizeram acerca do suporte oferecido pelos documentos institucionais da escola para promover a inclusão e a permanência de estudantes transexuais e travestis. Ao pontuarem esse amparo em uma escala de 1 a 5 – na qual 1 correspondia a “muito insuficiente” e 5 “muito suficiente” –, os participantes concentraram suas respostas na faixa intermediária baixa (2 e 3). Destaca-se que nenhum gestor avaliou o respaldo documental como bom ou muito suficiente.

A fragilidade e o desconhecimento dessas diretrizes (desses documentos normativos) na rede de ensino fazem com que o respeito à diversidade de gênero não passe de uma intenção discursiva. Conforme evidenciado anteriormente, sem um amparo institucional sólido, o acolhimento e a permanência desses estudantes não se convertem em práticas reais no cotidiano escolar.

4.3 Das políticas de permanência às políticas de reconhecimento: os desafios para a construção de uma EJA inclusiva

Nas análises desenvolvidas até aqui, percebe-se que a Educação de Jovens e Adultos no município de Alhandra apresenta algumas iniciativas importantes voltadas à permanência escolar, buscando implementar estratégias destinadas a fortalecer o vínculo entre estudantes e escola. Projetos como EJArte e os Filhos da EJA, juntamente com a Bolsa de Incentivo à Permanência, demonstram o esforço da gestão municipal em reduzir os impactos dos fatores que historicamente contribuem para a interrupção das trajetórias escolares de jovens, adultos e idosos. Essas ações reconhecem diferentes atravessamentos nas condições de vida dos estudantes, tais como trabalho, maternidade e vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, constata-se uma lacuna evidente quando o olhar é direcionado às questões de gênero, especificamente no que tange às identidades trans. A inexistência de registros oficiais sobre esses estudantes na modalidade, somada à ausência de protocolos específicos de acolhimento, orientações institucionais ou ações formativas, revela que tais identidades ainda não foram incorporadas ao horizonte de reconhecimento das políticas municipais. Assim, mais do que apontar uma falha administrativa, os resultados sugerem que a população trans permanece à margem do planejamento educacional local.

A existência das políticas de inclusão mencionadas não garante, por si só, que todos os sujeitos sejam igualmente contemplados. O desafio identificado não reside apenas na formulação de novas políticas públicas, há uma necessidade primordial em ampliar a compreensão sobre quem é efetivamente reconhecido como destinatário legítimo dessas políticas. As lacunas referentes ao desconhecimento dos textos legais e institucionais por parte dos entrevistados podem ser aprofundadas a partir da crítica de Miguel Arroyo (2014) acerca dos princípios que norteiam e legitimam as políticas públicas direcionadas aos coletivos diversos que se justificam na produção histórica dos sujeitos destinatários como inferiores.

> Os programas e princípios não são apenas destinados a sujeitos específicos a ser salvos, mas tem a função de conformá-los na cultura política como miseráveis, em risco, vulneráveis, violentos, defasados. [...] Enquanto essa função inferiorizante não for superada,

> as políticas e os princípios não serão democratizantes (Arroyo, 2014, p. 312-313).

Nesse processo, determinadas identidades passam a ocupar o centro das ações públicas, enquanto outras permanecem invisibilizadas, não por não existirem, mas porque não são incorporadas às formas institucionais de reconhecimento. Segundo Arroyo (2014, p. 312), não existe neutralidade nos princípios legitimadores das políticas públicas eles cumprem historicamente a função social de produzir “[...] hierarquias de humanidade, cidadania, direitos, igualdade, justiça”. Ao delimitar quem se enquadra como beneficiário legítimo de uma política, o poder público define, simultaneamente, quem ganha o direito a existir e ser assistido legalmente.

A realidade observada na EJA de Alhandra ilustra como o poder público molda o seu próprio sujeito social ao estipular as fronteiras de quem tem direito ao amparo e ao reconhecimento oficial. Quando o município não mapeia, nem regulamenta o atendimento a travestis e transexuais, ele perpetua um ciclo de apagamento. O sistema de ensino da rede municipal “falha” em responder a demanda porque, administrativamente, ela sequer reconhece a existência desses sujeitos. Sem marcos normativos que “produzam” e validem o estudante trans como destinatário legitimo da política educacional da EJA, o ambiente escolar permanece estruturado sobre uma lógica que naturaliza a invisibilidade e fragiliza as trajetórias desses sujeitos.

A invisibilidade identificada nesta investigação, portanto, não representa apenas um vazio administrativo, mas sim um fenômeno socialmente produzido que repercute diretamente sobre as possibilidades de acesso, permanência e pertencimento desses estudantes na escola. Sob essa ótica, torna-se possível reinterpretar o descompasso entre o discurso de abertura dos gestores – expressa em falas como “estamos prontos a atender”, ou “a escola é para todos” –, a baixa frequência de contato e à fragilidade no conhecimento sobre as normativas. Ainda que carregue uma intenção acolhedora, esse discurso coloca o estudante trans como um sujeito futuro, hipotético, a ser eventualmente acolhido quando aparecer, eximindo a instituição de se estruturar para um sujeito de direito que já integra a comunidade escolar da EJA.

Para a Educação de Jovens e Adultos, cuja história está profundamente vinculada à luta das camadas populares pelo direito à educação de sujeitos

historicamente excluídos, ignorar as experiências específicas da comunidade LGBTQIAPN+, significa limitar o alcance democrático das próprias políticas de permanência. A EJA, a luz do que nos indica Jane Paiva, deve ser concebida a partir do reconhecimento das especificidades dos sujeitos que dela participam. Compreender a diferença não significa fragmentar a política educacional, mas fortalecer sua capacidade de responder às diversas expressões de desigualdades que atravessam a experiência escolar.

Embora os gestores e coordenador demonstrem preocupação com a permanência escolar, e manifestem uma postura acolhedora e disposição para construir ambientes educacionais respeitosos, a ausência de formação continuada voltadas às questões de gênero, associada à inexistência dos protocolos já mencionados, faz com que esse acolhimento permaneça fortemente dependente de inciativas individuais dos profissionais. Nesse sentido, a distância entre permanência e reconhecimento materializa-se nos dados coletados revelando que a rede municipal ainda se ancora em uma lógica de permanência universalizante, priorizando manter o aluno fisicamente em sala de aula, mas negligenciando as práticas diárias de legitimação de sua identidade. A luz das contribuições de Judith Butler, a ausência de microafirmações diárias – como uso do nome social, pronome adequado e o combate ativo à transfobia – torna a mera presença física na instituição insuficiente para assegurar que esse aluno exista plenamente como sujeito de direitos.

Para reverter esse cenário, a intencionalidade pedagógica de emergir de um trabalho coletivo que mobilize toda a comunidade escolar, ultrapassando os limites da sala de aula e engajando todos os trabalhadores que atuam nas áreas comuns da escola como cozinheiras/os, porteiras/os, secretárias/os, profissionais da limpeza. Como atesta Beatriz Accioly Lins (2016, p. 79):

> Todos podem ser aliadas/os no projeto escolar de inclusão e subsidiar as intervenções pedagógicas das/os educadoras/es. Pesquisas, rodas de conversa, debates, palestras e mediações de conflitos que girem em torno da temática de gênero devem sempre compor o planejamento anual de atividades em todas as disciplinas, e ações para a superação das desigualdades de gênero não podem faltar no projeto político pedagógico.

A discussão sobre reconhecimento pode ser aprofundada ainda a partir das contribuições de Marco Antonio Torres (2010), que situa os limites da

escola diante da diversidade de gênero por meio da metáfora do “armário”. Segundo o autor, o ato de revelar a própria identidade (“sair do armário”) constitui, antes de tudo, um ato político que expõe o sujeito aos riscos e reações do ambiente coletivo. Essa perspectiva ajuda a compreender um dado crucial da presente pesquisa: a baixa visibilidade de estudantes trans relatada pelos entrevistados não significa necessariamente sua ausência na EJA, mas reflete o resultado de contextos escolares que não garantem condições seguras para que essas identidades se manifestem publicamente.

Essa dinâmica encontra respaldo nas contribuições trazidas por Guacira Lopes Louro, para quem a escola não constitui apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas é, também, um lugar privilegiado de produção, manutenção e transformação de normas que organizam as relações sociais. Ao mesmo tempo em que a instituição pode produzir expectativas normativas acerca dos corpos, dos gêneros e das sexualidades, ela possui igual potencial para problematizar tais convenções e construir práticas educativas comprometidas com o respeito às diferenças.

Nesse sentido, a capacidade da comunidade escolar em acolher, ressignificar e debater abertamente o preconceito é fundamental. Torres (2010) evidencia que os educadores/as frequentemente encontram dificuldades para desenvolver e socializar informações adequadas sobre diversidade porque os cursos de aperfeiçoamento e a formação universitária falham em integrá-las de modo transversal e abrangente. No contexto do município pesquisado, segundo os próprios participantes, a formação continuada da equipe gestora e docente acerca da temática é inexistente, embora represente condição indispensável para transformar a disponibilidade discursiva de acolhimento em prática institucional consolidada. Quando gestores não dispõem de formação continuada capaz de subsidiar suas decisões, reduz-se também sua capacidade de construir respostas institucionais firmes diante de situações de discriminação, comprometendo uma dimensão fundamental da experiência escolar: a permanência com dignidade.

Sob essa perspectiva, a formação continuada deixa de ser uma mera estratégia de aprimoramento profissional e passa a se constituir enquanto política pública de reconhecimento. Trata-se de compreender que o reconhecimento não se produz espontaneamente; ele exige investimento institucional, revisão permanente das práticas educativas e compromisso

político com a efetivação dos direitos humanos.

A figura 1 sintetiza o movimento identificado nesta investigação.

Figura 1: Produção da invisibilidade institucional e seus impactos sobre a permanência escolar



Fonte: elaborada pela autora (2026).

A síntese desses dados indica que o principal desafio da EJA em Alhandra não é apenas criar políticas específicas para estudantes trans, mas demanda ampliar os próprios referenciais teóricos que orientam a permanência na modalidade. Isso requer reconhecer que a pluralidade dos sujeitos gera múltiplas formas de exclusão, exigindo respostas institucionais que respeitem as suas especificidades. Fortalecer a permanência escolar exige, fundamentalmente, estender o amparo institucional a sujeitos historicamente inviabilizados pelas políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira as políticas de reconhecimento considerando os desafios de acesso e permanência de sujeitos trans se manifestam na Educação de Jovens e Adultos no município de Alhandra-PB. Embora o percurso investigativo tenha partido da expectativa de escutar diretamente esses estudantes, a “inexistência” de registros oficiais que possibilitassem a sua identificação redirecionou o caminho metodológico. A ausência de dados converteu-se no achado central deste Trabalho de Conclusão de Curso: O “silêncio” dos registros oficiais indica quais sujeitos são considerados pelo Estado e quais permanecem à margem do reconhecimento institucional?

Os resultados demostram que, embora Alhandra desenvolva importantes estratégias amplas de combate à evasão, essas ações operam a partir de um viés universalizante. Ao triangular as entrevistas e os documentos da rede, constatou-se que as questões de identidade de gênero necessitam ser consideradas nos seus registros institucionais. A falta de formação continuada, protocolos administrativos e mapeamento estatístico faz com que o acolhimento desse público dependa estritamente da sensibilidade e iniciativa individual dos profissionais da educação.

Os resultados indicam também que o reconhecimento da diversidade de gênero nesse município ocorre predominantemente no plano do discurso e dos valores individuais dos gestores. O único relato de experiência concreta com uma estudante trans evidenciou que a resistência, quando existe, incide não só na presença física do sujeito na escola, mas sobre o reconhecimento cotidiano

de sua identidade, manifestada na recusa ao nome social e tratamento de gênero. Constata-se, dessa forma, que a permanência escolar de estudantes trans não pode ser garantida sem que o reconhecimento de sua identidade seja, antes, assegurado como política institucional e não apenas como postura de acolhimento,

O trabalho de campo e de coleta de dados indicam desafios e limites para a presente pesquisa. . A impossibilidade de acesso direto a estudantes matriculados na rede restringiu a análise sobre a percepção da equipe gestora, não contemplando a perspectiva desses estudantes sobre suas próprias experiências de acolhimento e permanência. Além disso, o número reduzido de participantes, embora coerente com o caráter qualitativo e exploratório do estudo, não permite generalizações para outros contextos municipais.

Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras busquem, sobretudo, dar voz aos próprios estudantes trans e travestis na EJA, preenchendo a lacuna que esta pesquisa não conseguiu superar. Recomenda-se também a investigação de protocolos institucionais de outras redes municipais, de modo a compreender se a fragilidade normativa aqui identificada é uma particularidade local ou um padrão mais amplo na EJA brasileira.

Parece-me que a principal contribuição desta pesquisa consiste, portanto, em demonstrar que a permanência não constitui o ponto de partida das políticas educacionais, mas o resultado de um processo contínuo de reconhecimento institucional dos sujeitos que historicamente permaneceram invisibilizados. Reconhecer, nesse contexto, não significa acolher apenas quem chega à escola, mas construir condições para que todas as pessoas possam nela existir, pertencer, aprender e permanecer com dignidade.

REFERÊNCIAS

ALHANDRA (PB). **Lei nº 544, de 24 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Alhandra para o decênio 2015-2025. Alhandra: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: https://www.alhandra.pb.gov.br. Acesso em: 12 maio 2026.

ALHANDRA (PB). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Operacionais para as Escolas da Rede Municipal de Ensino: Ano Letivo 2026.** Alhandra, 2026.

ARAÚJO, Heleno. **Plano Nacional de Educação e a Articulação do Sistema Educacional**. Sintepe Digital, Pernambuco, 4 maio 2026. Disponível em: https://sintepe.org.br/plano-nacional-de-educacao-e-a-articulacao-do-sistema-educacional/. Acesso em: 13 jul. 2026.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

BADINI, André. **Novo Plano Nacional de Educação 2026-2036**: o que muda com a Lei 15.388/2026. André Badini (IA), 19 maio 2026. Disponível em: https://andrebadini.com/novo-plano-nacional-de-educacao-2026-2036-o-que-muda-com-a-l. Acesso em: 13 jul. 2026.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2025. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2026. Disponível em: https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2026/01/dossie-antra-2026.pdf . Acesso em: 03 jul.2026.

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

BEZERRA, Matheus Felipe dos Santos. **Religião e homossexualidade: o trânsito religioso de homossexuais entre igrejas tradicionais e inclusivas**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29780. Acesso em: 09 mar. 2026.

BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; BETTARELO, Isadora. Conversas com Sofia: vivências de uma jovem transexual no EJA. **Expressa Extensão**, [Pelotas], n. 2, maio-ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/20521/13006 . Acesso: 03 jun. 2026.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5ºº ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf Acesso em 08 de maio. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais. **Resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/old/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012 . Acesso em: 12 maio 2026.**

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016.** Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm . Acesso em: 15 maio 2026.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. 572 p.
BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 de mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, . Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html. Acesso em: 13 jul. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino. ***Documento diagnóstico da educação nacional: Plano Nacional de Educação***. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora ANPAE, 2025. Livro digital. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf. Acesso em: 08 maio 2026.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Senado Federal. **Novo Plano Nacional de Educação é sancionado e entra em vigor**. Senado Notícias, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em:

https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2026/04/15/novo-plano-nacional-de-educacao-e-sancionado-e-entra-em-vigor. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 01 de jul. 2026.

BUTLER, Judith. **Discurso de ódio**: uma política do performativo. Tradução de Roberta Fabbri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2024.

CAMPOS, André Luiz dos Santos; SILVA, Pedro Manenti Vieira da. Retificação do nome civil para pessoas transgênero no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Eletrônica do CEJUR**, Curitiba, v. 3, n. 2, p. 160–179, 2025. DOI: 10.5380/cejur.v3i2.97693. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/97693/76019 . Acesso em 30 maio 2026.

CARMO, G. T.; SILVA, C. B. Da evasão escolar como objeto “sociomediático” à permanência como objeto de pesquisa: o anúncio de uma construção coletiva. In: CARMO, Gerson Tavares (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 41-71.

CARVALHO, Maria Eulina; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. Florianópolis: **Estudos Feministas**, 2015, p. 119 - 136. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p/119. Acesso em: 25 maio 2026

DE OLIVEIRA CERQUEIRA, Cristiane; PEREIRA DE LIMA MENDES, Maricleide. Concepções sobre educação sexual de professores da educação de jovens e adultos de uma escola do campo do município de Antônio Cardoso (BA). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 79, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.80301. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/80301. Acesso em: 4 maio. 2026.

DESLANDES, Keila. **Formação de professores e Direitos Humanos: construindo escolas promotoras da igualdade**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, Mg: UFOP, 2015. (Série Cadernos da Diversidade).

FERREIRA. Espinhara, G. H., & Gomes Cavalcante, M. J. (2021). **Retorno e permanência na educação de jovens e adultos (EJA): motivos e desafios. educação e (trans)formação**. 6, 79–95. Recuperado de http://www.journals.ufrpe.br/index.php/educacaoetransformacao/article/view/4718.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 16 de mar. 2026.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes não desiguais**: a questão de gênero na escola. 1. ed. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós- estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MELLO, Paloma Paula Paulino. **Guia para professores**: respeito as identidades transgêneras nas escolas. Orientadora: Mariângela Camba. Santos: UNIMES, 2023. 28 f. Material didático instrucional (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) – Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/744441/2/EDUCAPES%20PALOMA.pdf . Acesso em: 30 maio 2026.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? *In*: CARMO, Gerson Tavares (org.). **Sentidos da permanência na educação**: o anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016. p. 99-116.

PFEIL, Bruno Latini; PFEIL, Cello Latini. A cisgeneridade em negação: apresentando o conceito de ofensa da nomeação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, *[S. l.]*, v. 3, n. 9, p. 1–24, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11170. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/11170. Acesso em: 30 maio 2026.

RUBIN, Gayle. **Políticas de sexo**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SANTOS, Dayvi; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de. Trajetórias transgêneras na educação de jovens, adultos e idosos: conquistas, horizontes e ameaças entre tempos, espaços e sujeitos escolares. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 24, n. 52, set./dez. 2019. DOI: 10.20435/serie-estudos.v20i52.1398. Disponível em: https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1398 . Acesso em: 30 maio 2026.

SANTOS, Fran Lima; SANCEVERINO, Adriana Regina. O acesso à escolarização de travestis e transexuais na educação de jovens e adultos. *In*: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DO SUL DO BRASIL (SIMPÓSUL), 2., 2022, Chapecó. **Anais** [...]. Chapecó: UFFS, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/390253418_Travestis_e_transexuais_nas_pesquisas_em_educacao_de_jovens_e_adultos . Acesso em: 03 jul.2026.

SANTOS, Henry Chinaski Ramalho dos. **Estudantes trans e educação básica**: uma análise político-institucional do reconhecimento nas políticas educacionais da Paraíba. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2025. 107 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/36023/1/Santos%2c%20Henry%20Chinaski%20Ramalho%20dos%20%20TCC.pdf . Acesso em: 22 mar. 2026.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos da cidadania LGBT na escola.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFPO, 2010. (Série Cadernos da Diversidade)

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO II

Pesquisadora: Amanda Ribeiro de Castro

Professor Orientador: Eduardo Antonio de Pontes Costa

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista semiestruturada com responsável pela Educação de Jovens e Adultos do Município de Alhandra

Prezada/o participante,

Agradecemos sua valiosa colaboração nesta pesquisa, que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Período Letivo 2026.1.

Esta investigação procura analisar variáveis que interferem e dificultam o processo de escolarização dos sujeitos trans, assim como identificar as condições de acesso e permanência na relação com as questões de identidade de gênero.

Neste sentido, esta entrevista busca compreender como a Coordenação Municipal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) percebe as políticas públicas relacionadas à diversidade de gênero, em especial voltadas para as pessoas trans, bem como investigar a existência de diretrizes institucionais estruturadas pela Secretaria Municipal de Educação e a forma como as orientações chegam às escolas através de documentos escolares, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), e ações de formação continuada dos profissionais da educação, visando entender como o processo de acesso e permanência de estudantes trans na EJA é fomentado, acompanhado e monitorado pela prefeitura.

Sua participação é voluntária e as respostas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo sigilo e confidencialidade das informações.

Agradeço imensamente a sua participação.

Amanda Ribeiro de Castro
Pesquisadora Responsável

Você concorda em participar desta pesquisa? ( ) Sim ( ) Não

Assinatura do Participante: _____

BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Objetivo: Contextualizar perfil do participante e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos

Nome (opcional)	
Função/cargo	
Tempo de atuação na educação	
Tempo de atuação na EJA	

1. Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória na Educação e o que o levou a atuar na EJA?
2. O que você considera mais desafiador no cargo que ocupa?
3. Como você descreveria o perfil dos estudantes que frequentam a EJA no município atualmente?

BLOCO 2: Organização da Educação de Jovens e Adultos no Município de Alhandra

Objetivo: Investigar as diretrizes da Secretaria Municipal relacionadas à diversidade e inclusão de estudantes LGBTQIAPN+, com foco nas pessoas trans.

4. Como está organizada atualmente a Educação de Jovens e Adultos no Município de Alhandra?
5. Quais são os principais desafios enfrentados pela modalidade atualmente?
6. Como o município entende o papel social da EJA?
7. A Secretaria Municipal de Educação do Município possui alguma diretriz ou orientação específica sobre o tratamento de estudante LGBTQIAPN+, em especial os sujeitos trans, na EJA? Como essas orientações chegam à escola?
8. O PPP das escolas que ofertam a EJA contempla questões relacionadas à diversidade de gênero? Você participa ou acompanha a elaboração desses documentos?
9. A Secretaria oferece formação continuada para os professores da EJA sobre diversidade de Gênero e inclusão? Como elas são organizadas e com que frequência acontecem?

BLOCO 3: Acesso e permanência de estudantes na EJA

Objetivo: compreender como o sistema municipal lida com o acesso e permanência de sujeitos trans

10. Você tem conhecimento sobre a presença de estudantes trans matriculados na EJA do município? Há algum registro ou acompanhamento específico desse público?
11. Na sua percepção, quais são os fatores que dificultam o acesso e permanência dessas pessoas na EJA?
12. Você tem conhecimento sobre casos de abandono ou evasão escolar relacionado às questões de identidade de gênero? Caso sim, como costuma responder a essas situações?
13. O município adota alguma política específica voltada para a inclusão e permanência de estudantes trans na escola? Poderia descrever como funciona?

BLOCO 4: Reconhecimento e práticas institucionais

Objetivo: Identificar como as políticas de reconhecimentos são aplicadas

14. Como a secretaria orienta as escolas sobre o uso do nome social de estudantes trans? Esse processo acontece de forma tranquila ou encontra resistências?
15. Você percebe resistência por parte de gestores, professores ou famílias em relação à presença desses estudantes na escola? Como a coordenação lida com isso?
16. Na sua avaliação, as políticas públicas existentes são suficientes para garantir o direito à educação das pessoas trans? O que ainda falta?

BLOCO 5: EJA como espaço de direito

Objetivo: Apreender a visão do coordenador sobre o papel social da EJA para sujeitos historicamente marginalizados

17. Em sua opinião, qual o papel da EJA para sujeitos, assim como acontece com as pessoas trans, que foram excluídos ou tiveram sua trajetória escolar interrompida?
18. Em termos de políticas públicas, formação e estrutura, o que você considera necessário para que a EJA seja verdadeiramente acolhedor para os sujeitos trans?
19. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre essa temática que não foi contemplado nas perguntas anteriores?

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Entrevista aplicada com os gestores das escolas que ofertam EJA no município de Alhandra-PB

Políticas de Reconhecimento, Acesso e Permanência de Sujeitos Trans na EJA: Percepções da Equipe Gestora

Prezada/o participante,

Agradecemos sua valiosa colaboração nesta pesquisa, que faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, Período Letivo 2026.1.

Esta investigação procura analisar de que
maneira as política públicas de reconhecimento relacionadas à diversidade de gênero se manifestam no contexto da Educação de Jovens e Adultos, considerando os desafios de permanência e inclusão de sujeitos trans.

Neste sentido, este formulário busca compreender qual a percepção da equipe gestora acerca da presença ou ausência de orientações e
formações para acolher os sujeitos trans demandantes da EJA e os desafios enfrentados para acolher, reconhecer e garantir a permanência e conclusão da trajetória escolar desses estudantes.
Sua participação é voluntária e as respostas serão usadas exclusivamente para fins acadêmicos, garantindo sigilo e confidencialidade das informações.
Agradeço imensamente a sua participação.
Amanda Ribeiro de Castro
Pesquisadora Responsável

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você concorda em participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

2. Qual a sua área de formação? *

3. Qual a função/cargo ocupa no momento? *

4. Há quantos anos atua na Educação ? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 5 anos
- ◯ 5 a 10 anos
- ◯ 11 a 20 anos
- ◯ Mais de 20 anos

5. Na Educação de Jovens e Adultos, poderia falar um pouco como foi/é essa experiência para você?

FORMAÇÃO E CONHECIMENTO SOBRE DIVERSIDADE

6. Como você avalia seu conhecimento sobre identidade de gênero e transexualidade? *

7. A Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos públicos já ofertaram formações ou capacitações sobre atendimento à população LGBTQIAPN+ voltadas aos gestores escolares? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei informar

8. Você se sente preparada(o) para lidar com questões relacionadas à diversidade de gênero no ambiente escolar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

9. Poderia falar sobre as motivações para se sentir assim? *

_____

_____

_____

_____

_____

ESTRUTURA INSTITUCIONAL E ACOLHIMENTO

10. Questões relacionadas à diversidade de gênero no contexto da EJA costumam aparecer no cotidiano da unidade de ensino em que você atua? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

11. Como essas questões costumam aparecer ? *

12. Você já trabalhou com estudantes trans? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

13. Na sua percepção, como a escola vem trabalhando para acolher estudantes trans? *

14. Você percebe, ou já percebeu, alguma resistência por parte de colegas docentes, da equipe gestora, ou das famílias em relação à presença de estudantes trans na escola? Você poderia nos falar sobre essa experiência? *

15. A gestão escolar adota **orientações sobre acolhimento e respeito à diversidade de gênero e sexual? De que forma** essas orientações **são transmitidas?** *
(Marque quantas opções desejar)

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Reuniões pedagógicas
- [ ] Formações continuadas
- [ ] Documentos institucionais
- [ ] Comunicação interna
- [ ] Orientações da Secretária Municipal de Educação
- [ ] Palestras e/ou eventos temáticos
- [ ] Discussões em Conselhos escolares
- [ ] Não há orientações formais

16. A instituição possui **ações específicas de acolhimento para estudantes transexuais e travestis? Quais** ações são ofertadas pela instituição a esses alunos? *
(Marque quantas opções desejar)

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Uso do nome social
- [ ] Orientação à equipe escolar sobre respeito a identidade de gênero
- [ ] Acompanhamento pedagógico
- [ ] Mediação de conflitos e situações de discriminação
- [ ] Acompanhamento psicossocial
- [ ] Projetos e ações educativas sobre diversidade e respeito às diferenças
- [ ] Não há ações específicas
- [ ] Outro: _____

POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONAIS

17. Você conhece **políticas públicas municipais** voltadas à inclusão de pessoas transexuais e travestis na educação, especialmente na EJA? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Parcialmente
- ◯ Não

18. Quais os **desafios** você considera **mais presente** na realidade **da instituição em que atua?** *
(Marque quantas opções desejar)

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ausência de formação específica
- [ ] Falta de orientação da Secretaria Municipal
- [ ] Preconceito ou resistência por parte da comunidade escolar
- [ ] Falta de recursos humanos especializados
- [ ] Ausência de políticas públicas específicas
- [ ] Dificuldade para identificar e acompanhar estudantes trans
- [ ] Falta de materiais pedagógicos sobre diversidade de gênero
- [ ] Ausência de parcerias com as redes de proteção (Conselho Tutelar, CRAS, Movimento LGBT João Pessoa...)
- [ ] Não identifico desafios significativos
- [ ] Outro: _____

19. Na sua opinião, e diante desses desafios, **quais ações a Secretaria Municipal de Educação deveria priorizar** para fortalecer a inclusão e o acolhimento desses estudantes? *
(Marque quantas opções desejar)

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Formação continuada para professores e gestores
- [ ] Elaboração de protocolos de acolhimento e atendimento
- [ ] Produção de materiais pedagógicos sobre diversidade de gênero
- [ ] Campanhas de conscientização para comunidade escolar
- [ ] Ampliação do acompanhamento psicossocial dos estudantes
- [ ] Criação de políticas específicas para permanência de estudantes trans na EJA
- [ ] Orientações normativas sobre o uso do nome sicial
- [ ] Parcerias com universidades e movimentos sociais
- [ ] Criação de canais para denúncia de discriminação
- [ ] Monitoramento de casos de evasão relacionados à discriminação
- [ ] Não considero necessárias ações específicas
- [ ] Outro: _____

20. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição contempla ações ou diretrizes relacionadas à diversidade, inclusão e respeito à identidade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

21. O Regimento Escolar possui normas ou orientações relacionadas ao respeito à identidade de gênero, ao uso do nome social e ao enfrentamento de práticas discriminatórias? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Não sei informar

22. Os documentos institucionais da escola oferecem suporte suficiente para promover a inclusão e permanência de estudantes transexuais e travestis? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Mui	◯	◯	◯	◯	◯	Muito suficiente

ESPAÇO ABERTO

23. Há **algo que você gostaria de acrescentar** sobre a temática ou sobre sua experiência com estudantes trans na EJA? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários