



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

MICHEL TAVARES CALAÇA

**O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA**

SEROPÉDICA  
2026





MICHEL TAVARES CALAÇA

O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE  
REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Sales.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C141p      Calaça, Michel Tavares , 2002-  
O Projeto DAM+ no Centro Municipal de Referência de  
Educação de Jovens e Adultos (CREJA): perspectivas  
sobre uma experiência de educação antiLGBTfóbica /  
Michel Tavares Calaça. - Seropédica, 2026.  
186 f.: il.

Orientadora: Sandra Regina Sales.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2026.

1. EJA. 2. educação anti-LGBTIfóbica. 3. gênero e  
sexualidade. 4. CREJA. 5. Projeto DAM+. I. Sales,  
Sandra Regina , 1968-, orient. II Universidade Federal  
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**MICHEL TAVARES CALAÇA**

**O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE  
REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA  
DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA**

Dissertação submetida como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares, Área de  
concentração em Educação, Contextos  
Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 08 de julho de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

**FOLHA DE ASSINATURAS**

ATA Nº 697/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)  
(Nº do Documento: 3256)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 15/07/2026 12:40 )  
JOYCE ALVES DA SILVA  
PRO-REITOR(A) - TITULAR  
PROAES (12.28.01.19)  
Matricula: ###427#0

(Assinado digitalmente em 14/07/2026 18:57 )  
SANDRA REGINA SALES  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matricula: ###495#5

(Assinado digitalmente em 16/07/2026 11:34 )  
RENATO PONTES COSTA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: ###.###.657-##

(Assinado digitalmente em 14/07/2026 18:45 )  
MICHEL TAVARES CALAÇA  
DISCENTE  
Matricula: 2024#####0

Dedico esta dissertação à memória de Xica Manicongo e de todas as mulheres transexuais e travestis que morreram na linha de frente lutando pela comunidade LGBTQIAPNB+.

Salve, Xica Manicongo!

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a minha família. Agradeço à minha mãe Ana Rúbia, ao meu pai Cícero e à minha irmã Michelle, que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, tanto estudantis, quanto pessoais e profissionais. Desde muito novo, eu sempre me entendi como um homem *gay* e nunca precisei me ‘assumir’ de fato para minha família, porque sempre foi algo muito natural para eles. Sempre me trataram com respeito, amor e carinho, sempre me apoiaram e me incentivaram a ser quem eu sou e a seguir o meu sonho. Sou muito grato por ter minha família como minha base e meu alicerce de tudo.

Gostaria de agradecer, também, à minha orientadora, professora Sandra Sales, que é uma grande parceira e amiga nesta pesquisa, sempre paciente, receptiva e compreensiva. Sou muito grato à senhora, principalmente por compreender todas as questões pessoais que venho enfrentando e por todo apoio, tanto pessoal quanto acadêmico. Fazer parte do grupo de pesquisa do qual senhora é líder, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), me proporcionou conhecer e trocar vivências com mestrandos e doutorandos, fazendo com que eu pudesse aprender e estudar mais sobre diversas temáticas de extrema importância na Educação de Jovens e Adultos.

Professora Joyce Alves, sou muito grato à senhora por toda representatividade na Disciplina de Gênero e Educação, cursada no meu 1º período do curso de Pedagogia, no período letivo de 2020.1. Durante o cenário da pandemia, foi meu primeiro contato com a graduação e me senti, de fato, acolhido e representado. Após ter saído de um ensino médio em uma escola conservadora e elitista, quando tive o primeiro contato com a universidade e na minha primeira grade de matérias da faculdade, ter uma matéria chamada “Gênero e Educação”, ministrada por uma professora negra e mulher trans, representou uma sensação de estar em um ambiente seguro e acolhedor. Fiz questão que a senhora estivesse na banca examinadora da minha qualificação e dissertação, como também fez parte da minha monografia na graduação, pois é de extrema importância ter uma mulher trans professora e doutora lendo sobre uma pesquisa que relata as vivências e experiências de mulheres trans e travestis na educação.

Querido professor Renato Pontes, muito obrigado por toda orientação, paciência e conselhos nesses anos de encontros do GEPEJA. O senhor é uma grande inspiração e exemplo de professor que desejo me tornar no futuro, pois é nítido o seu amor e respeito pela sala de aula, e sou imensamente grato por já ter sido seu aluno e poder aprender tanto com o

senhor diariamente. Gratidão ao senhor e à espiritualidade por ter colocado o senhor na minha trajetória.

Grande amigo Diego Leonardo, que além do vínculo educacional, através do GEPEJA, tornou-se meu amigo pessoal. Agradeço por todo apoio e parceria, nesse processo da construção da dissertação. Você é uma das minhas referências, não só como profissional, mas também como ser humano.

E por fim, agradeço à Diretora IV, Isabel Cristina, responsável pelo CREJA, no qual a pesquisa tem sido realizada, que foi uma grande parceira nessa trajetória, por todo acolhimento, cuidado e respeito. Pela disponibilidade para a realização da pesquisa, abrindo as portas da escola.

*“Passei a compreender que minhas dores não são só minhas, que minhas lutas não são só minhas; Perceber-me como singular, mas também como coletivo”.*

(Letícia Carolina Nascimento)

## RESUMO

CALAÇA, Michel Tavares. **O Projeto DAM+ no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA):** Perspectivas sobre uma Experiência de Educação AntiLGBTIfóbica. 2026. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

Pelo décimo oitavo ano consecutivo, o Brasil segue liderando o ranking do país que mais mata pessoas transexuais no mundo. Em 2025, 80 pessoas trans e travestis foram assassinadas no Brasil. As pessoas transexuais e travestis sofrem também com a problemática da evasão escolar: 70% não concluíram o ensino médio e 82% das pessoas trans e travestis entre 14 e 18 anos abandonaram a educação básica devido à falta de apoio institucional e familiar, pois a escola faz parte de um CIS-tema conservador e CIS-colonial (cis com ‘c’ para destacar uma sociedade binária e discriminatória). No sentido contrário, o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), localizado na cidade do Rio de Janeiro, implementou o Projeto DAM+, turma exclusiva para estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos no ano de 2024 e, após sua reformulação, o projeto foi inserido em todas as turmas da instituição a partir de 2026. Assim, o objetivo dessa pesquisa é compreender a experiência do Projeto DAM+ no CREJA, a partir do olhar dos estudantes, professores e gestores que fizeram e fazem parte do projeto. Reconhecendo a EJA como um espaço de disputas e potências, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados, o estudo buscou compreender como a instituição tem acolhido e dialogado com as especificidades dessas identidades no processo educativo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e a entrevista compreensiva. Foram realizadas entrevistas com quatro estudantes e quatro profissionais da instituição, sendo dois gestores e dois professores. A análise das entrevistas, conduzida por meio de tematização e fundamentada nos aportes teóricos dos estudos *queer*, transfeministas, nas pedagogias críticas e nos referenciais da interseccionalidade, revelou que os/as estudantes tiveram o apoio e o respaldo necessário pela instituição através de uma proposta educacional acolhedora, afetiva e anti-LGBTIfóbica; além disso, a equipe pedagógica, professores e gestores, afirmam que o projeto foi de extrema importância para o amadurecimento institucional do CREJA.

**Palavras-chave:** CREJA; educação anti-LGBTIfóbica; EJA; gênero e sexualidade; Projeto DAM+.

## ABSTRACT

CALAÇA, Michel Tavares. **The DAM+ Project at the Municipal Reference Center for Youth and Adult Education (CREJA): Perspectives on an Anti-LGBTIphobic Education Experience.** 2026. 186 p. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

For the eighteenth consecutive year, Brazil continues to lead the ranking of the country that kills the most transgender people in the world. In 2025, 80 transgender and transvestite people were murdered in Brazil. Transgender and transvestite people also suffer from the problem of school dropout: 70% did not complete high school and 82% of transgender and transvestite people between 14 and 18 years old abandoned basic education due to a lack of institutional and family support, as the school is part of a conservative and cis-colonial CIS-theme (cis with a "c" to highlight a binary and discriminatory society). Conversely, the Municipal Center for Reference in Youth and Adult Education (CREJA), located in the city of Rio de Janeiro, implemented the DAM+ Project, an exclusive class for transgender, transvestite, non-binary, and transmasculine students in 2024, and, after its reformulation, the project was incorporated into all classes of the institution from 2026 onwards. Thus, the objective of this research is to understand the experience of the DAM+ Project at CREJA, from the perspective of the students, teachers, and administrators who were and are part of the project. Recognizing EJA (Youth and Adult Education) as a space of disputes and potential, especially for historically marginalized subjects, the study sought to understand how the institution has welcomed and engaged with the specificities of these identities in the educational process. The research adopted a qualitative approach and comprehensive interviews. Interviews were conducted with four students and four professionals from the institution, including two administrators and two teachers. The analysis of the interviews, conducted through thematization and grounded in the theoretical contributions of queer and transfeminist studies, critical pedagogies, and intersectionality frameworks, revealed that the students received the necessary support and backing from the institution through a welcoming, affectionate, and anti-LGBTphobic educational proposal; furthermore, the pedagogical team, teachers, and administrators affirm that the project was extremely important for the institutional maturation.

**Keywords:** CREJA; anti-LGBTIphobic education; EJA; gender and sexuality; DAM+ Project.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                       | <b>12</b> |
| 1.1 EU E MEU TEMA DE PESQUISA.....                                                                                             | 12        |
| 1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....                                                                                                | 20        |
| 1.3 OBJETIVOS.....                                                                                                             | 23        |
| 1.4 METODOLOGIA.....                                                                                                           | 23        |
| 1.5 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....                                                                                      | 27        |
| <b>CAPÍTULO I – CONSTRUINDO SABERES (TRANS)FORMADORES: A URGÊNCIA DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS ANTILGBTIFÓBICAS NA EJA.....</b>   | <b>30</b> |
| 2 CAPÍTULO I: Construindo saberes (trans)formadores: a urgência de propostas educacionais antilgbtifóbicas na EJA.....         | 31        |
| 2.1 Introdução.....                                                                                                            | 32        |
| 2.1 O quadro de violências contra corpos transexuais , travestis, não-binários e transmasculinos.....                          | 34        |
| 2.1.1 O perfil da comunidade LGBTQIAPNB+ no Brasil.....                                                                        | 39        |
| 2.2 Por direito e por justiça: a legitimidade no enfrentamento às discriminações sobre a temática de gênero e sexualidade..... | 42        |
| 2.2.1 Leis, documentos legais e diretrizes curriculares em cenário nacional.....                                               | 43        |
| 2.2.2 Leis, documentos legais e diretrizes curriculares, em cenário internacional.....                                         | 53        |
| 2.3 Mulheres transexuais e travestis na/da educação.....                                                                       | 54        |
| 2.3.1 Thiffany Odara e a ‘pedagogia da desobediência: travestilizando a educação’.....                                         | 57        |
| 2.3.2 A Pedagogia das travestilidades: a pedagogia do salto alto; pedagogias e currículos queer.....                           | 58        |
| 2.3.3 Luma Nogueira e ‘travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa’...<br>60                           |           |
| 2.3.4 Judith Butler e ‘corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’.....                                              | 61        |
| 2.4 EJA nas/das encruzilhadas: diálogos sobre interseccionalidades entre gênero, raça, classe e outros marcadores sociais..... | 63        |
| 2.4.1 A interseccionalidade e suas origens.....                                                                                | 64        |
| 2.4.2. Mulheres transsexuais e travestis negras: interseccionalidade, gênero, raça e sexualidade.....                          | 67        |
| <b>CAPÍTULO II.....</b>                                                                                                        | <b>74</b> |
| <b>3 CAPÍTULO II: O CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA) E O PROJETO DAM+.....</b>           | <b>75</b> |
| 3.1 Introdução.....                                                                                                            | 76        |
| 3.2 Estrutura e políticas públicas municipais da EJA Rio.....                                                                  | 76        |
| 3.3 Referência e resistência: o processo de construção do CREJA.....                                                           | 79        |

|                                                                                                                                                                                             |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.4 Projeto DAM+: um espaço de (re)existência e pertencimento para sujeitos LGBTQIAPNB+ na EJA.....                                                                                         | 82         |
| <b>CAPÍTULO III.....</b>                                                                                                                                                                    | <b>90</b>  |
| <b>4 CAPÍTULO III: PROFESSORES E GESTORES DO CREJA: UM OLHAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO A PARTIR DO PROJETO DAM+.....</b>                                                                     | <b>91</b>  |
| 4.1 Introdução.....                                                                                                                                                                         | 92         |
| 4.2 Práticas educacionais: inclusão, respeito e diversidade como forma de aprendizagem.....                                                                                                 | 92         |
| 4.3 Desafios enfrentados: a equipe escolar contra a LGBTIfobia institucional.....                                                                                                           | 107        |
| 4.4 Conquistas (trans)formadoras: como o projeto DAM+ contribuiu para o CREJA.....                                                                                                          | 115        |
| <b>CAPÍTULO IV – ESTUDANTES TRANSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS: NARRATIVAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA DA TURMA DAM+.....</b>                                         | <b>127</b> |
| <b>5 CAPÍTULO IV: ESTUDANTES TRANSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS: NARRATIVAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA DA TURMA DAM+.....</b>                                        | <b>128</b> |
| 5.1 Introdução.....                                                                                                                                                                         | 129        |
| 5.2 Trajetórias escolares: as experiências de estudantes transexuais e travestis na EJA.....                                                                                                | 129        |
| 5.2 Obstáculos atravessados: o enfrentamento à permanência e a evasão escolar.....                                                                                                          | 141        |
| 5.3 Avanços (trans)gressores: a perspectiva da educação como forma de resistência.....                                                                                                      | 148        |
| <b>6 CONCLUSÕES.....</b>                                                                                                                                                                    | <b>156</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                                                     | <b>159</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                                                          | <b>163</b> |
| ANEXO I – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE A CONSTRUÇÃO E CRIAÇÃO DO PROJETO DAM+ E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES E GESTORES DO CREJA.....                           | 164        |
| ANEXO II – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES E GESTORES CONTRA UM CIS-TEMA LGBTIFÓBICO.....                                               | 167        |
| ANEXO III – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE CONQUISTAS (TRANS)FORMADORAS DO PROJETO DAM+ E O CREJA.....                                                                        | 169        |
| ANEXO IV – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE AS TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E SUBJETIVIDADES EDUCACIONAIS DOS ESTUDANTES TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS..... | 172        |
| ANEXO V – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS.....                                | 175        |
| ANEXO VI – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE AS CONQUISTAS EDUCACIONAIS E PESSOAIS DOS ESTUDANTES TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS.....                   | 177        |

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO VII – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVAÇÃO DO CEP<br>(PLATAFORMA BRASIL - UFRRJ).....                                          | 179 |
| ANEXO VIII – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA DA SECRETARIA<br>MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | 181 |
| ANEXO IX – CARTA DE ANUÊNCIA: CREJA.....                                                                                          | 182 |
| ANEXO X – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE.....                                                                           | 184 |
| ANEXO XI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....                                                                        | 185 |

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 EU E MEU TEMA DE PESQUISA**

Início esta dissertação com uma fala de Gabriela Medeiros, para uma entrevista ao Canal GNT, em um programa chamado ‘Conversa com Bial’, em que a atriz, uma mulher trans, diz: “Para os homens, eu sou só um delírio da noite. Parece que eu vivo só a noite fantástica desses homens. E quando eles acordam, vem o dia, e então sinto que eu vou ser sempre a noite e nunca o dia de alguém. Eu espero um dia ser o dia de alguém...”

Prazer, eu me chamo Michel Tavares Calaça, sou uma pessoa parda, de olhos castanhos escuros, cabelo preto raspado na máquina tamanho nº 2, de barba, com 1,68 de altura e 90kg. Sou filho de pais Cearenses nascidos e criados no interior do sertão do Ceará em um lugar chamado Nova Russas, próximo à cidade de Canindé e Juazeiro do Norte, lugares esses ligados ao Padre Cícero.

O Padre Cícero, conhecido como ‘Padim Ciço’, uma representação histórica do Nordeste, principalmente no Ceará, é considerado padroeiro de Juazeiro do Norte e de Canindé, tendo em vista sua relação com os seus milagres realizados perante à população daquela região.

Por coincidência, ou nem tanto, a mãe do meu pai (minha avó paterna) colocou o nome de registro dele de Cícero, em homenagem ao Padre Cícero, por conta de uma promessa, já que meu pai, quando criança, estava muito doente de sarampo e, por decorrência da doença, quase ficou cego. A promessa feita quando ele fosse curado, é que minha avó cortaria o cabelo, que ele deixou crescer por bastante tempo, para ser oferecido ao Padre Cícero como reconhecimento pelo milagre, nas terras de Juazeiro do Norte. E, com isso, meu pai passou a ser devoto de Padre Cícero desde criança, antes mesmo de ser devoto de Ogum.

Abaixo, trago a fotografia do meu pai carnal, Cícero, ao lado do Padre Cícero, cujo nome foi em homenagem a este padroeiro da cidade de Juazeiro do Norte, Ceará.

**Figura 1** – meu pai, Cícero, ao lado da imagem de Padre Cícero.



**Fonte:** arquivos do autor.

Apesar das origens católicas do meu pai, nasci e fui criado em berço umbandista, religião de matriz africana. Lembro, desde pequeno, dos meus avós e tios frequentando terreiros de Umbanda e Candomblé, fazendo, com isso, com que eu me interessasse cada vez mais pela religião. Costumo brincar que meu pai de sangue ou carnal (como costumamos dizer na Umbanda) é meu pai duas vezes, pois, além dele ser meu pai carnal, ele também é meu pai de santo, meu Babalorixá. Ou seja, ele cuida do meu Orí, da minha cabeça, desde que eu nasci, fazendo com que tenhamos uma ligação cada vez maior com a nossa ancestralidade.

A seguir, apresento o primeiro terreiro de Umbanda que eu frequentei, localizado no interior do Ceará, na cidade de Nova Russas, em que o sacerdote da casa era o meu tio carnal, que carinhosamente era chamado de “Tio Luiz”. Tio esse que era padrinho carnal da minha irmã carnal, chamada Michelle, que está ao meu lado na Figura 2.

**Figura 2** – Meu primeiro terreiro de Umbanda.



**Fonte:** Arquivos do autor.

Quando penso em religião, consequentemente na Umbanda, a primeira coisa que vem em mente é como meus ORIXás estão presentes na minha vida e no meu caminho. Sou filho de Oxum, rainha das águas doces, da beleza, da fertilidade e da abundância e também sou filho de Oxalá, pai de todas as cabeças. Sou devoto de Oxum desde pequeno e lembro de corriqueiramente minha mãe carnal (Dona Ana) me benzer com raminhos de arruda e vence-demanda, plantas essas que são utilizadas para limpezas espirituais contra energias negativas, inveja, mau-olhado e outras demandas espirituais. Na linguagem popular, minha mãe Ana é conhecida como a famosa ‘rezadeira’, também filha de Oxum, cearense e uma costureira muito potente do sertão do Ceará. Minha mãe carnal me ensinou tudo que há de mais belo, genuíno e forte em mim, desde a como rezar as orações às entidades, mas também como me defender nas ruas como um homem *gay*.

Minha relação com a rua sempre teve dois extremos. Por um lado, o medo que habita em mim todos os dias ao sair de casa e ser morto por habitar em um corpo de uma bicha afeminada e umbandista, mas por outro lado quando penso em ‘rua’, no território rua, penso em Exu, o rei dos caminhos abertos, principalmente o Exu que me escolheu e que vive nas encruzilhadas, dono das ruas, que tranca e des-tranca as ruas, o dono dos meus caminhos, que me ensinou a ser resistente e enfrentar meu medo das ‘ruas’.

E quando penso em um ser divino que simboliza a palavra ‘Deus’, correlacionado às religiões, recordo-me do trecho: “Deus é travesti”. Foi assim que o cantor Guigo, participante de um grupo de rap composto por pessoas LGBTQIAPNB+ chamado Quebrada Queer, em sua composição chamada ‘Quebrada Queer’, iniciou sua rima na canção fazendo referência a música chamada ‘Deus é travesti’<sup>1</sup>, de Alice Guél.

Essa artista e cantora, por sua vez, em sua obra ‘Deus é travesti’, faz uma alusão à oração do ‘Pai-Nosso’, uma oração cristã. Ela faz uma crítica social a partir de dogmas religiosos da igreja judaico-cristã, a partir de vivências de mulheres transexuais e travestis desde a infância. Ela reflete sobre a questão do início da transição de gênero a partir do se identificar como uma mulher, destacando que a discriminação dessas mulheres começa desde a infância e se perpetua até a vida adulta.

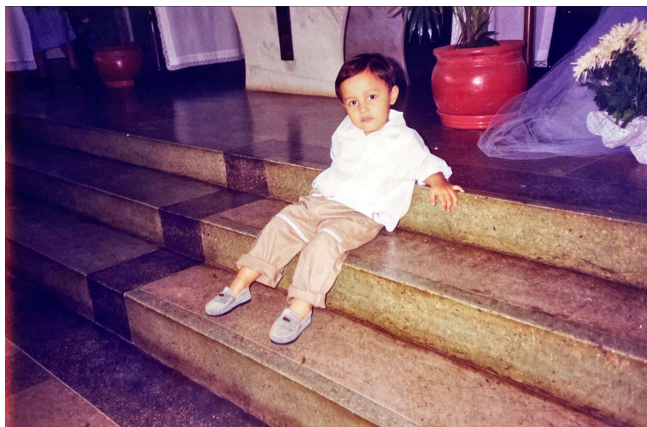
A seguir trago uma imagem da minha infância. Trata-se do meu primeiro sacramento do batismo na Igreja Católica, pois apesar de sermos uma família pertencentes a uma religião

---

<sup>1</sup> Música ‘Deus É Travesti’, da artista Alice Guél. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=0spsfEuLYn0&list=RD0spsfEuLYn0&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=0spsfEuLYn0&list=RD0spsfEuLYn0&start_radio=1). Acesso em: 07 set. 2025.

de matriz africana, ainda existe um grande sincretismo religioso com a igreja católica que nos atravessa, fazendo com que eu me batizasse na Igreja Católica, como é exposto na Figura 3.

**Figura 3** – Meu sacramento do batismo na Igreja Católica.



**Fonte:** arquivos do autor.

Ser Lésbica, Gay, Bissexual, Transsexual, Queer, Intersexual, Assexual, Panssexual, Não-binário, entre outras orientações sexuais e identidades de gênero que compõem a sigla LGBTQIAPNB+ neste país, não é fácil, e os fatores sociais de ser uma bicha afeminada, pobre e umbandista, faz com que tudo se potencialize mais. Lembro da primeira agressão física e verbal que sofri. Eu tinha 8 anos, uma criança. Uma criança que só queria poder ser quem ela era/é, uma criança que só queria poder brincar de boneca, casinha e cozinha com suas colegas de turma, uma criança que só queria poder exercer seu direito de existir como criança.

Nesse mesmo dia da minha primeira opressão, que me lembro nitidamente, foram professadas palavras de insultos de forma pejorativa como ‘bicha’, ‘viado’, ‘mulherzinha’, entre outras formas de insultos, por um grupo de meninos, durante a aula de educação física. A aula era dividida entre futebol para os meninos e vôlei para as meninas, e por eu não me sentir bem interagindo com os meninos, o professor não via problema que eu ficasse brincando com as meninas enquanto os meninos jogavam futebol e logo em seguida eu e as meninas iríamos jogar vôlei e os meninos aguardariam terminarmos.

Porém, esses meninos, que sempre me agrediram verbalmente, decidiram me agredir fisicamente pelo simples fato de eu não querer jogar futebol com eles e estar brincando com as meninas, por eu estar fazendo ‘coisas de meninas’, sendo que eu não me sentia confortável em estar sozinho no mesmo ambiente que eles e não me sentia seguro por ser uma pessoa

gorda fazendo esportes. Lembro nitidamente que os órgãos gestores da escola não tomaram nenhuma providência, fazendo com que eu tivesse medo não só dos meus colegas de classe, mas também da gestão escolar.

A partir dessas agressões, passei a ‘apagar’ memórias da minha infância, para não pensar e reviver esses traumas, como forma de defesa para que eu não revisitasse esse lugar de não pertencimento daquele espaço. A sensação que eu tinha quando eu era discriminado, não só pelos meus colegas de classe, mas também pelo órgão escolar, era que eu não deveria estar naquele ambiente, que aquele local, a escola, não me pertencia.

Vivências como as lembranças acima, que tive quando criança, me remeteram a uma fala do filme ‘Homem com H’, uma biografia que aborda as diversas fases da carreira do cantor Ney Matogrosso, desde sua infância até a vida adulta, estrelado pelo ator Jesuíta Barbosa. Em uma das passagens da obra, o ator que interpreta o artista diz “Eu não sou criança. Eu nunca fui e não me sentia criança nem quando eu era uma”.

Sinto que minha infância, minha ‘pureza’ enquanto criança, foi tirada de mim desde muito jovem, por sofrer repressão de algo que eu nem sabia de fato o que significava. Porém, ao longo dos anos, pude perceber que todas essas opressões que sofri me ajudaram a ser quem sou hoje. Não romantizo o sofrimento, já que continuei vivo mesmo tendo pensando desde novo sobre diversas formas de suicídio por não suportar a carga de preconceito e discriminação das pessoas. Em outras palavras, fiz com que esse meu sofrimento ajudasse a formar uma armadura em mim.

Desde então, tive aversão ao ambiente escolar. Sempre dizia que assim que eu saísse da escola, eu não voltaria nunca mais, pois foi um ambiente nada confortável e seguro para mim. Porém, no 3º ano do Ensino Médio, me dei conta que eu teria que escolher uma profissão para prestar o vestibular. Como eu sempre fui aquele amigo que ajudava em monitoria e reforço escolar, pensei: ‘Por que não tentar a área da educação?’. Foi quando me deparei com a Pedagogia. Além disso, de uma certa forma, eu seria uma representatividade para meus alunos, representatividade essa que eu não tive, mas gostaria que crianças e jovens como eu se sentissem pertencentes e representados no espaço escolar.

Já como estudante de Pedagogia do Campus de Nova Iguaçu da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ainda no 1º período, tive o primeiro contato com a disciplina chamada ‘Gênero e Sexualidade’, ministrada pela docente Joyce Alves, uma mulher trans e negra. Me senti totalmente acolhido e representando, o que fez com que eu tivesse certeza de que estava na profissão certa. No decorrer do curso, conheci minha orientadora e amiga, Sandra Sales, na sua disciplina ‘Educação de Jovens e Adultos’. Em uma de suas

aulas, levou uma palestra sobre questões de gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um convidado chamado Luciano Marques. Isso despertou em mim um imenso interesse pela intersecção dessas duas temáticas. Desde então, a professora Sandra vem me acolhendo e me orientando com muito cuidado e respeito.

Como dei continuidade à minha pesquisa sobre Gênero, Sexualidade e Diversidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC) também da UFRRJ, em que foi um programa acolhedor, porém em minha qualificação da minha dissertação do mestrado, de forma remota (online), tive a minha apresentação da qualificação invadida por pessoas nas quais não sabemos quem são, pois estavam usando contas *fakes*, que possivelmente tiveram acesso ao link da reunião através do email de recebimento sobre a banca de qualificação marcada, em que fica todos os dados da reunião, pessoas essas não identificadas que professaram diversos ataques homofóbicos contra mim, com um discurso de ódio, cometendo um crime cibernético, um *cyberbullying*.

Esse ataque cibernético que sofri em minha banca de qualificação do mestrado, me remeteu aos ataques em que sofri aos 8 anos de idade na minha infância, porém desta vez adulto, estruturado psicologicamente e espiritualmente, com a força de minha mãe Oxum, em que dei continuidade à minha apresentação, apesar de estar engatilhado, ferido e invadido após esse ataque de ódio em um momento tão importante. Com isso, pode-se observar que mesmo após passar todos esses anos e o avanço do acesso à informação, a comunidade LGBTQIAPNB+ segue sendo perseguida, discriminada e invadida.

Portanto, quando penso na minha escolha para pesquisar a temática de gênero e sexualidade no contexto da EJA, é pensando na importância da inclusão e representatividade em sala de aula dessas pessoas, que são majoritariamente marginalizadas na sociedade e que estão tentando a retomada de seus estudos. Trabalho para que essa população marginalizada, majoritariamente pessoas transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, sintam-se acolhidos em sala de aula, como também representados por educadores e referências transexuais dentro de sala de aula.

Essa reflexão me remete a um trecho do samba-enredo de 2025 da escola de samba do Rio de Janeiro chamada G.R.E.S Paraíso do Tuiuti, que este ano ficou em 10º lugar no grupo das Escolas Especiais. O seu samba-enredo se chama “Quem tem medo de Xica Manicongo?”, no qual a escola abordou em seu desfile a história de Xica Manicongo, uma mulher trans e travesti, que foi uma grande ancestral reconhecida como a primeira travesti do Brasil. Chica foi presa por usar roupas consideradas ‘femininas’, e teve que ser tratada no

masculino e usar roupas consideradas ‘masculinas’ para não ser presa e violentada. Segue um trecho do samba-enredo 2025 da G.R.E.S Paraíso do Tuiuti<sup>2</sup>:

(Eu sou) a bicha, invertida e vulgar  
 A voz que calou o cis tema  
 A bruxa do conservador  
 O prazer e a dor  
 Fui pombogirar na jurema  
 Chama a Navalha, a da Praia e a Padilha  
 As perseguidas na parada popular  
 E a Mavambo reza na mesma cartilha  
 Pra quem tem medo, o meu povo vai gritar  
 Eu, travesti  
 Estou no cruzo da esquina  
 Pra enfrentar a chacina  
 Que assim se faça.

Este samba-enredo aborda a história da comunidade LGBTQIAPNB+, através da história e transcestralidade da primeira travesti não-indígena do Brasil, chamada Xica Manicongo, trazida do Congo para ser escravizada em Salvador, capital da Bahia. Xica usava roupas tidas como femininas, ou seja, ‘travestida’ de mulher. Porém, na época (século XVII), era obrigada a colocar roupas que performassem masculinidade e a ser chamada de Francisco. Foi presa pelo crime de bruxaria e sodomia, que é quando realizavam atos sexuais sem o intuito de procriação (sexo anal e sexo oral). Porém, na realidade, Xica foi presa por ser uma mulher travesti.

É de extrema importância reconhecer a luta de quem veio antes e das que foram assassinadas representando a comunidade LGBTQIAPNB+. Por isso, apresento, a seguir, um retrato falado de Xica Manicongo, na Figura 4.

---

<sup>2</sup> Samba-Enredo da G.R.E.S Paraíso do Tuiuti – Quem tem medo de Xica Manicongo? Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=fW0cKTAqeM8&list=RDfW0cKTAqeM8&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=fW0cKTAqeM8&list=RDfW0cKTAqeM8&start_radio=1). Acesso em: 07 set. 2025.

**Figura 4** – Retrato falado de Xica Manicongo.



**Fonte:** Portal do Grupo Gay da Bahia/ Por Prof. Dr. Luiz Mott.

Esta obra da escola de samba G.R.E.S Paraíso do Tuiuti me atravessa, pois trata também de questões da nossa ancestralidade em relação às religiões de matriz africana, trazendo as Pombagiras, que são entidades femininas, na linha dos Exus, das religiões como Umbanda, Candomblé e Quimbanda<sup>3</sup>, que em suas vidas terrenas, na maioria dos casos, sofreram, foram perseguidas e mortas por serem mulheres potentes tidas como ‘bruxas’. Destaco que no trecho “E a Mavambo reza na mesma cartilha”, a escola traz o nome da primeira pombagira reconhecida como uma mulher trans e travesti chamada ‘Mavambo’, que traduzindo do idioma Banto significa ‘Maria Macho’.

A partir dessa apresentação pessoal, que dá sentido ao meu eu-pesquisador, trago um poema de autoria própria. Este poema tem como objetivo retratar a transição da minha infância para os dias atuais, o poema se chama ‘Para me amar’, de Michel Tavares.

Para me amar – Michel Tavares

Para me amar  
Precisei me odiar

Para me amar  
Precisei me negar

Para me amar  
Precisei me rejeitar

Para me amar

---

<sup>3</sup> Umbanda: Religião de matriz africana oriunda de um sincretismo de religiões como: candomblé, kardecismo, catolicismo e rituais indígenas; Candomblé: Religião de matriz africana cultuadas a partir da linguagem e práticas vinda do Yorubá; E a quimbanda: Religião afro-brasileira, sendo de maneira distinta da umbanda, porém ainda sim cultuando majoritariamente exus e pombagiras, entidades essas cultuadas na umbanda. Fonte: Brasil Escola.

Precisei me encontrar

Para me amar  
Precisei me perdoar

Para me amar  
Precisei me respeitar

Para me amar  
Precisei me aceitar

Para me amar  
Precisei me matar

Para me amar  
Precisei me TRANSbordar

Para me amar  
Precisei me TRANSformar

Para me amar  
Precisei me TRANSicionar.

O poema acima, de autoria própria, aborda a sensação do processo de liberdade da transição, pois, a partir desses três anos de pesquisa da temática de gênero e sexualidade no contexto da EJA, da graduação até o ano atual, pude perceber que mesmo o processo sendo individual para cada pessoa transexual, as/os mesmos têm em comum a questão do se descobrir até a autoaceitação.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisar as experiências da população LGBTQIAPNB+ no âmbito educacional, majoritariamente na EJA, ressignifica o espaço ‘escola’ para aquele Michel de oito anos de idade, que era agredido e tinha aversão àquele ambiente. É também uma forma de apresentar a extrema importância de trabalhar questões de diversidade, gênero e sexualidade dentro da educação para que essa comunidade tenha a possibilidade de se sentir pertencente à instituição escolar e contribuir para a diminuição da evasão escolar desses estudantes.

Discutir a temática de gênero e sexualidade no contexto da sala de aula na EJA é uma possibilidade de fazer com que esses/essas estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos se sintam acolhidos e representados. Porém, ainda existe uma resistência, no sistema educacional brasileiro, em trabalhar questões sobre orientação sexual, identidade de gênero, educação sexual e outros temas correlatos no currículo.

Entretanto, existem no país iniciativas que buscam respeitar a diversidade de gênero e possibilitar a inserção da comunidade LGBTQIAPNB+. É o caso do Centro Municipal de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CREJA), que em 2024 implantou o Projeto DAM+, resultado de uma colaboração entre o CREJA e a Coordenadora da Diversidade Sexual (CEDS) para a criação de uma turma especificamente direcionada às pessoas transexuais, travestis, não-binárias e transmasculinos. A escola reestruturou sua proposta, e a partir de 2026, os estudantes do projeto com a matrícula ativa foram alocados em turmas regulares.

O projeto intitulado DAM+ foi criado a partir do antigo projeto DAMAS, fruto de uma luta dos movimentos sociais de pessoas transsexuais e travestis. O projeto foi descontinuado devido às diversas críticas dos movimentos transsexuais e travestis, que afirmavam que o DAMAS trabalhava a partir de uma visão cisheteronormativa, pois tinha oficinas para ensinar as estudantes a andarem de salto alto e a se maquiarem. Tais críticas afirmavam que o projeto DAMAS fortalecia o estereótipo de feminilidade estrutural dentro da comunidade transsexuais, travesti, não-binária e transmasculina.

Na Secretaria de Educação, o projeto foi reestruturado de modo que a turma abrangesse todas as pessoas transexuais, como mulheres trans, travestis, não-binários e transmasculinos. Além disso, o projeto foi incorporado pela primeira vez a uma escola, já que o DAMAS funcionava em espaços educacionais não formais. Por não haver um local físico específico para a realização das atividades, as aulas ocorriam principalmente em espaços ligados à saúde.

O problema-tema abordado na pesquisa foi a necessidade de pensar, implementar e analisar propostas educacionais anti-LGBTIfóbicas para estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos na EJA, tendo como foco o Projeto DAM+ no CREJA. Embora a EJA tenha como princípio fundamental a inclusão de sujeitos em situação de vulnerabilidade social, pessoas transexuais frequentemente enfrentam barreiras estruturais, pedagógicas e culturais que dificultam seu acesso, permanência e sucesso educacional.

As perguntas norteadoras giram em torno da importância de propostas educacionais anti-LGBTIfóbicas no âmbito da EJA, para estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. Assim, a primeira pergunta norteadora desta pesquisa foi: como o CREJA estruturou e desenvolveu suas propostas educacionais, por meio do Projeto DAM+ no ano de 2024, para promover a inclusão, a permanência e o sucesso escolar de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos? A segunda pergunta norteadora foi: quais são os principais desafios e conquistas enfrentados por estudantes transexuais, travestis, não-binários

e transmasculinos no CREJA? E por fim, a terceira pergunta norteadora foi: quais estratégias pedagógicas e institucionais antiLGBTIfóbicas contribuem para as conquistas educacionais e sociais desses alunos do CREJA a partir do Projeto DAM+?

O problema da pesquisa é relevante devido à baixa escolarização de pessoas transexuais e travestis, visto que a exclusão escolar é um problema recorrente na trajetória escolar dessa população, resultante de preconceito e discriminação, em virtude falta de acesso e oportunidade que essa população marginalizada sofre.

Além disso, a pesquisa em questão tem o potencial de contribuir para a melhoria social devido à importância ao abordar a temática sobre gênero, sexualidade e diversidade para a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Nesse sentido, o trabalho oferece reflexões e sugestões para propostas educacionais que atendam às necessidades escolares dessa população, ajudando a criar um ambiente acolhedor e seguro para a aprendizagem, podendo servir como base para a formação de educadores e de incentivo para a construção de práticas que promovam o respeito e a inclusão.

Ao discutir os desafios e conquistas vivenciados pela turma DAM +, a pesquisa pode destacar a importância da educação como ferramenta de representatividade e transformação social, contribuindo para a autonomia dos estudantes dessa comunidade em questão, mostrando que o espaço educacional pode ser um local acolhedor e respeitoso. Em outras palavras, a relevância da pesquisa consiste na possibilidade de provocar mudanças significativas no âmbito educacional e social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva para questões de gênero e sexualidade.

Cabe destacar que a agenda da pesquisa sobre a temática gênero e sexualidade e o meu foco na Educação Básica, tomando como base a modalidade EJA, me acompanha desde a graduação de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Instituto Multidisciplinar (IM), Campus de Nova Iguaçu. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como título ‘Narrativas memorialísticas de Mulheres Trans e Travestis sobre Evasão Escolar em Nova Iguaçu’, no qual tratei, com a orientação da professora Sandra Regina Sales, das vivências de três mulheres transexuais e travestis moradoras da única Casa de Acolhimento de pessoas LGBQIAPNB+ da Baixada Fluminense, localizada no município de Nova Iguaçu, mesma localidade onde está inserido o Instituto Multidisciplinar (IM) da UFRRJ.

### 1.3 OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo central compreender a experiência do Projeto DAM+ na perspectiva de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, professores e gestores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA).

O primeiro objetivo específico é perceber em que medida a proposta educacional do Projeto DAM+, atende às especificidades identitárias, sociais e culturais dos/das estudantes da comunidade LGBTQIAPNB+.

O segundo objetivo específico é identificar as conquistas e transformações pessoais e educacionais alcançadas nas trajetórias dos/das estudantes, a partir do momento que ingressam no projeto.

Já o terceiro objetivo específico é entender quais foram os desafios, tensões e dificuldades enfrentados no processo de implementação de uma experiência de educação anti-LGBTIfóbicas em uma escola pública da EJA.

E por fim, o quarto objetivo específico é investigar as dificuldades e soluções encontradas para a permanência dos/das estudantes no CREJA.

### 1.4 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa, pois teve como objetivo compreender a experiência do Projeto DAM+ no CREJA a partir do olhar de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, professores e gestores. A pesquisa qualitativa permite explorar individualidades, narrativas e percepções, para entender as dinâmicas de inclusão escolar de populações historicamente marginalizadas, como a população da comunidade LGBTQIAPNB+.

Foi utilizada a abordagem teórico-metodológica de entrevista compreensiva, do autor sociólogo francês Kaufmann (2013), a partir de sua obra chamada ‘A Entrevista Compreensiva: um guia para pesquisa de campo’. O autor abandona uma visão puramente técnica da entrevista, entendendo-a como um processo dinâmico em que o objeto de estudo não é rigidamente pré-definido, mas se forma durante a conversa entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma, durante a interação, os dados não só são coletados, mas também surgem, se transformam e adquirem novos significados, o que possibilita entender a complexidade das experiências relatadas e a singularidade das trajetórias dos indivíduos.

Kaufmann (2013) entende a entrevista compreensiva como uma ‘conversa’, uma proposta como um compartilhamento entre duas pessoas dispostas a transmitir conhecimentos. Nesse sentido, o autor traz um conceito de “Artesão Intelectual”, no qual o pesquisador não se limita a acumular e descrever informações, mas busca compreender a realidade do entrevistado, participando dela. Afirma Kaufmann (2013, p. 84):

O pesquisador deve ser ativo e saber conduzir o jogo, sem deixar de manifestar-se discreto. E o informante que está em destaque, o pesquisador deve ser um fiel de sua unidade que está diante de si um informante com uma intensa curiosidade, uma atenção àquilo que está diante dele, de manifestar com profundidade a impressão de que ele compreende, de uma simpatia extrema com o entrevistado e, por si só, uma atmosfera amigável. É intenso o papel de compreensão ou de escuta de si, de expressar o máximo de intensidade de si, é de difícil compreensão, de sua escuta e de sua capacidade de dar sentido ao que se revela, mas ainda assim o pesquisador não deve esquecer que tem que fazer o seu trabalho, ou seja, buscar compreender e produzir conhecimento. Para isso, deve-se mover em um terreno fértil de possibilidades, procurando, de preferência, dar a palavra ao entrevistado. Isso implica no mínimo um papel de diálogo, de empatia e, assim que o entrevistado se manifeste, a informação se transforma em um bom meio de informação. (Kaufmann, 2013, p. 84)

O autor estimula o pesquisador a criar um ambiente mais livre, sugerindo abertura do humor e da descontração. Kaufmann encoraja os pesquisadores a estabelecer um ambiente mais descontraído, onde o humor e a leveza não comprometem a seriedade do estudo, mas ajudam a diminuir obstáculos, criar confiança e promover a expressão genuína do entrevistado, possibilitando que elementos subjetivos e profundos de sua vivência venham à tona de forma natural.

Kaufmann critica a formalização precoce da metodologia, adverte contra a redução da entrevista a um ‘procedimento técnico’ ou um ‘simples questionário’, destacando que a complexidade da entrevista vai além de sua superfície aparente. A obra se posiciona como um “anti-manual compreensivo”, promovendo a autonomia e a experiência do pesquisador.

Recorrendo a ideia de entrevista compreensiva como uma metodologia a partir de uma fundamentação de termos para diversas abordagens, Kaufmann (2013) diz que a entrevista compreensiva trata das seguintes abordagens: multirreferencialidade; escuta sensível; e artesanato intelectual. Silva e Lima (2016), em sua pesquisa ‘Entrevista Compreensiva: Possibilidades de Aproximação com o Pensamento Complexo’, apresentaram as três abordagens utilizadas por Kaufmann em sua obra.

Silva e Lima (2016) iniciam com a Multirreferencialidade, tratando de como a prática docente demanda a articulação de múltiplas referências teóricas para a compreensão dos

fenômenos educacionais. Nesse contexto, compreender os processos vinculados à pesquisa e ao ensino requer reconhecer a complexidade das situações educativas. Para isso, torna-se essencial uma leitura plural, sob diferentes perspectivas, além de uma postura investigativa aberta à análise multirreferencial das práticas e contextos envolvidos.

A abordagem multirreferencial assenta-se na complexidade dos fenômenos tendo como pressuposto a pluralidade e a heterogeneidade na explicitação dos fenômenos humanos. A perspectiva multirreferencial enquanto ciência que estuda os fenômenos sociais e educativos propõe uma forma diferente para abordar o sujeito (pesquisador), o objeto de estudo, o método de pesquisa e outras questões. (Silva e Lima, 2016, p. 7)

Em seguida, as autoras Silva e Lima (2016) seguem apresentando sobre o aspecto de ‘Escuta Sensível’ na entrevista compreensiva, de acordo com o pensamento de Barbier (1998), apresentando esse aspecto com um olhar empático para o entrevistado.

A escuta sensível, de acordo com Barbier (1998, p. 2) ancora-se no pressuposto elementar de sua proposição, em “um movimento de “escutar-ver”, que tem seu fundamento na empatia. Supõe uma inversão da atenção, em que antes de situar uma pessoa em seu lugar deve-se começar por reconhecê-la em seu ser, em sua qualidade de pessoa complexa”. Fundamentada na abordagem rogeriana<sup>1</sup>, a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro, com seus defeitos e qualidades, complexidade e simplicidade. (Silva e Lima, 2016, p. 9).

Torna-se, assim, evidente a importância de o pesquisador estar consciente de seus próprios fundamentos, demonstrando abertura e disposição para escutar o outro a partir da lógica e da perspectiva de quem fala, e não de quem ouve. Como Silva e Lima (2016) abordam a importância de considerar a escuta sensível no intuito de compreender a importância e a influência que o contexto social que aquele sujeito entrevistado está inserido. Os autores afirmam:

Pontuamos, por conseguinte, que ao pesquisador cabe o direito de discordar, entretanto, o mais importante será exercer a capacidade de respeitar a opinião diversa da sua e o pensamento contrário ao seu. Requer, desse modo, considerar a escuta sensível, no que diz respeito à impossibilidade de ignorar a relevância e a influência que tem o contexto social na constituição humana. Ela pede a compreensão do sujeito como um ser completo e complexo, requerendo um tratamento holístico que implica uma relação de totalidade com o outro. Assim, compreender o outro implica conhecer os elementos que fazem parte do contexto do sujeito. (Silva e Lima, 2016, p. 10).

E, por fim, Silva e Lima (2016) apresentam o terceiro aspecto, referente ao ‘Artesanato Intelectual’ da entrevista compreensiva apresentada por Kaufmann, termo esse apresentado por Wright Mills (1986), pensando o artesão intelectual. Nesse contexto, há a

abordagem da importância da representação sociológica em utilizar a experiência de sua vida em seu trabalho.

O termo e o pressuposto de pesquisa do artesanato intelectual, discutido por Wright Mills (1986), configura-se como um debate sobre a relação teoria e método imerso numa dimensão social. “O artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos que são o método e a teoria, num projeto concreto de pesquisa”. (KAUFMANN, 2013, p.33). A ideia é que o pesquisador deve saber usar sua experiência de vida em suas construções intelectuais. Compreendemos que este artesanato realiza-se dentro de cada um, a partir das influências das experiências. (Silva e Lima, 2016, p. 11)

Abordar o método de Kaufmann, da entrevista em formato de conversa compreensiva, para lidar com esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos do projeto DAM+, é uma maneira de compreender, se aproximando dessas vivências, de forma empática as individualidades, subjetividades e especificidades pessoais de cada aluno(a), retirando o formato de uma entrevista meramente técnica para uma conversa com trocas de saberes mútuos, tanto do entrevistador como do entrevistado(a).

Os/as agentes da pesquisa foram estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos que estavam matriculados ou que já tinham concluído os estudos no CREJA. O contato através de conversas com alunos/as do projeto DAM+ matriculados no CREJA foi através de uma aprendizagem colaborativa e interativa como uma *snowball*, ou seja, uma ‘bola de neve’. Como uma semente gerando outros frutos, a pesquisa se inicia com um grupo específico de alunos matriculados regularmente no ano de 2025, que foi se expandindo através das suas redes de contato, que foram pertencentes ou conhecem estudantes da turma de 2024.

Após esse processo, foram entrevistados quatro estudantes, sendo três com matrícula ativa no projeto nas turmas regulares no ano de 2025 e um/a estudante que participou do projeto no ano de 2024, que faz parte de uma turma específica para essa população.

Além disso, os outros agentes da pesquisa foram educadores e gestores do CREJA, do projeto DAM+. Foram entrevistados dois professores, sendo um que participou em 2025 e um que participou em 2024. E referente a gestão escolar foram entrevistados dois diretores(as) que tiveram/têm contato direto com a administração do Projeto DAM+ no CREJA.

A realização das entrevistas ocorreu de forma presencial, por preferência dos/as entrevistados/as. Essas entrevistas são de formato anônimo e foram gravadas em áudio, sem que haja o uso da imagem tanto dos estudantes como dos funcionários da instituição. Assim, foi preservado o sigilo e o anonimato de todos os agentes da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Educação e também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pela Plataforma Brasil. Cabe destacar que a pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos para pesquisas envolvendo seres humanos.

A análise das entrevistas foi conduzida da Tematização (Abreu e Fontoura, 2011), que sugere a organização das análises de dados de pesquisa qualitativa, alinhada ao conteúdo metodológico de histórias. Nas palavras de Abreu e Fontoura (2011, p. 3):

A metodologia da Tematização (Fontoura, 2011, p. 62) tem como objetivo maior “trazer uma possível forma de análise de dados, sem buscar uma verdade universal”. Portanto, busca-se caminhos pela produção dos diferentes discursos para seguirmos construindo o nosso caminhar, no qual o olhar atento e a escuta sensível do pesquisador elencam núcleos temáticos a partir das narrativas que tiveram maior significado em sua ótica. Não há certezas, mas conclusões possíveis, visto que as entrevistas trazem pontos de reflexão.

Na metodologia da Tematização de Fontoura (2011) a individualidade e subjetividade dos indivíduos entrevistados são vistas como detentoras de conhecimento. Suas falas, que revelam que suas realidades são respeitadas:

Assim, a subjetividade e singularidade das narrativas possibilita a exploração e a amplitude dos processos formativos do indivíduo e suas vivências, reconhecendo aspectos pedagógicos e sociais, considerando toda historicidade dos sujeitos envolvidos para compreender as falas e o seu pensar sobre as mesmas. Narrar sua história para si mesmo e para os outros dá forma às suas experiências, sentido às situações e aos marcos de suas existências. (Abreu e Fontoura, 2011, p. 2).

A partir do roteiro das entrevistas com os/as estudantes e a equipe pedagógica, professores e gestores do CREJA foram construídas as temáticas e subcategorias a ela relacionadas (Fontoura, 2011), que conversam com os referenciais teóricos-conceituais sobre Gênero e Sexualidades.

## **1.5 REFERENCIAIS TEÓRICO-CONCEITUAIS**

Os referenciais teórico-conceituais da pesquisa serão, em sua maioria, em torno de autoras, pesquisadoras, educadoras transfeministas e estudiosos(as) da temática de Gênero e Sexualidade, como forma de representatividade e visibilidade para essas profissionais da

educação, a fim de subverter esse modelo conservador e patriarcal de utilizar somente homens brancos, cis, heterossexuais, europeus e ricos como referenciais nas pesquisas.

O primeiro referencial teórico-conceitual parte da referência ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, da autora Thiffany Odara (2020).

O segundo referencial teórico-conceitual é a partir do livro ‘Transfeminismo’, da autora Leticia Carolina Nascimento (2021).

Em seguida, o terceiro referencial teórico-conceitual é a obra ‘Pedagogia das Travestilidades’, de Maria Clara Araújo (2022).

O quarto referencial teórico-conceitual é a obra ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’, da autora Luma Nogueira de Andrade (2015).

E por fim, o quinto referencial conceitual é o livro chamado ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do ‘sexo’’, de Judith Butler (1993).

## **1.6 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO**

Além da seção ‘Eu e Meu Tema da Pesquisa’ e desta introdução, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como título ‘Construindo Saberes (TRANS)formadores: A Urgência de Propostas Pedagógicas Inclusivas e AntiLGBTIfóbicas na EJA’ e tem como objetivo abordar a importância de efetuar propostas educacionais inclusivas, diversas e antiLGBTIfóbicas no âmbito da EJA. Nesse capítulo, a primeira seção apresenta o quadro de violências contra corpos transexuais e travestis; a segunda seção indica as leis como forma de respaldo para a efetivação dessas práticas pedagógicas trazendo a temática de gênero e sexualidade em sala de aula; a terceira seção trata das educadoras transexuais e travestis como modo de referência em sala de aula, para que esses alunos se sintam representados e acolhidos em sala de aula; quarta seção aborda a importância da interseccionalidade na temática de gênero e sexualidade no âmbito da EJA, pois além desses estudantes terem sua orientação e identidade de gênero, os mesmos também são negros, periféricos, trazendo outras subjetividades de marcadores sociais que formam um indivíduo.

O segundo capítulo tem como título ‘O Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e o Projeto DAM+’, e objetiva apresentar o CREJA e o Projeto DAM+, bem como aspectos ligados à sua criação, efetivação e funcionamento. A primeira seção trata-se sobre o processo de construção e criação do CREJA; a segunda seção apresentará o processo de efetivação, obstáculos e objetivos do Projeto DAM+ como uma turma específica para estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos; já a

terceira seção discutiu como o CREJA e o Projeto DAM+ podem contribuir para o campo da EJA.

O terceiro capítulo tem como título ‘Professores e Gestores do CREJA: Um Olhar da Instituição de Ensino a Partir do Projeto DAM+’ e apresenta o olhar e as experiências dos professores e gestores da instituição escolar. A primeira seção trata das práticas educacionais desenvolvidas no CREJA a partir do Projeto DAM+; já a segunda seção aborda os desafios enfrentados pela equipe escolar a partir de toda construção social de um currículo cis-heteronormativo, colonizador na educação; a terceira seção trata das conquistas que o Projeto DAM+ trouxe no contexto do CREJA, em questão de propostas educacionais, currículo e gestão.

E, por fim, o quarto capítulo tem como título ‘Estudantes Transexuais, Travestis, Não-binários e Transmasculinos: Narrativas Interseccionais Dentro e Fora de Sala de Aula da Turma DAM+’. Este capítulo gira em torno de vivências pessoais e educacionais dos/as estudantes transexuais e travestis dentro e fora de sala de aula. A primeira seção trata das trajetórias escolares desses alunos na EJA; a segunda seção apresenta os problemas enfrentados por esses estudantes para sua permanência em sala de aula, devido a todas as questões no âmbito de suas subjetividades e como isso pode influenciar no desempenho em sala de aula; e, por fim, a terceira seção analisa os avanços e conquistas que esses estudantes tiveram com o auxílio do Projeto DAM+ no CREJA.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSTRUINDO SABERES (TRANS)FORMADORES: A URGÊNCIA DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS ANTILGBTIFÓBICAS NA EJA**

## **2 CAPÍTULO I: Construindo saberes (trans)formadores: a urgência de propostas educacionais antilgbtifóbicas na EJA**

### **RESUMO**

Este capítulo aborda a urgência de propostas educacionais anti-LGBTIfóbicas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco na inclusão de travestis e transexuais. A principal fundamentação teórica se baseia na ‘Pedagogia da Desobediência’ para desestabilizar estruturas cisheteronormativas e racistas que regulam o ambiente escolar, propondo a ‘travestilização’ da educação como ferramenta de transformação pedagógica. Além disso, apresenta-se dados alarmantes do Dossiê ANTRA de 2024, que posiciona o Brasil como o país que mais mata pessoas trans no mundo pelo 16º ano consecutivo, evidenciando que mulheres trans negras e jovens são as principais vítimas dessa violência. Articula-se um robusto referencial teórico composto por autoras trans e travestis, como Thiffany Odara, Maria Clara Araújo e Leticia Carolina Nascimento, para legitimar saberes dissidentes e decoloniais. No que se refere à legislação educacional pertinente, o estudo mapeia amparos nacionais e internacionais, citando a Constituição Federal de 1988, o Decreto do Nome Social e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU para validar o direito à abordagem de gênero e sexualidade em sala de aula. A interseccionalidade é utilizada como chave analítica central para compreender como os marcadores de raça, classe e gênero se entrelaçam na marginalização dos estudantes da EJA. Como conclusão, neste capítulo, indicamos que a escola deve deixar de ser um espaço de assujeitamento e violência para se tornar um ambiente de acolhimento e construção identitária. Os resultados reforçam que a presença de identidades trans na educação não é um problema a ser resolvido, mas uma potência política e epistemológica capaz de subverter o sistema educacional segregador e promover a equidade social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; travestilidades; interseccionalidade; pedagogia da desobediência; inclusão de pessoas trans e travestis.

## 2.1 Introdução

Este capítulo é dividido em quatro seções e tem o objetivo de apresentar dados sobre as pessoas transexuais, a legislação, a fundamentação conceitual, bem como a importância de propostas educacionais que acolham e representem a população da comunidade LGBTQIAPNB+, especialmente mulheres transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, na EJA.

A primeira seção traz um quadro sobre as violências contra corpos transexuais e travestis; a segunda seção aborda as leis como forma de respaldo para a efetivação de propostas educacionais trazendo a temática de gênero e sexualidade em sala de aula; a terceira seção trará autoras transexuais e travestis como referencial conceitual e referência em sala de aula; e a quarta seção abordará a importância da interseccionalidade na temática de gênero e sexualidade no âmbito da EJA.

Destaco a palavra ‘TRANS’ em ‘(TRANS)formadores’ referente aos saberes, pois, nesse primeiro capítulo, serão apresentadas autoras transfeministas e estudiosos(as) da temática de Gênero e Sexualidade para referenciar os principais conceitos utilizados durante a pesquisa. Serão utilizados seis referenciais conceituais.

A obra ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, da autora Thiffany Odara (2020), uma mulher negra, trans, pedagoga e autora, que mora na cidade de Salvador. A partir dela, vamos pensar sobre a produção de vivências e experiências travestis. Permeando os estudos do movimento trans, com os diálogos teóricos do feminismo negro, em que Thiffany cita, em uma de suas falas, a ‘pedagogia da desobediência’ como forma de construção de espaços igualitários de conhecimento na escola, prevalecendo o respeito e a igualdade entre os alunos.

Odara (2020) tem como conceito orientador o de ‘travestilizar a educação’, conceito esse que busca desestabilizar as estruturas cisheteronormativas, racistas e excludentes que regulam o espaço escolar, criando possibilidades de existência plena para corpos e saberes dissidentes, em que a autora propõe uma pedagogia que rompe com os padrões normativos e coloniais da educação tradicional, a partir de uma epistemologia da desobediência.

Como também, a obra ‘Interseccionalidade’, de Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2021). As autoras trabalham a interseccionalidade como uma ‘encruzilhada’, de como os marcadores sociais (raça, gênero, classe e entre outros) atravessam nosso dia a dia por diferentes formas de opressão. Pois, entende-se que o indivíduo é atravessado por diversos fatores que o compõem e não apenas um marcador social.

Collins e Bilge (2021) trazem como referencial conceitual a interseccionalidade, que se trata de um conceito analítico e uma ferramenta crítica. A partir desse conceito, experiências sociais não podem ser compreendidas isoladamente por uma única categoria, sendo necessário analisar as múltiplas dimensões da identidade e da opressão de forma simultânea e contextualizada como racismo, sexismo, transfobia, classismo e outras formas de desigualdade, as quais se entrelaçam e se reforçam mutuamente.

O livro ‘Transfeminismo’, de Leticia Carolina Nascimento (2021). Nessa obra, discute-se as intersecções entre gênero, raça, classe e sexualidade na vivência de pessoas trans, destacando como o transfeminismo se configura como uma luta por direitos e reconhecimento social. A autora enfatiza a importância de uma abordagem que valorize as experiências de mulheres trans e travestis, combatendo a transfobia estrutural presente nas instituições, incluindo a escola.

Nascimento (2021), como terceiro referencial teórico, traz o transfeminismo antirracista e decolonial como um conceito norteador, que denuncia as múltiplas formas de opressão e reivindica o direito à vida, à dignidade e ao acesso pleno às políticas públicas, incluindo a educação. A autora defende um feminismo comprometido com a centralidade das vivências trans, especialmente das travestis e mulheres trans negras.

A obra ‘Pedagogia das Travestilidades’, de Maria Clara Araújo (2022). Ela propõe uma reflexão sobre as experiências educativas de travestis e pessoas trans, questionando as normatividades impostas pelo sistema escolar e defendendo práticas pedagógicas que acolham e legitimem suas existências. A autora evidencia como a escola, muitas vezes, se torna um espaço de exclusão e violência para essas alunas, ao mesmo tempo em que pode ser ressignificada como um lugar de pertencimento e construção identitária.

Araújo (2022) aborda as ‘travestilidades pedagógicas’ como conceito contra a cisheteronormatividade na educação, conceito esse que surge como um conceito que valoriza os saberes e vivências dessas sujeitas, rompendo com a lógica cisnormativa da educação, tendo como objetivo abordar uma pedagogia que parte das travestilidades como epistemologia e não apenas como identidade, ou seja, uma proposta que entende a presença de pessoas transexuais e travestis na escola como uma potência de transformação pedagógica, e não como um desafio a ser ‘resolvido’.

O livro ‘Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa’, da autora Luma Nogueira de Andrade (2018). Trata-se de uma obra fundamental no campo dos estudos de gênero, sexualidade e educação, especialmente por ser uma das primeiras produções acadêmicas escritas por uma mulher travesti no Brasil. A autora propõe uma

análise crítica das formas como a escola opera como espaço de assujeitamento de corpos dissidentes, ao mesmo tempo em que pode se tornar lugar de resistência e reinvenção de subjetividades.

Andrade (2018) propõe como conceito orientador a análise das relações entre assujeitamento e resistência no espaço escolar, que evidencia como a escola atua como um mecanismo normativo que busca enquadrar identidades dissidentes, especialmente pessoas transexuais e travestis em padrões cisheteronormativos. Porém, a autora também destaca que esses sujeitos não se limitam ao lugar de subalternidade, elaborando práticas de resistência que reconfiguram o espaço escolar e afirmam suas existências.

O livro chamado ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do ‘sexo’’, de Judith Butler (1993). Ela aprofunda sua crítica à construção social do gênero, argumentando que o próprio conceito de ‘sexo’ não é uma base natural e fixa, mas sim um efeito discursivo produzido por normas regulatórias. A autora argumenta que os corpos só ‘importam’ na medida em que se conformam aos discursos hegemônicos, especialmente os da cisheteronormatividade, e que aqueles que desviam dessas normas (como corpos transexuais e travestis) são frequentemente marginalizados ou apagados.

Butler (1993) desenvolve o conceito orientador de que o corpo, o sexo e o gênero são construções discursivas, produzidas por normas sociais que regulam quem pode ser reconhecido como sujeito legítimo. A mesma demonstra como certas identidades e corporalidades são legitimadas enquanto outras são marginalizadas, evidenciando a exclusão de pessoas trans e travestis dentro das estruturas sociais e institucionais, incluindo a escola.

Portanto, os referenciais teórico-conceituais deste estudo apontam que as propostas educacionais anti-LGBTfóbicas no contexto da EJA, especialmente no atendimento de pessoas transexuais e travestis, demandam um olhar crítico e comprometido com a equidade e o respeito à diversidade. Embasados em autores que problematizam as questões de gênero, sexualidade e inclusão educacional na educação de jovens e adultos, em que compreendemos que o espaço escolar deve ser um ambiente acolhedor e seguro para todos.

## **2.1 O quadro de violências contra corpos transexuais , travestis, não-binários e transmasculinos**

A seguir, apresento o ‘Dossiê de assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras’, produzido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), na sua 8ª edição, no ano de 2024. Nele, há dados sobre as violências contra

peças transexuais e travestis, a partir de uma análise do contexto político e social enfrentado por essa população. A ANTRA produz essa pesquisa anualmente, desde 2017, tornando-se uma instituição pioneira na coleta de dados sobre a população transexual, travesti, não-binária e transmasculina no Brasil.

O Dossiê em questão está dividido em três partes. A primeira parte é intitulada ‘Introdução e Contexto em 2024’, dividida em duas seções, sendo elas: ‘Desvelando um cenário alarmante que requer atenção urgente’; e ‘A pesquisa’.

A primeira seção, da primeira parte, ‘Desvelando um cenário alarmante que requer atenção urgente’, está dividida em: 1.1 Um projeto de exclusão no mandato antitrans da ONU; e 1.2 Intensificam-se as tentativas de descrédito ao trabalho de pesquisa da ANTRA. E a segunda seção, intitulada ‘A pesquisa’, está dividida em: 2.1 Objetivos; 2.2 O uso de dados da imprensa em pesquisas não são uma novidade; 2.3 Metodologia, a) busca por informações em mecanismos de pesquisa na internet, b) não há um padrão de publicação das notícias, e c) principais desafios enfrentados para a realização da pesquisa.

Já a segunda parte, intitulada ‘Assassinatos, mortes e violações de direitos humanos’, é dividida em sete seções, são elas: Assassinatos em 2024; Elementos comuns; Identidade de gênero das vítimas na mídia; Tipos de assassinatos; Homicídio tentado (tentativas de homicídio); Reflexões sobre morte autoprovocada e violações de direitos humanos; Dados internacionais: o país do Transfeminicídio.

A primeira seção, da segunda parte, ‘Assassinatos em 2024’, está dividida em: 3.1 Evolução dos casos mês a mês; 3.2 Assassinatos por estado, a) Os dez estados que mais assassinaram pessoas trans entre 2017 e 2024; 3.3 Assassinatos por região; 3.4 Perfis das vítimas, a) Idade, b) Classe e Contexto Social, c) Raça e Etnia, e d) Gênero e Identidade de gênero. Já a segunda seção, ‘Elementos Comuns’. A terceira seção, ‘Identidade de gênero das vítimas na mídia’. A quarta seção, ‘Tipos de assassinatos’, dividida em: 6.1 Ferramentas empregadas e métodos utilizados; 6.2 Crimes de ódio contra o gênero e a identidade de gênero das pessoas trans; e 6.3 Local dos assassinatos. A quinta seção, ‘Homicídio tentado (tentativas de homicídio)’. A sexta seção, ‘Reflexões sobre morte autoprovocada e violações de direitos humanos’. E por fim, a sétima seção, ‘Dados internacionais: o país do Transfeminicídio’.

E, por fim, temos a terceira parte, intitulada ‘Recomendações e artigos’, dividida em duas seções, sendo elas: Recomendações; Artigos. A primeira seção, da terceira parte, ‘Recomendações’ está dividida em: 10.1 Recomendações gerais; 10.2 Para a segurança pública e justiça; e 10.3 Recomendações ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ). E a segunda

seção, ‘Artigos’, está dividida em: 11.1 Um olhar sobre o feminicídio e a necessidade do reconhecimento legal frente ao assassinato de travestis e mulheres trans; 11.2 Outros agentes da luta antitrans e a mobilização de mulheres cisgêneras pela institucionalização da transfobia, a) MATRIA: análise de um projeto de litigância predatória antitrans; 11.3 Um olhar sobre Transfobia Ambiental a partir da tragédia no Rio Grande do Sul, a) Reunião de acolhimento das vítimas da tragédia no Rio Grande do Sul, b) I Seminário Nacional sobre Transfobia Ambiental, e c) G20 Social destaca vulnerabilidade da população trans em desastres ambientais.

Como foco principal da apresentação dos dados da 8ª edição de 2024 do Dossiê da ANTRA, temos a apresentação dos perfis das vítimas assassinadas ou violentadas através de seus marcadores sociais e como essa avenida identitária está diretamente interligada. Tendo como ‘Parte 2 - Assassinatos, Mortes e Violações de Direitos Humanos’, a ANTRA traz como tópico 3 ‘Assassinatos em 2024’.

Tendo como seção 3.2 “Assassinatos por Estado”, o ANTRA apresenta do maior ao menor índice de mortalidade de pessoas transexuais e travestis a partir de sua territorialidade, trazendo os dez estados que mais assassinaram pessoas trans entre 2017 e 2024.

No ranking por estado, levando em consideração dados absolutos, São Paulo ocupa a 1ª posição com 151 casos registrados. O Ceará aparece em 2º lugar, com 107 assassinatos, seguido pela Bahia, que ocupa a 3ª posição com 97 casos. O Rio de Janeiro está em 4º, com 93 ocorrências, enquanto Minas Gerais figura na 5ª posição, com 92 assassinatos. Pernambuco se manteve em 6º lugar, com 76 casos, seguido pelo Paraná, que ocupa a 7ª posição com 55 registros. O Pará aparece em 8º, com 46 assassinatos, enquanto a Paraíba está em 9º, com 43 casos. Mato Grosso fecha o top 10, com 40 ocorrências. (ANTRA, 2024, p. 67).

Observa-se que a região sudeste, especificamente o estado de São Paulo sendo a cidade com a maior população das capitais brasileiras, com mais de 11 milhões de habitantes, de acordo com o IBGE, segue sendo o estado que mais mata pessoas trans e travestis no mundo. Seguindo da região nordeste, com o estado do Ceará em segundo lugar e a Bahia em terceiro lugar.

Em seguida, a ANTRA tendo como seção 3.3 ‘Assassinatos por Região’, traz um panorama dos assassinatos por região em porcentagem. De acordo com os dados, “A maior concentração dos assassinatos foi observada na região nordeste, com 49 assassinatos (41%); em seguida, a região sudeste com 41 casos (34%) e o Centro-Oeste com 12 (10%) casos; o Norte, com 10 (8%) casos; e o Sul com 8 (7%) assassinatos.” (ANTRA, 2024, p. 67).

A região nordeste segue dominando o topo de mortalidade de pessoas transexuais e travestis. A região sudeste fica em segundo lugar e, em terceiro lugar, o centro-oeste. Em quarto lugar, a região norte e, por último, a região sul.

Com a seção 3.4 ‘Perfil das Vítimas’, a ANTRA traz o perfil das vítimas com base nos critérios estabelecidos na metodologia da pesquisa, considerando os marcadores mais recorrentes nas reportagens analisadas. Esses marcadores, reconhecidos como fatores de risco, contribuem significativamente para a precarização e vulnerabilização das pessoas trans e travestis. São eles: idade; classe social e contexto de vida; raça; gênero; e elementos comuns, que serão detalhados nas seções seguintes.

A idade permanece como um dos marcadores mais alarmantes nos dados sobre assassinatos de pessoas trans. Jovens trans com idades entre 15 e 29 anos continuam sendo os principais alvos das diversas formas de violência, demonstrando uma frequência significativamente maior em relação a outros grupos etários. A recorrência desses dados ao longo dos anos evidencia um processo de naturalização da violência contra pessoas trans e travestis, especialmente aquelas em situação de maior vulnerabilidade devido à juventude.

Os dados em que foi possível identificar a idade das vítimas referentes ao ano de 2024 mostram que 2 (3%) eram menores de 18 anos, e tinham 15 e 17 anos; 38 vítimas (49%) tinham entre 18 e 29 anos; 16 vítimas (21%) tinham entre 30 e 39 anos; 15 vítimas (19,5%) tinham entre 40 e 49 anos; 5 vítimas (6,5%) tinham entre 50 e 59 anos; e 1 vítima (1%), mais de 60 anos. O somatório total de todos os casos nas quatro faixas acima de 30 anos é inferior ao total de casos nas duas faixas de idades mais baixas. As chances de uma pessoa trans jovem de até 29 anos ser assassinada, em média, chega a ser 5 vezes maior do que em outras faixas etárias. (ANTRA, 2024, p. 69)

A classe e o contexto social vem sendo, também, um grande marcador social de exclusão dessa população, como a ANTRA vem apresentando.

Sem apresentar qualquer alteração neste cenário, verificamos que o perfil socioeconômico das vítimas permanece o mesmo, tendo como alvo pessoas empobrecidas, em contexto de alta vulnerabilidade social, que utilizam o trabalho sexual como fonte primária ou secundária de renda. Somado a outros marcados, esse cenário tem evidenciado que as vulnerabilidades sociais são fatores de risco, tornando profissionais do sexo mais expostas à violência direta ante os processos de marginalização que se impõem a essas profissionais. (ANTRA, 2024, p. 73).

A ANTRA apresenta que as populações periféricas, em situação de vulnerabilidade social e que exercem o trabalho sexual são as que mais são vítimas de assassinato. Nesses

casos, o contexto social influencia diretamente na mortalidade, principalmente dessas profissionais do sexo.

A raça e a etnia também são apresentadas pela ANTRA como um marcador social de exclusão. O racismo e a transfobia configuram-se como os principais fatores estruturantes do cenário de assassinatos e violências dirigidas à população trans.

Dados desagregados demonstram que, similar ao que acontece com a população negra cisgênera, a maioria das vítimas são pessoas trans negras de pele clara (ou pardas, de acordo com o IBGE) com 45 casos; pessoas trans pretas com 22 assassinatos; e brancas somam 19 dos casos, cenário que vem se repetindo anualmente desde o início desta pesquisa. Embora reconheçamos que a questão racial aconteça de diversas formas e contextos em cada região/estado, assim como precisamos aprofundar uma discussão sobre colorismo e racismo estrutural, não resta dúvidas de que é a população trans negra a que vem sendo o alvo preferencial do racismo transfóbico. (ANTRA, 2024, p.75).

Segundo a ANTRA, pode-se observar que as pessoas transexuais e travestis negras seguem sendo assassinadas em grande escala devido ao racismo, enquanto existe uma diferença de 57% de queda da mortalidade de pessoas brancas dessa população. Porém em 2024 não obtiveram dados de assassinatos de pessoas transexuais e travestis indígenas ou amarelas.

Analisando os índices de assassinatos entre 2017 e 2024, a média de pessoas trans negras assassinadas permaneceu em 78%, enquanto para pessoas brancas esse índice se manteve em 21%. Em 2024, não foram encontrados casos de assassinatos contra pessoas trans indígenas ou amarelas. (ANTRA, 2024, p. 75).

O gênero e a identidade de gênero também são fortes marcadores sociais. Segundo a ANTRA, nesse contexto, o Brasil segue sendo o país do transfeminicídio.

Observando o contexto de (anti)gênero, o Brasil segue como o país do transfeminicídio. Travestis e mulheres trans representam 97% dos casos, com 1.141 assassinatos, nos últimos oito anos contabilizados nesta pesquisa. Esse dado corrobora o ranking global publicado pela TGEU, mostrando que o mesmo cenário se repete ao redor do mundo.” (ANTRA, 2024, p. 76)

Segundo a ANTRA, pelo 16º ano consecutivo, o Brasil segue sendo o país que mais mata pessoas transexuais e travestis no mundo.

Em 2024, das 122 vítimas de assassinatos localizadas e consideradas nesta pesquisa, 117 eram travestis/mulheres trans, explicitando que a violência de

gênero, a motivação, assim como a própria escolha da vítima tem relação direta com a identidade de gênero (feminina) expressa pelas vítimas. O número de vítimas do gênero feminino em 2017 foi de 169 assassinatos de travestis e mulheres trans; 158 casos em 2018; 121 assassinatos em 2019; 175 casos em 2020; 2021 teve 135 assassinatos; em 2022 foram 130; e 2023 teve 136 casos. (ANTRA, 2024, p. 76).

A ANTRA apresentou também, no tópico de ‘gênero e identidade de gênero’, questões acerca dos homens trans e pessoas não binárias.

No ano de 2024, 5 homens trans e pessoas transmasculinas foram assassinadas. Entre os anos de 2017 e 2024, foi identificado um total de 37 casos de assassinatos de homens trans e pessoas transmasculinas mapeados pela ANTRA, que representam 3% da amostra total para esse período. A partir desses dados, podemos concluir que, em 2024, uma pessoa transfeminina (travesti ou mulher trans) tem até 30 vezes mais chances de ser assassinada, sobretudo no espaço público que uma pessoa transmasculina ou não binária, o que deixa claro, portanto, que a sua identidade de gênero e os estigmas em torno das travestilidades representam fatores de alto risco. (ANTRA, 2024, p. 77).

Diante desse panorama, nota-se uma predominância dos casos de assassinato envolvendo travestis e mulheres trans ao longo dos últimos sete anos. Em contrapartida, os registros de homicídios de homens trans e pessoas transmasculinas no mesmo período revelam proporções significativamente menores.

Portanto, a partir dessa pesquisa da ANTRA sobre os assassinatos, mortes e violações de direitos humanos de pessoas transexuais, travestis, não-binárias e transmasculinas, em 2024, podemos observar que, partindo da análise dos marcadores sociais de exclusão – idade, região, raça, gênero, classe, contexto social, entre outros, temos que a interseccionalidade é uma chave de análise importante nessa discussão, principalmente quando tratamos da EJA.

### **2.1.1 O perfil da comunidade LGBTQIAPNB+ no Brasil**

A seguir, apresento o dossiê intitulado ‘Travestilidades negras: movimento social, ativismo e políticas públicas’, produzido pelo Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negros e Negras (FONATRANS), tendo como foco apresentar o relatório com dados pioneiros coletados no Brasil, ao retratar as diferentes questões relacionadas ao acesso às políticas públicas de pessoas travestis e transexuais negras no Brasil.

Segundo a pesquisa (FONATRANS, 2025), quando compreende-se a intersseccionalidade a partir dos marcadores sociais de travestis e transexuais negros e negras

é possível observar como essa população é mais marginalizada. Como o FONATRANS traz a seguir:

Quando considerada a interseccionalidade e encruzilhadas enfrentadas pela população de travestis e transexuais negras é possível compreender como estas se tornam ainda mais vulnerabilizadas. A interseccionalidade não é uma narrativa teórica de excluídos. Os letramentos ancestrais evitam pensarmos em termos de “problema de negro”, “problema de mulher” e “questões de travesti” (Akotirene, 2019). Grada Kilomba (2019) sinaliza que as diferenças são sempre relacionais todas e todos são diferentes uns dos outros. (FONATRANS, 2025, p.11).

O dossiê em questão, está dividido em onze partes. Tendo como primeira parte intitulada ‘CARURUCAIA TRANS DUNDUN DO CEARÁ’. A segunda parte intitula-se ‘CONHECENDO O FONATRANS’. A terceira parte intitulada ‘HISTÓRIA DO FONATRANS’. Já a quarta parte intitulada ‘APRESENTAÇÃO’. A quinta parte intitula-se ‘METODOLOGIA’. A sexta parte intitula-se ‘PRESENÇA DOS ESTADOS E MUNICÍPIOS NAS RESPOSTAS DESSA PESQUISA’. A sétima parte intitulada ‘ANÁLISE DE DADOS’. A oitava parte intitula-se ‘INDICATIVO DE PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PESSOAS TRANS NEGRAS E NEGROS SOB A ÓTICA DA INTERSECCIONALIDADE. A nona parte intitulada ‘CONCLUSÕES’. A décima parte intitula-se ‘CONHEÇA A TRAVIARCA-MOR DO MOVIMENTO TRANS BRASILEIRO’. E por fim, a décima primeira parte intitulada ‘REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS’.

Como foco principal será apresentada a sétima parte intitulada ‘ANÁLISE DE DADOS’, que está dividida nas seguintes seções: a) Faixa etária; b) Identidade de gênero; c) Orientação sexual; d) Raça/etnia; e) Você é uma pessoa com deficiência?; f) Silicone industrial injetável; g) Frequenta Regularmente a unidade de saúde?; h) Religião; i) Escolaridade; j) Estuda atualmente?; k) Motivos que levaram a abandonar os estudos; l) Situação de violência; m) Emprego formal; n) Trabalho informal; o) Renda; p) Nome Civil Retificado; q) Povoamento por estados da região Nordeste; r) Porcentagem por estados da região Nordeste; s) Porcentagem por estados da região Norte; t) Porcentagem por estados da região Centro-oeste; u) Porcentagem por estados da região Sudeste; v) Porcentagem por estados da região Sul; w) Religião; x) Políticas públicas; y) Importância do movimento social organizado de travestis e transexuais; z) Apoio familiar; aa) Programa social como bolsa família; bb) Políticas públicas específicas para a população trans; cc) Direitos enquanto trans; dd) Criminalização da lgbqtia+fobia; ee) Políticas públicas voltadas para travestis e transexuais; ff) Instituição do movimento social; gg) Participação de travestis e transexuais na política.

A sétima parte do dossiê é a partir da primeira vez que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) analisou o perfil da população LGBTQIAPNB+ no Brasil, em 2019. Segundo os dados apresentados pela Pesquisa Nacional de Saúde (PNS):

Orientação sexual autoidentificada da população adulta brasileira, indicou que 2,9 milhões de pessoas maiores de 18 anos se declaram lésbicas, gays ou bissexuais. Ou seja, 94,8% da população adulta, o que equivale a 150,8 milhões de pessoas, identificaram-se como heterossexuais; 1,2%, ou 1,8 milhão, declararam-se homossexuais; e, 0,7%, ou 1,1 milhão, declaram-se bissexuais. (FONATRANS, 2025, p. 25).

Serão abordados as seguintes seções da sétima parte do dossiê ‘ANÁLISE DE DADOS’: a) Faixa etária; b) Identidade de gênero; c) Orientação sexual; d) Raça/etnia. A primeira seção intitulada ‘a) Faixa etária’, traz que a maior parte dos/das respondentes está em idade produtiva.

O percentual de entrevistados entre 18 e 25 anos foi de 23.43%, enquanto 26.65% estão entre dos 25 a 30 anos, seguindo por 16.64% entre 30 a 35 anos, depois 12.88% entre 35 a 40 anos, 7.69% entre 40 a 45 anos, 8.23% entre 45 a 50 anos, despencando para 1.97% entre 50 a 55 anos, fechando em 1.79% entre 55 a 60 anos. (FONATRANS, 2025, p. 26).

Na segunda seção ‘b) identidade de gênero’ apresenta o quanto os movimentos sociais de travestis e transexuais estão lutando contra o apagamento de identidades travestis, sendo que foram as travestis que são as pioneiras pela luta por justiça social. Trazendo a seguir que a esfera sobre travestilidades na pesquisa aponta que os movimentos contra o travestício estão tendo bons resultados com seu fortalecimento da identidade travesti.

No que se refere à identidade de gênero, de acordo com o gráfico, 42% dos respondentes se identificaram como travestis, 34% como transexuais, 12% como homens trans, 6% como transmasculines, 4% como não binários e 2% se identificaram com outras identidades. (FONATRANS, 2025, p. 26).

A terceira seção ‘c) Orientação sexual’ aponta que a maior parte dos entrevistados se identificaram como heterossexuais.

No quesito, orientação sexual, 60% dos respondentes se identificaram com heterossexuais, 18% como bissexuais, 13% como pansexuais, 7% como homossexuais e cerca de 2% identificaram-se com outro tipo de orientação sexual. (FONATRANS, 2025, p. 27).

Já a quarta seção ‘d) Raça/etnia’ (FONATRANS, 2025) traz que 55.67% dos entrevistados identificaram-se como pessoas pretas, 42.89% como pessoas pardas e apenas 1.44% como indígenas.

Enfatizamos que ainda que as pessoas se leiam como pardas não estão imunes ao racismo estrutural que atinge a população não branca. A escritora negra cisgênera Neusa Santos (2021) ao afirmarmos que “saber-se negra” é compreender que travestilidades negras, na sua trajetória, são massacradas, subalternizadas e alienadas por não pertencerem a uma identidade branca cisgênera, cristã, que se afirma como identidade “original” e, mais do que isso, é desvelar processos de desumanização contra essas corporalidades interseccionadas. (FONATRANS, 2025, p. 28).

Com esse dossiê do FONATRANS, é possível observar a importância dos movimentos sociais de travestis e transexuais negras no Brasil, principalmente compreendendo essas interseccionalidades que atravessam os corpos dessa população, que esses movimentos pioneiros na linha de frente da comunidade LGBTQIAPNB+ estão lutando contra o travestício estrutural.

## **2.2 Por direito e por justiça: a legitimidade no enfrentamento às discriminações sobre a temática de gênero e sexualidade**

Diante do avanço de discursos conservadores e das tentativas de silenciamento das discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar, torna-se urgente afirmar a legitimidade da abordagem dessas temáticas como parte da formação integral dos estudantes. A pergunta que orienta esta seção é: “mas quem disse que podemos falar de gênero e sexualidade em sala de aula?”, pois denuncia o tensionamento existente entre a prática docente crítica e os obstáculos político-institucionais que tentam deslegitimá-la.

Diversos documentos legais e diretrizes curriculares respaldam a inserção dessas pautas no espaço escolar. Ainda que muitos desses documentos utilizem o termo ‘diversidade’ de forma genérica, é possível e necessário interpretá-lo como um ‘guarda-chuva’ que contempla, também, as questões de identidade de gênero e orientação sexual.

A seguir apresento uma relação de leis, documentos legais e diretrizes curriculares que serão utilizados nessa seção do primeiro capítulo, a partir de ordem cronológica. Em cenário nacional, serão utilizados os documentos abaixo.

O primeiro faz menção aos Artigos 205 e 206, da Constituição Federal de 1988, aprovados pelo MEC; o segundo se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC); o terceiro diz respeito ao Programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004, aprovado pelo Conselho Nacional de Combate à discriminação; o quarto se insere no contexto das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), criada em 2012, pelo Conselho Pleno do

Conselho Nacional de Educação; o quinto é o Decreto 8.727/2016, de 28 de abril de 2016, aprovado pela Ex-Presidenta Dilma Rousseff; o sexto é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criada em 2017, pelo MEC; o sétimo é Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 2019, aprovado pelo MEC; o oitavo é a Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que é a lei do racismo, em 2019, aprovada pelo o Supremo Tribunal Federal (STF). O nono é a Lei Nº 9.277, ‘Escola Sem Mordaza’, criada 18 de maio de 2021, aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ); e, por fim, o décimo é o Manual da Defesa contra a Censura nas Escolas, lançado a versão atualizada em 2022, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), juntamente com algumas representações educacionais e de direitos humanos, e com o Supremo Tribunal Federal (STF);

Já em um cenário internacional, será apresentada a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com foco nos ODS 4 e ODS 5, criada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2015, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

### **2.2.1 Leis, documentos legais e diretrizes curriculares em cenário nacional**

A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 205 e 206, sobre a educação ser um dever de todos, também traz um respaldo nacional referente à comunidade LGBTQIAPNB+ em sala de aula, abordando a questão do acesso à educação e ao enfrentamento de LGBTIfobia no âmbito escolar, tanto pelos seus colegas de classe, quanto com a instituição escolar. Apresentados nos seguintes artigos da Constituição de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p.1);

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

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar e pesquisar;
- III - pluralismo de ideia e concepções pedagógicas. (Brasil, 1988, p.1)

No Art. 205 da Constituição, no trecho “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” (1988, p. 1), pode-se afirmar que esse ‘todos’ está direcionado, também, à população LGBTQIAPNB+. Já o Art. 206 traz três principais princípios norteadores do ensino, sendo o primeiro princípio referente à igualdade de acesso à educação e permanência

escolar para todos; o segundo princípio é sobre a liberdade tanto no aprendizagem quanto de ensino podendo-se inserir questões sobre e gênero e sexualidade nas disciplinas em sala de aula; e o terceiro princípio com o pluralismo de ideias e propostas educacionais, no intuito de respeitar a diversidade de opiniões dos estudantes e a liberdade pedagógicas dos educadores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1998, já apontavam para a necessidade de abordar a pluralidade cultural e a orientação sexual desde os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, contribuindo para a construção de uma escola democrática, inclusiva e respeitosa quanto às diferenças. O caderno intitulado: ‘Pluralidade Cultural e Orientação Sexual’, voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ‘Orientação Sexual’, voltado para os Anos Finais do ensino fundamental.

O caderno intitulado ‘Orientação Sexual’, para os Anos Finais do Ensino Fundamental, aponta a importância e de como trabalhar questões de orientação sexual nas escolas.

O trabalho de Orientação Sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho. A Orientação Sexual não-diretiva aqui proposta será circunscrita ao âmbito pedagógico e coletivo, não tendo portanto caráter de aconselhamento individual de tipo psicoterapêutico. (Brasil, 1998, p. 83)

O caderno ‘Orientação Sexual’ apresentado acima, dos PCNs, traz ainda a importância de trabalhar da maneira que são abordadas as temáticas de gênero e sexualidade de forma natural, sem que seja invasiva ou desconfortável para o aluno, definindo dessa forma o que é uma experiência para ser compartilhada ao coletivo e uma experiência individual do estudante.

Isso quer dizer que as diferentes temáticas da sexualidade devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. Tal postura deve inclusive auxiliar as crianças e os jovens a discriminar o que pode e deve ser compartilhado no grupo e o que deve ser mantido como uma vivência pessoal. Apenas os alunos que demandem atenção e intervenção individuais devem ser atendidos separadamente do grupo pelo professor ou orientador na escola e, dentro desse âmbito, poderá ser discutido um possível encaminhamento para atendimento especializado. (Brasil, 1998, p. 83)

Assim, o documento destaca que é importante trabalhar questões sobre orientação sexual, porém respeitando a individualidade de cada estudante, sabendo dividir experiências que devem ser compartilhadas em sala de aula e outras para permanecer no pessoal. Caso exista algum caso de aluno que demande uma atenção individual, contudo, será discutido

apenas com o professor e a gestão escolar a fim de um possível encaminhamento para um profissional especializado.

O caderno intitulado ‘Pluralidade Cultural e Orientação Sexual’, dos PCNs, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trata, por sua vez, da importância do pluralismo cultural e da temática sobre orientação sexual nas escolas.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (Brasil, 1997, p. 29).

O caderno ‘Pluralidade Cultural e Orientação Cultural’, dos PCNs, enfatiza, ainda, a preocupação com as diversidades, o que significa incluir orientação sexual e identidade de gênero, como também apresentar propostas educacionais que sejam contra a reprodução de preconceito e discriminação na escola:

Deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. (Brasil, 1997, p. 35)

O Programa Brasil sem Homofobia, criado em 2004 nos governos Lula, foi de extrema importância para a política da época, porém o programa não foi consolidado como política pública fixa e regulamentada, e no ano atual de 2025, não está vigente como um programa ativo. Vale ressaltar que, ainda assim, materiais como o ‘Escola sem Homofobia’ também reforçaram a importância de enfrentar a LGBTIfobia no espaço educacional, mesmo tendo sofrido forte resistência de setores religiosos e conservadores. O Programa Brasil sem Homofobia tem como princípios norteadores:

**Princípio Nº 1:** A inclusão da perspectiva da não-discriminação por orientação sexual e de promoção dos direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais, nas políticas públicas e estratégias do Governo Federal, a serem implantadas (parcial ou integralmente) por seus diferentes Ministérios e Secretarias.

**Princípio Nº 2:** A produção de conhecimento para subsidiar a elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas voltadas para o combate à violência e à discriminação por orientação sexual, garantindo que o Governo Brasileiro inclua o recorte de orientação sexual e o segmento GLTB em pesquisas nacionais a serem realizadas por instâncias governamentais da administração pública direta e indireta.

**Princípio Nº 3:** A reafirmação de que a defesa, a garantia e a promoção dos direitos humanos incluem o combate a todas as formas de discriminação e de violência e que, portanto, o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado e de toda a sociedade brasileira. (Brasil, 2004, p. 11-12).

Esses são os princípios centrais do Programa Brasil sem Homofobia, tratando de questões importantes para a promoção de um ambiente acolhedor e anti-LGBTIfóbico. No primeiro princípio, no qual aponta a perspectiva inclusiva em relação à orientação sexual e a promoção de direitos humanos de gays, lésbicas, transgêneros e bissexuais no que se refere às políticas públicas e estratégias do Governo Federal, temos explícito o reconhecimento da importância de garantir os direitos da comunidade LGBTQIAPNB+. O segundo princípio se refere ao combate à discriminação e preconceito contra a população citada. E no terceiro princípio aborda a importância dos direitos humanos no combate a toda e qualquer tipo de discriminação e preconceito, incluindo a LGBTIfobia.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a educação deve promover o respeito aos direitos humanos, à diversidade de indivíduos e grupos sociais, e combater todas as formas de preconceito. A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH) afirmadas pelo Ministério da Educação (MEC) tendo como Resolução Nº 1, de 30 de Maio de 2012, serão apresentados os três primeiros artigos desta resolução, que respaldam as temáticas sobre orientação sexual e identidade de gênero. Os artigos são:

**Art. 1º** A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições.

**Art. 2º** A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

**Art. 3º** A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2012, p. 1)

No Art. Nº 1 da DNEDH, temos que os sistemas de ensino e suas instituições devem respeitar os direitos humanos. No Art. Nº 2 da DNEDH, há a referência ao uso de propostas educacionais a partir dos direitos humanos, tendo como objetivo o respeito aos sujeitos e suas subjetividades. No Art. Nº 3, ao abordar os princípios da DNEDH, temos, já como primeiro tópico, a dignidade humana com o intuito de respeitar todos os seres humanos; no segundo tópico, a igualdade de direitos para todos; e no terceiro tópico, a importância da valorização das diferenças e das diversidades, podendo-se interpretar nessas ‘diversidades’ referentes à construção de saberes antiLGBTifóbicos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição pode ser também uma forma de aparato legal para tratar de questões sobre gênero e sexualidade no âmbito escolar, que dialoga com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Constituição de 1988. Porém, o PPP não é um documento isolado, já que este possui quatro dimensões que o orientam, sendo elas: Dimensão Administrativa; Dimensão Pedagógica; Dimensão Política-Financeira; Dimensão Judiciária.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as dimensões que orientam o PPP são: A Dimensão Administrativa trata da gestão escolar, para garantir que as questões operacionais estejam alinhadas com o processo pedagógico. Já a Dimensão Pedagógica é o ponto central do PPP, responsável por assegurar que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo. A Dimensão Política-Financeira é a parte financeira da instituição, como também referente às questões políticas institucionais. E por fim, a Dimensão Judiciária trata da legislação educacional, garantindo ao PPP a legitimidade das questões pedagógicas da escola (Vasconcellos, 2006).

Como a Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012 das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH), elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC, o Art. Nº 6 trata da seguinte questão:

**Art. 6º** A Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação

Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. (Brasil, 2012, p. 2).

A partir do Art. N° 6 da EDH, temos que o PPP de uma instituição, construído pela gestão escolar, deve estar diretamente interligado à educação em direitos humanos, com o intuito de promover um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e igualitário para todos os estudantes.

Nesse sentido, o respeito à identidade de gênero e o combate à LGBTfobia não são concessões ou privilégios, mas direitos assegurados por leis e normativas, como o Decreto 8.727/2016 de 28 de abril de 2016, aprovado pela Ex-Presidenta Dilma Rousseff, que garante o uso do nome social e o reconhecimento da identidade desses sujeitos e pessoas transexuais e travestis no âmbito da administração pública federal. Com o Art. 2º do Decreto N° 8.727, temos que:

**Art. 2º** Os órgãos e as entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, em seus atos e procedimentos, deverão adotar o nome social da pessoa travesti ou transexual, de acordo com seu requerimento e com o disposto neste Decreto.

**Parágrafo único.** É vedado o uso de expressões pejorativas e discriminatórias para referir-se a pessoas travestis ou transexuais. (Brasil, 2016, p. 1).

A partir do Art. 2º do Decreto N° 8.727, há a garantia do uso do nome social das pessoas transexuais e travestis nos órgãos e entidades de administração pública federal, direta, autárquica e funcional. Ainda, com o parágrafo único, é vedado o uso de expressões pejorativas como ‘traveco’, por exemplo, para se referir às pessoas transexuais e travestis.

Apesar disso, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, marcou um retrocesso, após o golpe que a ex-presidenta Dilma Rousseff sofreu em seu mandato, ao excluir explicitamente as categorias ‘gênero’ e ‘sexualidade’ de sua versão final. Esse apagamento se deu em um contexto de ascensão conservadora, revelando o tensionamento político em torno dessas pautas.

Ainda assim, a BNCC contempla de maneira indireta e implícita competências e habilidades que podem ser mobilizadas pelos educadores de forma crítica e transversal, como o autoconhecimento, a empatia, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade (Brasil, 2017). A seguir, são apresentadas habilidades que podem ser utilizadas para respaldar o uso da temática de gênero e sexualidade em sala de aula:

**Ensino Fundamental, 6º ano, Matemática, habilidade nº 32 (EF06MA32):** Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentados pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões. (Brasil, 2017, p. 305)

**Ensino Fundamental, 7º ano, Geografia, habilidade nº 09 (EF07GE09):** Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais; (Brasil, 2017, p. 387)

**Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, Arte, habilidade nº 05 (EF15AR05):** Experimentar a criação em áreas visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (Brasil, 2017, p. 201).

Na habilidade ‘EF06MA32’, no decorrer do texto, a menção à expressão utilizada ‘entre outros’ pode compreender as questões de gênero e sexualidade em sala de aula. Já na habilidade ‘EF07GE09’, ao trabalhar com mapas temáticos e históricos, podemos articular com a temática. Já na habilidade ‘EF15AR05’, ao indicar a importância daquelas áreas visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, também abre brecha para se trabalhar com questões de orientação sexual e identidade de gênero.

No que se refere às Competências Gerais da Educação Básica, a BNCC indica as seguintes competências, as quais podem ser utilizadas como forma de afirmação para a utilização da temática sobre gênero e sexualidade:

**Competência Geral da Educação Básica Nº 6 (Trabalho e Projeto de Vida):** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

**Competência Geral da Educação Básica Nº 8 (Autoconhecimento):** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

**Competência Geral da Educação Básica Nº 9 (Cooperação e Empatia):** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

**Competência Geral da Educação Básica Nº 10 (Responsabilidade e Cidadania):** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade,

flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2017, p. 9-10).

No caso da Competência Nº 6 (Trabalho e Projeto de Vida), compreendemos que o trecho “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2017, p. 9), perpassa essa diversidade de saberes como um olhar amplo, podendo atender a temática de gênero e sexualidade.

Na Competência Nº 8 (Autoconhecimento), no trecho “compreendendo-se na diversidade humana” (Brasil, 2017, p. 10), temos o mesmo entendimento da diversidade da Competência anterior, de Nº 6.

Na Competência Nº 9 (Cooperação e Empatia), o trecho “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2017, p. 10) afirma-se a importância de respeitar a individualidade de cada ser humano e o respeito aos direitos humanos.

Já a Competência Nº 10 (Responsabilidade e Cidadania), no trecho “tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2017, p. 10), abarca-se a importância da inclusão e equidade em sala de aula.

No que se refere à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), de 2019, podem ser apresentadas as seguintes competências gerais docentes como forma de respaldo para trabalhar a temática de gênero e sexualidade em sala de aula:

**Competência Geral Docente Nº 8:** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

**Competência Geral Docente Nº 9:** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativos nos locais de aprendizagem.

**Competência Geral Docente Nº 10:** Agir e incentivar pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões

com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores. (Brasil, 2019, p. 13).

Com isso, na Competência Geral Docente Nº 8, o termo ‘diversidade humana’ pode ser interpretado como diversidade ligada a questões de identidades de gênero e orientações sexuais.

Na Competência Geral Docente Nº 9, ao apresentar o trecho “fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (Brasil, 2019, p.13), compreende-se a importância de respeitar o próximo e os direitos humanos, incentivando a diversidade e contra qualquer forma de preconceito.

E, por fim, na Competência Geral Docente Nº 10, com o trecho “a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2019, p.13), afirma-se o respeito à diversidade de opiniões a partir de princípios acolhedores e igualitários.

Ainda em 2019, tivemos outra lei importante no contexto do combate à discriminação quanto ao gênero e à sexualidade. Naquele ano, o Supremo Tribunal Federal (STF) equiparou a LGBTIfobia ao crime de racismo, que também se deu por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) por omissão, até que o Congresso Nacional modifique a Lei sobre a matéria (STF, 2019). Vale destacar que a equiparação se deu com a Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

Tivemos ainda, anos depois, a criação da Lei Nº 9.277 de 18 de maio de 2021, intitulada ‘Escola Sem Mordaza’, no âmbito do estado do Rio de Janeiro, a qual garante que não haja censura ideológica, política ou religiosa, e “Dispõe sobre as garantias constitucionais no ambiente escolar das redes de ensino pública e privada do Estado do Rio de Janeiro” (Rio de Janeiro, 2021, p.1). Os dois primeiros artigos da referida lei podem ser interpretados à luz da discussão das temáticas sobre gênero e sexualidade:

**Art. 1º** Todos os professores, estudantes e funcionários das escolas sediadas no estado do Rio de Janeiro são livres para expressarem pensamentos e opiniões no ambiente escolar, sendo assegurado o mesmo tempo, espaço e respeito para quem deles divergir, bem como a pluralidade das ideias.

**Art. 2º** Fica vedado no ambiente escolar:

I - o cercamento de opiniões mediante violência ou ameaça;

- II - ações ou manifestações que configurem prática de crime ou ato infracional;
- III - qualquer constrangimento ou coação que represente violação aos princípios constitucionais e demais normas que regem a educação nacional, em especial quanto à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IV - a utilização de bens públicos para a propaganda eleitoral, nos termos da Lei Federal nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. (Rio de Janeiro, 2021, p. 1).

No Art. 1º da referida Lei, destacamos como importante para a nossa discussão a afirmação de que todos os estudantes são livres para expor sua opinião e pensamentos desde que respeitem o próximo, apoiando o pluralismo de ideias.

No Art. 2º, que apresenta proibições no contexto do ambiente escolar, temos que o primeiro inciso aponta a não autorização de discriminação perante à opinião do próximo; já no segundo inciso indica que qualquer ato de repressão ou preconceito está proibido; e, por fim, no terceiro inciso tem-se a proibição de qualquer forma de agressão física, verbal ou bullying com o próximo.

Complementarmente, o Manual da Defesa contra a Censura nas Escolas (2022), produzido por instituições comprometidas com a democracia, orienta e protege o trabalho docente frente à censura e perseguição ideológica. O Manual da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, de 2022, traz como capítulo ‘O que as instituições do sistema de justiça já disseram sobre censura na educação?’, que trata sobre gênero, sexualidade e raça na educação:

A abordagem de gênero, sexualidade e raça na educação tem consistente base legal na Constituição Brasileira (1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, especificamente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana de 2004, nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2018 (Art. 27, inciso XV), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação; e na Lei Maria da Penha (2006), que estabelece em seu Art. 8º que a educação é estratégia fundamental para prevenir e coibir a violência doméstica e familiar contra as mulheres no país. Também está prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022, p. 34).

A partir da passagem apresentada acima, referente ao Manual da Defesa contra a Censura nas Escolas (2022), compreendemos que as discussões sobre gênero e sexualidade estão, mais uma vez, respaldadas legalmente.

Além disso, o referido manual traz uma passagem sobre o respaldo legal internacional da prática desses temas em sala de aula.

O direito à abordagem sobre gênero, raça e sexualidade na educação também está previsto nas normativas internacionais de direitos humanos com peso de lei dos quais o Brasil é signatário: a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças (1989), a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960), a Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1968), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), os Princípios de Yogyakarta (2006), sobre direitos humanos, orientação sexual e identidade de gênero, entre outras. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022, p. 35).

Diante do exposto até aqui, e partindo da passagem acima, entendemos que os educadores podem se apoiar em leis que os garantem suporte legal nacional e internacional para se trabalhar com a temática de gênero e sexualidade questões no âmbito escolar. Em relação ao aparato legal na esfera internacional, discorreremos melhor na próxima seção.

### **2.2.2 Leis, documentos legais e diretrizes curriculares, em cenário internacional**

Em nível internacional, a Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) também oferecem respaldo à inclusão dessas temáticas, em especial o ODS 4 (educação de qualidade e inclusiva) e o ODS 5 (igualdade de gênero).

No Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) Nº 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, temos o seguinte:

**Meta 4.5 (Brasil):** Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

**Meta 4.a (Brasil):** Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos. (ONU, 2015, p. 14-15).

A partir de brechas curriculares para tratar de questões de gênero e sexualidade no âmbito educacional, será interpretado em questão de esfera global. No trecho referente à Meta 4.5 (Brasil), podemos compreender a questão da garantia de igualdade referente à educação e ao profissional para pessoas vulneráveis.

Na Meta 4.a (Brasil), afirma-se a necessidade um ambiente escolar seguro e igualitário para todos, incluindo pessoas da comunidade LGBTQIAPNB+.

A seguir, no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) N° 5, intitulado ‘Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas’, temos o seguinte:

**Meta 5.1 (Nações Unidas):** Acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte.

**Meta 5.1 (Brasil):** Eliminar todas as formas de discriminação de gênero, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as meninas e mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas. (ONU, 2015, p. 16-17).

A partir do ODS de N° 5 e de suas metas, podemos buscar brechas curriculares para assegurar a discussão das questões de gênero e sexualidade. Na Meta 5.1 (Nações Unidas), interpretamos que essas mulheres e meninas citadas incluem mulheres transexuais e travestis.

No que se refere à Meta 5.1 (Brasil), temos a interseccionalidade a partir dos marcadores sociais, trazendo também o marcador social da orientação sexual e da identidade de gênero.

O enfrentamento da cisheteronormatividade exige que os/as professores/as não apenas reconheçam as identidades de seus estudantes, mas também se posicionem ativamente contra qualquer forma de discriminação. Isso inclui o uso do nome social, o combate aos estereótipos, a construção de ambientes seguros e acolhedores, o apoio da gestão escolar e o respeito às datas e marcos simbólicos da comunidade LGBTQIAPN+.

Portanto, a sala de aula precisa ser um espaço plural, onde o direito à existência e à expressão da identidade não seja apenas tolerado, mas incentivado e protegido. E sim, respondendo a pergunta inicial da seção, os educadores têm o devido direito respaldado por lei, tanto em âmbito nacional quanto internacional, para trabalharem temáticas sobre gênero e sexualidade em sala de aula.

### **2.3 Mulheres transexuais e travestis na/da educação**

Início esta seção do primeiro capítulo a partir de algumas referências teóricas de mulheres transexuais e travestis na/da educação, como uma forma de referencial e reconhecimento para essas mulheres transfeministas e TRANSgressoras da educação. São elas: Leticia Carolina Pereira do Nascimento, Luma Nogueira de Andrade, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Sara Wagner York, Joyce Alves, Thiffany Odara, Viviane Vergueiro, Jaqueline Gomes de Jesus, Maria Clara Araújo, Sofia Favero e Marina Reidel.

A Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), em 2024, com sua nota técnica ‘Cotas Trans: Nota Técnica Sobre Políticas de Ações Afirmativas para Pessoas Trans e Travestis e o Enfrentamento à Transfobia no Contexto da Educação Superior’, afirma que mais de 70% de pessoas transexuais e travestis abandonam a escola durante o Ensino Médio, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, devido ao preconceito familiar e à falta de suporte institucional. O documento ressalta, ainda, que:

Além disso, a escolaridade de travestis e transexuais tem sido um desafio para gestores e políticas educacionais. Dados de alguns estados evidenciam que mais de 70% de pessoas trans e travestis são levadas a abandonar a escola no Ensino Médio por inúmeras razões vinculadas ao preconceito familiar, violência na escola e trajetória muitas vezes forçada para as ruas sem apoio e redes de cuidado essenciais para a sobrevivência. O mesmo ocorre no ensino infantil e fundamental pela completa ausência de preparo para acolher e garantir segurança para crianças trans ou com variabilidade de gênero, onde têm sido levadas ao isolamento, e em muitos casos a trocarem de escola ou ainda terem suas famílias retiradas da possibilidade de seguirem participando da comunidade escolar. (ANTRA, 2024, p. 11).

O surgimento de cotas para pessoas transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos nas universidades é uma forma de assegurar o ensino e de incentivo à permanência desses estudantes com um grande índice de evasão escolar, fazendo com que essa população se sinta pertencente por aquela instituição, em um contexto em que, no geral, há a adoção de precárias políticas voltadas a pessoas transexuais e travestis (ANTRA, 2024).

As precárias políticas direcionadas a pessoas trans e travestis nas universidades podem ser traçadas como a adoção do uso de nome social e, em alguns casos, o acesso a políticas de reservas de vagas no nível de pós-graduação. Em relação ao nome social, desde que passou a ser reconhecido no ENEM em 2014, vínhamos observando uma maior participação de pessoas trans na busca pelo acesso à universidade, que também passou a instituir esse direito, embora muitas instituições ainda não tenham uma política de garantia e uso do nome social de forma efetiva e eficaz. (ANTRA, 2024, p. 12)

Com isso, a Trancestralidade e o Traviarcado, são dois conceitos cunhados por artistas precursoras ‘trancestrais’, sendo apresentados como práticas pedagógicas, referindo-se à importância utilizar pessoas transexuais e travestis como forma de referenciais educacionais, para que os estudantes da comunidade LGBTQIAPNB+, majoritariamente mulheres transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, sintam-se acolhidos e representados.

A Trancestralidade é um termo que surge com Madame Satã, uma artista travesti negra e pernambucana, cuja construção de identidade de gênero e artística foi se formando nos ambientes de baile e concursos de carnaval do Rio de Janeiro. Meneses (2024) destaca:

Madame Satã (1900-1976), hoje considerada por muitos a primeira artista travesti brasileira de que se tem notícia, pode ser apresentada como uma das principais representantes deste primeiro paradigma, que chamamos transexualidade. A identidade travesti tem-lhe sido atribuída por autores como Cafola (2021), Cassimiro (2021), entre outros. Optamos por também chamá-la assim, mesmo cientes de que essa denominação não existia no tempo histórico da personagem, no qual a classificação talvez mais cabível seria a de um homossexual em sua vida privada e de um artista transformista na vida profissional. Vale, contudo, observarmos que o qualificativo travesti aparece em livro autobiográfico da artista, publicado no início da década de 1970 (Madame Satã, 1972)<sup>2</sup>. Ela própria, portanto, ainda que só no final da vida, chegou a referir-se a si própria como travesti. (Meneses, 2024, p. 5).

O Traviarcado é um termo que faz uso do sufixo grego ‘arc’, podendo ser traduzido como governo e comando, como por exemplo o ‘patriarcado’. O Traviarcado surge como uma forma de reivindicação de direitos para essas artistas travestis na sociedade, contra um padrão cis-heteronormativo imposto a artistas travestis de referência, como Rogéria e Claudia Wonder. Como Meneses (2024) indica:

É difícil, talvez impossível, estabelecer um marco temporal preciso para o surgimento das primeiras manifestações desse novo modelo. Mesmo nas décadas de 1980 e 1970, muitas ativistas e artistas travestis sobreviviam e lutavam por visibilidade a partir dos palcos e das pistas. Exemplos disso estão documentados no trabalho fotográfico de Madalena Schwartz, que retratou diferentes aspectos da vida de homossexuais, transformistas e travestis da cena paulistana da década de 1970 (Felitti, 2021). Outro exemplo talvez mais emblemático, já nos anos 1980, é a multiartista Claudia Wonder (Figura 8), em cuja obra já estão presentes questões de representatividade e direitos, tão caras às artistas travestis da geração atual. (Meneses, 2024, p. 23).

O Conselho Federal de Psicologia, apenas em 2018, retirou a transexualidade do rol das “psicopatologias, transtornos mentais, desvios e/ou inadequações” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2018). Essa psiquiatrização ocorre em uma sociedade que, ao

longo da história, marginaliza o outro (e a outra) da suposta ‘racionalidade’, silenciando-o e rotulando sua fala como incoerente, sem sentido ou inválida, ou seja, taxando essas pessoas transexuais e travestis com transtornos mentais.

### **2.3.1 Thiffany Odara e a ‘pedagogia da desobediência: travestilizando a educação’**

A autora da obra ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, Thiffany Odara, é uma mulher trans, negra, professora, ativista e ialorixá. Sua obra, que tomamos como referência, é fruto da monografia para o título de especialista em gênero, raça-etnia e sexualidade na Formação de Professoras-es na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Odara tem como referência o feminismo negro e o olhar decolonial de gênero (Passos, 2022). Traz como primeiro conceito norteador o de ‘pedagogia da desobediência’ como forma de subverter esse método de ensino estrutural, patriarcal e cis-heteronormativo, que está imposto na nossa sociedade.

Métodos de ensino (estrutural, patriarcal e cis-heteronormativo) esses vindos de um CIS-tema reprodutor de desigualdade e discriminação, historicamente sofrido por estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos em que, por falta de apoio institucional e familiar, evadem a escola.

Com o propósito de elaborar uma proposta de travestilização dos âmbitos educacionais, que contemple não apenas os grupos minorizados, mas *todes*, formula-se o conceito de ‘pedagogia da desobediência’. Trata-se de uma prática que rompe com os padrões cis-heteronormativos e com as normas impostas pelo CIS-tema. Odara (2020, p. 90) afirma:

A Pedagogia da Desobediência nasce pelas entranhas do movimento de travestis, como uma perspectiva de educação cuja intenção é confrontar toda marginalização de corpos dissidentes nos espaços educacionais. Uma perspectiva nascida da negação social, o que faz dessa negação o fio condutor para uma perspectiva educacional desobediente e travestilizada. A Pedagogia da Desobediência nasce mergulhada em perspectiva da pedagogia feminista decolonial, uma vez que partilha do mesmo objetivo (Odara, 2020, p. 90).

Odara (2020) entende que todo movimento ‘transgressor’ de desobediência epistêmica, atua como um mecanismo de travestilização, no sentido de ‘desobedecer’ e ressignificar o corpo formal da educação predominante. Isso se dá ao não acatar normas que, embora não sejam formais e explícitas, moldam o espaço escolar como um segregador de diferenças em relação a um ‘padrão normativo’ branco, cisgênero, heterossexual, masculino,

cristão, de classe média, entre outros. A autora acredita que a pedagogia da desobediência deve ser uma abordagem educacional que promova o diálogo e a inclusão social, engajando a todos ao afirmar que:

A pedagogia desobediente surge como uma proposta [de] educação que busca confrontar e subverter todo cis'tema de negação que recaia sobre os corpos dissidentes, em específico das travestis. Então, travestilizar a educação se torna uma prática cotidiana através do contraponto aos modelos engessados da educação, onde a busca é de descolonizar o pensamento. (Odara, 2020, p. 102).

A mesma afirma que a pedagogia da desobediência tem o potencial de transformar e emancipar a sociedade, gerando novos saberes, porém essas mudanças não são automáticas, mas construídas no dia a dia da escola entre os funcionários da instituição e os estudantes. Odara entende que a escola excludente, que perpetua as desigualdades, é influenciada pela estrutura de poder colonial ainda presente. Assim, para superar essa relação, a escola precisa romper com sua lógica.

[a] educação deve se caracterizar como instrumento fundamental nos processos de socialização e valorização das diferenças, pois é de grande importância trabalhar as pluralidades existentes no âmbito social. Porém, por questões políticas e ideológicas, na maioria das vezes, fecha-se para o diálogo com as diversas formas de existência na sociedade, formatando, excluindo e marginalizando sujeitos e consecutivamente os corpos que estão fora da lógica dita dos “padrões dominantes”, entendidos aqui como “padrões de exclusão social”, baseados na estrutura do racismo sexismo/machismo, heteronormatividade e cisgeneridade. (Odara, 2020, p. 86).

Com isso, Odara (2020) aponta que a pedagogia da desobediência nos oferece a possibilidade de refletir sobre nossas práticas, a partir da referência de múltiplas vozes travestis e transexuais que são resgatadas pela escrita da autora. A autora trata da importância de novos moldes da escola com o objetivo de desobedecer o CIS-tema pedagógico.

### **2.3.2 A Pedagogia das travestilidades: a pedagogia do salto alto; pedagogias e currículos queer**

A Pedagogia das Travestilidades, de 2022, da autora Maria Clara Araújo dos Passos, mulher trans, pedagoga e negra, aponta o como segundo conceito norteador o de ‘pedagogia das travestilidades’. com o intuito de apresentar diversas pedagogias construídas por mulheres transexuais e travestis, mas também apresentar a ‘Pedagogia das Travestilidades’, cunhado a partir do trabalho de outras três mulheres transexuais educadoras.

Passos (2022) trata da ‘inexistência’ construída socialmente por um CIS-tema conservador, que normalizou a ausência de pessoas transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos no ambiente escolar, como se essas pessoas não existissem nessas instituições de ensino. Com isso, a autora traz outras pedagogias cunhadas por mulheres transexuais e travestis para a trans-formação de um ambiente escolar plural.

A primeira pedagogia que a autora trata é a ‘Pedagogia do Salto Alto’, da educadora Marina Reidel em sua dissertação de mestrado para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tal dissertação possui como problema de pesquisa a existência de educadoras transexuais e travestis. “Existem? Quem são? Onde estão?”, foram as perguntas realizadas por Marina (Passos, 2022).

Em sua obra, a partir de entrevistas com sete mulheres transexuais e travestis profissionais da educação, Marina Reidel afirma que existem mulheres transexuais e travestis educadoras. Como está exposto a seguir por Passos (2022):

Concluo, então, junto de Boaventura que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe”<sup>188</sup> – em outras palavras: elas existem, mas não são vistas como “existências possíveis” frente à realidade, portanto, a ausência dessas educadoras é resultado de um artifício do discurso de ocultamento dessas vivências. (Passos, 2022, p. 104).

A seguir, Passos (2022) trata da segunda pedagogia cunhada por Adriana Sales, que é a ‘Pedagogias e Currículos Queer’. Tal pedagogia traz os marcos temporais teórico-práticos do Movimento queer intitulado ‘Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades’, como tese para o Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), no qual há análise das trajetórias de treze travestis que formaram o Movimento de Travestis e Mulheres transexuais no Brasil (Passos, 2022).

Adriana Sales, utilizando o método cartográfico a partir das entrevistas com essas mulheres pertencentes ao movimento, aborda outras questões psicossociais e éticas. A mesma tem como objetivo pesquisar essas corporalidades que se afirmam como nômades. A autora traz que:

À luz dessas travestilidades nômades, a normatividade incrustada em práticas pedagógicas e currículos pode ser questionada e rompida. As Pedagogias e os Currículos Queer reivindicados por Adriana Sales fazem parte da difusão da teoria queer enquanto mobilizadora de rupturas, desestabilizações, estranhezas e dúvidas permanentes. A perspectiva

pedagógica e curricular apresentada no trabalho refuta as transfobias institucionais e os discursos escolares essencialistas acerca das questões de gênero e sexualidade. (Passos, 2022, p. 105).

Após apresentar ‘Outras Sujeitas, Outras Pedagogias’, a autora apresenta a ‘Pedagogia das Travestilidades’ como um conjunto de outras abordagens pedagógicas que consideram as perspectivas de pessoas transexuais e travestis como educadoras-educandas, tanto no ambiente escolar e universitário quanto em outros contextos sociais.

Passos (2022) afirma que ‘Pedagogia das Travestilidades’ vai contra quaisquer perspectivas que se apresentem como neutras, de maneira que as finalidades sociopolíticas desse conceito são bem evidentes. Estão fortemente engajadas na transformação da sociedade e no desmantelamento do autoritarismo social, que violenta de maneira sistemática o corpo e a identidade transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos brasileiros.

As Pedagogias das Travestilidades põem em cena, compartilhando com a sociedade brasileira, outras lentes e ferramentas para a transformação radical da realidade opressora transfóbica. Expõem, dessa maneira, os aparatos que imputaram às travestis e transexuais certas condições precarizadas de vida como fatos intransponíveis. Ao desnaturalizar a desumanização como destino dado, essas outras possibilidades pedagógicas desvelam o histórico de violência vivido por travestis e transexuais nas instituições de ensino brasileiras. Suas ações propositivas se apresentam como uma educação que causa “desequilíbrios” (Pedagogia do Salto Alto), “estranhezas” (Pedagogia Queer) e “desobediências” (Pedagogia da Desobediência) frente à ordem estabelecida. (Passos, 2022, p. 108).

Assim, as Pedagogias das Travestilidades, de Maria Clara de Araújo dos Passos, de maneira semelhante a outras pedagogias desenvolvidas pelos diversos projetos políticos da América Latina, afetam objetivamente o modelo colonial de se autodenominarem como universal. Os movimentos sociais da América Latina geraram temas, paradigmas e métodos insurgentes que carregam uma extensa história de batalhas contra o colonialismo e suas manifestações.

### **2.3.3 Luma Nogueira e ‘travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa’.**

Luma Nogueira de Andrade é a primeira travesti a se tornar doutora no Brasil, com sua obra ‘Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa’, resultado de sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2012. A autora traz como terceiro referencial teórico a “análise das relações entre assujeitamento e resistência no espaço escolar” (Andrade, 2018, p.15), com a

finalidade de abordar travestis no contexto escolar, suas sociabilidades, resistências e submissões às normas de gênero e sexualidade, com base nas narrativas e percepções de alunas e alunos, professoras e professores, gestoras e gestores.

Andrade (2018) indica, em sua pesquisa, o conceito norteador de ‘travesti’ apresentado por Pelúcio (2006), de que as “pessoas que nascem com o sexo genital masculino (por isso a grande maioria se entende como homem) e que procuram inserir em seus corpos símbolos do que é socialmente sancionado como feminino, sem, contudo, desejarem extirpar a genitália, com a qual, geralmente, convivem sem grandes conflitos”.

O jogo de identificação, que poderia ser simples para autora, incorporou durante o tempo concepções tradicionais que negam as variadas formas de ser homem e mulher, em todas as suas subjetividades. Isso leva ao reconhecimento da travesti na escola como “anormal”, segundo os dados coletados; no jogo da identificação temos ainda a confusão conceitual e a ideia de ambiguidade entre travestis e transexuais, rotulandoas como “estranhas” diante de supostas identidades “normais” e “fixas”, particularmente aquelas cisgênero e heterossexuais. (Silva, 2017, p. 114).

A autora procurou desmistificar a ideia de que uma pessoa travesti é uma prostituta, ampliando seu campo de pesquisa e, conseqüentemente, as possibilidades existenciais desses indivíduos. A partir da empatia da pesquisadora, seu livro revelou linhas de fuga que a retirou de uma condição marginal perpétua.

Andrade (2018) traz diversas questões enfrentadas por estudantes transexuais e travestis, tais como: a restrição ao uso do banheiro feminino; a não aceitação do nome feminino da travesti durante a frequência e no dia a dia escolar; e a ausência de capacitação para a comunidade escolar em relação à diversidade sexual, especialmente no que diz respeito às travestis, entre outras discriminações e construções de um modelo escolar cisheteronormativo (Andrade, 2018).

Com isso, a autora afirma que, quando os sujeitos ou resistências não são aceitos, o ambiente escolar perpetua a transfobia por meio de uma pedagogia excludente, com o intuito de corrigir o que é visto como ‘desviante’ do modelo hegemônico cis, hétero, branco, cristão, conservador, ocasionando a evasão escolar dessa população.

### **2.3.4 Judith Butler e ‘corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’.**

‘Corpos que importam: os limites discursivos do ‘sexo’’, de Judith Butler, é uma obra do ano de 1993, tendo sua primeira edição impressa em português em novembro de 2019.

Butler não é uma mulher transexual ou travesti como as demais autoras citadas acima, porém é um grande nome na discussão sobre a temática de gênero e sexualidade.

Em sua obra, há uma análise aprofundada de como o corpo, o sexo e o gênero são construções discursivas criadas socialmente, que a autora não nega a existência de um corpo material, porém afirma que sua materialidade é formada por normas pré-estabelecidas e por uma relação de poder social.

Butler (2019) afirma que ‘sexo’ não é um dado biológico neutro ou pré-discursivo, mas sim uma construção normativa e binária criada através de moldes discursivos e reiterados. O gênero, por sua vez, não é uma construção cultural imposta sobre um sexo passivo, mas a própria força regulatória que constitui o sexo e o corpo.

Em outras palavras, “sexo” é um constructo ideal forçosamente materializado ao longo do tempo. Não se trata de um simples fato ou uma condição estática do corpo, mas de um processo no qual normas regulatórias materializam o “sexo” e alcançam essa materialização com uma reiteração forçada dessas normas. (Butler, 2019, p. 13).

Butler sugere uma quebra com as concepções tradicionais de ‘construção social’, que frequentemente ainda se baseiam na ideia de que há um corpo ‘natural’ sobre o qual a cultura atribui significados (como gênero e sexualidade). Partindo do pressuposto de que “Pensar o corpo como algo construído, demanda repensar o significado da construção em si.” (Butler, 2019, p.7), temos que, ao declararmos que o corpo é construído, devemos também investigar o que entendemos por ‘construção’. Não é apenas uma questão superficial, imposta externamente, mas um processo intrincado, repetitivo e performativo.

A autora questiona o que significa ‘construção’, que não significa algo artificial ou voluntário. Pelo contrário, a construção é um processo temporal de materialização forçada, operada por normas regulatórias que produzem e estabilizam os efeitos de gênero e a própria materialidade do sexo. Essa materialização é um ‘efeito do poder’, que, ao se sedimentar, cria uma ilusão de uma materialidade ‘dada’ ou ‘primária’, fora do discurso.

Butler (2019) traz, também, o conceito de ‘performatividade’, apresentando-o não como um ato singular ou uma escolha consciente de gênero, mas como uma prática reiterada e citacional. É através dessa repetição ritualizada de normas que o discurso produz efeitos que nomeia, incluindo a materialidade do corpo e a binaridade de gênero, como feminino e masculino, que serve à consolidação de uma heterossexualidade compulsória.

As normas regulatórias do “sexo” trabalham de forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual.” (Butler, 2019, p. 14)

A partir disso, Butler (2019) afirma que a própria existência humana corporal e sexual é um efeito contínuo de poder e discurso, mas que essa mesma natureza construída é a fonte de sua possível transformação e subversão. Com isso, a autora entende que corpo, sexo e gênero não são efeitos colaterais da linguagem, mas são materializados pela linguagem, fazendo com que a luta política e a constante renegociação do que significa ser humano.

Portanto, trazer a transexualidade, o travestido, a pedagogia da desobediência, a pedagogia do salto alto, a pedagogia queer, as pedagogias das travestilidades, entre outras pedagogias que sejam antiLGBTfóbica e que saiam do modelo cisheteronormativo reprodutor de dogmas e preconceitos instaurados socialmente, é uma maneira de subverter esse CIS’tema educacional segregador e LGBTfóbico.

#### **2.4 EJA nas/das encruzilhadas: diálogos sobre interseccionalidades entre gênero, raça, classe e outros marcadores sociais.**

É quase que indispensável tratarmos de outros marcadores sociais que atravessam a vida de cada indivíduo quando discutimos questões de gênero e sexualidade na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois existem diversos outros fatores que influenciam na vida e na marginalização daquela pessoa.

Pensando nos sujeitos da EJA, é preciso estar intrinsecamente atento à trajetória de vida pessoal desses estudantes, porque são pessoas detentoras de conhecimentos e experiências, sendo de extrema importância trabalhar a realidade de suas vivências e suas subjetividades em sala de aula. Santos e Silva (2020, p. 2) apresentam uma abordagem sobre os sujeitos da EJA:

Ao discorrer sobre os sujeitos da EJA, podemos fazê-lo a partir de diferentes pontos de análise. Podemos nos ater às questões legais, aos aspectos cognoscitivos, aos geracionais, às condições de classe social, de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo), aos contextos históricos, sociais, culturais, econômicos ou políticos em que se inserem os sujeitos estudantes da EJA e suas trajetórias de vida, pensando as especificidades e a diversidade destes sujeitos (Santos e Silva, 2020, p. 2).

Santos e Silva (2020) situam quem seriam os sujeitos da EJA a partir do artigo 37 da Lei Nº 9394/96, a LDB, em conformidade com a Constituição Federal de 1988:

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento de para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996, sem página).

Santos e Silva (2020) abordam, em sua pesquisa, que os sujeitos da EJA são repletos de saberes e diversidades através de suas individualidades além da esfera escolar, justamente a partir de todas as esferas que esses seres humanos estão inseridos:

Se por um lado, esses elementos anunciam as similaridades existentes entre os sujeitos da EJA, outros nos dão conta da diversidade que perpassa as turmas dessa modalidade de ensino: os diferentes saberes produzidos em outras esferas que não apenas a escolar; os interesses que os mobilizam no retorno à escolarização; as questões geracionais; as trajetórias de vida atravessadas pela condição de gênero, de raça/etnia, de origem (urbana ou do campo) e os contextos culturais que cada qual assinala. (Santos e Silva, 2020, p. 4)

Pode-se interpretar, a partir desse artigo da LDB, uma generalização do público da EJA, na qual existe uma ‘idade própria’ para aprender, fazendo com que esses sujeitos sejam demarcados apenas pelo seu passado de evasão e carência escolar. Porém, a partir da interseccionalidade, podemos apresentar outros marcadores sociais de subjetividades de cada sujeito da EJA.

#### **2.4.1 A interseccionalidade e suas origens.**

O conceito de interseccionalidade é um termo científico cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1989, que apareceu pela primeira vez em seu texto sobre teoria crítica, após conhecer a história de Emma Degraffenreid, a qual ingressou com uma ação na justiça por não conseguir um emprego em uma fábrica, simplesmente pelo fato de ser mulher e negra. Naquele contexto, todas as mulheres contratadas eram brancas e todos os homens da fábrica estavam no setor de manutenção. Crenshaw (2002), em um de seus textos, afirma:

Um dos objetivos é identificar mecanismos para que instituições trabalhem em conjunto para garantir que a discriminação racial que afeta mulheres e a discriminação de gênero que afeta mulheres negras sejam consideradas mutuamente e não de uma maneira excludente. (Crenshaw, 2002, p. 8)

Crenshaw (2002) propõe esse termo a partir do movimento de mulheres negras, o feminismo negro, já que o feminismo branco, criado por mulheres brancas de classe média, não abarcava as necessidades das mulheres negras. Além disso, o movimento negro, também criado por homens antiracistas, não compreendia a luta dessas mulheres. Como ela apresenta na seguinte passagem de um artigo, seu objetivo é “apresentar uma estrutura provisória que nos permita identificar a discriminação racial e a discriminação de gênero, de modo a compreender melhor como essas discriminações operam juntas, limitando as chances de sucesso das mulheres negras.” (Crenshaw, 2002, p. 8)

A partir do pensamento de Crenshaw (2002) pode-se compreender que a interseccionalidade é uma forma de entender a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. Refere-se à luta por equidade, considerando o gênero, sexualidade, raça, etnia, classe, idade e capacidades. Assim, o termo interseccionalidade é um instrumento político, pois não é somente uma questão intelectual, mas também política, abrangendo contextos acadêmicos, contextos sociopolíticos e movimentos sociais.

Segundo a autora Audre Lorde, “Eu não posso me dar ao luxo de lutar por uma forma de opressão apenas. Não posso me permitir acreditar que ser livre de intolerância é um direito de um grupo particular [...]” (Lorde, 2015, p. 425). A partir da interseccionalidade, um indivíduo é encruzilhado diretamente por suas subjetividades, porque a interseccionalidade não se interessa pelo fato de quem sofreu primeiro e quem sofreu depois. Na realidade, na perspectiva da interseccionalidade, todos os fatos sociais estão interligados, porque as opressões e violências são cíclicas.

Como Crenshaw (2002) apresenta algumas colisões que afetam diretamente mulheres negras, em última análise, o que acontece é que o peso combinado das estruturas raciais e de gênero marginaliza as mulheres que estão na base. Essa é a discriminação direcionada a grupos específicos, como é expresso no trecho a seguir:

A primeira delas é a discriminação contra grupos específicos e, quando falamos da discriminação contra grupos específicos, estamos falando sobre um tipo de discriminação que procura mulheres específicas que são interseccionais. O segundo tipo de discriminação, sobre o qual falarei, é o da discriminação mista ou composta. Trata-se do efeito combinado da discriminação racial e da discriminação de gênero. E o último tipo é a

estrutural, quando não há qualquer discriminação ativa. (Crenshaw, 2002, p. 12)

Collins e Bilge (2022, p.83), em uma das passagens da obra ‘Interseccionalidade’, afirmam que “O alcance da interseccionalidade é intencionalmente amplo e inclusivo, com pouco consenso sobre o que significa ser crítica”. Collins e Bilge (2022) entendem a interseccionalidade como paradigmática, a partir de construções centrais, por meio da relação do poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social.

Sobre contexto social e interseccionalidade as autoras ressaltam:

A única coisa do qual se pode ter certeza sobre a existência humana é que ela mudará, mas não necessariamente no estilo evolucionário e livrar das concepções ocidentais de progresso. Em vez disso, a mudança social é um processo cíclico provocado pelas pessoas, por meio do qual o que antes era novo torna-se velho e o que antes parecia velho torna-se novo novamente.(...) Nesse contexto social de mudança, temos plena consciência de que ninguém experienciou o que estamos enfrentando agora. (Collins e Bilge, 2022, p. 389).

Collins e Bilge (2022) entendem que a raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros, pois a intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade. A autora entende que a localização social de indivíduos e grupos na intersecção de relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social, que ao resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global, requer análises interseccionais.

Akotirene (2019), também a partir de sua obra ‘Interseccionalidade’, aborda que a encruzilhada é uma epistemologia ancestral e política. O posicionamento político e ancestral da encruzilhada que vai nos referendar através da metodologia. A autora mobiliza um olhar feminista decolonial, a partir de um apagamento da colonização e da modernidade, apresentando que o padrão moderno neoliberal, eurocêntrico e imperialista foram responsáveis por colocarem as mulheres negras nessas “avenidas identitárias” pensando em avenidas como uma estrada que todas as opressões sofridas estão encruzilhadas, com um apagamento epistemológico e cultural.

Akotirene (2019) divide a interseccionalidade em oito fatores, que são: resistência, experiência, epistemologia, metodologia, metáfora, heurística, paradigma e teoria social crítica. Partindo-se da interseccionalidade como uma metodologia, temos uma relação com a teoria social crítica, paradigma e experiência individual de cada ser humano.

Segundo Akotirene (2019), a interseccionalidade discute a origem do ser humano a partir de marcadores de exclusão. Esses marcadores sociais estão presentes na nossa identidade, ligados a gênero, sexualidade, classes, deficiências, entre outros. Os marcadores sociais possuem relação de poder, acabando por permear a desigualdade, colocando alguns grupos em uma posição de opressão e exclusão de suas identidades e reforçando a violência. O conceito de interseccionalidade atua como uma chave para olharmos para esses marcadores sociais com um olhar de empatia e cuidado, a partir de questões do dia a dia.

Assim, a interseccionalidade pode ser utilizada para observar diversas formas de opressão e outras violências latentes no campo escolar. Sendo o gênero e sexualidade marcadores sociais de discriminação, pois a violência em sala de aula parte, também, de questões de gênero e sexualidade.

A heterossexualidade compulsória e a cis-heteronormatividade, por exemplo, são formatos de marcadores de exclusão, que corpos dissidentes acabam sendo marcados e excluídos daquele ambiente a partir do seu gênero e sexualidade. Cabe destacar que o ambiente escolar não é apenas dentro de sala de aula, mas sim um todo, da gestão escolar até a sala de aula.

#### **2.4.2. Mulheres transsexuais e travestis negras: interseccionalidade, gênero, raça e sexualidade.**

A partir da tese de Megg Rayara Gomes de Oliveira, intitulada ‘O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação’, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, no ano de 2017, para a obtenção do título de Doutora em Educação na Linha de Cultura, Escola e Ensino, serão utilizados aportes teóricos sobre a discussão da interseccionalidade em relação aos corpos transsexuais e travestis.

Partindo da afirmativa que o ‘feminismo branco’ não acolhe as mulheres negras, o ‘feminismo negro’ e o Movimento Social de Negras e Negros não acolhem as mulheres transsexuais e travestis, é necessário fazer um deslocamento e um atravessamento dos marcadores sociais que atravessam essas mulheres, pois, ao discutir a interseccionalidade a partir de uma premissa da cisgeneriedade, é totalmente diferente de discutir a interseccionalidade a partir do olhar das travestilidades, são avenidas diferentes (Akotirene, 2019).

Por que o Movimento Social de Negras e Negros não me abraça? Por que não me ouve mesmo quando eu grito? Por que o Movimento Social de Negras e Negros continua ignorando de forma sistemática a situação de exclusão e violência que incide sobre as existências de travestis e mulheres transexuais negras? A resposta se anuncia, mas não pode ser tomada como algo preciso. (Oliveira, 2018, p. 168).

Oliveira (2018) aborda que o Movimento Social de Negras e Negros estaria voltado para a normatização da cisheterossexualidade, o que, de certa forma, justificaria a invisibilização de mulheres transsexuais e travestis no movimento social.

Sexualidades consideradas desviantes, como a homossexualidade, a travestilidade e a transexualidade, seriam uma forma de traição da raça. Nessa lógica, o Movimento Social de Negras e Negros estaria a serviço da normatização e normalização da cis heterossexualidade, o que em certa medida, justificaria a invisibilização de travestis e mulheres transexuais no seu interior. (Oliveira, 2018, p.168).

Ainda conforme Oliveira (2018), em seu artigo intitulado ‘Por que você não me abraça? Reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros’, publicado na revista *SUR*, no tópico intitulado ‘Aqui não viado! Movimento Negro é coisa de macho!’, a problemática da tomada de frente quase que total de homens cis heterossexuais nas representações que lutam pelos direitos da população negra é explicitada.

Parte do problema se relaciona com uma presença quase absoluta de homens cis heterossexuais à frente das principais organizações que lutam pelos direitos da população negra. Suas demandas gravitam em torno da realidade que vivenciam, reforçando inclusive alguns estereótipos, como por exemplo aquele que naturaliza a ideia de que “a negritude se constitui através da normalização do negro heterossexual, representado pela emblemática virilidade de sua força física, agressividade, violência, grande apetite sexual e pênis potente”. Nessa lógica a travestilidade e/ou a transexualidade seria algo totalmente desconectado da negritude. Seus corpos, suas identidades, suas subjetividades não teriam lugar dentro do Movimento Social de Negras e Negros pois estariam relacionados a todo tipo de existência “cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importantes”. (Oliveira, 2018, p. 172).

Oliveira (2018) apresenta também o surgimento do Movimento Social de Travestis e Transexuais no Brasil, a partir da fundação da Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro – ASTRAL, movimento criado com a necessidade de discutir e tratar questões do universo das travestis e transexuais.

Oficialmente, no Brasil, o Movimento Social de Travestis e Transexuais foi inaugurado em 1992 com a fundação da Associação de Travestis e Liberados do Rio de Janeiro – ASTRAL pela necessidade de discutir questões próprias do universo travesti, como identidade de gênero, nome social, despatologização das identidades trans, terapia hormonal, violência, educação, mercado de trabalho, tráfico de pessoas, silicone industrial, prevenção a doenças sexualmente transmissíveis, HIV/AIDS, dentre outros. (Oliveira, 2018, p. 173).

A mesma traz que as diversas desvantagens enfrentadas por mulheres transsexuais e travestis negras, como as socioeconômicas e educacionais, evidenciam a falta de comprometimento do Movimento Social de Travestis e Transexuais na luta contra o racismo. Além disso, indicam a persistência do sexismo e da transfobia no Movimento Social de Negras e Negros.

As múltiplas desvantagens que incidem sobre travestis e mulheres transsexuais negras – socioeconômicas e educacionais, por exemplo – confirmam a falta de comprometimento do movimento TT (travestis e transsexuais) no combate ao racismo, da mesma maneira que apontam também para a manutenção do sexismo e da transfobia no Movimento Social de Negras e Negros. A respeito da transfobia Paulett Furacão, em entrevista concedida a mim por escrito, é incisiva: “Acredito que sim, mesmo que o próprio movimento não reconheça esse tipo de violência reproduzida com o nosso segmento.” (Oliveira, 2018, p. 174).

Ao entrevistar Nicole Machado, transexual negra, estudante de Bacharelado em Mediação Cultural no curso de Letras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, em Foz do Iguaçu, via rede social *Facebook*, a autora Oliveira (2018) apresenta a importância da interseccionalidade adotada, onde racismo e transfobia começam a ser discutidos de forma simultânea.

Nicole Machado, transexual negra, estudante de Bacharelado em Mediação Cultural no curso de Letras da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, em Foz do Iguaçu me explica em entrevista via *Facebook*, que as mulheres trans, no Movimento Social de Negras e Negros, são “o centro muita das vezes do debate, mas as reflexões permanecem superficiais sobre nossas experiências e modo de pensar”. Apesar da tranquilidade com que se move nesse espaço, sente-se parcialmente contemplada pelas pautas do movimento. A explicação estaria na postura interseccional que começa a ser adotada, onde racismo e transfobia começam a ser debatidos de forma simultânea, porém falta uma maior compreensão das demandas específicas da população de travestis e transsexuais. Essa situação fica visível “quando nos agregam à comunidade LGBT. No geral nos tratam como se fossemos a mesma coisa”. (Oliveira, 2018, p. 174).

Com isso, compreende-se a importância da interseccionalidade para tratar questões de individualidade, subjetividade, pertencimento e espaço dessas mulheres transsexuais e travestis negras, que seus marcadores sociais estão encruzilhados diretamente, pois, é uma luta epistemológica, da margem ao centro.

Carneiro (2019, p. 330) indica que “Sempre que a gente for falar de mulher, é preciso sempre perguntar de quais mulheres estamos falando”. Com essa reflexão, podemos compreender a importância da inclusão e representatividade, pois ao tratar de mulheres, precisamos observar se estão incluindo mulheres negras, trans, periféricas e com todos seus outros marcadores sociais e subjetividades.

A partir da citação de Sueli Carneiro, expressa acima, utiliza-se o transfeminismo como forma de interseccionar os marcadores sociais. O transfeminismo é um conceito apresentado por Nascimento (2021) em seu livro “Transfeminismos”. Ele não tem interesse de deslegitimar o feminismo, mas sim abranger o mesmo, com o objetivo de questionar a dimensão biológica, já que há uma lógica que ainda ronda a categoria ‘mulher’, a qual faz de maneira que existe uma ideia no imaginário social de que é preciso possuir uma vagina para ser mulher, ou que todos que têm vagina são mulheres, a partir de relações de poder de um modelo binário que emerge dentro da sociedade. Dentro dessa perspectiva biologizante, o útero também é um fator determinante, pois dentro dessa perspectiva, precisa gerar um filho e parir para ser uma mulher. Nascimento (2021) indica, ainda, que:

O transfeminismo, entretanto, oferece um olhar diferente sobre o feminismo considerado padrão, assim como o feminismo negro, o feminismo lésbico, entre outras perspectivas, também oferecem. Nossas experiências como mulheres transsexuais e travestis são contribuições para o modo como entendemos o feminismo no campo das lutas políticas e das proposições teóricas. (Nascimento, 2021, p. 18).

A partir do pensamento de Nascimento (2021) compreende-se que o gênero é uma categoria primária de um exercício de poder. Como por exemplo, determinar as cores, os brinquedos e a vestimenta que uma criança utilizará ao nascer a partir de seu gênero biológico, sendo uma forma de afirmar a binariedade e a cisheteronormatividade para reafirmar o gênero.

Nascimento (2021, p. 32) destaca ainda que o movimento feminista branco não acolhe mulheres trans e mulheres negras.

Nós, mulheres transsexuais e travestis, ainda somos vistas pelo feminismo como outsiders, aquelas que estão fora. Por vezes, não somos sequer tratadas

em nossas mulheridades ou feminilidades; há pessoas que insistem em nos tratar no masculino e afirmar que somos “homens vestidos de mulheres” – por isso, somos no sisters, não somos irmãs. Seguiremos debatendo sobre os não lugares ocupados pelas mulheres trans dentro do CISTema de sexo-gênerodesejo e sobre a importância de garantir que as outneridades ocupem espaço dentro do escopo feminista. (Nascimento, 2021, p. 32)

Na mesma obra de Nascimento (2021), o termo ‘mulheridades’ marca a possibilidade de construção de diversas formas de ‘mulheridades’. Além disso, o termo ‘feminilidades’ demarcaria algumas sujeitas, subvertendo a língua, porque a mesma é uma forma de colonização. Ela afirma:

Utilizo o termo “mulheridades”, e não “mulher”, no singular, para demarcar os diferentes modos pelo quais podemos produzir estas experiências sociais, pessoais e coletivas. Além disso, a ideia também é conferir movimentos de produção, visto que o termo “mulher” pode sinalizar algo que se é de modo essencial. Nesse sentido, o termo “mulheridades” aponta para os processos de produção social dessa categoria. Por sua vez, o termo “feminilidades” é uma categoria usada de forma a entender os modos pelos quais sujeitas dentro do feminismo dialogam com o que o imaginário social determina como “feminino”, e que, a partir desse roteiro cultural, produz cocriações e subversões. Além disso, é importante demarcar que algumas identidades de gênero se reivindicam dentro de uma vivência das feminilidades, mas não se sentem contempladas na categoria mulheridades, como algumas travestis e pessoas não binárias femininas. (Nascimento, 2021, p. 21).

Nascimento (2021) indica que utilizar o termo travesti é reafirmar essa identidade de gênero, porque ainda existe juma questão higienista de preferirem para mulheres trans como se fosse uma expressão mais ‘limpa’. O termo travesti, como identidade feminina, basta. As categorias ‘homem’ e ‘mulher’ não são as únicas possibilidades e devem, por isso, ser destituídas.

Thiffany Odara, autora da obra ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ é utilizada em ‘Pedagogias das Travestilidades’, de Maria Clara de Araújo dos Passos, possuindo um diálogo com a interseccionalidade, conceito melhor explorado por Carla Akotirene, como forma analítica de entender as encruzilhadas que formam as vivências de pessoas transexuais e travestis negras no Brasil. Passos (2022) indica que:

A Pedagogia da Desobediência diz respeito a um processo desobediente que promove perspectivas educacionais sob a luz da organicidade insurgente das travestis. Logo, toda essa bagagem vem acompanhada da estratégia de travestilizar as normas vigentes de políticas educacionais, assim como currículos excludentes que dialogam diretamente com os conhecidos e chamados de padrões dominantes. (Passos, 2022, p. 106).

Esse cis-tema – ‘cis’ no lugar de ‘sis’ para se referir a normativa binária e excludente – é criado a partir de uma heterossexualidade compulsória, em que homens brancos, cis, héteros, classe média e cristãos são construídos socialmente a repugnar tudo que é feminino, tudo que perpassa a feminilidade, trazendo a diferenciação entre sexo e gênero. Partindo do gênero como uma construção social, segundo a visão de Simone de Beauvoir, temos que:

A afirmação de Simone de Beauvoir (1970), “Não se nasce mulher, torna-se mulher”, traz evidências para se pensar que há um processo de produção desse “ser mulher”. A referida frase é bastante celebrada e repetidamente afirmada como uma provocação fundamental à compreensão de que ser mulher não é um destino natural. Conforme propõe a socióloga marxista brasileira Heleieth Saffioti (1999), a premissa que a afirmação de Beauvoir traz ao feminismo é a compreensão de que o “torna-se mulher” exige um processo de aprendizagem, ou, ainda, de construção, uma vez que as feminilidades não são dados da natureza biológica. (Nascimento, 2021, p. 24)

Lauretis (1987, p.3) aponta que “Não existe nada mais colonial que ser uma mulher é achar que tem uma vagina”, a partir do “fundacionalismo biológico”, tratando o gênero como uma construção social discursiva, na qual a vagina é vista como uma genitália unicamente cis. Como Linda Nicoll indica em ‘Fundacionalismo de Gênero’ (2000), o sexo é como se fosse um cabide e o gênero uma roupa, é errado colocar as identidades em um único cabide que é o do sexo.

Segundo a italiana Teresa de Lauretis (2019), pesquisadora da Universidade da Califórnia, entender o conceito de gênero como diferença sexual é uma limitação ao pensamento feminista. Feministas como Rubin (1993) e Scott (1995) podem ser inseridas dentro daquilo que Linda Nicholson (2000) denomina de “fundacionalismo biológico”, perspectiva que vincula o conceito de gênero às bases biológicas do sexo, estabelecendo uma conexão, mas também uma diferenciação. De modo metafórico, Nicholson (2000) afirma que as feministas vinculadas ao fundacionalismo biológico compreendem que o sexo, ou, ainda, o corpo, seja um “portacasacos” (cabide de pé) no qual poderiam ser jogados diferentes comportamentos culturais, ‘modos de ser homem e de ser mulher’. (Nascimento, 2021, p. 29).

Como Nascimento traz na obra ‘Transfeminismo’, o termo ‘outrerdade’ trata de outros marcadores sociais, os quais perpassam a vida dessa mulher trans, negra, gorda, pobre, candomblecista, entre outros marcadores sociais de exclusão. Nascimento (2021) afirma que:

Podemos compreender que o transfeminismo implica pensar o feminismo a partir das experiências de travestis e mulheres trans. Hailey Kaas (2015) alerta para o fato de que, historicamente, o feminismo, por meio de discursos transfóbicos e sexistas, excluía mulheres transexuais e travestis,

abstendo-se, na maioria das vezes, de produzir qualquer tipo de conhecimento sobre nossas existências, sob a suposição de que nós somos, na “verdade”, homens. Por essa razão, o transfeminismo passou a produzir saberes feministas localizados socialmente, por e para mulheres transexuais e travestis, e se constituiu como uma corrente dentro do feminismo, para que pensemos nossas epistemologias e atuemos politicamente dentro dele. (Nascimento, 2021, p. 50)

A partir desse olhar transfeminista, pensamos os diversos marcadores sociais que atravessam a vida de uma mulher transexual e travesti negra. Esses marcadores de exclusão estão completamente interligados com as subjetividades que encruzilham o dia a dia dessas mulheres.

## **CAPÍTULO II**

### **O CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA) E O PROJETO DAM+**

### **3 CAPÍTULO II: O CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA) E O PROJETO DAM+**

#### **RESUMO**

Neste capítulo, analisa-se a trajetória do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e a implementação do Projeto DAM+, contextualizando-os na estrutura da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Rio de Janeiro. O texto descreve a organização da EJA Rio, que utiliza blocos de aprendizagem e unidades de progressão em vez de seriação tradicional, garantindo percursos individualizados e a promoção contínua dos estudantes. O CREJA, fundado em 2004 no centro da cidade, destaca-se como a primeira escola exclusiva para essa modalidade no município, fundamentando seu projeto pedagógico no aumento da escolaridade, na educação ao longo da vida e na preparação para o mundo do trabalho. Um ponto central do trabalho é a análise do Projeto DAM+, que evoluiu do antigo Projeto DAMAS para focar na inclusão educacional e empregabilidade de pessoas transsexuais, travestis, não-binárias e transmasculinas. Destaca-se que a transição de turmas segregadas para a integração desses alunos em classes regulares do CREJA foi uma medida fundamental para promover o pertencimento e combater a exclusão histórica gerada pelo sistema LGBTIfóbico. Os resultados demonstram que o uso de materiais didáticos representativos, como o RioEduca, e a oferta de políticas de permanência, como bolsas de estudo e auxílio transporte, são essenciais para a elevação da escolaridade e a reintegração social dessa população. A parceria entre o CREJA e diversas secretarias municipais consolida uma política pública que transforma a escola em um espaço de resistência e reconhecimento das identidades múltiplas dos sujeitos

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; CREJA; Projeto DAM+; inclusão; diversidade de gênero.

### 3.1 Introdução

Este capítulo aborda a criação e história do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), juntamente com a criação, formulação e implementação do Projeto DAM+, voltado para inclusão educacional e empregabilidade de estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos.

Ele está dividido em três seções: ‘Estrutura e políticas públicas municipais da EJA Rio’; ‘Referência e resistência: o processo de construção do CREJA’; e ‘Turma DAM+: um espaço de (re)existência e pertencimento para sujeitos LGBTQIAPNB+ na EJA’.

### 3.2 Estrutura e políticas públicas municipais da EJA Rio.

As informações a seguir, acerca da estrutura da EJA Rio, foram obtidas a partir de um diálogo com um dos gestores entrevistados. Em seguida, o processo de construção e criação do CREJA é discutido, com intuito de abordar como a instituição está inserida na formatação da EJA Rio.

Além disso, uma linha do tempo sobre as políticas públicas municipais de EJA na cidade do Rio de Janeiro é apresentada, contextualizando a criação dessas leis, para em seguida apresentar como está estruturada a EJA Rio atualmente.

Conforme a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), temos os seguintes Artigos: Art.6º Educação como direito social; Art. 205 Educação como direito de todos; e Art. 208 Educação Básica assegurada a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Já em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº. 9.394/1996, destaca-se o Art. 37 EJA àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade própria; e Art. 38 Cursos e exames.

Em 1999, há a oficialização do Projeto de Educação Juvenil (PEJ)<sup>4</sup>, com o Parecer E/CME nº3/1999. Em 2000, com a Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, temos que as funções da EJA são: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora. Em 2005, ocorre a qualificação do PEJ em Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Já em 2013, ocorre a qualificação do PEJA como Política Pública. Educação de Jovens e Adultos (EJA), Parecer

---

<sup>4</sup> Durante a pesquisa, foram realizados estudos sobre o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), pois a política pública municipal de EJA da prefeitura do Rio de Janeiro iniciou-se em 1985 com a implementação do Projeto de Educação Juvenil (PEJ), com 20 CIEP's.

E/CME nº2/2013, com a inclusão das abordagens metodológicas de ensino Semipresencial e EaD.

Após um hiato em 2020 por conta da pandemia, em 2021-2024, acontece a consolidação como Política Pública, institucionalização e aperfeiçoamento de processos, implementação de novas Orientações Curriculares, material Rioeduca EJA – livro e audiovisual, chamada pública para a EJA, fortalecimento da Formação Continuada, abertura de CEJA, e Piloto de Qualificação Profissional na EJA. Em 2024, ocorre o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA com o Decreto nº12.048, de 5 de junho de 2024. E, por fim, em 2025, são os 40 anos da EJA Rio com novas Diretrizes Operacionais (Federais) da EJA – Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.

A EJA Rio está organizada em duas etapas: EJA I e EJA II, que, respectivamente, correspondem aos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. A EJA I e EJA II dividem-se cada uma em dois blocos, que se estruturam em Unidades de Progressão (UP) 1, 2 e 3 e marcam o percurso individualizado de cada estudante, tendo como ponto de partida a sua matrícula. As UPs asseguram a matrícula a qualquer tempo, bem como a promoção (aceleração) a qualquer momento, sem prejuízo da aprendizagem.

Nesse contexto, o trabalho da EJA I e EJA II não é realizado por meio de seriação (série). Na verdade, há 40 anos trabalham com blocos de aprendizado, sendo a EJA I relacionada ao Bloco 1, voltado à alfabetização inicial (leitura e escrita). Já o Bloco 2 da EJA I é uma consolidação da alfabetização. No caso da EJA II, os Blocos 1 e 2 seriam ‘equivalentes’ aos anos finais do ensino fundamental, pois a EJA RIO não trabalha com seriação, mas sim com bloco de aprendizado.

Esses blocos existem divididos em unidades de progressão. Na EJA I, há 3 unidades de progressão: P1, P2 e P3. Em um ano, existem 3 trimestres; nesses trimestres, a unidade de progressão 1 é o marcador de entrada do aluno, por exemplo: um aluno chega na instituição dizendo que fez até determinada série em uma escola, porém não tem a certificação necessária. Diante disso, será feita uma atividade de ingresso com esse estudante, e a partir dessa atividade será feita uma anamnese e a gestão vai escolher em qual bloco inserir esse aluno a partir do que ele sabe. É a atividade de ingresso que determina essa entrada, mas independente de qual bloco o/a estudante entre, ele/ela sempre entra na Unidade de Progressão 1, e no próximo trimestre o/a aluno/a vai para a Unidade de Progressão 2, independente do seu rendimento.

Não existe a ideia de reprovação, mas sim uma progressão contínua. Trata-se, portanto, de uma progressão de aprendizado. Quando o/a estudante chega à unidade de

progressão 3, os/as docentes avaliam se o/a estudante precisará de mais tempo de aprendizado na instituição devido ao seu rendimento e desenvolvimento escolar, podendo manter o indivíduo na unidade de progressão 3. Essa possibilidade de manter estudantes na progressão 3 é compreender que existem os múltiplos direitos e eles e elas terão questões de vivências, individualidades e subjetividade para além da escolaridade, pensando no percurso individualizado de cada estudante.

Na mesma turma terá estudantes na UP1, UP2 e UP3, tendo em vista que quem avança é o/a aluno/a. A turma continua existindo e ele vai avançando conforme for progredindo. O conselho de classe se reúne a cada centro de estudos em todas as sextas-feiras, podendo definir a progressão desses/dessas estudantes a partir de seu desenvolvimento em sala de aula, fazendo essa mudança de unidades de progressão por uma ata de avanço. Assim, o/a estudante pode cursar 3 unidades de progressão em 1 ano ou 3 unidades de progressão em 3 meses.

A EJA Rio é ofertada regularmente em 132 unidades escolares, com 16.186 estudantes e 823 turmas, no cálculo do dia 30/07/2025. As Escolas Partilhadas (com EJA) totalizam 129 unidades, com a metodologia presencial de 4 horas aula/dia. Já como Escola Exclusiva de EJA tem o CREJA + 3 CEJAs, com a metodologia semipresencial de 2 horas aula/dia + atividades e também metodologia EAD. E por fim, como oferta complementar, há a Classe Anexa, que é uma estrutura dentro da EJA Rio disponibilizada para a formação de sujeitos em espaços não escolares, tendo 8 em execução nos equipamentos da Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) e 6 em abertura em equipamentos da Secretaria Municipal do Envelhecimento Saudável e Qualidade de Vida (SEMESQV), com a metodologia semipresencial de 2 horas aula/dia + atividades; e também o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com 14 turmas em execução, com a metodologia presencial de 3 horas aula/dia.

Como dito anteriormente, a oferta de EJA atual é esta: 132 escolas partilhadas + escolas exclusivas de EJA: 5 (CREJA e 4 CEJA's), O CEJA Maré, CEJA Av. Brasil, Ceja Acarí e o CEJA Campo Grande + O Projeto de Qualificação Profissional + Classes Anexas (Espaços não escolares que atuam em 8 equipamentos da assistência social e 6 na secretaria de envelhecimento saudável e qualidade de vida são em casas de convivências de idosos + Programa Brasil Alfabetizado em 14 espaços da cidade (Alfabetização com o governo federal não escolarizado) a proposta é totalmente disruptiva de não trabalhar a ideia de escolarização mas de aprendizagem de escrita e leitura por meio de círculos de leitura.

As orientações curriculares, conforme documento da EJA Rio, envolvem o planejamento, a prática docente e as avaliações nas unidades escolares, bem como a elaboração de material pedagógico da Rede, a formação docente continuada e a avaliação da

Rede, entre outros. Essas orientações curriculares foram feitas por professores da rede, em um processo de discussão que ocorreu entre 2016 e 2019. Após a pandemia da COVID-19 as orientações curriculares validadas pelo Conselho Municipal de Educação resultando que a EJA foi a única modalidade de educação dentro da cidade do Rio de Janeiro que fez reforma curricular de forma democrática, proposta amadurecida durante três anos de debate.

As Orientações Curriculares da EJA Rio são estruturadas em Eixos e Objetivos de Aprendizados. Os Eixos são: Cultura, Trabalho, Ambiente e Saúde; e Objetivos de Aprendizagem definem o que se pretende alcançar e se articulam aos eixos como forma de se situar no contexto social e histórico. Sendo cultura o trabalho de eixo dentro do primeiro trimestre, o eixo trabalho dentro do segundo trimestre e o eixo ambiente e saúde dentro do terceiro trimestre. Pensando que todo sujeito é produtor de cultura, trabalho é eminentemente aquilo que dá a identidade para o sujeito da EJA, ambiente e saúde a ideia de que todos são o ambiente e que o ambiente em que eu vivo vai ter racismo ambiental, se eu for negado do meu direito de exercer esse ambiente, sendo totalmente subversivo. Cabe destacar que nos Centros de Estudos os/as professores/as definem os conteúdos alinhados aos objetivos a partir da realidade das turmas.

O material didático utilizado pelos/as estudantes durante o ano letivo chama-se ‘Material Rioeduca EJA 2026’, que foi construído por professoras e professores da rede municipal do Rio de Janeiro que estão na modalidade de ensino da EJA, com o intuito de fazer os/as estudantes debaterem, refletirem, criarem e descobrirem algo novo. O material Rioeduca é dividido por trimestre, sendo o 1 trimestre: eixo cultura; o 2 trimestre: eixo trabalho; e o 3 trimestre: eixo ambiente e saúde.

Com isso, observa-se que foi/é construído ao longo dos anos uma política pública na EJA Rio voltada aos alunos/as, com o intuito de fazer com que esses/as estudantes sejam os/as protagonistas da instituição de ensino que eles/as estiverem inseridos, através de leis e materiais que garantindo e respaldando os direitos dessa população dentro e fora de sala de aula.

### **3.3 Referência e resistência: o processo de construção do CREJA.**

A tese de Daniel Pereira de Oliveira, intitulada ‘Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro: o que nos dizem sujeitos da EJA?’<sup>5</sup>, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

---

<sup>5</sup> Outro trabalho importante sobre o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) é a Tese do Américo Homem da Rocha Filho, intitulada ‘Presenças e Distâncias: Narrativas De Estudantes

do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2023, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, será utilizada como aporte para apresentar a criação e construção do CREJA.

A abertura do CREJA aconteceu em 4 de maio de 2004, com o objetivo de operar em duas dimensões diferentes e inseparáveis: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e a primeira instituição de ensino exclusiva para EJA no município. Segundo Oliveira,

Na estrutura da SME-RJ, o CREJA está diretamente articulado à Gerência de Educação de Jovens e Adultos, que é a responsável pela implementação das políticas públicas de EJA no âmbito da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (VALENTE, 2019; CREJA, s/d). Diferentemente do que ocorre com o CREJA, as outras escolas com atendimento à EJA Rio são diretamente articuladas a uma das 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) distribuídas pelo território do Município do Rio de Janeiro. No início, no entanto, o CREJA esteve subordinado à 1ª CRE, até que o decreto nº 26863/2006 o subordinou ao nível central da SME (VALENTE, 2019). (Oliveira, 2023, p. 78).

Oliveira (2023) indica que a localização do CREJA, no Centro da cidade, está em um ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro, o que favorece o acesso devido à localização e aos transportes públicos, aos/as estudantes que moram ao redor da instituição e dos/das trabalhadores/as, pois a região constitui uma grande área comercial.

As instalações do CREJA, no bairro Centro, inserido na região histórica, ocupam um ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro (CREJA, s/d), favorecendo o acesso de estudantes. Nessa parte da região, também está uma das maiores e mais importantes áreas comerciais da cidade, conhecida como SAARA, recebendo grande número de trabalhadores/as que transitam por suas ruas para trabalhar nessa mesma área ou como passagem para seus locais de destino, no trajeto residência-trabalho-residência, principalmente. Esses/as trabalhadores/as são o principal público do CREJA, incluindo aqueles/as que residem nos arredores, no bairro Centro ou adjacentes. O acesso ao CREJA é também uma de suas vantagens, pela presença e variedade de transportes públicos: ônibus das diversas regiões (zonas) da cidade, trens que confluem para a estação Central do Brasil, Metrô, VLT e barcas. (Oliveira, 2023, p. 78).

O autor aponta também a importância da região histórica em que o CREJA está inserido, fazendo com que potencialize ainda mais o significado e a potência dessa instituição de ensino.

---

Egressos Da EAD No Centro Municipal De Referência De Educação De Jovens E Adultos No Rio De Janeiro' no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC), Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Chegar ao CREJA é verdadeiramente um deslocamento, em muitos sentidos, além do sentido associado a mover-se no espaço. Chegar àquela parte do bairro Centro, parte da região histórica, onde também foi constituída a SAARA, remete à parte da história da cidade, à ocupação daquela região com ruas estreitas e sobrados... Ao sair da Avenida Presidente Vargas (um de seus acessos) com seus prédios enormes, imponentes e, virar uma esquina, revela-se uma, entre tantas outras, rua ladeada por sobrados. Até onde a vista alcança, uma multidão se comprimindo, indo e vindo, trabalhando, indo ao trabalho ou para casa, entrando e saindo das lojas. Ao circular por ali, meus pensamentos misturavam-se aos sons de veículos e ao vozerio de transeuntes, lojistas, vendedores ambulantes e camelôs interagindo com o público. (Oliveira, 2023, p. 79).

Conforme Collins e Bilge (2021), a interseccionalidade é uma encruzilhada de diversos marcadores sociais que formam a realidade do indivíduo e a região que o/a mesmo mora é de extrema importância. Com isso, o fato de o CREJA estar inserido em um local histórico como a Central do Brasil faz com que os/as estudantes que moram no entorno, em regiões periféricas, possam ter o devido acesso à instituição de ensino.

Oliveira (2023) traz, ainda, os pilares que movem o projeto pedagógico do CREJA, que são: aumento da escolaridade, Educação ao longo da vida e Educação para os mundos do trabalho (CREJA, s/d; Valente, 2019; Oliveira et al., 2021).

O projeto pedagógico do CREJA está alicerçado no tripé: aumento da escolaridade, Educação ao longo da vida e Educação para os mundos do trabalho (CREJA, s/d; VALENTE, 2019; OLIVEIRA et al, 2021). Quanto às suas atribuições, o CREJA na dimensão de Centro de Referência em EJA, possui primária e principalmente a competência de “desenvolver o projeto piloto de uma escola exclusiva de EJA, como modelo a ser implantado em outras áreas da cidade” (VALENTE, 2019). A partir de 2012, por meio do Decreto nº 35876/ 2012 as suas competências foram ampliadas e passaram a integrá-las a atuação (Oliveira, 2023, p. 80)

Em relação à designação na dimensão de Escola Exclusiva de EJA, o CREJA tem como meta principal atuar de forma a ajudar a aumentar o nível de escolaridade dos indivíduos que compõem o público da EJA, atendendo de forma diferenciada à parte desse público que não é atendida pela oferta de EJA presencial com quatro horas diárias de estudo.

O CREJA é apto à certificação em Ensino Fundamental na modalidade EJA, não pertencendo a nenhuma CRE, sendo ligado diretamente a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA).

As Escolas Exclusivas de EJA são ações do governo para tentar atender a alguns problemas complexos relacionados ao acesso e à permanência da classe trabalhadora na EJA. Por diversos motivos, um grande número de pessoas é privado do direito à educação,

sobretudo pela dificuldade de equilibrar trabalho, estudo, responsabilidades familiares e distância entre casa, trabalho e escola, entre outros fatores. De acordo com Oliveira (2023),

Uma Escola Exclusiva de EJA é uma unidade escolar cuja estrutura, funcionamento, Projeto Político-Pedagógico são especialmente pensados para essa modalidade. Diferente do que ocorre nas outras unidades escolares que atendem à EJA na rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro, não são espaços compartilhados com crianças e adolescentes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. No município do Rio de Janeiro, a pioneira foi a do CREJA, replicada respectivamente no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré (CEJA Maré), inaugurado em 14 de setembro de 2014 no território da 4ª CRE e o Centro de Educação de Jovens e Adultos de Acari (CEJA Acari), inaugurado em 2020 no território da 6ª CRE (CREJA, s/d). (Oliveira, 2023, p. 81).

Oliveira (2023) apresenta também como são realizadas as ações educativas, curriculares e projetos educacionais de uma Escola Exclusiva para EJA, apontando a importância e a relevância histórica dessas unidades.

Essa estrutura de Escola Exclusiva é a mesma replicada para os CEJAs sendo que neles está previsto o funcionamento dos turnos da manhã, tarde e noite (cada um com dois turnos de 02 horas). As atividades complementares de carga horária são desenvolvidas por meio de três categorias: Atividade Disciplinar, Atividade de Integração e Agenda Cultural. A Atividade Disciplinar é proposta por cada disciplina com base no trabalho desenvolvido em aula, como forma de aprofundamento ou de sua ampliação. A Atividade de Integração com igual proposta de aprofundamento ou ampliação do trabalho, é realizada como um meio de integrar os componentes curriculares de forma interdisciplinar ou transdisciplinar. A Agenda cultural promove: o conhecimento dos espaços e atividades culturais da cidade, principalmente os de maior prestígio, que nem sempre são acessados comumente por estudantes da EJA; o reconhecimento dos espaços e das manifestações culturais menos visíveis, geralmente nos próprios territórios de residência dos/das estudantes; e a participação da vida cultural da cidade. (Oliveira, 2023, p. 82).

Assim sendo, o CREJA, com seus projetos educacionais, busca trabalhar de acordo com as demandas dos estudantes com suas propostas que são postas em práticas em meio à conflitos e tensões socioeconômicos e políticos de uma sociedade e que permeiam a máquina pública, mas que ganham vida na defesa dos direitos da EJA e de seus/suas estudantes.

### **3.4 Projeto DAM+: um espaço de (re)existência e pertencimento para sujeitos LGBTQIAPNB+ na EJA.**

Esta seção tem como objetivo apresentar como o Projeto DAM+, que foi criado no ano de 2022 na cidade do Rio de Janeiro, surgiu como reformulação do antigo projeto DAMAS, criado em 2004, buscando compreender desde o começo, quando surgiu a proposta do projeto, até os dias atuais, em que o projeto foi assimilado pelo CREJA em suas turmas regulares.

A iniciativa é fruto de uma parceria entre a Coordenadoria Executiva da Diversidade Sexual (CEDS), a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), Secretaria Municipal de Educação (SME), Saúde (SMS), Trabalho e Emprego (SMTE), Cultura (SMC), Fazenda (SMF), Comlurb, Procuradoria Geral do Município e Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro.

O Projeto DAM+ foi criado com o objetivo de elevação da escolaridade da população transsexual, travesti, não-binário e transmasculino, com a manutenção afetiva e efetiva do vínculo com a escola, enquanto espaço de construção, trazendo reconhecimento das identidades múltiplas do sujeito, como também a garantia de acesso e permanência, além da conclusão do Ensino Fundamental.

Segundo a Coordenadoria Executiva da Diversidade Sexual da Prefeitura do Rio de Janeiro, a primeira turma do Projeto DAM+, inicialmente com 30 alunos(as), teve como objetivo concluir o ensino fundamental para pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, com o intuito de elevar o nível de escolaridade, assegurar condições reais de desenvolvimento humano e preparar para o ingresso nos órgãos públicos por meio de concursos. Isso inclui a capacitação e o acesso aos programas sociais e culturais oferecidos pela Prefeitura do Rio de Janeiro, por meio da Coordenadoria Executiva da Diversidade Sexual, em colaboração com outras secretarias da cidade.

O projeto ocorre de segunda à sexta, no horário das 13h às 17h, com início previsto em agosto e duração aproximada de 12 meses, no centro da cidade do Rio de Janeiro. Foi disponibilizado aos estudantes do projeto o direito à refeição, vale-transporte e uma bolsa mensal no valor de R\$600,00, além do material didático.

O cronograma de atividades teve uma carga horária de duas horas por dia oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, além de diversas atividades extracurriculares para promoção da cidadania (CEDS, SMAS e outras secretarias) que, possivelmente, poderia adicionar mais 2 horas de aula por dia, totalizando o total de 4 horas por dia.

A Coordenadoria de Diversidade Sexual (CEDS) ficou responsável por fazer essa articulação das oficinas, que seriam essas outras 2 horas de carga horária para completar as

1.600 horas de ensino fundamental, e a escola ficou responsável por toda estrutura educacional, tais como: professores, aulas, espaço físico.

As aulas diárias seguiram a seguinte organização: as duas primeiras horas eram ministradas pelos docentes da Secretaria de Educação, enquanto as duas últimas horas foram agendadas pelas demais secretarias participantes do projeto, que ofereceram aulas ligadas às suas áreas de atuação.

A primeira turma do Projeto DAM+, concedeu bolsas de estudo e aulas de reforço escolar para que pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos possam obter o certificado de conclusão do Ensino Fundamental. Os(as) alunos(as) do primeiro grupo de inscritos receberam aulas gratuitas de reforço escolar e puderam obter a certificação de ensino fundamental ao final do ciclo.

A bolsa como política de permanência é de extrema importância, porém o Poder Público precisa criar outras estratégias de permanência que gerem renda enquanto as pessoas da EJA estudam, e isso para estudantes transsexuais, travestis, não binários e transmasculinos é mais que necessário, porque o estudante não abandonará seu emprego, sua forma de sobrevivência, para estudar.

O Projeto DAMAS foi criado em 2004, desenvolvido em colaboração com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social da Prefeitura do Rio de Janeiro, e tem como objetivo combater a discriminação e o preconceito, além de oferecer capacitação profissional para travestis e transexuais, visando à reintegração social desses grupos. Por meio de treinamentos, estímulo à educação e à inserção no mercado de trabalho, a ação garante os direitos desse grupo, ao passo que favorece uma expansão das perspectivas de mundo.

O Projeto DAMAS, pioneiro no Brasil, ofereceu uma nova perspectiva sobre a empregabilidade de travestis e transexuais, criando novos espaços de trabalho e conscientizando as empresas sobre a importância de gerar empregos. O projeto habilitou suas participantes para tarefas que, geralmente, não imaginavam que poderiam executar. Tudo isso considerando a orientação vocacional delas e utilizando a educação como instrumento para promover a transformação. Elas recebem aulas sobre direitos humanos, saúde, ética, relações interpessoais e participam de atividades voltadas à ampliação do repertório sociocultural. O Projeto forma dezenas de participantes a cada ano.

O DAMAS ter sido transformado em DAM+ não é em uma lógica de silenciamento das travestilidades, mas exatamente o contrário. A inclusão educacional dos/as estudantes foi feita por meio de uma classe anexa, ou seja, uma turma específica para eles/as, pensando nessas pessoas. A turma funcionava dentro do CREJA mas na estrutura de uma classe anexa.

Classe Anexa é uma estrutura dentro da EJA Rio, criada para a formação educacional desses estudantes, na qual é possível acessar sujeitos em espaços físicos não escolares. Existir uma classe anexa dentro do CREJA significa trazer para dentro dessa formação oficinas próprias para atender as vivências, subjetividades e individualidades desses estudantes, sem se distanciar da ideia de escolarização.

A educação não estava em primeiro plano no antigo projeto DAMAS, já que ele era basicamente voltado à ideia de assistência social e as aulas aconteciam em postos de saúde, clínicas da família. Quando se chamava DAMAS, tinha um viés político voltado para o mundo da travestilidade e a escolarização ficava em segundo plano. Quando ocorre o encontro e a parceria do antigo coordenador da Coordenadoria da Diversidade Sexual com a antiga gerente da GEJA, em 2022, entende-se que é preciso pensar em escolaridade, já que um dos objetivos era a conclusão do ensino fundamental. Era preciso mudar a ideia de que os/as estudantes tinham aula em ‘qualquer’ lugar físico informal, mas que tinham os mesmos direitos que estudantes matriculados na EJA, tais como: uniforme, material, espaço, transporte e alimentação.

A questão sobre a reformulação do projeto era: Qual é o sentido de fazer uma formação para pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos separadas/os da escola, em uma turma à parte, com professores voltados só para eles? Percebendo-se que isso não é inclusão, é exclusão, surgiu o debate de permanecer com o Projeto, mas os estudantes não estariam em uma turma específica para eles/elas, e sim espalhados em turmas ‘regulares’ no CREJA, já que este já possui maturidade institucional para entender que essas pessoas precisam ser tratadas com o pronome correto, nome social, documentação, todos os direitos amadurecidos.

Conforme Odara (2020) pontua sobre a importância de criar um ambiente acolhedor e TRANSformador para essas e esses estudantes dentro e fora de sala de aula, é necessário que eles/as estejam em turmas regulares no CREJA, pois o apoio institucional é de extrema importância também desde o momento da matrícula na instituição até estarem dentro de sala de aula. Dessa maneira, pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos se sentirão pertencentes àquele espaço, que durante muitos anos os/as foi negado em virtude de um sistema LGBTIfóbico de exclusão de corpos e corpos dissidentes.

O debate avança no sentido de retirar esses/as estudantes da Classe Anexa e trazer para as turmas ‘regulares’ do CREJA, composta por pessoas pretas, pobres, faveladas, traficantes, pessoas em situação de rua, idosos, adolescentes, profissionais do sexo, pois o CREJA é um lugar para todos/as/es. Uma das questões principais desse debate era: Como

qualificar o DAM+ para ser vistos como escolarização? Com isso, os professores do projeto eram os mesmos professores que davam aula nos turnos matutino e noturno no CREJA, que faziam como uma aula extra para atuar no DAM+ à tarde. Com isso se desenha uma estrutura curricular específica para acolher essas pessoas, incluindo aula durante 2 horas todos os dias, toda semana e oficinas, desenvolvidas por parceiros da educação, como a CEDS.

Com essas mudanças, ocorreu um grande choque, porque a CEDS tinha uma ideia anterior do Projeto, já que ainda estavam ligados ao antigo projeto DAMAS, voltado para mulheres transsexuais e travestis, que o objetivo principal não era a escolarização das estudantes. Entretanto, com a reforma, o Projeto estava dentro da escola e o CREJA lidava com a escolarização e, a partir daí os alunos são apresentados para a escola, mostrando para essas pessoas que elas/eles não são apenas alunas/os do Projeto, mas sim da escola. O DAM+ engloba a formação integral dos/as estudantes, mas a turma é uma turma do CREJA voltada para escolarização.

Em 2024, ocorre uma nova mudança de coordenação na CEDS, e quem assume a coordenação é uma mulher trans, negra e ex-aluna do DAMAS com a compreensão de reformular o Projeto, que não poderia dar continuidade sendo uma turma específica apenas. O espaço do CREJA como espaço inclusivo, atende sujeitos que vão estudar em um dos 3 turnos (manhã, tarde ou noite), no horário que ele tiver disponibilidade, sem ser apenas a tarde em uma turma específica (anexa). Essa medida possibilitou a ampliação para outras pessoas da cidade, devido à disponibilidade do projeto DAM+ nos três turnos.

Na edição atual do DAM+, não existe mais uma turma específica. Os/as estudantes estão inseridos nas turmas de todo CREJA, como na EJA 1 BLOCO 1 na alfabetização, e como também na EJA 2 BLOCO 2 no ensino fundamental, na terminalidade, já que o Projeto reformulou e abriu para todas as instâncias da EJA.

Desde 2021, no DAM+, tentam fazer com que os 3 eixos da proposta curricular estejam articulados em todas as aulas dos/das professores/as, através de atividades em sala de aula que converse com esses 3 eixos. Por exemplo: Aula de Cultura Queer pensando em uma ideia de como aquilo é produzido. Com isso, pode-se compreender o motivo pelo qual há defesa para o Projeto estar dentro de uma escola, e no centro de referência, saindo de espaços físicos informais para educação.

Conforme Passos (2022) indica em ‘Pedagogia das Travestilidades’, é necessário ter pessoas transsexuais e travestis como referenciais teóricos nos currículos escolares, de forma os/as estudantes que fazem parte da população LGBTQIAPNB+, majoritariamente transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, sintam-se representados/as e

acolhidos/as por temáticas que estejam ligadas às suas vivências, subjetividades e individualidades como o material didático RioEduca, que é utilizado em sala de aula, durante o ano letivo, em toda a EJA Rio.

A partir do material RioEduca 2026, da EJA II, Bloco II, recurso pedagógico utilizado no Projeto DAM+ e também em todas as turmas de EJA II Bloco II, podemos constatar a presença de temáticas voltadas para a comunidade LGBTQIAPNB+ dentro do mercado de trabalho, como nos exemplos a seguir.

**Figura 5** – Mercado de Trabalho e Inclusão LGBTQIA+: Desafios e Oportunidades.

**MERCADO DE TRABALHO E INCLUSÃO LGBTQIA+: DESAFIOS E OPORTUNIDADES**

Olá, estudante! Nesta primeira parte do nosso material vamos conversar sobre o mercado de trabalho e como são as oportunidades das pessoas que pertencem ao grupo LGBTQIAPNB+ e como esses trabalhadores(as) se organizam em busca dos seus direitos.

Veja as notícias abaixo:

**SAIU NO JORNAL**

**NOTÍCIAS**

**Empregos para comunidade LGBTQIA+ começam a se abrir**

**DIREITOS HUMANOS**

**Estratégia Nacional de Trabalho Digno, Educação e Geração de Renda para Pessoas LGBTQIA+ é instituída**

Política social de promoção dos direitos das pessoas LGBTQIA+, iniciativa visa integração ao mundo do trabalho, da educação e da geração de renda

Publicado em 29/02/2024 13h01  
Colaboradores: MDHC | Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania

**Linn da Quebrada vira consultora de diversidade da Ambev**

Cantora também será uma das embaixadoras do LAGER, grupo de afinidade que discute e implementa ações voltadas para o público LGBTQIAPNB+

**PARA REFLETIR**

Você já parou para refletir sobre as desigualdades nas oportunidades de trabalho enfrentadas por diferentes grupos, e em especial, ao grupo LGBTQIAPNB+? Você já percebeu que eles/elas não são as únicas que enfrentam muitos problemas para acessar o mercado de trabalho? Ainda há muita discriminação quanto ao gênero, a cor da pele e a idade.

**PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO**

**PREFEITURA RIO** | Educação

**MATEMÁTICA - 2º TRIMESTRE / 2026 - EJA II - BLOCO 2**

**79**

**Fonte:** Material RioEduca 2026 (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro).

Figura 6 – Apresentando as siglas e a inclusão LGBTQIA+ no mercado de trabalho.

MATÉMATICA - 2º TRIMESTRE / 2024 - EJA II - BLOCO 2

80

SAIBA MAIS

LGBTQIAPN+ É uma sigla que abrange pessoas que são lésbicas, gays, bissexual, transgênero ou/ travesti, queer, intersexo, assexuais/arromânticas/agênero, pan/póli, não-binárias e mais.

FONTE: <https://orientando.org.br/que-significa-lgbtqapn/>. Acesso em 11/07/24.



VAMOS LER?

**POR QUE A INCLUSÃO LGBTQIA+ NO MERCADO DE TRABALHO É IMPORTANTE?**

Promover oportunidades igualitárias para a população LGBTQIAPN+ no mercado de trabalho é um passo crucial para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

A importância dessa inclusão reside na valorização da individualidade de cada pessoa, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. Ao criar um ambiente acolhedor e respeitoso, as empresas demonstram seu compromisso em reconhecer e valorizar a diversidade humana em todas as suas formas.

Além disso, é importante destacar que o ato de incluir não apenas beneficia os profissionais LGBTQIAPN+, mas também promove transformações significativas dentro das organizações.

Ao adotar políticas e práticas de diversidade e inclusão, as empresas não beneficiam somente seus colaboradores com a construção de ambientes de trabalho mais diversificados, inclusivos e justos, como também fortalecem sua reputação, atraem talentos diversos e impulsionam a inovação. É de responsabilidade de todos trabalhar juntos para criar um ambiente de trabalho onde todos possam prosperar.

Veja os principais benefícios, tanto para as empresas quanto para os profissionais, de adotar práticas inclusivas e o compromisso com a diversidade:

**Para as empresas:** Diversidade e inovação – Retenção de talentos – Imagem corporativa – Acesso a novos mercados.

**Para os profissionais:** Igualdade de oportunidades – Ambiente de trabalho seguro e acolhedor – Autoestima e produtividade – Desenvolvimento

<https://posdigital.unissao.edu.br/blog/a-inclusao-lgbtqia-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em 18/07/24.

Fonte: Material RioEduca 2026 (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro).

Figura 7 – Atividades 1 e 2 do Material Rio Educa 2026.

MATÉMATICA - 2º TRIMESTRE / 2024 - EJA II - BLOCO 2

81

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

**ATIVIDADE 1**

Após a leitura e interpretação do texto, escreva nas linhas abaixo a parte do texto que demonstra benefícios para as empresas a partir da inclusão da pessoa LGBTQIAPN+.

**ATIVIDADE 2**

Quais políticas públicas ou leis são necessárias para combater a discriminação no mercado de trabalho e promover a igualdade de oportunidades?

ASSISTINDO A UM VÍDEO

O documentário "Mercado de trabalho LGBTQIAPN+" mostra o que tem sido feito para conscientizar a sociedade sobre a importância da diversidade e como a Justiça do Trabalho tem atuado para combater a discriminação, conduta que é proibida por lei. O documentário apresenta histórias de luta para vencer o preconceito. Aponte a câmera do seu celular para o QR Code ao lado ou clique no link abaixo para assistir:

[https://youtu.be/8o-HdAfm0H0?si=IntQB\\_njv8M4uslf](https://youtu.be/8o-HdAfm0H0?si=IntQB_njv8M4uslf)



ESPAÇO PESQUISA

Pesquise em livros, revistas ou em fontes confiáveis da internet sobre as leis e os direitos da pessoa LGBTQIAPN+. Depois, discuta com a turma e professor/a sobre isso. Esses materiais de pesquisa seu e de seus/suas colegas, podem se converter em cartazes e, sob a orientação de seu/sua professor/a, você pode ajudar a organizar uma exposição desses trabalhos. Capriche na ilustração sobre o assunto.



Fonte: Material RioEduca 2026 (Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro).

Destaca-se que o Projeto foi inserido em toda esfera educacional como proposta inclusiva para esses/essas estudantes, tanto de forma individual como no coletivo, porque também é política pública dentro do CREJA através do projeto DAM+. Essa parceria do Projeto DAM+ juntamente com o CREJA se traduz com grande relevância não só para a EJA no cenário estadual, mas também no âmbito nacional, pois oferece possibilidade de que as instituições que ofertam a modalidade da EJA em todo país, possam pensar em outras formas de atendimento.

Não se trata de criticar o antigo projeto DAMAS como uma turma específica, pois isso constituiria como um apagamento dos processos das vivências desses/as estudantes que fizeram parte dessa trajetória do Projeto. A realidade é sobre pensar na possibilidade da mudança de nome do Projeto para a inclusão de outras pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transcumasculinos, pensando em propiciar possibilidades de estudos a todas as pessoas transsexuais, não só para mulheres transsexuais e travestis, como o antigo DAMAS.

Portanto, o Projeto DAM+ visa oferecer educação às pessoas transsexuais, travestis, não-binárias e transmasculinas que não puderam concluir o ensino fundamental, além de fornecer a certificação dessa etapa. Também as prepara para concursos públicos ou para o mercado de trabalho, com formação em áreas específicas.

### **CAPÍTULO III**

#### **PROFESSORES E GESTORES DO CREJA: UM OLHAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO A PARTIR DO PROJETO DAM+**

#### **4 CAPÍTULO III: PROFESSORES E GESTORES DO CREJA: UM OLHAR DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO A PARTIR DO PROJETO DAM+**

##### **RESUMO**

Este capítulo examina a atuação de docentes e gestores do Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) sob a ótica do Projeto DAM+. A pesquisa adota uma postura político-epistemológica fundamentada em referenciais transfeministas para validar as vivências de pessoas trans e travestis como saberes legítimos. Os resultados demonstram que a implementação do Projeto DAM+ reconfigurou o fazer educativo ao integrar as experiências dos/as alunos/as dissidentes ao currículo escolar através de uma pedagogia do acolhimento e da interdisciplinaridade. A análise aponta que a proposta evoluiu de turmas específicas para a integração dos estudantes em salas regulares, visando um processo de inclusão efetivo e o combate ao isolamento. No que tange aos desafios, o estudo identifica a persistência da LGBTIfobia institucional e a carência de formação docente prévia, o que exigiu dos profissionais um aprendizado baseado na prática e na escuta sensível. Ademais, a permanência escolar é apresentada como uma dificuldade central, enfrentada por meio de vínculos afetivos e estratégias pedagógicas flexíveis. As conclusões revelam que o Projeto DAM+ gerou transformações sociais e subjetivas profundas, promovendo a retomada dos estudos, a inserção no mercado de trabalho e o fortalecimento da cidadania. O trabalho encerra afirmando que a iniciativa conferiu maturidade institucional ao CREJA, consolidando a escola como um espaço de resistência política e social contra as violências históricas sofridas por sujeitos LGBTQIAPNB+.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Projeto DAM+; inclusão escolar; transfeminismo; diversidade.

## **4.1 Introdução**

Este capítulo está dividido em três seções, sendo a primeira seção ‘Práticas educacionais: a inclusão, respeito e a diversidade como forma de aprendizagem’; a segunda seção é intitulada ‘Desafios enfrentados: a equipe escolar contra aLGBTIfobia institucional’; e, por fim, a terceira seção ‘Conquistas (trans)formadoras: como o Projeto DAM+ contribuiu para o CREJA’.

Esta pesquisa adota uma postura político-epistemológica que valoriza os conhecimentos gerados a partir das margens, com ênfase em autoras transfeministas e pesquisadoras das questões de gênero e sexualidade. Ao convocar autores como Odara (2020), Collins e Bilge (2021), Nascimento (2021), Araújo (2022), Andrade (2015) e Butler (1993), procura-se desafiar a predominância de visões cisheteronormativas, eurocêtricas e patriarcais na geração de conhecimento na educação, validando as vivências de pessoas transexuais e travestis como fontes legítimas de saber.

Esses referenciais teórico-conceituais e os objetivos específicos apresentados na introdução estão interligados às seções e às questões do roteiro de entrevista com os professores e gestores.

Serão utilizadas nomenclaturas específicas para se referir aos entrevistados, servidores públicos do município do Rio de Janeiro, para evitar a exposição da imagem deles. Foi apresentada a opção de se identificarem, porém estes optaram pela não identificação. Assim, os gestores e professores entrevistados foram identificados como: Gestor 1, Gestor 2, Professora 1 e Professora 2.

## **4.2 Práticas educacionais: inclusão, respeito e diversidade como forma de aprendizagem.**

As práticas educacionais realizadas no CREJA com a implementação do Projeto DAM+, demonstram um processo de reconfiguração do fazer educativo. Integrar as experiências e vivências dos alunos ao currículo está alinhado com a visão de Araújo (2022), que afirma que as vivências de indivíduos dissidentes geram conhecimento.

Além disso, essas práticas se alinham à proposta de Odara (2020), ao desafiar os modelos tradicionais de ensino e promover uma educação que valoriza a diversidade e o reconhecimento das diferenças.

A primeira seção intitulada ‘Práticas educacionais: a inclusão, respeito e a diversidade como forma de aprendizagem’, teve como base as perguntas aos/às professores/as e gestores/as que seguem no Quadro 1.

**Quadro 1** – Perguntas feitas aos professores e gestores sobre suas práticas educacionais no contexto do CREJA a partir do Projeto DAM+.

- 1 – O que achou da criação de uma turma específica para alunos da comunidade LGBTQIAPNB+, majoritariamente transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos?
- 2 – Como você descreveria as principais propostas pedagógicas desenvolvidas no CREJA com a implementação do Projeto DAM+?
- 3 – Na sua percepção, essas propostas têm promovido uma educação mais inclusiva e acolhedora para esses estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos? Por quê?
- 4 – Houve alguma mudança na metodologia de ensino a partir do contato com as demandas dessa turma?
- 5 – Houve processos de formação para lidar com a diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar? Sim, como foi? Se não, por quê?
- 6 – Qual a sua percepção sobre a recepção dos estudantes sobre o trabalho no projeto DAM+?
- 7 – Destaque as principais temáticas trabalhadas na turma em relação à sua especificidade?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir do questionário de entrevista, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos de acordo com Fontoura (2011) – ver o Quadro 2, no Anexo I.

A primeira categoria temática é a ‘Origem do Projeto DAM+’, que está dividida em subcategorias, como: Demanda dos estudantes (frequência 4); Iniciativa institucional/pedagógica (frequência 4); Enfrentamento à evasão (frequência 3).

Essa questão pode ser relacionada principalmente aos trabalhos de Odara (2020), Araújo (2022) e Andrade (2015), uma vez que aborda a escola como um espaço historicamente normativo e excludente para corpos dissidentes de gênero e sexualidade. A

formação de uma turma exclusiva pode ser vista como uma tática de resistência pedagógica e institucional contra os processos de evasão, silenciamento e violência que historicamente afetam estudantes trans e travestis.

Nesse contexto, Odara (2020) contribui ao defender uma ‘pedagogia da desobediência’, que desafia as estruturas cisheteronormativas existentes na educação. Araújo (2022), ao abordar as ‘pedagogias das travestilidades’, possibilita a compreensão de como a presença de pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos na escola gera mudanças políticas e epistemológicas no contexto educacional. Andrade (2015) destaca como travestis experimentam processos de sujeição e resistência no ambiente escolar, sugerindo que a formação dessa turma pode ser um mecanismo para permanência e reconhecimento.

Sobre a categoria ‘Origem do projeto DAM+’, o gestor 1 indica que, ao chegar na gestão do CREJA em 2023, o projeto DAM+ não nasce com a proposta de uma turma específica, mas sim uma parceria entre a Coordenadoria de Diversidade Sexual (CEDS), com a sua antiga nomenclatura, DAMAS, que era realizado para mulheres transsexuais e travestis. Em 2022, é formalizada uma parceria entre o CEDS e o CREJA, pensando em uma forma de escolarização para esses/essas estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, ou seja, houve uma reformulação do projeto DAMAS que se tornou o projeto DAM+, reformulação essa feita pela Gerência de EJA com a CEDS:

Chego à gestão do CREJA em 2023, através de um convite que foi feito pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. O CREJA como centro de referência de EJA da cidade é ligado diretamente a gerência de educação de jovens e adultos que está dentro da Subsecretaria de Ensino, toda a questão da política educacional da EJA passa pela subsecretaria para que possam pensar da onde que nasce a proposta e a ideia de criação. O projeto não nasce com a proposta de uma turma específica, nasce como uma conjunção entre o que era trazido pela Coordenadoria de Diversidade Sexual que fica dentro da casa civil, dentro da Casa Civil é uma coordenadoria que cuida da diversidade sexual da cidade que tem vários outros projetos. A ideia de trazer o Projeto DAM+ para o CREJA surge pois antes o Projeto era gerado em parceria com outras secretarias (ex: Assistência Social, Saúde), existia um projeto dam+ que tinha o nome de DAMAS era feito com um trabalho específico para mulheres transsexuais e travestis. Em 2022, é procurada a antiga gestora da GEJA que é a professora Geisi Nicolau que foi sua chefia e é procurado o antigo diretor do CREJA que era o professor Maurício pela Coordenadoria de Diversidade Sexual para juntos pensarem em uma forma de escolarização para a população transmasculinos, não-binário, travestis e transsexuais, trazendo o projeto de um REdesenho do projeto DAMAS que se torna DAM+ e esse desenho é feito pela Gerência de EJA com a Coordenadoria da Diversidade Sexual (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 aponta que a proposta se consolidou a partir do reconhecimento da necessidade de escolarização dessa população transsexual, travesti, não-binário e transmasculino, pessoas que não possuem garantia de direito e acesso à educação. E foi pensando a partir desse cenário, que foram surgindo ideias de que forma trazer essa comunidade para a escola, ou seja, trazer a EJA para a realidade dessa população:

Não é algo que vem do nada, de cima pra baixo, é reconhecer as instituições através do Estado que reconhece a necessidade do atendimento à essa população, para essas pessoas que não tinham uma garantia de direito a educação e a partir daí vem a necessidade em como articular isso nesses diversos setores para garantir que elas(es) estivessem na escola. É muito o resultado no que acontece na EJA não só citando a população transsexual e travesti, com isso sendo importante a gente pensar que é fruto exatamente do movimento da organização social (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que tiveram dois momentos, dois cenários distintos, no primeiro ano e segundo ano da turma do DAM+. No primeiro ano, recebeu o convite para ser professora da turma, ficando surpresa e receosa, pois na primeira turma compreendia que esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos deveriam ficar em uma turma específica; já no segundo ano, que estava familiarizada com a ideia do Projeto, surgiu um incômodo de como a proposta seria uma proposta de inclusão ou o motivo de uma turma separada. Por que colocá-los dentro de uma sala de aula e não dentro do CREJA?

Tenho dois pensamentos, tive o 1º ano e tive o 2º ano e claro que não posso ser a mesma nos dois anos. Primeiro pra mim foi uma novidade quando fui convidada e fiquei surpresa porque não sabia como seria a professores dessa população. Na primeira turma foi uma grande novidade, já na segunda turma achei que a turma ficou muito em uma bolha. Fizemos uma reunião com a gestão no primeiro dia de aula, antes de entrar na sala, e eu optei seguir pela norma culta do português brasileiro: ela/ele e elas/eles. No primeiro momento, na primeira turma, achei que deveria ser uma turma específica mesmo, já no segundo ano não, pensei que como a proposta seria uma proposta de inclusão ou porque de uma turma separada? por que colocá-los dentro de uma sala de aula e não dentro do CREJA? A parte pedagógica do primeiro e segundo ano fluiu muito bem. No primeiro ano achei que estava certo uma turma específica e no segundo ano achei necessário eles estarem em turmas “regulares” no CREJA e enfrentar a realidade (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 pontua que se via como uma pessoa preconceituosa devido à realidade em que estava inserida, de uma família ‘tradicional’ e conservadora, que não tinha um contato direto com as pessoas da comunidade LGBTQIAPNB+. Assim, ao receber o convite para ser professora da turma por ter uma didática ‘diferenciada’, ficou receosa. Porém, ao chegar na

turma, houve uma identificação recíproca e, a partir dessa identificação, o olhar dessa professora para com os estudantes foi sendo mais sensível e empático devido à realidade que os mesmos estavam inseridos:

Era uma pessoa que se via preconceituosa dentro do universo que foi criada, por uma família tradicional que nem contato com a outra realidade. No começo quando fui convidada para ser professora, por ter uma prática/didática diferente. Porém, quando chegou na primeira turma do DAM+ houve uma identificação muito grande entre eu e a turma. E a partir dessa identificação, comecei a ver a turma com outros olhos, e é quando você observa que seus problemas não são só seus, mas também existe o problema do outro, que às vezes é maior do que o seu. Porque isso da sexualidade é complicado, embora eu me sentisse “preconceituosa”, eu pude observar que eu também não era assim como eu imaginava, porque o preconceito era o desconhecimento, no sentido do desconhecer, existia um pré-conceito (Professora 2, 2026, sem página).

A segunda categoria temática é intitulada ‘Propostas pedagógicas do CREJA/DAM+’ e está dividida em subcategorias: Currículo contextualizado (frequência: 4); Pedagogia do acolhimento (frequência: 4); Metodologias participativas (frequência: 2); Interdisciplinaridade (frequência: 4).

Essa questão se relaciona diretamente com os trabalhos de Odara (2020) e Araújo (2022), especialmente no que diz respeito a práticas pedagógicas que desafiam os modelos tradicionais e normativos de ensino. As propostas pedagógicas podem ser vistas como experiências educativas contra-hegemônicas, desenvolvidas com base no acolhimento, na escuta e no reconhecimento das identidades trans, travestis e não-binárias.

O entendimento de práticas educacionais que promovem justiça social, equidade e valorização das diferenças é enriquecido pelo conceito de transfeminismo, formulado por Nascimento (2021). A autora sugere uma abordagem educacional que considera as diversas opressões enfrentadas por indivíduos trans e travestis, principalmente quando interseccionadas com raça, classe e gênero.

Sobre a categoria propostas pedagógicas do CREJA/DAM+, o gestor 1 aborda inicialmente a metodologia do Projeto, que começou como semipresencial e atualmente ocorre de forma presencial por 2 horas, fazendo com que as/os alunas/os possam trabalhar e outras questões pessoais devido a menor carga horária em sala de aula, dentro do CREJA. Assim as/os estudantes ficam em sala de aula durante 2 horas, garantindo uma flexibilidade para que possam ter um trabalho e tempo para si. Em um primeiro momento, o objetivo era garantir que estivessem na escola durante 2 horas sem redução de carga horária, através

atividades complementares para garantir a carga horária completa desses/as estudantes, não sendo apenas para o Projeto DAM+, mas sim para todo o CREJA.

Quando começou o projeto nós tínhamos a metodologia semipresencial, que atualmente o nome é: Presencial de 2 horas, acontece no CREJA e nas escolas exclusivas de EJA que tem o CEJA Maré, CEJA Acarí e o CEJA Avenida Brasil, mas para o CREJA nessa metodologia os estudantes estudam em sala de aula durante 2 horas, não há uma redução de carga horária, isso garante que inclusive uma flexibilidade para que possam ter um trabalho, possam fazer cursos, podem garantir o cuidado com as suas famílias e com elas(els) próprios. Primeiro é a garantia que estivessem na escola durante 2 horas sem redução de carga horária, em que existem atividades complementares que precisam ser realizadas para garantir a carga horária completa desses estudantes e isso não é só para o DAM+ mas sim, para todos os estudantes do CREJA que participam dessa metodologia, mas sim como o CREJA funciona. O CREJA funcionava com a metodologia que se chamada semi-presencial e o hoje é Presencial de 2 horas, Presencial Escola Exclusiva de EJA, em outras escolas do Rio como CEJAS os estudantes precisam estar em sala de aula durante 4 horas, porém sabem que muitas vezes isso é difícil dependendo do local onde mora, trabalha e onde a escola está localizada (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 destaca que as atividades complementares de carga horária, intituladas ‘oficinas’, eram atividades destinadas aos estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, em parceria com outros órgão públicos além da instituição, em que o CREJA fica responsável em interligar o PPP com as temáticas dessas oficinas.

O caso do DAM+ foi pensado em cima das atividades de complementação de carga horária o que a gente chamou de “oficinas” porque eram atividades específicas direcionada para o público transsexual, travesti e transgênero, e essas oficinas eram feitas em parceria com a Secretaria de Saúde, com a Secretaria de Trabalho e Renda, isso articulado com a Coordenadoria da Diversidade Sexual que era quem fazia e ainda faz essa malgama (desenho) do projeto, o CREJA estava embasando tudo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que já garantia pro antigo semi-presencial para o atual Presencial Escola Exclusiva essa complementação de carga horária e dentro desse etos, a gente discerne que pro público do DAM+ “precisa” ter um Q, algo além, fazendo o desenvolvimento dessas oficinas com questões que dentro da Proposta Político Pedagógica atendem as especificidades do público (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que, ao ser convidada para o Projeto, levou toda sua trajetória na EJA, desde 2017. Ela afirma, ainda, que ao pensar em iniciar como professora dessa turma, sua preocupação não era com a parte pedagógica, mas de sua tratativa para com os/as estudantes, devido aos pronomes e suas subjetividades. Porém, procurou conhecê-los/las a partir de dinâmicas em sala de aula, como apresentações para se conhecerem melhor e, a

partir daí, das vivências, individualidades e subjetividades desses/as estudantes, as aulas eram ministradas.

Quando fui convidada para trabalhar no projeto, levei toda minha bagagem de EJA, desde 2017, mas minha maior preocupação não foi a parte pedagógica, mas sim como lidar e me comportar diante desse público que eu nunca havia trabalhado antes: o que ensinar, o que levar para contribuir, não só metodologicamente mas como socialmente e culturalmente, a prática pedagógica do CREJA em geral é muito ligado a EJA, ou seja, uma prática pedagógica voltada para o dia a dia e as vivências desses alunos. Primeiro de tudo procurei conhecê-los a partir de uma dinâmica e daí comecei a colher dados, como: o que trabalhavam? Como trabalhavam? o que eles gostariam para o futuro? Com isso, começou a surgir que uns eram cozinheiros, cabeleireiras, manicures, e através dessa coleta de dados e a partir disso fui criando meu conteúdo (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 aponta que suas aulas eram planejadas e ministradas a partir dos temas transversais da EJA Rio: Cultura, Trabalho e Ambiente, por meio de trimestres, voltada a uma matemática com temáticas étnico-raciais e descentralizada para a população transsexual, travesti, não-binária e transmasculina.

Minha proposta era focada nos temas transversais: cultura, trabalho e ambiente, que é feito na EJA durante todo ano, por trimestres, que tento geralmente alinhar um trabalho para a perspectiva étnico-racial e a matemática descentralizada, em que era minha linha de pesquisa. Existiam diversos materiais, mas todos conversando entre si, todos voltados para questões etno-raciais e pessoas trans. Como por exemplo: no dia da mulher fizeram um cartaz de estatísticas de todas as mulheres transsexuais e travestis mortas, com números e afins, a partir de dados do IBGE, com gráficos para analisarem (Professora 2, 2026, sem página).

A terceira categoria temática é a ‘Educação inclusiva e acolhedora’ e está dividida nas seguintes subcategorias: Reconhecimento das identidades (frequência: 4); Ambiente seguro (frequência: 3); Redução de conflitos/discriminação (frequência: 4).

Essa questão pode ser vinculada à ideia de reconhecimento e pertencimento social abordada por Butler (1993), particularmente quando a autora analisa quais corpos são socialmente legitimados e tidos como dignos de existir em espaços institucionais.

Também se relaciona com o trabalho de Andrade (2015), que discute os mecanismos de exclusão escolar enfrentados por estudantes travestis e trans, possibilitando a compreensão do acolhimento como um componente essencial para a permanência e continuidade dos estudos.

Odara (2020) e Araújo (2022) ajudam a considerar o acolhimento não só como uma prática afetiva, mas também como uma ação política e pedagógica para combater a cisheteronormatividade nas escolas. Por outro lado, a interseccionalidade proposta por Collins e Bilge (2021) ajuda a entender como a inclusão e o acolhimento devem levar em conta diversos marcadores sociais ao mesmo tempo.

Sobre a categoria educação inclusiva e acolhedora, o gestor 1 afirma que desde o momento da matrícula, já tem todo um trabalho pedagógico inclusivo por parte da gestão da instituição, que está preparada para receber e acolher esses/essas estudantes:

Com certeza, no atendimento desse estudante quando chega na secretaria para realizar a matrícula e entrega de documentos, o momento da matrícula também faz parte do momento pedagógico porque a equipe do CREJA já está pronta para lidar com esses estudantes (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 aponta que o CREJA se tornou uma referência, a partir de políticas públicas, para as outras instituições e outras modalidades de EJA do Rio. Tais políticas são feitas por seres humanos e não apenas compostas por leis. Ou seja, as propostas pedagógicas da instituição são construídas a partir da vivência, individualidade e subjetividade dos estudantes.

Não tem nada estabilizado, se constrói a partir da interseccionalidade diariamente, é sobre viver a EJA no lugar de políticas públicas, como uma vitrine (o CREJA). A gestão (a rede) diariamente se prepara para ser uma vitrine com políticas públicas, essas políticas são feitas com seres humanos não apenas com leis. O CREJA vira espelho e referência para outras instituições e outras modalidades (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que, através da sua disciplina, Língua Inglesa, conseguiu criar debates e trocas reais com esses/as estudantes, com rodas de conversas. Ela destaca que, durante as aulas, sempre havia retorno por parte desses/as estudantes, que conseguiam utilizar ou compreender uma palavra em inglês quando ouvia em algum local que frequentou.

Sim, em que eu consegui através da língua inglesa criar debates, desabafos, saber desejos, através às vezes de uma palavra ou uma figura porque começava a “terapia em grupo” com uma roda de conversa e aquilo mexia tanto com eles e sentiam tanto, muito engajados e envolvidos. Tudo virava aula, toda parte pedagógica foi trazida pelos estudantes. Inclusive nas aulas seguintes sempre vinha algum relato da aula anterior, quando conseguia falar os números com algum cliente quando ia fazer unha em botafogo ouvia uma palavra em inglês em algum lugar, através de rodas de conversa

e debates em grupos, em que eles colheram muitos frutos (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 ressalta que, através de suas aulas os/as estudantes conseguem desmistificar sua visão de uma matemática inacessível e inalcançável, explicando que a matemática é uma construção humana, ou seja, criada pelo ser humano e que eles/elas não são inferiores por não compreender essa disciplina:

Porque eu acho que ele vê que não é tão difícil quanto imaginam, porque a visão que as pessoas têm da matemática é que ela é inacessível, e aí apresenta que a matemática é uma construção humana, porque alguém criou uma teoria e convenceu o resto da humanidade que quem não aprende a teoria que ele inventou que faz sentido na cabeça dele, se ele não sabe ele é “burro”, porque a matemática é criada pelo homem, são séculos de construção social, como por exemplo: o número 0 é o bebê da matemática, ele foi criado a 300 anos que na matemática isso é bebê, porque o primeiro numero tem mais de 5 mil anos de registro (Professora 2, 2026, sem página).

A quarta categoria temática é ‘Mudanças na metodologia de ensino’, que está dividida nas seguintes subcategorias: Adaptação pedagógica (frequência: 4); Escuta ativa dos estudantes (frequência: 4); Flexibilização curricular (frequência: 4).

Essa questão pode ser examinada com base no conceito de transformação pedagógica apresentado por Odara (2020), em que as vivências de estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos geram mudanças nas práticas docentes e nas metodologias de ensino.

Araújo (2022) também contribui para compreender que as travestilidades geram suas próprias pedagogias, que podem desafiar currículos tradicionais e criar novas oportunidades de aprendizado. Nesse cenário, os/as docentes começam a reformular suas práticas com base nas necessidades reais dos/as alunos/as.

Sobre a categoria mudanças na metodologia de ensino, o gestor 1 afirma que, ao chegar ao CREJA, ocorre uma mudança de perspectiva e que o debate principal girava em torno de como a escola é um ambiente tão diverso e o porquê de elas estarem separadas em uma turma específica fazendo com que elas sejam ‘excluídas’ das turmas ‘regulares’.

Sim, mudança de perspectiva. A principal discussão era como a escola é um ambiente tão diverso e porque elas estão separadas em uma turma específica fazendo com que elas sejam “excluídas” das turmas “regulares”, era importante para eles se sentirem seguros e seguras no coletivo e para os outros estudantes viverem com uma seguridade e se ele se empodera eles

conseguem desenvolver pedagogicamente e aí consegue concluir o ensino fundamental (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 indica que, por estarmos inseridos em uma sociedade conservadora, judaico-cristã, patriarcal, misógina e LGBTQIfóbica, o CREJA não fica isento de ter estudantes com esse pensamento, pois a escola é um reflexo da sociedade. Destaca, no entanto, que existem formas da gestão escolar de lidar com esse estudante:

Desde uns anos pra cá nossa sociedade está marcada pela polarização devido ao conservadorismo político exacerbado fazendo com que a população se sinta “endossado” a ser preconceituosos livremente; existe uma representação política que expõe esses ideais discriminatórios. E no CREJA também tem estudantes que pensam dessa maneira, porque a instituição é um reflexo da sociedade, a escola é a sociedade (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que adequou sua metodologia ao longo das aulas, pois inicialmente estava muito receosa com sua prática pedagógica e dividiu essa angústia com a gestão escolar. Ela afirma que essa barreira só existia em seu imaginário, porque ao chegar em sala de aula, tudo ocorreu de forma fluida e que houve uma troca sincera e genuína entre a professora e os/as estudantes, mas que precisou repensar e rever palavras e posicionamentos.

Sim, tive que me moldar principalmente, pois cheguei com muito medo e abri para a gestão escolar na época sobre esses meus receios; e precisei mudar muitas coisas inclusive meu vocabulário, mas é uma barreira da gente que está aqui fora que planta e quando chegamos no meio dele vai tudo normal e fluido, igual como é fazer uma chamada; vinha o nome morto e o nome social, e no caminhar eles vieram me ensinando que eu não precisava ter esse medo, e qualquer que deslize que acontecesse na aula não era uma ofensa, eles entendiam (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 traz que sua metodologia foi modificada, pois as vivências, individualidades e subjetividades desses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos são diferentes da realidade dos/as estudantes cisheteronormativos/as. As atividades foram realizadas em cima dos eixos da EJA RIO, interligando a realidade desses estudantes:

Sim, os termos não são os mesmos, aquilo que é utilizado para um jovem “comum” e para um adolescente “comum”, não é a mesma coisa para esses estudantes. Em que são feitas atividades baseadas nas vivências desses estudantes e dos eixos da EJA RIO, mudando e reformulando as aulas para as realidades deles, como: preencher ficha, fazer currículo, contas na calculadora e afins (Professora 2, 2026, sem página).

A quinta categoria temática é a ‘Formação docente em diversidade’, que está dividida nas subcategorias: Formação continuada (frequência: 2); Ausência/insuficiência de formação (frequência: 2); Aprendizagem na prática (frequência: 4).

Essa questão está intimamente ligada à crítica de Odara (2020) sobre a falta de formação de professores focada na diversidade de gênero e sexualidade. A autora destaca que muitos educadores foram treinados sob perspectivas conservadoras e cisheteronormativas, o que resulta na reprodução de violências institucionais.

Butler (1993) ajuda a compreender de que maneira as normas de gênero são reforçadas de forma institucional, inclusive nos processos de ensino e formação. Nascimento (2021) defende a importância de práticas formativas transfeministas que possam desconstruir preconceitos e expandir as perspectivas pedagógicas.

Sobre a categoria formação docente em diversidade, o gestor 1 traz que a equipe de professores/as da instituição tem, semanalmente, um planejamento, a partir do centro de estudos, que é composto por reuniões semanais. Nelas, todos/as os/as professores/as, de todas as disciplinas, se reúnem à tarde para participar desse planejamento, com o objetivo de planejar, avaliar e se formar, que por sua vez se relacionam com os/as estudantes.

Os professores têm o planejamento semanal garantido, pelo centro de estudos que são reuniões semanais que todos os professores de todas as disciplinas se reúnem à tarde para planejar, avaliar e se formar, planejamento as práticas pedagógicas que serão utilizadas com os estudantes, avaliando suas práticas e os estudantes e se formam, podendo ser através de um texto com uma leitura para dialogar, uma música, uma poesia, uma charge, uma fotografia ou alguma situação que os professores possam se formar a partir disso (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 afirma que essa formação é realizada diariamente, dentro da rotina da instituição, fazendo parte do processo pedagógico. Os centros de estudos constroem diversos acordos tácitos, que não são ditos e nem escritos, mas que vão para o cotidiano de sala de aula:

Expressar dentro dos cotidianos da escola pois eu não preciso citar que isso faz parte do cotidiano porque faz parte do processo, acordos tácitos, uma forma de enxergar os acordos que não são ditos e nem escritos... esses processos do centro de estudos desenvolvem muitos acordos tácitos, muita coisa falada, pensada e escrita mas o que vai pro cotidiano é a partir do que não é falado muitas das vezes (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 relembra que não passou por uma formação direta antes de entrar em sala de aula, pois foi convidada e em seguida já estava em sala de aula, mas que foi selecionada por ter uma didática ‘diferenciada’ dos demais:

Não, caí de paraquedas. Fui convidada pela equipe pois estavam escolhendo professores selecionados com uma didática “diferenciada”, e se eu fui convidada é porque confiavam no meu trabalho. Logo após essa conversa eu soube qual turma eu começaria e que dia (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que não teve uma formação para lidar com esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. Na sua perspectiva, parecia que a EJA não dava a devida importância para essa temática antes do Projeto DAM+, pois sempre existiam esses estudantes em sala de aula, porém os mesmos eram invisibilizados.

Não, até ter essa turma do DAM+ parece que a EJA nem percebia isso, mas o CREJA era um espelho para as outras escolas que eram CEJAS, em que sempre houveram esses alunos porém não eram visibilizados (Professora 2, 2026, sem página).

A sexta categoria temática é a ‘Recepção dos estudantes ao DAM+’, e está dividida em subcategorias: Aceitação positiva (frequência: 4); Engajamento nas atividades (frequência: 2); Reaproximação com a escola (frequência: 4).

A recepção positiva dos alunos pode evidenciar a relevância de ambientes educacionais que valorizem suas identidades e histórias, superando experiências passadas marcadas pela exclusão escolar. Luma (2015) destaca que estudantes travestis muitas vezes enfrentam rejeição e violência no ambiente escolar, tornando iniciativas como o DAM+ essenciais para a reconstrução de laços com a educação.

Na mesma direção, Odara (2020) permite a interpretação da recepção dos alunos como consequência de práticas pedagógicas insurgentes e acolhedoras, que reconhecem saberes e existências historicamente marginalizadas.

Sobre a categoria recepção dos estudantes ao DAM+, o gestor 1 afirma que no ano de 2023 toda equipe pedagógica da instituição passou por um processo de reformulação de identidade para poder receber esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. O gestor 1 destaca, ainda, que no contexto da EJA Rio, um dos fundamentos é a gestão para resultados de aprendizagem, e que no início do ano a equipe escolar se debruça nesses eixos estruturantes, resultando em um documento que expressa processos pedagógicos formativos.

Inicialmente, em 2023, todo mundo passou por um processo de reconstrução de identidade e de identificação porque para uma pessoa transsexual e travesti na escola e entender que é lugar deles também precisou fazer uma ressignificação, e também teve o processo pedagógico, em que dentro da prefeitura do Rio tem 1 dos quadripés é a gestão para resultados de aprendizagem, no início do ano a equipe escolar tem que se debruçar nesses eixos estruturantes e criar um ponto de dimensões que são as diversas dimensões da unidade escolar são constituídas em um documento e tem que ser feitos processos pedagógicos formativos dentro disso, como por exemplo: Diversidade étnico-racial, precisa trabalhar essa dimensão a partir de uma lógica na qual se constrói uma ação e essa ação é feita em etapas e é preciso provar essas etapas através de evidências, nas 147 escolas de EJA. O papel dos gestores é falar sobre dimensão, convidar os alunos do DAM+ e apresentar trabalhos nas turmas para falar sobre diversidade, como mostra literária (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 aponta que os/as estudantes, através de suas vivências com projeto DAM+, voltam com um olhar diferente para sua base de apoio. Isso se deve à socialização em sala de aula com seus colegas de classe e ao trabalho conjunto com a equipe pedagógica do CREJA, que tem um olhar mais empático e humanizado:

Muitos estudantes voltam para suas comunidades e familiares com um olhar diferente do que veio, mais humanizado e igualitário, a partir da convivência e dos movimentos pedagógicos com os estudantes do projeto DAM+, sendo fundamental essa naturalização entre eles (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 destaca que, inicialmente, no primeiro momento, ao chegar ao Projeto, os/as estudantes estavam muito na defensiva. Ao longo das aulas, eles/as foram se familiarizando com os/as colegas e com a equipe do CREJA. Apesar disso, alguns/algumas estudantes viam como negativa a questão das atividades complementares das oficinas, que ocorriam duas vezes na semana, de 15h às 17h. Essas atividades serviam para compor carga horária após as duas horas de aula que aconteciam diariamente. Com o tempo, devido aos trabalhos deles/as, nem todos puderam manter a frequência.

Minha aula era na quinta-feira, no fim da semana e quando eles chegaram pra mim, eles eram muito sérios, educados e na defensiva, viram com bons olhos a proposta, embora a visão de cada um dependia da vivência de cada um, que na verdade durante esses 2 anos eu posso fazer um livro de relatos, acredito que a grande maioria viram como ponto positivo, mas também porque estavam dentro de uma bolha, no turno da tarde, apenas o DAM+, eles não tinham contato, debate e confronto com nenhuma outra turma “regular”, gostaram bastante da proposta, e devido à escolarização conseguiram cursos e trabalhos após a conclusão no DAM+, eles viam positividade no projeto, e alguns viam negativo porque tinham que estar lá todo dia, todos os dias eram de 13:00 às 15:00 e 2 vezes na semana de

15:00 às 17:00 para projetos com visitas, palestras ou centro de saúde, com o tempo foram surgindo demanda de trabalho mas nem todos poderiam ficar, mas num geral a grande maioria via como ponto positivo (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 aborda a boa conduta da equipe da GEJA, porque os/as professores/as escolhidos/as para atuar no Projeto eram professores/as com uma didática inclusiva, diversa e ‘diferenciada’ dos demais, sendo mais acolhedores/as e empáticos/as com esses/as estudantes.

Nesse ponto é um acerto da equipe da GEJA, porque todos os professores tinham um perfil didático parecido com o meu, em que todas as disciplinas conversavam entre si, falavam a mesma linguagem, como professores que naturalmente são mais acolhedores e mais próximos dos estudantes, ou seja um perfil acolhedor e empático, como: mais escuta sensível, olha o aluno com um olhar diferenciado e cuidadoso, pois precisamos dar aula sabendo sobre a realidade e a vivência de cada aluno (Professora 2, 2026, sem página).

Por fim, a sétima categoria temática diz a respeito às ‘Temáticas trabalhadas na turma’, que está dividida nas seguintes subcategorias: Identidade de gênero e sexualidade (frequência: 4); Direitos humanos e cidadania (frequência: 4); Vivências e experiências dos estudantes (frequência: 4); Saúde e bem-estar (frequência: 4).

Essa questão possibilita uma interação direta com todos os referenciais teóricos da investigação. Os temas tratados na turma podem incluir identidade de gênero, cidadania, direitos humanos, combate à transfobia, mercado de trabalho, saúde, autoestima, pertencimento, acesso à educação e violência social.

Com base em Collins e Bilge (2021), esses temas podem ser entendidos de maneira interseccional, levando em conta as intersecções de raça, gênero, sexualidade e classe. Nascimento (2021) contribui para essas discussões sob uma ótica transfeminista, ao passo que Odara (2020) e Araújo (2022) possibilitam a compreensão desses temas como meios de criação de pedagogias dissidentes e emancipadoras.

Sobre as categorias temáticas trabalhadas na turma, o gestor 1 compartilha que todo processo pedagógico, ou seja, as estruturas das oficinas e os planejamentos dos/as professores/as se organizam a partir do currículo da EJA RIO, que é formado de 4 eixos: Cultura, Ambiente, Trabalho e Saúde. Através desses eixos, as aulas eram construídas, resultando, fazendo com que a construção curricular fosse criada por toda EJA RIO, que começou no ano de 2016 e foi até 2021.

A estrutura das oficinas, todo o planejamentos dos professores é a luz, é voltado ao currículo da EJA RIO que é um currículo crítico, aberto e formado de 4 eixos: cultura, ambiente, trabalho e saúde e dentro desses eixos eram planejados as aulas a partir dessa lógica, a construção curricular foi um trabalho coletivo construído por toda equipe da EJA RIO começou em 2016 até 2021 feito pelos professores com escutas e trabalhos, ou seja, a especificidade das aulas nascem de um próprio fazer existencial da EJA RIO, isso é o lócus da política (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 afirma que as temáticas trabalhadas são a partir da interdisciplinaridade e da interseccionalidade, que definem como as disciplinas serão trabalhadas em sala de aula pelos docentes do CREJA.

A partir da interdisciplinaridade e da interseccionalidade são formadas as temáticas para as disciplinas ministradas em sala de aula pelos professores da instituição (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 aponta que toda temática trabalhada por ela foi voltada para as vivências, individualidades, subjetividades e realidades desses/as estudantes. Ela indica que interligava a sua disciplina (Língua Inglesa) à realidade dessa população.

Trabalhei bullying, racismo, amizade, amor, relação interpessoal através da música “I will survive”, rotina desde o acordar até o dormir, cuidados com o corpo e saúde, o corpo humano em que um aluno deitava no chão que desenhamos o corpo humano com as palavras em inglês, com a sensibilidade, o preconceito, as vergonhas, as sensibilidades, sentimentos e também receitas que muitos trabalham com comidas pra fora e também com produção textual, para que eles pudessem ler e ter interpretação de mundo, através de um gênero como: receita e quadrinhos. Eu levava um texto em português com palavras destacadas em inglês, com as palavras chaves, is mesclando português com inglês (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 aborda que todas as temáticas foram voltadas aos eixos: Cultura, Trabalho e Ambiente da EJA RIO, adaptando e interligando o currículo e a realidade desses/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos.

Todos os temas foram trabalhados dentro da perspectiva cultural, trabalho e ambiente, criando uma relação entre as vivências dos alunos e do currículo que não é o europeu (Professora 2, 2026, sem página).

As narrativas dos/as professores/as e gestores/as evidenciam que o Projeto DAM+ possibilitou uma transformação significativa nas práticas educacionais desenvolvidas no CREJA, promovendo uma educação pautada no acolhimento, na escuta sensível e no

reconhecimento das identidades transsexuais, travestis, não-binárias e transmasculinas. As experiências relatadas demonstram que a escola deixou de ocupar apenas um lugar tradicional de transmissão de conteúdos, para assumir também uma função política, afetiva e social de resistência às violências históricas sofridas por esses sujeitos.

As propostas pedagógicas desenvolvidas no contexto do Projeto demonstram conexões com os referenciais transfeministas e com as pedagogias dissidentes abordadas por Odara (2020), Araújo (2022) e Nascimento (2021), ao reconhecerem as experiências desses/as estudantes como geradoras de conhecimento e mudança curricular. A flexibilização das metodologias, a contextualização dos conteúdos e o reconhecimento das experiências de vida dos/as alunos/as demonstram que o processo de ensino-aprendizagem começa a ser desenvolvido de forma colaborativa, rompendo com práticas normativas e excludentes.

Além disso, entrevistas revelam que os/as próprios/as professores/as passaram por processos de desconstrução e aprendizado, admitindo suas limitações, medos e preconceitos internalizados. Assim, o Projeto DAM+ não apenas transformou os/as alunos/as, mas também os/as profissionais envolvidos/as, que começaram a adotar práticas mais inclusivas, empáticas e interseccionais. Dessa forma, esta seção demonstra que a inclusão escolar vai além do acesso à matrícula, pois envolve o reconhecimento integral das existências dissidentes na escola, garantindo permanência, pertencimento e dignidade educacional.

#### **4.3 Desafios enfrentados: a equipe escolar contra a LGBTIfobia institucional.**

As dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica mostram que a adoção de propostas inclusivas acontece em meio a tensões e resistências. A LGBTIfobia institucional, frequentemente expressa de maneira sutil, manifesta-se tanto em práticas quanto em discursos que controlam e restringem a presença de corpos dissidentes.

Essa análise pode ser expandida com base em Butler (1993), que aborda os mecanismos que determinam quais vidas são consideradas legítimas, e nas contribuições de Andrade (2015), que destaca a escola como um espaço de normatização devido a um CISTema cisheteronormativo, que coloca essas/esses estudantes em ‘caixas’ de gênero, reforçando os estereótipos de feminino e masculino.

A interseccionalidade, conforme sugerido por Collins e Bilge (2021), é essencial para entender como diversas formas de opressão se conectam nesse cenário, agravando os obstáculos enfrentados.

A segunda seção, intitulada ‘Desafios enfrentados: a equipe escolar contra a LGBTIfobia institucional’, teve como base as questões feitas aos/às professores e gestores/as que seguem abaixo.

**Quadro 3** – Perguntas feitas aos professores e gestores sobre os desafios enfrentados pela equipe escolar contra um sistema LGBTIfóbico.

- 1** – Quais foram os principais desafios enfrentados pela equipe pedagógica ao implementar propostas educacionais inclusivas e anti-LGBTIfóbicas no currículo escolar do CREJA?
- 2** – Como foi a relação (de professores e gestores) com uma turma específica voltada apenas para estudantes transexuais?
- 3** – Você percebeu resistências internas (de outros professores, alunos, responsáveis) à implementação de propostas inclusivas? Comente.
- 4** – Já ocorreu algum tipo de preconceito com esses alunos? (Tanto dentro como fora da sala de aula)? Se sim, relate o ocorrido.
- 5** – Houve algum tipo de apoio (da Secretaria de Educação, de ONGs, de coletivos) foi necessário – ou ainda é necessário – para superar os desafios enfrentados?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir do questionário de entrevista, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos (Fontoura, 2011) – ver o quadro 4, no Anexo II.

A primeira categoria temática é intitulada ‘Desafios na implementação de propostas inclusivas’ e tem como subcategorias: Falta de formação específica (frequência: 2); Limitações institucionais (frequência: 2); Construção coletiva do projeto (frequência: 4).

Essa questão pode ser abordada a partir da compreensão de que a escola é permeada por estruturas normativas cisheteropatriarcais que, ao longo da história, marginalizam indivíduos que não se encaixam nos padrões de gênero e sexualidade. Nesse contexto, Odara (2020) contribui ao abordar a importância de uma ‘pedagogia da desobediência’, que seja capaz de quebrar currículos normativos e práticas escolares excludentes.

As dificuldades enfrentadas pela equipe pedagógica podem ser vistas como um reflexo das resistências institucionais em incluir pautas LGBTQIAPNB+ no currículo escolar,

principalmente em ambientes caracterizados pelo conservadorismo e pela normalização da cisheteronormatividade. Butler (1993) contribui para essa análise ao mostrar como as normas de gênero são constantemente reafirmadas socialmente por meio de instituições, como a escola, já que os banheiros são distinguidos em ‘feminino’ e ‘masculino’; a fila para ‘meninos’ e ‘meninas’; a lista de presença utilizando o nome de registro dos estudantes; entre outros.

Sobre a categoria desafios na implementação de propostas inclusivas, o gestor 1 menciona que o currículo da EJA RIO está ativo na realidade da instituição e que não é apenas um documento formal. Assim, o material Rioeduca, a partir de atividades, conteúdos e temáticas que valorizam a diversidade e o respeito aos direitos humanos durante o ano letivo, é utilizado no CREJA e em todas as escolas da rede municipal: “A partir do currículo da EJA RIO não é só um documento, ele é ativo no CREJA e é utilizado, o material Rioeduca, utilizado no CREJA e em toda rede municipal, é todo voltado nesse currículo” (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 aponta que um dos desafios foi interligar a matemática e a interdisciplinaridade com as vivências desses/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos dentro da disciplina: “Utilizar dentro da matemática a interdisciplinaridade para falar também de questões de pessoas transsexuais e travestis, trazendo as vivências e subjetividades dentro da disciplina” (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 relembra que, inicialmente, sua maior dificuldade não era só com a questão pedagógica, mas também em sua relação com esses/as estudantes e como se comunicar com eles/as. Ela afirma que apenas na primeira e na segunda aula utilizou o planejamento, mas que logo nas aulas seguintes fez uso da estratégia pedagógica de partir das conversas com os/as estudantes para construir suas aulas, ou seja, ouvindo e considerando a realidade deles/as como forma de ensino:

Senti dificuldade na primeira turma e no primeiro momento, em como eu vou tratar e me comportar diante da turma, como vou planejar uma turma, como vou planejar uma aula e quais palavras usar ou não, moldando as aulas, mas fora isso porque quem construía as aulas eram eles, eles traziam a demanda e eu montava a aula. A primeira aula e na segunda aula eu fiz planejamento, já nas próximas aulas, eu ouvia as demandas e levava as atividades para aula, era colocada também dentro da aula, dentro da proposta do dia. Eu fui aprender fazendo, na prática, aula por aula, a demanda vem durante a aula (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que a maior dificuldade que enfrentou se relaciona com a permanência dos/as estudantes, ou seja, em relação à infrequência. A saída encontrada foi realizar avaliações diárias e valorizar ainda mais a presença em sala de aula, pontuando os vistos das atividades diárias e a participação. No final do bimestre, utilizava essas atividades como forma de avaliação no sentido de criar possibilidade de aprovação dos/as alunos/as.

A maior dificuldade era a permanência, na minha turma nunca tinha uma falta, porque o ponto era dado diariamente nas aulas, contava os vistos das atividades através da participação, que no final do bimestre o estudante já estava com nota azul, mas havia alunos que só iam na minha disciplina e faltava nas outras (Professora 2, 2026, sem página).

A segunda categoria temática é intitulada ‘Relação com a turma específica’ e possibilitou a criação das seguintes subcategorias: Aproximação e aprendizagem docente (frequência: 4); Desafios iniciais de adaptação (frequência: 2); Fortalecimento de vínculos (frequência: 4).

Essa questão pode ser relacionada às reflexões sobre acolhimento, reconhecimento e permanência escolar abordadas por Araújo (2022), Andrade (2015) e Butler (1993). As autoras destacam a importância de um ambiente escolar acolhedor, afetuoso e anti-LGBTIfóbico para que esses/as estudantes sintam-se acolhidos/as e pertencentes à escola.

Além disso, a interação entre docentes, gestores e estudantes trans pode evidenciar processos de mudança nas práticas pedagógicas e nas concepções de educação. Araújo (2022), ao abordar as ‘pedagogias das travestilidades’, destaca que a inclusão de corpos trans e travestis no ambiente escolar pode provocar mudanças nas maneiras convencionais de ensinar, aprender e conviver.

Sobre a categoria ‘Relação com a turma específica’, o gestor 1 aponta que, em primeira instância, houve questões por parte de toda equipe pedagógica: “Por que não estão todos incluídos nas turmas “regulares” e sim em uma turma específica?” O gestor 1 continua: “Inicialmente tiveram questionamentos, mas depois se tornou algo cotidiano” (Gestor 1).

O gestor 2 ressalta que diariamente a equipe da instituição, professores e gestores, são formados pelas realidades e vivências que atravessam toda escola, além do grupo de estudos semanal: “Os professores e gestores vão se formando todos os dias com as vivências e semanalmente no grupo de estudo” (Gestor 2).

A professora 1 indicou que houve dois momentos dessa relação que foram marcantes em sua visão, especialmente na primeira turma. Os/As estudantes pareciam estar se descobrindo no contexto do projeto, buscando entender para que exatamente aquele Projeto

servia, além das diversas brigas e discussões diretas e indiretamente entre os/as colegas de classe. Já na segunda turma, eles/as estavam mais interessados/as e conectados/as entre si:

Foram em dois momentos, no primeiro ano foi muito difícil porque a turma era muito bagunceira e a turma não era muito envolvida; parecia que estavam se descobrindo e tinham muitos problemas de relacionamento entre eles; tinham apenas dois meninos e o resto eram meninas. Havia muitas brigas verbalmente, entre a turma. Já na segunda turma foi mais tranquilo, se os estudantes não eram bem resolvidos sabiam se comportar lá dentro, o CREJA como um todo sentiu essa diferença entre as turmas, primeira e segunda, na segunda turma o comportamento foi melhor entre eles (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que, conforme as aulas ocorriam, ela foi se surpreendo não só com os/as estudantes, mas com ela também, pois devido a uma construção social do estereótipo dos estudantes da EJA, cria-se um pré-conceito, que foi se quebrado durante as aulas. A professora demonstra compreender que a sociedade e a escola são muito violentas com as pessoas da comunidade LGBTQIAPNB+.

Me surpreendi comigo e com os alunos, e de como eles conseguiram aprender, porque a gente sempre acha que a EJA não vai aprender, porque a escola é violenta para essa população, fazendo com que esses estudantes sejam muito mais marginalizados. Como você fala para essas pessoas que a escola é melhor? Sendo que a escola não enche barriga, não bota comida na mesa, não mantém sua casa (Professora 2, 2026, sem página).

A terceira categoria temática é intitulada ‘Resistências internas’ e se relaciona com subcategorias: Resistência à organização inicial do projeto (frequência: 1); Dificuldades de permanência (frequência: 1); Conflitos pedagógicos (frequência: 1); Acolhimento institucional (frequência: 2).

Essa temática e seus desdobramentos estão diretamente relacionados aos debates sobre LGBTIfobia estrutural e resistência normativa abordados em Butler (1993), Andrade (2015) e Collins e Bilge (2021).

Butler (1993) possibilita a compreensão de que as normas de gênero geram mecanismos de exclusão contra corpos vistos como ‘abjetos’ ou que fogem da norma cisheterossexual. Assim, as resistências internas à adoção de propostas inclusivas podem ser vistas como expressões da preservação de uma ordem normativa no contexto escolar.

Sobre a categoria resistências internas, o gestor 1 reforça que a maior resistência/questão que existia no CREJA não se dava pela presença dos/as estudantes na

escola, mas era a forma que esta havia encontrado para recebê-los/as, ou seja, o questionamento era sobre o porquê desses/as estudantes estarem em uma turma separada e específica e ainda não estarem dentro de todas as turmas do CREJA. Nas palavras do gestor 1:

Poucos estudantes são de 15/16 anos, quase não tem, em suma maioria são adultos, a resistência foi mais sobre a separação desses alunos em uma turma específica por não estarem ainda em todas as turmas. A turma do DAM+ era apenas da EJA 2 BLOCO 2, ou seja, a conclusão do ensino fundamental, o processo de construção é entregando escolaridade para esse grupo, já passou pela escola e sabe ler e escrever, mas não terminou o ensino fundamental, isso se torna com uma caminhada longitudinal se torna inclusivo (Gestor 1, , 2026, sem página).

O gestor 2 relembra uma questão específica de uma ex-aluna que não conseguiu dar continuidade ao Projeto, mas que mesmo não sendo parte do corpo discente, compreendia o CREJA um referencial e um refúgio:

Um exemplo foi uma ex-aluna que teve um acolhimento intenso que por diversos fatores pessoais não conseguiu permanecer na instituição mesmo com o apoio do DAM+; recentemente precisou de uma ajuda para tirar uma cópia de um documento e recorreu ao CREJA, ou seja, por mais que ela não tenha permanecido na escola a escola se tornou uma referência para ela, ela se sentiu acolhida ao ponto de pedir uma ajuda a instituição (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que, em uma visão ampliada, não tiveram desafios diretamente, mas relembra de apenas um professor que tinha uma maneira de trabalhar mais impessoal e tinha embates com a turma. A solução dada pela escola foi a mudança de professor: “Num geral não, teve apenas o relato do professor que foi desrespeitoso e tinham embates com a turma, não continuou no programa” (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que não houvera desafios porque o CREJA é uma instituição ‘diferenciada’, e que teve grande ajuda da escola em relação ao Projeto e aos/as estudantes: “A escola é diferenciada, teve um grande apoio do CREJA, com isso não teve uma resistência por ser no CREJA” (Professora 2, 2026, sem página).

A quarta categoria temática é ‘Situações de preconceito’, tendo como subcategorias: Resistência dos estudantes (frequência: 1); LGBTIfobia institucional (frequência: 1); Estratégias de proteção e isolamento (frequência: 1); Transfobia em espaços externos à escola (frequência: 1).

Andrade (2015) destaca que travestis e pessoas trans têm sido historicamente vítimas de preconceito, violência simbólica e expulsão indireta da escola. Desse modo, os casos de discriminação mencionados nas entrevistas podem evidenciar a forma como a LGBTIfobia se apresenta de forma estrutural nas interações escolares.

Odara (2020) também contribui ao defender práticas pedagógicas insurgentes e anti-LGBTIfóbicas como formas de enfrentamento às violências institucionais presentes no cotidiano escolar.

Sobre a categoria situações de preconceito, os gestores 1 e 2 afirmam que houve resistência por parte de um aluno que tentou uma mobilização com os estudantes cis, héteros e cristãos contra os estudantes do projeto DAM+, porém essa mobilização não teve continuidade. Eles afirmam que houve.

A professora 1 menciona que não houve relatos de preconceitos, pois os/as estudantes estavam em uma turma específica, no turno da tarde, separados dos/as demais e com isso fazia com que eles/elas não tivessem um contato direto com os/as outros/as estudantes, como uma forma de os protegerem dos preconceitos. A professora não soube da mobilização dos/as alunos/as referentes a algum caso de discriminação: “Dentro do CREJA nunca, e entre os alunos também não, porque só tinham a turma deles no turno da tarde” (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 destacou que presenciou preconceito em uma aula de campo feita no Museu do Samba. Pessoas do sexo masculino, na saída do Museu, foram transfóbicas com os/as estudantes, mas a professora interveio defendendo os/as estudantes:

Fomos visitar um museu e estamos saindo do museu do samba e uns homens começaram a serem transfóbicos com elas na rua, mesmo elas estando com o uniforme da prefeitura, como estudantes para um passeio escolar, o seu direito de ir e vir para uma atividade de campo externa, uma proposta educacional muito boa. (Professora 2, 2026, sem página).

A quinta categoria temática é intitulada ‘Apoios institucionais e externos’ e se vincula às subcategorias: Apoio da Secretaria de Educação (frequência: 2); Parcerias com ONGs/coletivos (frequência: 4); Apoio interno da gestão escolar (frequência: 4); Necessidade de ampliação de apoio (frequência: 4).

Essa temática, bem como as subcategorias a ela relacionadas, pode ser abordada a partir das discussões sobre redes de resistência e elaboração coletiva de políticas inclusivas presentes em Nascimento (2021), Collins e Bilge (2021) e Odara (2020).

A demanda por suporte institucional e coletivo requer que as propostas educacionais direcionadas a estudantes trans e travestis não se baseiam apenas em ações individuais, mas necessitam de políticas públicas, capacitação contínua e conexão com movimentos sociais e grupos LGBTQIAPNB+.

Sobre a categoria ‘Apoios institucionais e externos’, o gestor 1 aborda de forma positiva que existem apoios para o CREJA e o projeto, dando destaque a ações do posto de saúde em parceria com a escola: “Na última ação que o posto de saúde fez com a instituição, uma estudante do DAM+ deu uma aula sobre PREP” (Profilaxia Pré-Exposição) (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 traz uma questão sobre pensar o que é o ‘apoiar’, pois, dependendo do contexto, coloca esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos apenas em um olhar de marginalização.

O CREJA é a secretaria de educação; toda instituição é o poder público, tanto os estudantes, professores e gestores, precisam pensar sobre o que é o “apoiar”, porque isso de uma certa forma coloca os estudantes apenas em situação de vulnerabilidade e sofrimento, como se eles apenas precisassem de ajuda (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma a necessidade de apoios para a realização do Projeto, principalmente no âmbito psicológico, de saúde e comportamental, de forma interdisciplinar e interseccional.

Apoios são necessários. Principalmente comportamental, precisa ter o apoio nessa parte comportamental, psicológica e saúde, precisa está interligado de maneira interdisciplinar, terapeuta comportamental, saúde e os professores para todos trabalharem em conjunto, para que nessa turma se tornem multiplicadores (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 ressalta que é de extrema importância esses apoios governamentais para a garantia dos direitos dos/as estudantes para o Projeto DAM+ a partir do CREJA, em que o Projeto segue com a assistência social, saindo da gerência (GEJA):

Sim, foi fundamental. Brigaram para ter esse projeto dentro do CREJA, o projeto segue com a Assistência Social, saiu da gerência (GEJA), sempre foi da assistência social (Professora 2, 2026, sem página).

Os depoimentos expostos nesta seção evidenciam que, embora o Projeto DAM+ tenha promovido avanços, a LGBTIfobia institucional continua sendo um desafio no dia a dia

escolar e social. As entrevistas mostram que a escola, como espelho da sociedade, também reproduz estruturas cisheteronormativas, conservadoras e excludentes. Isso exige que a equipe escolar enfrente, medie e reconstrua continuamente as práticas pedagógicas.

Os desafios apontados por docentes e gestores evidenciam que a falta de capacitações específicas em diversidade de gênero e sexualidade continua sendo uma limitação importante no âmbito educacional. Em várias situações, os/as profissionais tiveram que aprender na prática, por meio do convívio, da escuta e da interação direta com os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. Essa situação corrobora as argumentações de Odara (2020) e Butler (1993), ao destacar como as instituições de ensino têm historicamente perpetuado normas de gênero que marginalizam corpos dissidentes.

No entanto, apesar desses desafios, a equipe do CREJA mostrou-se disposta a desenvolver práticas educativas mais acolhedoras e humanizadas, reconhecendo que a inclusão requer uma transformação contínua nas instituições. O acolhimento, os diálogos coletivos, os centros de estudos e a reformulação das metodologias se destacam como estratégias essenciais para enfrentar as violências simbólicas e estruturais que afetam o ambiente escolar.

Assim, esta seção demonstra que o combate à LGBTIfobia institucional não ocorre de forma instantânea ou já está acabada, mas por meio de processos constantes de aprendizado, escuta e resistência coletiva. O Projeto DAM+ demonstra que a escola pode se transformar em um local de reconstrução social e política, contanto que esteja dedicada a práticas educacionais inclusivas, críticas e emancipadoras.

#### **4.4 Conquistas (trans)formadoras: como o projeto DAM+ contribuiu para o CREJA.**

As mudanças vistas no CREJA a partir do Projeto DAM+ sugerem que abordagens educacionais focadas na diversidade têm a capacidade de gerar transformações institucionais relevantes. Essas transformações, que abrangem elementos pedagógicos, simbólicos e organizacionais, indicam a criação de uma escola mais inclusiva e receptiva.

Nesse contexto, o projeto DAM+ pode ser entendido como uma experiência (trans)formadora, alinhando-se às reflexões de Odara (2020), ao desafiar normas estabelecidas por uma sociedade cisheteronormativa, e de Nascimento (2021), ao expandir as possibilidades de existência para indivíduos historicamente marginalizados.

Ao valorizar as vivências dos/as alunos/as como fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, o CREJA alinha-se à proposição de Araújo (2022), firmando-se como

um local de criação de conhecimentos e de resistência contra um CISTema educacional, que exclui corpos dissidentes dentro e fora de sala de aula.

A terceira seção deste capítulo intitulada ‘Conquistas (trans)formadoras: como o Projeto DAM+ contribuiu para o CREJA’, foi baseada no Quadro abaixo.

**Quadro 5** – Perguntas feitas aos/as professores/as e gestores/as sobre conquistas com o Projeto DAM+ para o CREJA.

- 1** – Quais conquistas você identifica no CREJA a partir da implementação do Projeto DAM+ (no campo pedagógico, institucional ou da gestão)?
- 2** – O projeto proporcionou mudanças permanentes (estruturais, metodológicas ou simbólicas) à escola? Se sim, exemplifique. Se não, quais seriam os motivos?
- 3** – Você acredita que a experiência com o DAM+ poderá servir como referência para outras instituições? De que forma?
- 4** – A equipe pedagógica conseguiu criar vínculos com os/as estudantes trans e travestis ao longo da experiência com o DAM+? Poderia dar exemplos?
- 5** – Existem relatos ou depoimentos de estudantes que destacam a importância do projeto para sua trajetória educacional? Se sim, poderia compartilhar algum?
- 6** – Como está a atual configuração do Projeto DAM+? (APENAS GESTORES)
- 7** – Quais os encaminhamentos dados pela instituição no sentido da permanência das/dos estudantes na escola?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir do questionário de entrevista, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos (Fontoura, 2011) – ver o quadro 6, no Anexo III.

A primeira categoria temática é intitulada ‘Conquistas institucionais e pedagógicas’, tendo como subcategorias: Redução da evasão escolar (frequência: 4); Ampliação da inclusão (frequência: 4); Fortalecimento da proposta pedagógica (frequência: 2); Visibilidade da pauta LGBTQIAPNB+ (frequência: 4).

Araújo (2022) e Nascimento (2021) abordam como práticas pedagógicas inclusivas para estudantes trans e travestis geram mudanças tanto institucionais quanto educativas no ambiente escolar.

Ao sugerir uma ‘pedagogia da desobediência’, Odara (2020) possibilita a compreensão das conquistas do DAM+ como maneiras de romper com modelos escolares cisheteronormativos e excludentes. Nesse contexto, as transformações pedagógicas e institucionais podem ser vistas como progressos na criação de uma educação que valoriza a diversidade, a inclusão e a justiça social.

Araújo (2022) contribui ao mostrar que as travestilidades geram deslocamentos epistemológicos no ambiente escolar, levando a instituição a reconsiderar suas práticas, metodologias e relações pedagógicas. Nascimento (2021), com base no transfeminismo, permite a análise dessas conquistas como estratégias para o reconhecimento e a garantia de direitos de estudantes que foram historicamente marginalizados.

Sobre a categoria conquistas institucionais e pedagógicas, o gestor 1 compreende o trajeto longitudinal a partir de duas importantes conquistas: inclusão dos/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos em todas as turmas do CREJA, como também a construção de maturidade institucional para lidar com esses estudantes. Ele afirma: “A partir de um caminho longitudinal com a inclusão de todos os sujeitos em todas as turmas, conquista maturidade institucional para acolher esses estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos” (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 destaca a importância de criar vínculos como apoios e parcerias, como por exemplo a parceria da CEDS com o CREJA através do Projeto DAM+, sendo as maiores conquistas os retornos dos/as estudantes do Projeto na instituição e a formação dos/as professores/as.

Estabelecer parcerias, a vinda do DAM+ para o CREJA foi uma forma de garantir uma parceria com a Coordenadoria da Diversidade Sexual, sabendo que pode contar com a parceria da coordenadoria e com a Diana Conrado que é a coordenadora que é uma mulher preta e trans ocupando esse cargo como uma grande parceira. O principal ponto de conquistas são os resultados com os estudantes dentro da instituição, além da formação docente (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 afirma que a transformação social é a grande conquista, ou seja, a possibilidade de ‘mudar vidas’ através dos estudos, como por exemplo o reencontro com uma ex-aluna trabalhando no supermercado de carteira assinada, que através da conclusão dos

estudos conseguiu sair da prostituição. Transformação social que faz com que esses/as estudantes possam, aos poucos, superar cenários de marginalização:

A satisfação de receber a comunidade e saber que mudei muitas vidas. Um mês atrás fui ao Supermarket em Copacabana e encontrei uma ex-aluna no DAM+ trabalhando no supermercado. Ela agradeceu pelos ensinamentos e pelo respeito, e a maior satisfação foi saber que mudou vidas e receber a comunidade para mudar vidas e acreditar na equipe do CREJA para realizar esse projeto é uma grande transformação social, muitas vidas TRANSformadas tanto educacional, profissional e pessoal, em todos os sentidos (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 aborda que a grande conquista é o fato de os/as estudantes do Projeto DAM+ estarem em todas as turmas do CREJA, pois atualmente as pessoas conhecem a instituição, em suma maioria, por conta do projeto DAM+. Para ela, o CREJA passou a ser a escola das pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos:

A inclusão de alunos transsexuais de aulas na EJA, porque não sabe se existia ou se agora fazem questão de dizer que é trans e todos conhecem o CREJA através das meninas, e a maioria vem pelo projeto Garupa, em que todos sabem que a escola tem um olhar diferenciado (Professora 2, 2026, sem página).

A segunda categoria temática é intitulada ‘Mudanças estruturais e simbólicas’, tendo como subcategorias: Transformações pessoais e profissionais dos docentes (frequência: 1); Transformação do ambiente escolar (frequência: 4); Mudanças metodológicas e curriculares (frequência: 4); Fortalecimento de práticas institucionais anti-LGBTIfóbicas (frequência: 2).

Butler (1993) permite compreender que transformações simbólicas no contexto escolar implicam processos de reconhecimento de corpos que foram historicamente invisibilizados. Dessa forma, as mudanças metodológicas e estruturais implementadas pelo DAM+ podem ser vistas como maneiras de validar a inclusão de estudantes trans, travestis e não-binários no ambiente escolar.

Odara (2020) contribui para considerar essas transformações como práticas pedagógicas insurgentes, que têm o potencial de confrontar as estruturas conservadoras existentes na escola. Andrade (2015) ressalta que a permanência de estudantes trans na educação requer mudanças institucionais significativas, como acolhimento, reconhecimento do nome social, combate à transfobia e fortalecimento das relações escolares.

Sobre a categoria ‘Mudanças estruturais e simbólicas’, os gestores 1 e 2 afirmam que, através do grupo de estudos semanal e do currículo da EJA Rio, houve uma mudança

significativa na metodologia do CREJA a partir da chegada do projeto DAM+ na instituição, pois a equipe pedagógica da escola criou uma maturidade institucional para lidar com os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos.

A professora 1 ressaltou que a experiência de lecionar no projeto DAM+ a transformou como pessoa. Participando do Projeto, aprendeu mais sobre respeito, empatia e solidariedade com o próximo. A professora contou que recebe doações de roupas por parte de sua igreja católica para levar para os estudantes do Projeto DAM+, doações que são levadas ao ‘armário solidário’ – iniciativa do CREJA de doações e trocas de roupas para os/as estudantes da instituição.

Me transformou como pessoa; eu sou outra pessoa depois do projeto. Eu tinha uma visão da comunidade e tinha pouca convivência com essas pessoas, mas era como amigos e conhecidos... é diferente você trabalhar e ser professora. Eu nunca imaginei dar o meu ponto de vista e visão crítica dentro de sala de aula, e eu consegui, como meu papel de professora. Uma coisa que vou levar pra vida é aprender o respeito, é respeitar as vivências e as dores, atrás dessas vivências têm as pessoas e familiares. Até hoje eu recebo doações de roupas, pela minha comunidade da igreja católica, que arrecada doações para levar para o armário solidário no CREJA (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que, se fosse refazer o material do Rioeduca, adicionaria a temática da comunidade LGBTQIAPNB+. Ela afirmou:

Acho que hoje se fosse refazer o material colocaria uma página só do LGBTQIAPNB+ no último trimestre, situação de empregabilidade e mercado de trabalho do material da EJA, existe um material com um DAM+, tanto da EJA quanto do reforço (Professora 2, 2026, sem página).

A terceira categoria temática é intitulada ‘Projeto como referência’ e teve como subcategorias: Possibilidade de replicação (frequência: 3); Produção de conhecimento pedagógico (frequência: 4); Inspiração para políticas públicas (frequência: 4).

Essa temática pode ser relacionada às reflexões sobre pedagogias dissidentes e experiências educativas emancipadoras abordadas em Odara (2020), Araújo (2022) e Nascimento (2021).

A experiência do DAM+ pode servir como modelo para outras instituições, pois promove práticas educacionais inclusivas e anti-LGBTIfóbicas, com foco especial na permanência de estudantes trans e travestis na EJA.

Odara (2020) possibilita a interpretação do Projeto como uma vivência de resistência pedagógica contra as normatividades escolares. Araújo (2022) contribui ao considerar as pedagogias das travestilidades como práticas que podem transformar as formas de ensinar, acolher e promover o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Sobre a categoria ‘Projeto como referência’, o gestor 1 afirma que o Projeto é uma referência para outras instituições de ensino, não só no âmbito municipal, mas também no estadual e até mesmo na esfera federal. Em sua visão, o Projeto precisa se expandir para os demais entes federativos, pois os estudantes finalizam o ensino fundamental no CREJA na esperança de dar continuidade aos estudos na instituição devido ao Projeto e todo acolhimento institucional, o que não é possível pois o Ensino Médio não é responsabilidade do município.

[...] a implementação do projeto em outras unidades e escolas, não só municipal mas como do estado também, pensando em como fazer essa inclusão no ensino médio, ou até mesmo em instância federal como o Dom Pedro II, porque os estudantes terminam o ensino fundamental com o intuito de dar continuidade no CREJA, sem saber onde fará seu ensino médio, pois não sabe se em outra escola receberá o mesmo acolhimento que recebeu no CREJA, trazendo uma provocação: “Existe um trabalho como este para o ensino médio e as universidades em outras instâncias/autarquias?” (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 traz a necessidade de um projeto como o DAM+ em outras instâncias, além da municipal, como também em universidades, por meio de políticas públicas.

O direito à educação básica não perpassa apenas pela instância municipal, com isso a instância municipal está fazendo um exercício no momento que ela se coloca diante da Gerência de EJA que é a maior autoridade de EJA dentro da esfera da maior rede da América Latina e a autoridade de EJA faz esse processo dentro do Centro de Referência acontecer de forma longitudinal e transformadora e coloca isso visibilizando e levando para universidades, recebendo um pesquisador que está falando do projeto. Os sujeitos acompanham a política pública (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 aponta que, no modelo antigo, como havia turma específica para esses/as estudantes do Projeto, não seria viável ser considerado como referência, pois se tratava uma forma de exclusão e de manter esses alunos dentro de uma bolha. Porém, nos moldes atuais, nos quais os/as estudantes estão inseridos/as em turmas ‘regulares’ do CREJA, sim, pode ser considerado uma referência para outras instituições. Ela destaca, entretanto, que antes de implementar um Projeto como o DAM+ em outras instituições, é necessário dar um apoio e suporte para a equipe que lidará com esses/as estudantes.

Acredito que nos moldes antigos de uma turma específica, não, pois vivem numa bolha fechada (...) nesses moldes atuais de turmas “regulares” será grande referência para outras instituições, mas em paralelo com o projeto DAM+ incluído nas turmas precisa de apoio, não só na parte pedagógico mas num todo (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma ser de extrema importância essa implementação, pois mesmo a EJA sendo uma modalidade acolhedora, o fato de existir uma política pública que os/as estudantes sintam-se respaldados pela lei se constitui como sendo fundamental.

Precisa dessa implementação, apesar da EJA ser acolhedora ter uma política pública voltada para essa população é necessária. Tem que ter direitos e equidade, apresentando que a escola está mudando e tem lugar para eles na escola (Professora 2, 2026, sem página).

A quarta categoria temática é intitulada ‘Vínculos entre equipe e estudantes’, tem como subcategorias: Relação de confiança (frequência: 4); Escuta e acolhimento (frequência: 4); Acompanhamento individualizado (frequência: 2).

Essa temática se relaciona com as proposições de Andrade (2015), Butler (1993) e Araújo (2022), particularmente no que diz respeito ao reconhecimento, acolhimento e sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Andrade (2015) aponta que estudantes travestis geralmente enfrentam processos de exclusão e violência nas instituições de ensino, tornando os vínculos pedagógicos essenciais para a permanência e continuidade dos estudos.

Araújo (2022) também contribui para entender que as travestilidades geram pedagogias afetivas e insurgentes, em que o acolhimento e a criação de vínculos são fundamentais para a prática educacional.

Sobre a categoria ‘Vínculos entre equipe e estudante’, os gestores 1 e 2 afirmam a criação de vínculos com os estudantes e ex-estudantes, tanto dentro como fora da instituição de ensino.

A professora 1 relembra a criação de vínculo com os/as estudantes e que continua tendo contato com os/as mesmos/as mesmo depois que concluem seus estudos: “Criei vínculos, em que os estudantes ainda me procuram, encontrar na rua, criaram vínculo fora de sala de aula também” (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma ter contato direto com os/as estudantes, encontrando alunos/as e ex-alunos/as em outros locais fora da instituição e também contato através de redes sociais: “Ligam, mandam mensagem agradecendo. Inclusive uma ex-aluna do DAM+ passou em um

concurso público e entrou em contato comigo para avisar e agradecer pelo incentivo para fazer concurso” (Professora 2, 2026, sem página).

A quinta categoria temática é intitulada ‘Relatos e impactos na trajetória dos estudantes’, tendo como subcategorias: Valorização da escola (frequência: 4); Retomada dos estudos (frequência: 4); Transformação de perspectivas de vida (frequência: 4).

Os relatos dos/as alunos/as podem demonstrar de que maneira o DAM+ contribuiu para a autoestima, senso de pertencimento, retomada dos estudos e fortalecimento da cidadania. Luma (2015) destaca que muitas pessoas trans e travestis enfrentam processos de expulsão indireta das escolas, tornando experiências inclusivas essenciais para a ressignificação de sua relação com a educação.

Nascimento (2021), por sua vez, permite a compreensão dessas narrativas por meio do transfeminismo, enfatizando a relevância do reconhecimento das identidades trans na educação. Collins e Bilge (2021) oferecem uma análise de como essas trajetórias são influenciadas por diversas desigualdades sociais e estruturais.

Sobre a categoria ‘Relatos e impactos na trajetória dos estudantes’, o gestor 1 afirma que os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos do projeto DAM+ saem formados no ensino fundamental e quando dão continuidade em sua trajetória escolar, voltam ao CREJA com uma devolutiva de agradecimento: “As estudantes saem formadas no ensino fundamental e quando vão para o ensino médio em outra escola, concluindo e trazendo o retorno para o CREJA” (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2, ao refletir sobre o que significa ter sucesso na escola, destaca a importância dos/as estudantes saírem com sua escolarização no ensino fundamental como uma forma de conquista institucional.

Viver em uma sociedade meritocrática é pensar no “dar certo em alguma coisa é porque está ali mostrando número e sucesso”, sendo que dar certo é porque damos o direito à educação que é direito dessa pessoa, saindo da instituição levando uma escolarização do ensino fundamental, e se isso já aconteceu nas turmas já está dando certo (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 revelou diversos relatos de estudantes e ex-estudantes que reconhecem a contribuição da escola para suas trajetórias escolar e de vida:

(...) como a menina do supermercado que disse acreditar mais em si, também uma aluna do segundo ano que não conseguia se aceitar, a partir das aulas e das conversas conseguia ver o mundo com outros olhos, mais calma, mais receptiva e menos agressiva. E tinha uma ex aluna que era garota de

programa e queria sair dessa vida e encontrava nos estudos uma maneira de sair e pensava que ia para o projeto DAM+ só aprender os conteúdos mas estando lá viu que precisava se valorizar e não precisava aceitar qualquer cliente e qualquer dinheiro, porque antigamente se prostituía muito mais e a partir das aulas a partir dos ensinamentos ela percebeu que aquilo não era para ela e ela falava pra mim que levava pra sempre os ensinamentos (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 também relembra a criação de vínculos com os estudantes que faziam cartas e ligações para ela no dia dos professores (Professora 2, 2026).

A sexta categoria temática é intitulada ‘Configuração atual do DAM+’, direcionada apenas aos gestores, teve as seguintes subcategorias: Continuidade do projeto (frequência: 4); Adaptações e reformulações (frequência: 4); Ampliação ou redução de ações (frequência: 2).

Essa temática pode ser vinculada às discussões sobre continuidade institucional, políticas educacionais inclusivas e permanência escolar abordadas em Odara (2020), Collins e Bilge (2021) e Butler (1993).

A configuração atual do DAM+ possibilita a análise do grau de institucionalização da experiência e sua integração na dinâmica escolar. Odara (2020) ajuda a entender as dificuldades de manter práticas pedagógicas insurgentes em instituições que seguem normas tradicionais.

Sobre a categoria configuração atual do DAM+, o gestor 1 aborda que, após duas turmas específicas para estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, houve uma reformulação em parceria da CEDS com o CREJA de inserir esses estudantes em todas as turmas ‘regulares’ da instituição. A ideia de fazer com que esses estudantes estejam dentro do CREJA e não dentro de apenas uma turma, em um só turno, mas sim em todos os turnos (manhã, tarde e noite).

[...] após as duas turmas específicas, houve um interstício, um período de replanejamento e ressignificação, a mudança na CEDS, houve uma mudança de gestor e hoje quem está de frente na CEDS é a Diana Conrado que foi aluna do Projeto DAM+ e é preciso entender que existem outras instâncias formativas, mas a proposta do CREJA é acesso de escola, escolarização, o processo formal da construção do conhecimento, a uma EJA escolarizada mas que não abandone as especificidades dos sujeitos. Assim, não houve apenas uma continuidade do Projeto DAM+, mas sim uma transformação, e lendo os cenários desses sujeitos e sujeitas conseguiu transformar esse atendimento entendendo que a instituição estava pronta para que de fato pudesse ser feita uma inclusão para alunos e alunas que não tivessem passado pelo processo de escolarização sendo pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos estarem nas turmas e terem direito à esse acesso, tendo acesso e permanência em outras instâncias do ensino fundamental (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 também faz referência ao período de reformulação do projeto DAM+ destacando que continuaram recebendo estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. A ideia era que, caso o Projeto fosse voltado para os/as estudantes inseridos no CREJA, tais estudantes recebessem um convite para participar do projeto DAM+, para garantia do recebimento da bolsa permanência por meio do Projeto.

Nós não deixamos de receber estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos nesse processo em que o Projeto DAM+ estava “pausado” sendo ressignificado e replanejado, continuamos recebendo esses alunos em outras turmas, mas sim quando o Projeto DAM+ voltou houve o convite para as alunas com matrícula ativa no CREJA para participarem do projeto para que pudessem garantir o recebimento da bolsa permanência (Gestor 2, 2026, sem página).

A sétima categoria temática denominada é intitulada ‘Encaminhamentos para permanência’ e teve como subcategorias: Estratégias pedagógicas de permanência (frequência: 4); Apoio psicossocial (frequência: 2); Articulação com redes de apoio (frequência: 4); Construção de políticas internas (frequência: 2).

Essa temática, bem como suas subcategorias, relaciona-se diretamente com todos os referenciais da pesquisa, especialmente no que diz respeito à permanência escolar como prática de acolhimento, reconhecimento e garantia de direitos.

Andrade (2015) contribui ao indicar que estudantes travestis e trans têm enfrentado, ao longo da história, processos de evasão escolar devido à violência institucional. Nesse contexto, estratégias de permanência constituem métodos de combate à exclusão educacional.

Odara (2020) e Araújo (2022), por sua vez, possibilitam a interpretação de ações como práticas educacionais dissidentes e anti-LGBTIfóbicas, voltadas para a criação de uma escola mais democrática e inclusiva.

Sobre a categoria ‘Encaminhamentos para permanência’, o gestor 1 afirma que os encaminhamentos principais para a permanência desses/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos na escola são os acolhimentos, vínculos e as políticas de permanências, que incluem a formação docente que se dá cotidianamente na escola.

Primeiro ponto é o acolhimento e as políticas de permanência e vínculo, em que mesmo após a conclusão ou não (por motivos externos) dos estudos, quando precisarem da instituição se sentirem acolhidos para voltar e recorrer a escola, pois um vínculo foi criado e sabe que pode voltar a qualquer momento. E a formação continuada dos professores, tanto pela Secretaria Municipal de Educação através da GEJA ou a formação interna no Centro de

Estudos propicia que a instituição pode cada vez mais estarem preparados para o atendimento às mais diversas subjetividades dos estudantes da EJA, precisam estar preparados para qualquer outro tipo de diversidade para além de pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. A EJA que vejo acontecer no CREJA tem muito a ensinar as outras modalidades (Gestor 1, 2026, sem página).

O gestor 2 ressalta que o CREJA em si é uma política de permanência, cumprindo as funções reparadora, qualificadora e equalizadora da EJA. Segundo ele, a instituição entende-se como uma política pública de acesso para todos, todas e todes.

Política de permanência passa pelo atendimento das necessidades do sujeito e essa política não necessariamente é uma política de permanência financeira mas como política de permanência cita a construção do Projeto DAM+ que faz parte do CREJA, pois o CREJA é um centro de referência com uma escola exclusiva dentro que está em sua estrutura, porque essa escola qualifica a política pública da EJA na medida em que ela forma outros professores nas salas de aula para que possa trazer o retorno para a rede. Temos no Brasil o acesso universal à escola pública, pois o acolhimento é política de permanência e por isso a escola (CREJA) garante as funções da EJA, principalmente a função reparadora da dignidade dos sujeitos, não só da educação, e quando qualifica diminui essa diferença social e de fato está cumprindo a terceira função da eja, quando qualifica está equalizando a sociedade. O CREJA em si é uma política de permanência, porque cumprindo as três funções da EJA ele repara, qualifica e faz acontecer a equalização social porque a instituição se entende como uma política pública de acesso para todos. O CREJA é em si próprio políticas de permanência (Gestor 2, 2026, sem página).

O gestor 2 também aborda a importância das políticas de permanência institucionalizadas, para que os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos do projeto DAM+ consigam permanecer na instituição:

O uniforme, material, passagem, a bolsa de ajuda de custo que o projeto recebe é política de permanência institucionalizada, mas ela vem como outros direitos, para entender o direito da educação primeiro precisa entender de que educação a gente está falando e para que sujeitos eu estou falando. (Gestor 2, 2026, sem página).

A professora 1 aborda que a principal política de permanência desses/as estudantes é o carinho, o tratamento dado pela equipe pedagógica para com os/as alunos/as, fazendo com que se sintam acolhidos/as, respeitados/as e representados/as.

O carinho, tratamos os alunos com carinho e respeito, se sentiam pertencentes aquele local, as portas eram abertas que ali dentro não existia preconceito, que todos eram iguais, com uma leveza, não se importavam

com a identidade de gênero deles, pois tratamos todos com respeito (Professora 1, 2026, sem página).

A professora 2 afirma que uma das políticas de permanência importante é a parceria com a escola estadual para o ensino médio próximo à instituição, de modo que os/as estudantes, ao concluírem a escolarização do ensino fundamental no CREJA, possam ir para a escola realizar o ensino médio, como também o Colégio Pedro II.

A parceria com a escola estadual para o ensino médio, próximo ao CREJA que acolhe todos os estudantes que vão do DAM+, e no Colégio Pedro II também vai fazer propaganda da instituição por ter vagas para a EJA (Professora 2, 2026, sem página).

As experiências descritas nesta seção demonstram que o Projeto DAM+ teve efeitos importantes tanto no percurso dos/as alunos/as quanto na estrutura pedagógica, institucional e política do CREJA. As conquistas mencionadas por docentes e gestores/as demonstram que o Projeto permitiu a criação de uma escola mais receptiva, diversa e dedicada aos direitos humanos, além de promover a permanência de alunos/as historicamente excluídos da educação formal.

Os relatos indicam que o CREJA começou a ser visto como um modelo em práticas de inclusão na Educação de Jovens e Adultos, reforçando as políticas públicas direcionadas à população transsexual, travesti, não-binária e transmasculina. O Projeto ajudou a expandir as discussões sobre diversidade de gênero e sexualidade no ambiente escolar, fomentando mudanças nas relações pedagógicas, na administração institucional e no desenvolvimento humano dos indivíduos participantes.

As declarações apontam que o DAM+ permitiu processos de reconstrução da autoestima, pertencimento e cidadania, tanto para os/as alunos/as quanto para os/as funcionários/as da instituição. As práticas educacionais implementadas mostram conexões com as pedagogias transfeministas e com a perspectiva interseccional, ao reconhecerem que educação, acolhimento e dignidade são inseparáveis.

Nesse contexto, as realizações do Projeto DAM+ vão além da educação formal, estabelecendo-se como uma experiência político-pedagógica de resistência e mudança social. O Projeto demonstra que práticas pedagógicas voltadas à diversidade podem quebrar ciclos históricos de exclusão, auxiliando na criação de uma escola pública mais democrática, plural e com referências sociais.

## **CAPÍTULO IV**

### **ESTUDANTES TRANSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS: NARRATIVAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA DA TURMA DAM+**

## **5 CAPÍTULO IV: ESTUDANTES TRANSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS: NARRATIVAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA DA TURMA DAM+**

### **RESUMO**

Este capítulo apresenta os resultados de entrevistas realizadas com estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos vinculados ao Projeto DAM+ no CREJA. O conteúdo está organizado em seções que abordam desde as trajetórias escolares anteriores, frequentemente marcadas por processos de exclusão e violência, até a atual perspectiva da educação como uma ferramenta de resistência. Os relatos revelam que o ambiente escolar convencional funcionou historicamente como um espaço de controle e marginalização, onde a negação do nome social e a falta de apoio familiar impulsionaram a evasão escolar precoce. Muitos estudantes relataram passagens por contextos de vulnerabilidade, como a prostituição e a criminalidade, devido à urgência de sobrevivência. Os resultados da pesquisa demonstram que o Projeto DAM+ atua como um refúgio de acolhimento institucional, promovendo o sentimento de pertencimento e o fortalecimento da autoestima através do respeito à identidade de gênero. A oferta de auxílio financeiro e a flexibilidade da carga horária são destacadas como fatores decisivos para a permanência dos alunos na instituição. Conclui-se que a volta aos estudos configura-se como um ato político de resistência e transgressão contra as normas cisheteronormativas estruturais. O trabalho ressalta que práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às vivências trans geram transformações subjetivas positivas, permitindo a reconstrução de trajetórias de vida e o acesso à cidadania. Finalmente, os depoimentos evidenciam que a obtenção de certificação escolar é vista como o principal meio para a conquista da independência financeira e da dignidade humana.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; transidentidades; Projeto DAM+; resistência política; inclusão escolar.

## 5.1 Introdução

Este capítulo apresenta os resultados das entrevistas feitas com os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, o Projeto DAM+ do CREJA, também utilizando a metodologia da Tematização de Fontoura (2011), citada anteriormente.

Foram utilizadas nomenclaturas específicas para se referir aos/às entrevistados/as, para evitar a exposição da imagem dos/as mesmos/as. A opção de se identificarem foram, porém optaram por não se identificarem. Assim, os/as estudantes entrevistados/as foram identificados/as como: Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 e Estudante 4.

Os referenciais teórico-conceituais apresentados e os objetivos específicos estão interligados nas seções e também na análise das entrevistas com os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos do Projeto.

O capítulo está dividido em 3 seções, tendo como primeira seção: ‘Trajetórias escolares: as experiências de estudantes transexuais e travestis na EJA’, já como segunda seção: ‘Obstáculos atravessados: o enfrentamento à permanência e a evasão escolar’, e por fim, como terceira seção: ‘Avanços (trans)gressores: a perspectiva da educação como forma de resistência’.

## 5.2 Trajetórias escolares: as experiências de estudantes transexuais e travestis na EJA.

Os relatos das trajetórias escolares de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos mostram que suas experiências foram marcadas por exclusão, violência e interrupções no processo educativo. Essas vivências se conectam diretamente com as reflexões de Andrade (2015), ao evidenciar que a escola tem sido historicamente um espaço de sujeição e controle dos corpos dissidentes de gênero. Nesse cenário, a negação do nome social, a invisibilidade das identidades e as atitudes discriminatórias funcionam como formas de exclusão simbólica e material dessas pessoas.

Essa realidade pode ser ainda entendida com base em Butler (1993), que questiona quais corpos são considerados legítimos no espaço social. As narrativas sugerem que corpos transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos são frequentemente considerados abjetos, ou seja, fora das normas que determinam a aceitabilidade social.

Ao levar em conta as diversas dimensões que permeiam essas trajetórias, é essencial adotar a perspectiva da interseccionalidade, como abordado por Collins e Bilge (2021). As experiências descritas mostram que gênero, classe, raça e outras categorias não operam de maneira isolada, mas se interseccionam, agravando processos de exclusão e vulnerabilidade.

A primeira seção intitulada ‘Trajetórias escolares: as experiências de estudantes transexuais e travestis na EJA’ teve como base as perguntas aos/às estudantes descritas abaixo.

**Quadro 7** – Perguntas feitas aos/às estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos sobre suas trajetórias escolares.

- 1 – Conte sobre você?
- 2 – Você teve acesso ao uso do seu nome social? Isso fez diferença na sua vida pessoal e educacional?
- 3 – Poderia falar como foi sua trajetória escolar antes de chegar no CREJA e no Projeto DAM+?
- 4 – O que motivou sua busca pelo CREJA?
- 5 – Como foi o seu primeiro contato com o CREJA e com o Projeto DAM+?
- 6 – Qual é o seu maior incentivo para permanência na escola?
- 7 – Como você enxerga a proposta do Projeto DAM+?
- 8 – Você sentiu alguma mudança na sua relação com os estudos e com a escola após as ações do Projeto DAM+?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir das respostas dos/as estudantes, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos (Fontoura, 2011), como está no quadro a seguir – ver o Quadro 8, no Anexo 4.

A primeira categoria temática ‘Identidade e trajetória de vida’, tendo como subcategorias: Autoidentificação (frequência: 4); Apoio familiar (frequência: 1).

Essa temática, a partir do Transfeminismo, contribui para compreender as identidades trans como construções políticas e sociais que desafiam as normas cisheteronormativas. A autora sugere uma interpretação transfeminista focada na autonomia dos corpos trans e travestis, dando importância às suas histórias e epistemologias (Nascimento, 2021).

A temática também se relaciona com ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’, particularmente ao abordar como certos corpos são socialmente reconhecidos, enquanto

outros são historicamente marginalizados e afastados de espaços institucionais, como a escola (Butler, 1993).

Sobre a categoria ‘Identidade e trajetória de vida’, o estudante 1 conheceu o projeto DAM+ através de outro coletivo/grupo, o Transcrição, que é um grupo para apoiar os direitos de pessoas transsexuais e travestis. Ele contou que abandonou os estudos pois sua família não aceitava sua transição:

Conheci o projeto DAM+ a partir do grupo transcrição. Minha mãe nunca aceitou minha transição, eu não podia tomar hormônio, jogava minhas roupas ditas femininas fora; tomava hormônio e parava pois não conseguia dar uma continuidade devido à família (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 abandonou os estudos com 16 anos e entrou para a criminalidade aos 14. Foi preso pela segunda vez e ficou 10 anos preso, saindo recentemente:

Abandonei os estudos com 16 anos, porém entrei na criminalidade com 14, e uma hora tive que escolher entre o crime e a escola, pois ia para escola obrigado por conta de meu pai, quando tive a oportunidade de sair abandonei de vez. Fui preso com 18 anos, sai com 20 anos e voltei para a prisão no mesmo ano e fiquei 10 anos preso, até os 30 anos. Saí da prisão há poucos meses (Estudante 2, 2026, sem página).

Já a estudante 3 é uma travesti que superou a expectativa de vida, com 50 anos. Pois, de acordo com a Associação Nacional de Transsexuais e Travestis (ANTRA), a expectativa de vida de mulheres transsexuais e travestis é de 35 anos devido à mortalidade pela transfobia:

50 anos, Travesti, casada há 15 anos, passei por todas as etapas e processos de se identificar um homem gay afeminado, ir se montando até se entender como mulher trans e travesti. “Demorei” para me identificar como mulher trans e a transacionar porque na época perdi muitas amigas para a depressão e para o suicídio devido à transição hormonal (Estudante 3, 2026, sem página).

Já o estudante 4 se identifica como uma pessoa não-binária, suporte 1 do espectro autista, que vive com HIV e ativista:

Não-binário, me descobri como homem trans aos poucos, me encontro na aparência masculina, 28 anos, suporte 1 do espectro autista, vivendo com HIV, ativista pela causa da vulnerabilidade social das pessoas transsexuais e travestis vivendo com HIV. Desde a escola falava sobre questões de pessoas com HIV e pessoas LGBTQIAPNB+ e o meu sonho é ser um ativista mundial (Estudante 4, 2026, sem página).

A segunda categoria temática ‘Nome social e reconhecimento’, tendo como subcategorias: Uso do nome social (frequência: 4); Retificação e reconhecimento identitário (frequência: 3); Impactos na autoestima (frequência: 4).

Essa temática pode ser diretamente ligada aos debates em ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento, à inteligibilidade social e à legitimidade dos corpos dissidentes. A utilização do nome social constitui uma prática de reconhecimento da identidade que, mesmo que de forma parcial, rompe com processos históricos de apagamento (Butler, 1993).

Também dialoga com ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’, ao mostrar como a escola, com frequência, utiliza mecanismos de violência simbólica ao negar o nome social, a identidade de gênero e a dignidade das estudantes travestis e transexuais (Andrade, 2015).

Com base em ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, o reconhecimento do nome social pode ser visto como uma prática pedagógica de desobediência às regras cisnormativas que foram historicamente estabelecidas nos ambientes educacionais (Odara, 2020).

Sobre a categoria nome social e reconhecimento, os estudantes 1 e 3 afirmam que tiveram acesso ao uso do nome social, porém ainda não foram retificados, ou seja, fez total diferença.

O estudante 2 fez uso do nome social, mas atualmente é retificado. Retificou no campo de regressão, ou seja, regressão de regime, que é a transferência de um preso/condenado de um regime mais leve para um mais rígido, dentro da cadeia:

[...] já sou retificado. Na prisão utilizava pelo meu nome social, porque o juiz não estava aceitando a retificação do meu nome, porém quando fui para campo de regressão consegui fazer a retificação do meu nome, e retificando teve a total diferença (Estudante 2, 2026, sem página).

No caso do estudante 4, temos que ele faz uso do nome social e que não daria para dar continuidade sendo chamado pelo seu nome morto, que é o nome dado ao nascimento como registro e que a pessoa não se identifica mais.

Sim, totalmente. Porque não teria como eu continuar estudando sendo chamado pelo nome morto ou pelo pronome feminino (Estudante 4, 2026, sem página).

A terceira categoria temática, ‘Trajetória escolar anterior’, se relaciona com as subcategorias: Evasão escolar (frequência: 4); Violência/preconceito (frequência: 4); Invisibilização (frequência: 4).

Essa temática se relaciona de maneira significativa com o trabalho ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’, particularmente ao tratar dos processos de evasão, exclusão, violência e disciplinamento enfrentados por estudantes travestis e transexuais na escola regular (Andrade, 2015).

Simultaneamente, a ‘Pedagogia das Travestilidades’ possibilita a compreensão das trajetórias escolares como experiências caracterizadas pela criação de saberes dissidentes e pela resistência diária. A autora aborda a escola como um local de conflito entre exclusão e oportunidade de reinvenção (Araújo, 2022).

Sobre a categoria trajetória escolar anterior, o estudante 1 ressalta: “Sai da escola porque precisei ir para a prostituição para sobreviver e com isso abandonei os estudos e sai de casa” (Estudante 1, 2026, sem página).

Já o estudante 2 abandonou os estudos aos 16 anos e entrou na criminalidade com 14 anos, dando ênfase que quando não se tem um apoio familiar, precisando sobreviver, a educação fica em segundo plano.

Saí da escola com 16 anos, devido à criminalidade que entrei aos 14, e estudava na cadeia apenas para comer lanche. Na rua, até uma certa idade parece que não existe uma atenção para os estudos apenas para a sobrevivência, pensava que a escola não fazia diferença nenhuma, apenas quando cresce que consegue ver a diferença. O maior problema era acordar cedo para ir estudar e de tarde não conseguia porque de tarde era o horário do plantão da antiga vida que tinha (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 afirma que sempre foi uma pessoa ‘bicha afeminada’, ou seja, fugia dessa normativa binária de gênero feminino e masculino, contrariando um sistema cisheteronormativo no ambiente escolar. Relatou que não sofreu homofobia diretamente em sala de aula, mas sim no contexto familiar e que foi expulso de casa e precisou trabalhar para sobreviver.

Sempre fui uma bicha afeminada dentro de sala de aula, sempre “pintosa”, representante de turma porque gostava de ser líder e tomar a rédea da turma. Não sofri homofobia diretamente pois sempre me impus. Sai da escola porque precisava trabalhar para sobreviver (Estudante 3, 2026, sem página).

E, por fim, o estudante 4 abordou que sofreu preconceito referente à sua orientação sexual e sua identidade de gênero devido aos trejeitos que são ditos ‘masculinos’, por não gostar de brincar de boneca, casinha ou qualquer outro estereótipo que ligassem à figura feminina durante a infância. Teve várias passagens pela escola, sendo expulso pela primeira vez na 7ª série (atual 8º ano do ensino fundamental), por agredir fisicamente uma aluna para se defender da transfobia. No 1º ano do ensino médio, evadiu a escola novamente:

Abandonei (Expulso) a escola no 1º ano do ensino médio, muito conturbada, bullying, desde o jardim, sofrendo homofobia, fui expulso na 7ª série porque cortou com um estilete em uma aluna que a chutou, porém retornou no 1º ano e abandonou novamente (Estudante 4, 2026, sem página).

A quarta categoria temática, ‘Chegada ao CREJA/DAM+’, teve como subcategorias: Indicação (amigos/rede) (frequência: 3); Busca por acolhimento (frequência: 3); Necessidade de certificação (frequência: 4).

Essa temática se relaciona à procura por acolhimento, sensação de pertencimento e acesso à educação em um ambiente mais inclusivo e menos violento. Nesse contexto, ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ contribui ao promover práticas educacionais que desafiem modelos normativos e excludentes (Odara, 2020).

O transfeminismo contribui para entender a educação como um meio de emancipação, cidadania e reconstrução de trajetórias afetadas pela transfobia estrutural (Nascimento, 2021).

Além disso, essa questão destaca o CREJA como um espaço político de resistência e reintegração social, especialmente para indivíduos que foram historicamente excluídos dos sistemas educacionais formais.

Sobre a categoria ‘Chegada ao CREJA/DAM+’, o estudante 1 conheceu o CREJA a partir do grupo Transcrição, pois tem o desejo de realizar um concurso público e, para isso, precisa da certificação de escolaridade. O estudante almeja conseguir um emprego formal para sair da prostituição.

Através do grupo transcrição, pois caso queira se candidatar em concurso (como o Garupa), precisa ter o ensino médio e ainda não tenho. Terminando no DAM+, vou para o 1º ano do ensino médio e em seguida vai para o Dom Pedro II concluir o ensino médio... para conseguir uma possibilidade de arrumar um emprego e sair da prostituição, porque nas ruas não está fácil e está horrível a prostituição (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 não conhecia o Projeto DAM+, porém uma colega de seu antigo trabalho indicou o Projeto. Ele se interessou porque são apenas 2 horas de aula, o que facilita a

conciliação entre trabalho e estudo: “Não conhecia, uma mulher do antigo serviço que indicou, e por ser 2 horas em sala de aula foi o diferencial, é o horário que dá para estudar e trabalhar, fazendo total diferença pois sai do trabalho e vai direto para a instituição” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 foi motivado pela proposta que o projeto possui, como por exemplo a bolsa de auxílio permanência que é primordial para sua frequência em sala de aula. Ele afirma: “Foi um conjunto, tanto o projeto DAM+ quanto a ajuda de custo que é essencial, primordial e muito necessário para a permanência na instituição” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4, por sua vez, se disse motivado por todo cuidado, acolhimento e respeito que a instituição (CREJA) tem com o estudante, juntamente com o Projeto DAM+.

Foi devido a essa questão dos estudos das pessoas transsexuais, pois do fundamental ao ensino médio minha trajetória foi muito conturbada. Depois que saí de casa. Tentei outras vezes retornar aos estudos, mas nunca fui tão acolhido novamente como no CREJA. Saí, me formei no Projeto DAM+ e fui para outra escola e levei os estudantes do DAM+, terminei por prova e tenho o diploma de ensino médio (Estudante , 2026, sem página).

A quinta categoria temática, ‘Primeiro contato com CREJA/DAM+’, tendo como subcategorias: Acolhimento institucional (frequência: 4); Estranhamento inicial (frequência: 1); Reconhecimento identitário (frequência: 4).

Essa questão pode ser relacionada ao conceito de acolhimento pedagógico presente na ‘Pedagogia das Travestilidades’, particularmente na ideia de que práticas educativas que consideram as vivências trans e travestis podem promover o sentimento de pertencimento e permanência na escola (Araújo, 2022).

Também se relaciona com a ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, ao considerar a escola como um espaço para transformação e quebra de práticas pedagógicas violentas e normativas (Odara, 2020).

Com isso, a vivência inicial no Projeto pode ser vista como um processo de reconstrução subjetiva e reconhecimento social, em diálogo com Butler (1993) e Nascimento (2021).

Sobre a categoria ‘Primeiro contato com CREJA/DAM+’, o estudante 1 criou uma grande rede de apoio com outros/as estudantes e também com a gestão do CREJA, devido acolhimento institucional.

Gostei bastante, fiz laços afetivos de amizade e fui acolhida, porque é importante ter esse apoio pois muitas meninas desistiram de continuar no projeto. A diretora, ex-diretora adjunta e toda equipe do CREJA, fui bastante acolhida (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 afirma que primeiro conheceu o CREJA para depois ter contato com o Projeto DAM+, apresentando que teve uma recepção positiva, acolhedora e cuidadosa por parte da equipe pedagógica da instituição.

Primeiro tive contato com o CREJA e depois com o DAM+. O meu primeiro contato foi maravilhoso, com a recepção acolhedora da direção, pela aura e postura dos funcionários sempre muito respeitosos que me motivou mais ainda para permanecer na instituição. Antes do projeto já não faltava e depois do projeto que não faltou mesmo. Qualquer dúvida que os estudantes conseguem tirar porque a equipe da gestão escolar está sempre disposta a suprir e responder, mesmo que não seja uma resposta imediata, mas sempre tem a resposta que precisa, sempre muito atenciosos e cuidadosos (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 aborda que precisou se aproximar do Projeto para ver que, de fato, seria acolhida pela proposta. Porém, ao chegar ao CREJA, obteve uma primeira impressão positiva devido à recepção dos gestores da instituição, impressão essa que permaneceu, afirmando que foi cuidada e acolhida.

Fiquei muito no “tenho que ver para crer”, pois para as pessoas transsexuais e travestis tudo é mais difícil e precisa ser feito 10x mais para reafirmar seu potencial e com isso fui com um pé atrás e assim que cheguei na instituição minha visão mudou totalmente por que realmente existe uma parceria, que a prefeitura está envolvida e a área da saúde também, com exames e operações. E apesar de oferecerem diversos cursos gratuitos, não oferecem passagens e nem insumos básicos para permanência fazendo com que muitos estudantes não consigam ir para os cursos disponibilizados pelo projeto por problemas financeiros (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 relembra que o seu primeiro contato ao conhecer a equipe da gestão do CREJA e o espaço físico da instituição.

A escola, conhecer os funcionários (professores e gestores) e o pegar uniforme foi uma coisa nova depois de muito tempo. E o que o marcou bastante foi a professora de português que todas as sextas-feiras fazia um lanche para a turma, essa professora está muito ligada em causas e movimentos sociais (Estudante 4, 2026, sem página).

A sexta categoria temática é ‘Permanência na escola’, tendo como subcategorias: Apoio pedagógico (frequência: 4); Ambiente acolhedor (frequência: 4); Projetos inclusivos (DAM+) (frequência: 3).

Essa temática permite abordar a permanência escolar como uma forma de resistência política. Em ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’, a permanência na escola é uma forma de resistência às estruturas cisheteronormativas que historicamente excluem corpos trans e travestis desses ambientes (Andrade, 2015).

O livro ‘Pedagogia das Travestilidades’ também contribui para a reflexão sobre a permanência como uma construção coletiva de afeto, pertencimento e reconhecimento (Araújo, 2022).

‘Transfeminismo’ possibilita a compreensão de que a luta por cidadania, dignidade e direitos humanos está diretamente relacionada ao acesso e à permanência na educação (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Permanência na escola’, o estudante 1 aponta que seu maior incentivo para permanência na instituição é a conclusão dos estudos. Pretende obter o diploma, conseguir um emprego de carteira assinada, para sair da prostituição: “A conclusão dos estudos para conseguir um emprego CLT e sair da prostituição” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 afirma que seu maior incentivo para a permanência são os funcionários da instituição, dando ênfase à Diretora e a seus colegas de classe: “Os funcionários e os alunos, um conjunto de tudo, principalmente a diretora” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 3 apresenta que seu maior incentivo para a permanência é a formação, mesmo sendo até o ensino fundamental, pois entende que ela é de grande importância, afirmando a necessidade da ampliação do Projeto para a esfera do ensino médio:

A formação, que apesar de ser só até o ensino fundamental, é de grande ajuda, porém acredita que abrir turmas para ensino médio seria de extrema importância para a permanência de estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculino (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 afirma que seu maior incentivo para sua permanência é conseguir ter uma vida financeira estabilizada, carreira consolidada, ao ponto de ajudar outras ONGs e casas de acolhimento, como também suas ‘irmãs de pista’, que são as mulheres trans e travestis que o ajudaram a sobreviver nas ruas. O estudante ressalta que quer:

Ter uma carreira, conseguir ter uma vida financeira estável para realizar seus sonhos, uma vida digna, ter moradia e uma moto poder ajudar suas irmãs de pista que o criaram nas ruas que foram as travestis que conhece há 12 anos, que emprestavam roupas para se prostituir e conseguir sobreviver, ao ponto de poder ajudar financeiramente as casas de acolhimento, e ter sua ONG de animais (Estudante 4, 2026, sem página).

A sétima categoria temática ‘Percepção do Projeto DAM+’ tem como subcategorias: Inclusão e representatividade (frequência: 4); Formação cidadã (frequência: 2); Espaço de fala (frequência: 4).

Essas questões podem ser examinadas sob a ótica da ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, considerando o DAM+ como uma prática educativa insurgente que desafia os modelos tradicionais de ensino e fomenta a inclusão de indivíduos historicamente marginalizados (Odara, 2020).

Também estão ligadas à ‘Pedagogia das Travestilidades’, ao entender o Projeto como uma oportunidade para criar pedagogias dissidentes, baseadas nas vivências trans e travestis (Araújo, 2022).

A interseccionalidade proposta por Collins e Bilge (2021) possibilita a análise do Projeto como uma estratégia para combater as diversas desigualdades que afetam essas estudantes.

Sobre a categoria ‘Percepção do Projeto DAM+’, o estudante 1 enxerga a proposta do Projeto de extrema importância, por ser ofertada aulas durante apenas 2 horas, dando a possibilidade de conciliar com o trabalho. Ele afirma, ainda, que as aulas o ajudaram bastante a perder o medo e o receio de sair de casa durante o dia, pois saía apenas a noite, devido a transfobia.

[...] ajudou bastante ser um projeto apenas com 2 horas de atividades, pois preciso trabalhar. Ajudou bastante a sair de casa, pois saía geralmente apenas à noite porque durante o dia sofria muita transfobia indiretamente (como olhares) nas ruas (Estudante 1, 2026, sem página).

No caso do estudante 2, ele afirma que a proposta do Projeto DAM+ é muito importante para dar o devido acesso à informação para pessoas que são marginalizadas e vulneráveis. Comenta, ainda, que, durante o carnaval, o Projeto ofertou para estudantes que tinham seis meses de frequência algumas propostas de emprego, mesmo que temporárias.

Acho muito importante, dando um norte para a população, porque tem muitas pessoas que são bastantes vulneráveis e não conseguem um emprego, devido a grande discriminação, mas em seu caso específico conseguiu um emprego com mais facilidade devido ao Santa Cabrini que é para preso mesmo, e no carnaval o DAM+ também o chamou para fazer alguns freelancers porém devido ao horário e por ser carnaval o horário não batia. (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 2 também aponta a importância de uma parceria entre o Projeto e a população encarcerada para desmistificar a visão das pessoas que vivem na cadeia: “Acho válido fazer uma parceria entre o DAM+ e o projeto da comunidade LGBTQIAPNB+ dos presídios, para desmistificar a visão das pessoas encarceradas, e depois de 6 meses o projeto DAM+ começa a dar retorno” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 diz que a proposta do projeto é essencial, primordial e necessária para a sua formação e da comunidade LGBTQIAPNB+, principalmente para as pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos (Estudante 3, 2026, sem página).

Por fim, o estudante 4 aponta que a proposta do Projeto DAM+ é necessária devido à alta evasão escolar das pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, e também afirma a importância da bolsa de auxílio permanência:

[...] agora está no terceiro ano de projeto e devido a evasão escolar de pessoas transsexuais e travestis é muito grande e através dessa educação inclusiva pelos anos iniciais, faz com que consiga a permanência dessa população e também o auxílio financeiro que ajuda a permanência (Estudante 4, 2026, sem página).

A oitava categoria temática ‘Mudanças após o DAM+’ se articula com as subcategorias: Relação com os estudos (frequência: 4); Autoestima e pertencimento (frequência: 3); Projetos de futuro (frequência: 4).

Essa temática está diretamente relacionada aos processos de transformação subjetiva e educacional abordados em ‘Transfeminismo’ e ‘Pedagogia das Travestilidades’, especialmente ao considerar a educação como um espaço potencial para a reconstrução da autoestima, pertencimento e cidadania (Nascimento, 2021; Araújo, 2022).

Também dialoga com ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’, ao mostrar como o reconhecimento institucional pode modificar a relação das participantes com seus próprios corpos e com os espaços sociais (Butler, 1993).

Em conclusão, a temática pode ilustrar como práticas pedagógicas inclusivas geram efeitos significativos nas trajetórias educacionais, afetivas e sociais de estudantes trans e travestis na EJA.

Sobre a categoria ‘Mudanças após o DAM+’, o estudante 1 disse que se sente mais responsável e decidida a terminar os estudos, para conseguir um emprego e sair da prostituição: “Me sinto mais focada, mais responsável e mais decidida para concluir seus estudos e conseguir um emprego” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 também indicou mudanças positivas: se percebe mais atento nas atividades em sala de aula e percebe que os/as professores/as adotam uma didática cuidadosa e acolhedora.

Presto atenção na aula e pergunto bastante, muito curioso, porque é perguntando que se aprende, nem sempre escrevendo consigo o aprendizado mas com o diálogo e a troca entre professor e aluno que se ensina, e na instituição os professores ensinam muito dialogando, trazendo o diferencial da instituição, despertando um desejo maior de aprender (Estudante 2, 2026, sem página).

Já o estudante 3 afirma uma mudança positiva no desempenho em sala de aula, devido ao apoio da equipe pedagógica do CREJA.

Foi como uma capa de proteção e permanência para que eu continuasse meus estudos segura e protegida com meus direitos assegurados, pois a gestão escolar da instituição é muito acolhedora e muito paciente; atende nossas questões e dúvidas com o maior cuidado, tudo com disciplina e respaldo (Estudante 3, 2026, sem página).

E, por fim, o estudante 4 afirmou que, por participar do Projeto DAM+, consegue observar a escola com outra visão, pois é acolhido, respeitado e representado dentro e fora de sala de aula na instituição. Ele afirmou também que o CREJA é uma referência para outros modelos de escola e um refúgio para estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos.

O CREJA é um espaço que sempre me enaltece e me acolhe, e me sinto respeitado e representado pela instituição. Antigamente pensava que a escola não era um espaço para pessoas transsexuais e travestis, mas agora quando essa população quer procurar uma maneira de retornar aos estudos indico o Projeto DAM+ juntamente ao CREJA, como forma de referência. Por conta do projeto criei outra visão dos estudos (Estudante 4, 2026, sem página).

As histórias contadas pelos/as alunos/as mostram que suas trajetórias escolares foram fortemente afetadas por processos de exclusão, evasão, violência, vulnerabilidade social e negação de suas identidades de gênero. As experiências relatadas mostram que a escola convencional, historicamente baseada em normas cisheteronormativas, frequentemente funcionou como um espaço de sofrimento, invisibilidade e exclusão dessas pessoas do direito à educação.

Os depoimentos indicam que elementos como rejeição familiar, transfobia, necessidade de sobrevivência, prostituição, criminalização e problemas socioeconômicos influenciaram diretamente suas vivências na escola, evidenciando a relevância da perspectiva

interseccional abordada por Collins e Bilge (2021). As trajetórias expostas corroboram que gênero, classe, raça e vulnerabilidade social atuam de maneira integrada, agravando os processos de exclusão educacional enfrentados por indivíduos transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos.

Simultaneamente, os relatos indicam que o CREJA e o Projeto DAM+ começaram a simbolizar uma oportunidade real de reconstrução dessas trajetórias interrompidas. O acolhimento institucional, o respeito ao nome social, a escuta sensível e a criação de laços afetivos possibilitaram que esses/as alunos/as começassem a ver a escola como um lugar onde poderiam se sentir pertencentes e reconhecidos.

Assim, esta seção demonstra que as trajetórias escolares desses/as alunos/as não podem ser entendidas somente pela perspectiva da evasão, mas, sobretudo, pelas estratégias de resistência desenvolvidas ao longo de suas experiências. Assim, permanecer ou voltar à escola é um ato político de resistência contra as violências estruturais que historicamente privaram essas pessoas do direito à educação e a uma vida digna.

## **5.2 Obstáculos atravessados: o enfrentamento à permanência e a evasão escolar.**

As dificuldades que os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos enfrentam para permanecer na escola não devem ser vistas como problemas individuais, mas como reflexo de um sistema educacional que possui normas excludentes. Nesse contexto, a evasão escolar surge menos como uma opção e mais como consequência de processos constantes de violência e falta de reconhecimento.

Essa análise está em consonância com a proposta de Odara (2020), ao destacar a necessidade de romper com práticas pedagógicas convencionais que perpetuam a exclusão. Ao não reconhecer as identidades dissidentes, a escola fortalece mecanismos de controle que dificultam a permanência dessas pessoas.

Em contrapartida, as estratégias desenvolvidas no contexto do Projeto DAM+, como rodas de conversa, escutas e práticas de acolhimento, alinham-se ao que Araújo (2022) sugere ao considerar as vivências travestis e transsexuais como saberes válidos no processo educacional. Essas atividades ajudam a criar laços e a fortalecer a subjetividade das/os alunas/os.

Nesse cenário, o transfeminismo, conforme descrito por Nascimento (2021), permite entender a permanência escolar como um processo de afirmação de existência, em que o acesso à educação está ligado à promoção da dignidade e reconhecimento.

A segunda seção intitulada ‘Obstáculos atravessados: o enfrentamento à permanência e a evasão escolar’, teve como base as perguntas abaixo, feitas aos/às estudantes em entrevistas.

**Quadro 9** – Perguntas feitas aos/às estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos sobre obstáculos enfrentados para a permanência institucional.

- 1** – Como foi a sua experiência no projeto DAM+?
- 2** – Que tipo de dificuldade você enfrentou para permanecer em sala de aula (psicológica, social, familiar, estrutural)?
- 3** – Comente situações que você considera marcantes na implantação do projeto.
- 4** – Você sente que suas vivências, identidades e subjetividades são compreendidas e respeitadas pela instituição e pelos(as) professores(as)?
- 5** – Você participa ou já participou de rodas de conversa, grupos de apoio, escutas?
- 6** – O que você acredita que ainda pode melhorar no CREJA para atender melhor às necessidades de pessoas LGBTQIAPNB+?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir das entrevistas, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos (Fontoura, 2011) – ver o Quadro 10, no Anexo 5.

A primeira categoria temática ‘Experiência no Projeto DAM+’ teve como subcategorias: Acolhimento institucional (frequência: 4); Sentimento de pertencimento (frequência: 4); Transformação pessoal (frequência: 2).

Essa temática permite entender como os/as estudantes trans e travestis vivenciam práticas pedagógicas que visam o acolhimento, reconhecimento e inclusão na Educação de Jovens e Adultos. Nesse contexto, ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ contribui ao reconhecer o DAM+ como uma abordagem educacional rebelde, capaz de quebrar os padrões normativos que historicamente foram impostos a pessoas trans e travestis em ambientes escolares (Odara, 2020).

Além disso, a ‘Pedagogia das Travestilidades’ possibilita a interpretação da experiência no projeto como uma oportunidade para criar pertencimento, afeto e reconhecimento das subjetividades dissidentes no ambiente escolar (Araújo, 2022).

O livro ‘Transfeminismo’ também contribui para a análise da educação como instrumento de emancipação social, fortalecimento da identidade e garantia de direitos para pessoas trans e travestis (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Experiência no Projeto DAM+’, o estudante 1 afirma positivamente sua experiência com o Projeto: “Incrível, muito acolhedora” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 apontou que sua experiência com o CREJA também está sendo ótima e que não conhecia o Projeto DAM+: “Está sendo ótima, não entrou no CREJA pelo projeto mas após entrar e conhecer foi uma oportunidade incrível, e financeiramente o projeto também ajuda muito” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 também reconheceu que sua experiência com o Projeto está sendo maravilhosa e que, se tiver oportunidade de empregabilidade na instituição, deseja retornar como funcionária no CREJA, no contexto do Projeto DAM+.

Maravilhosa, tanto que se futuramente tiver uma oportunidade eu pretendo estar dentro envolvida, pois na minha época não tinha esses enredos, essas aberturas e esses espaços para falar sobre essas questões de transsexuais e travestis. Se tivesse seria tudo diferente e naquela época não tinham oportunidades para pessoas como eu (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 destacou que sua experiência com o Projeto foi acolhedora e representativa e a importância do incentivo à permanência na escola pela sua ex-companheira.

Acolhedora! Me sinto representada. Na época estava em um relacionamento com uma mulher de 45 anos que proporcionou em um lugar apenas de estudar e conseguiu focar nessa questão, um olhar de “faz alguma coisa, só não fica parado” ((Estudante 4, 2026, sem página).

A segunda categoria temática ‘Dificuldades para permanência’ e teve como subcategorias: Conciliação entre trabalho e estudos (frequência: 1); Saúde mental e acompanhamento psicológico (frequência: 1); Vulnerabilidade social/econômica (frequência: 2); Apoio familiar e afetivo (frequência: 1); Acolhimento institucional (frequência: 1).

Essa temática está diretamente relacionada à interseccionalidade, especialmente ao reconhecer que os desafios enfrentados por estudantes trans e travestis não são isolados, mas influenciados por diversos marcadores sociais como gênero, raça, classe, sexualidade e exclusão social (Collins e Bilge, 2021).

Também se conecta com *Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa*, ao abordar como a escola tem sido historicamente responsável por processos de violência, silenciamento, evasão e exclusão de travestis e mulheres trans (Andrade, 2015).

‘Corpos que importam: Os limites discursivos do ‘sexo’ ajuda a entender como certos corpos são vistos como ‘abjetos’ na sociedade, passando por processos constantes de deslegitimação e marginalização institucional (Butler, 1993).

Sobre a categoria ‘Dificuldades para permanência’, o estudante 1 destaca que não enfrentou obstáculos para permanecer em sala de aula: “Não enfrentou dificuldades, sua mãe e seu ex marido gostaram que retornou os estudos, a família apoiou” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 aponta que a única dificuldade que enfrenta para manter sua permanência é o cansaço, pois vai à aula após o trabalho. Contudo, esse sentimento de exaustão de um dia cansativo de trabalho passa após chegar à instituição e ser acolhido: “O cansaço, por conta de conciliar trabalho com os estudos, sai do trabalho e vai direto para a escola, porém quando chega na instituição o cansaço passa devido ao acolhimento” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 revelou que questões psicológicas afetaram sua permanência. Por isso, faz acompanhamento profissional e faz uso dos medicamentos necessários: “Enfrento questões psicológicas, em que faço acompanhamento com profissional especializado e tomo medicamentos necessários para suas demandas” (Estudante 3, 2026, sem página).

Ainda, o estudante 4 apresenta que não passou por dificuldades diretas para permanecer na instituição, pois tinha o apoio de sua cônjuge: “Não teve dificuldade diretamente para permanecer em sala de aula durante o projeto DAM+” (Estudante 4, 2026, sem página).

A terceira categoria temática ‘Situações marcantes do Projeto’ teve como subcategorias: Episódios de acolhimento (frequência: 4); Atividades formativas e conscientização sobre direitos (frequência: 2); Visibilidade e reconhecimento (frequência: 4).

Essa temática permite avaliar os efeitos pedagógicos, emocionais e sociais do DAM+ no CREJA. Nesse cenário, a ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ possibilita a compreensão da implementação do projeto como uma ação de rompimento com as práticas cisheteronormativas enraizadas na educação convencional (Odara, 2020).

A ‘Pedagogia das Travestilidades’ contribui ao considerar a escola como um local para a construção coletiva de resistência, acolhimento e valorização das vivências travestis e trans (Araújo, 2022).

As participantes também consideraram experiências significativas como processos de mudança institucional, reconhecimento e criação de laços afetivos entre alunos/as, professores/as e administração escolar.

Sobre a categoria ‘Situações marcantes do Projeto’, o estudante 1 revelou que os colegas de classe e a equipe do CREJA foram marcantes na trajetória de Projeto.

As pessoas, a equipe do corpo docente e os estudantes foram marcantes. Existe um armário solidário na instituição que você leva uma peça e troca por outra ou também se não tiver peça para doar pode pegar alguma peça que queira (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 afirmou que, em uma oficina extracurricular para carga horária com uma convidada, uma mulher trans e advogada abordou os direitos da população transsexual e travesti para os/as estudantes. Essa foi uma das experiências mais marcantes do Projeto: “Tive uma palestra de uma advogada trans que levou pra gente os direitos da população transsexual e travesti” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 apontou que a primeira reunião do projeto DAM+ foi uma situação marcante: “A primeira reunião do projeto que teve no 3º andar, com toda diretoria do projeto DAM+ para falar sobre o projeto” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 lembrou que a formatura de sua turma, em que o mesmo foi o orador da ocasião e isso foi a situação mais marcante para ele: “A formatura dos anos iniciais da minha turma, feita com muito carinho, e fui o orador da sessão da formatura” (Estudante 3, 2026, sem página).

A quarta categoria temática, ‘Respeito às identidades e subjetividades’, teve como subcategorias: Reconhecimento identitário (frequência: 4); Acolhimento e respeito institucional (frequência: 4); Práticas Pedagógicas Inclusivas (frequência: 1).

Essa temática se relaciona de maneira significativa com ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento social de corpos dissidentes e às normas que determinam quais vidas são aceitas nos espaços institucionais (Butler, 1993).

Se alinha também ao transfeminismo ao apoiar a importância de práticas educacionais que considerem as vivências trans e travestis como legítimas, humanas e geradoras de conhecimento (Nascimento, 2021).

A ‘Pedagogia das Travestilidades’ auxilia na reflexão sobre o respeito às subjetividades como um componente essencial para a permanência e o pertencimento no ambiente escolar (Araújo, 2022).

Sobre a categoria ‘Respeito às identidades e subjetividades’, as respostas dos/as estudantes foram unânimes, afirmando que suas vivências e individualidades foram acolhidas e respeitadas pela gestão escolar do CREJA.

Como por exemplo, o estudante 4, que afirmou que se sentiu respeitado pela equipe de professores/as do CREJA quando utilizavam pronome neutro para se referir aos/às estudantes, pois o mesmo se identifica como uma pessoa não-binária: “Sim, me senti respeitado, principalmente quando os professores falavam “todos, todas e todes” (Estudante 4, 2026, sem página).

A quinta categoria temática, ‘Participação em ações de apoio’, teve como subcategorias: Rodas de conversa (frequência: 4); Escuta Individual (frequência: 4); Grupos de apoio (frequência: 4).

Essa temática se relaciona às perspectivas de acolhimento, escuta e construção coletiva presentes na ‘Pedagogia das Travestilidades’, especialmente ao reconhecer a relevância dos espaços de fala para a valorização das vivências trans e travestis (Araújo, 2022).

A ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ também se relaciona com essa temática, ao entender que rodas de conversa e espaços de escuta são práticas pedagógicas não hegemônicas que quebram os padrões autoritários e normativos da educação (Odara, 2020).

Como também o transfeminismo contribui para entender esses espaços como práticas de fortalecimento da identidade, apoio mútuo e resistência coletiva (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Participação em ações de apoio’, o estudante 1 afirmou que participa de rodas de conversa, gincanas, palestras e afins, semanalmente. Tais atividades ajudaram também em sua relação com seus/suas colegas de classe e com a equipe da instituição: “(...) Semanalmente temos rodas de conversa. Como gincana, rimas e palestras. Me ajudou a socializar com meus colegas de turma e com os profissionais” (Estudante 1, 2026, sem página).

Já o estudante 2 indica que participa de diversas atividades, como rodas de conversa, e que foi de extrema importância para o crescimento pessoal, educacional e profissional do mesmo: “Participo de diversas rodas de conversa, gosto bastante. Me trouxe bastante

responsabilidade e segurança tanto no meu pessoal quanto educacional e profissional” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 afirma que participou de rodas de conversas, em sua maioria com representantes transsexuais, para que pudessem se sentir acolhidos, representados e incentivados: “Participei, rodas de conversa com representantes transsexuais” (Estudante 3, 2026, sem página).

Já o estudante 4 aponta de maneira positiva também que houve palestra sobre as vivências e empregabilidade da população transsexual: “Teve uma palestra sobre empregabilidade, vivências trans, passeio ao Cristo Redentor” (Estudante 4, 2026, sem página).

A sexta categoria temática é a ‘Propostas de melhoria’ teve como subcategorias: Continuidade e manutenção das ações existentes (frequência: 2); Ampliação de acesso e vagas (frequência: 1); Melhorias na estrutura de acolhimento (frequência: 1).

Essa pergunta possibilitou uma reflexão sobre os obstáculos que ainda precisamos superar para criar uma educação verdadeiramente inclusiva e livre de LGBTIfobia. Nesse contexto, ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ defende a urgência de uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas, quebrando os padrões excludentes e cisnormativos que existem na escola (Odara, 2020).

O livro ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’ permite examinar como a permanência escolar ainda é afetada por práticas institucionais discriminatórias. Isso evidencia a necessidade constante de formação docente, acolhimento e reconhecimento das identidades dissidentes (Andrade, 2015).

Por último, o transfeminismo enfatiza a necessidade de políticas educacionais que assegurem dignidade, cidadania e visibilidade para pessoas trans e travestis nos ambientes escolares (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Proposta de melhorias’, os estudantes 1 e 2 acreditam que não precisa de melhorias no CREJA.

No caso do estudante 3, o mesmo destacou a alimentação. A instituição melhorou conforme o tempo, pois atualmente existe uma cozinha no refeitório para os/as estudantes dentro do CREJA: “Melhorou bastante, porque antigamente era um lanche com uma fruta, e atualmente tem uma cozinha funcionando, com alimentação digna” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 ressalta a importância de disponibilizar duas turmas por ano, para com que existam mais oportunidades de acesso à educação: “Disponibilizar 2 turmas por ano, para

que ao em vez de 20 pessoas sejam 40 pessoas formadas por ano” (Estudante 4, 2026, sem página).

Os depoimentos expostos nesta seção evidenciam que a permanência escolar de alunos/as transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos está diretamente ligada às condições de acolhimento, segurança e reconhecimento proporcionadas pela instituição de ensino. As experiências relatadas mostram que a evasão escolar não é um fenômeno isolado ou individual, mas está intimamente ligada às diversas violências sociais, familiares e institucionais que esses indivíduos enfrentam.

A transfobia, o preconceito, a marginalização social, a ausência de suporte familiar, a instabilidade financeira e a urgência de sobrevivência se destacam como fatores principais que impedem a continuidade da educação. Nesse contexto, muitos/as alunos/as tiveram que interromper seus estudos para entrar na prostituição, no mercado informal ou até mesmo em situações de criminalização, evidenciando os efeitos das desigualdades estruturais em suas vidas.

No entanto, os depoimentos também mostram que o CREJA e o Projeto DAM+ funcionam como instrumentos essenciais para combater a evasão escolar. A equipe pedagógica acolhedora, o respeito às identidades de gênero, a bolsa de auxílio permanência, as metodologias flexíveis e a criação de laços afetivos tiveram um papel importante para que esses alunos continuassem na escola e retomassem seus projetos de vida.

Dessa forma, esta seção demonstra que assegurar a permanência dos/as alunos/as na escola requer muito mais do que simplesmente disponibilizar vagas educacionais. É imprescindível desenvolver políticas públicas interseccionais, abordagens pedagógicas humanizadas e estratégias institucionais que levem em consideração as particularidades dessa população. O Projeto DAM+ demonstra que a permanência na escola é uma forma de resistência política, social e subjetiva contra as estruturas históricas de exclusão.

### **5.3 Avanços (trans)gressores: a perspectiva da educação como forma de resistência.**

As conquistas mencionadas pelas/os alunas/os indicam a educação como um local de resistência e (trans)formação. Nesse contexto, permanecer na escola vai além do aspecto acadêmico, sendo considerado um ato político de existência.

Essa visão dialoga com o trabalho de Nascimento (2021), ao destacar que a educação pode servir como um instrumento para criar oportunidades de vida para pessoas trans. Simultaneamente, aproxima-se da ideia de transgressão apresentada por Odara (2020), ao

entender que ocupar a escola sendo quem se é representa um ato de quebra de normas historicamente excludentes.

Desse modo, as vivências no CREJA demonstram que a permanência dessas/desses alunas/os não só desafia normas estabelecidas, mas também gera novas formas de existência, confirmando que suas vidas têm valor, como Butler (1993) discute.

A articulação entre as histórias dos/as estudantes e as visões da equipe pedagógica mostra que o Projeto DAM+ é um local de acolhimento, afeto e transformação dentro da escola. Ao desafiar as normas cisheteronormativas e implementar práticas educativas que valorizam a diversidade, o Projeto não só incentiva a permanência dos/as alunos/as na escola, mas também ajuda na criação de novas formas de existência e produção de conhecimento.

Esta seção intitulada ‘Avanços (trans)gressores: a perspectiva da educação como forma de resistência’, teve como base as perguntas que constam no Quadro 11.

**Quadro 11** – Perguntas feitas aos/às estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos sobre avanços educacionais e pessoais.

- 1 – Que conquistas educacionais ou pessoais você gostaria de destacar como resultado da sua participação no projeto?
- 2 – O que o Projeto DAM+ significou para você, em termos da sua trajetória educacional e pessoal?
- 3 – Você lembra de uma vivência no CREJA que foi importante para a sua autoestima, pertencimento e projeto de vida?
- 4 – Participar do DAM+ te ajudou a se sentir mais confiante para concluir os estudos ou até pensar em novos projetos de vida (como o ensino médio, cursos técnicos ou universidade)?
- 5 – Se pudesse deixar um recado para outras pessoas transexuais e travestis que pensam em retornar aos estudos, o que diria?

**Fonte:** elaboração própria (2026).

A partir das entrevistas com os/as estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, foi realizado o esquema de análise categorial-temática com as categorias temáticas, as subcategorias, frequência e exemplos (Fontoura, 2011) – ver o Quadro 12, no Anexo 6.

A primeira categoria temática ‘Conquistas educacionais e pessoais’, tendo como subcategorias: Retorno e permanência na escola (frequência: 4); Conclusão de etapas escolares (frequência: 3); Autonomia e independência (frequência: 4).

Essa questão possibilita a análise dos efeitos do Projeto DAM+ nas trajetórias acadêmicas, pessoais e sociais das/os estudantes trans e travestis. Nesse sentido, ‘Transfeminismo’ contribui para analisar a educação como instrumento de emancipação, fortalecimento identitário e acesso à cidadania para pessoas trans e travestis (Nascimento, 2021).

A ‘Pedagogia das Travestilidades’ permite entender as conquistas educacionais como processos de reconstrução da autoestima, pertencimento e valorização das vivências travestis e trans no ambiente escolar (Araújo, 2022).

A questão também se relaciona com a ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’, ao entender que ocupar e permanecer na escola é uma forma de resistência contra as estruturas cisheteronormativas que historicamente marginalizam esses indivíduos da educação formal (Odara, 2020).

Sobre a categoria conquistas educacionais e pessoais, o estudante 1 afirma que obteve uma melhoria em relação a autonomia para sair de sua zona de conforto: “Autonomia e coragem de sair da minha zona de conforto, voltei a escrever e a ler mais, algo que sempre gostei” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2, com a ajuda do auxílio permanência do Projeto, conseguiu morar sozinho e conquistas materiais que consideram importante: “Conquistou seu objetivo de morar sozinho e com 3 meses comprou sua geladeira” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 afirmou que o armário solidário, em que são colocadas peças de roupa em doação para os estudantes que precisam desse suporte, por receber muitas doações, consegue transferir essas doações para o CREJA: “O armário solidário que a escola disponibiliza, pois ela recebe milhares de doações por conta de suas redes sociais, por ser “streaming” e fazer lives em algumas redes sociais, e acaba doando para o armário solidário da instituição” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 traz que uma de suas conquistas educacionais foi ser aprovado na olimpíada de matemática e sua formatura: “Passei na olimpíada de matemática, formatura, desenvolvimento social, encorajamento” (Estudante 4, 2026, sem página).

A segunda categoria temática é ‘Significado do Projeto DAM+’, tendo como subcategorias: Espaço de resistência (frequência: 4); Transformação de vida (frequência: 3); Reconstrução de trajetórias (frequência: 4).

Essa temática permite examinar os sentidos que as participantes atribuíram ao DAM+ em suas trajetórias de vida e escolarização. Nesse cenário, ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ contribui para entender o Projeto como uma prática pedagógica rebelde, capaz de gerar acolhimento, pertencimento e mudança social (Odara, 2020).

A ‘Pedagogia das Travestilidades’ considera a escola como um local para a reconstrução da subjetividade e a valorização de identidades dissidentes (Araújo, 2022).

A referência ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’ ajuda a refletir sobre como o reconhecimento institucional das identidades transsexuais e travestis pode afetar diretamente a relação das participantes com elas mesmas e com os espaços sociais (Butler, 1993).

Sobre a categoria ‘Significado do Projeto DAM+’, o estudante 1 afirmou que o Projeto DAM+ é muito importante para sua trajetória, tanto educacional quanto pessoal, ao ponto de tirá-la da prostituição: “Muito importante, pois vai fazer eu me tornar uma pessoa digna, responsável e me tirou praticamente da prostituição” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 destacou que o Projeto DAM+ é de extrema importância, pois oferece acesso e oportunidades para essa população transsexual, travesti, não-binário e transmasculino: “Muito importante, dando visibilidade para pessoas transsexuais e travestis, divulgando sobre a população” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 ressaltou que o projeto DAM+ foi importante para sua identidade pessoal, como também profissional, pois o projeto ofertou algumas oportunidades de empregos temporários para esses estudantes: “A minha identidade, pois também já trabalhei com alguns “freelancers” pelo projeto DAM+” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 destaca que o Projeto tem grande importância na sua trajetória, pois a partir da conclusão do ensino fundamental, ele foi dando continuidade aos estudos e, atualmente, está cursando uma faculdade: “Significou potência e uma grande importância para que hoje eu estivesse na universidade, tentar estudar eu tentei em várias escolas mas nunca fluiu, apenas no DAM+ do CREJA que consegui concluir” (Estudante 4, 2026, sem página).

A terceira categoria temática ‘Vivências marcantes no CREJA’ teve como subcategorias: Fortalecimento da autoestima (frequência: 4); Sentimento de pertencimento (frequência: 4); Reconhecimento e visibilidade (frequência: 4).

Essa temática se relaciona diretamente com a ‘Pedagogia das Travestilidades’, especialmente ao abordar a relevância do acolhimento pedagógico e da criação de laços

afetivos para fortalecer a autoestima e o senso de pertencimento escolar entre as estudantes trans e travestis (Araújo, 2022).

Também dialoga com ‘Corpos que importam: Os limites discursivos do sexo’, ao ponderar sobre como certas vivências de reconhecimento social e institucional podem ajudar corpos historicamente marginalizados a conquistar espaços de legitimidade e existência (Butler, 1993).

O transfeminismo contribui também para entender que o fortalecimento da autoestima e a criação de projetos de vida estão diretamente relacionados ao reconhecimento da humanidade, dignidade e capacidade das pessoas trans e travestis (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Vivências marcantes no CREJA’, o estudante 1 traz o Projeto num todo tem grande relevância, como: a sala de aula, a gestão escolar, os colegas de classe, entre outros: “O que marca é a sala de aula, as pessoas, gosta de estar perto dela pois todo mundo presta atenção e aprende, as gincanas dentro de sala de aula feitas pelos professores” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 afirmou que o passeio ao Cristo Redentor o marcou consideravelmente, pois nunca havia ido visitá-lo: “O passeio ao Cristo Redentor, pela primeira vez, morava na baixada fluminense e nunca tinha ido ao Cristo” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 apontou a comemoração de conclusão do primeiro módulo do trimestre do projeto, onde houve interação, em um cenário festivo, entre os estudantes: “A festa de encerramento do primeiro módulo, dos 3 primeiros meses do projeto, a primeira fase se encerrou e teve uma socialização entre os estudantes” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 afirmou que os passeios culturais, como: CCBB e outros espaços culturais: “Os passeios, CCBB e outros acessos à cultura” (Estudante 4, 2026, sem página).

A quarta categoria temática é a ‘Educação e projeto de vida’, tendo como subcategorias: Continuidade dos estudos (frequência: 4); Construção de novos sonhos (frequência: 4); Inserção social e profissional (frequência: 4).

Essa questão possibilita a avaliação dos efeitos do Projeto DAM+ na continuidade dos estudos e na formação de perspectivas futuras para as alunas trans e travestis. Nesse contexto, o trabalho ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’ contribui ao evidenciar como a exclusão escolar tem historicamente restringido os projetos de vida de travestis e mulheres trans, fazendo com que a permanência na educação seja um ato de resistência política (Andrade, 2015).

Também se relaciona com o transfeminismo, ao compreender a educação como uma oportunidade para a emancipação social, autonomia e acesso a direitos que foram negados historicamente às pessoas trans e travestis (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Educação e projeto de vida’, o estudante 1 traz uma resposta positiva sobre sua participação no projeto e seus anseios para o futuro: “Com certeza, pensa em projetos para sair da prostituição, concluir o ensino médio e ir para o CLT” (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 aponta que o Projeto o incentiva todos os dias, devido ao acolhimento institucional, pois traz a dificuldade de conciliação dos estudos com o trabalho: “Incentiva muito mais, se não fosse o projeto DAM+, talvez não seria tão presente na instituição devido ao cansaço de conciliar estudos e trabalhos, devido às operações na comunidade também” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 destaca que o Projeto o ajudou a não só finalizar o ensino fundamental, mas almejar o ensino médio e posteriormente trabalhar de carteira assinada em órgãos que atendam a população LGBTQIAPNB+: “Completamente, dar continuidade no ensino médio e futuramente trabalhar como CLT em instituições para a comunidade LGBTQIAPNB+” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 afirmou positivamente que o Projeto o ajudou de forma considerável em todos os âmbitos de sua vida: “Sim, com certeza. Em todas as áreas da minha vida.” (Estudante 4, 2026, sem página).

A quinta categoria temática é a ‘Mensagem para outras pessoas transsexuais e travestis’, tendo como subcategorias: Incentivo ao retorno escolar (frequência: 4); Identificação e acolhimento (frequência: 4); Esperança e transformação (frequência: 4).

Essa questão possibilita a compreensão da criação de histórias de resistência, esperança e motivação elaboradas pelas/os próprias/os participantes. Nesse contexto, ‘Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação’ contribui para pensar o retorno à escola como ato político de enfrentamento às violências cisnormativas presentes na sociedade e nas instituições educacionais (Odara, 2020).

Também estabelece um diálogo com o trabalho ‘Travestis na escola: Assujeitamento e Resistência à Ordem Normativa’, ao mostrar que permanecer e retornar à escola é uma forma de resistência às constantes tentativas de exclusão de travestis e mulheres trans dos ambientes educacionais (Andrade, 2015).

O transfeminismo possibilita a compreensão dessas falas como expressões de esperança, fortalecimento coletivo e reivindicação de direitos, enfatizando o papel

fundamental da educação na formação da cidadania de pessoas trans e travestis (Nascimento, 2021).

Sobre a categoria ‘Mensagem para outras pessoas transsexuais e travestis’, o estudante 1 afirmou para outras pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos a importância da educação em suas vidas, para conquistar sua independência pessoal e financeira, para que possam sair da marginalização.

Vai fundo nessa jornada dos estudos, porque é muito bom ser uma pessoa independente para poder concluir os estudos e conseguir um trabalho digno para sair das ruas, pois as ruas estão muito perigosas e a prostituição praticamente acabou, porque tem gente que se vende por drogas, uns vai por menos e outros por mais (Estudante 1, 2026, sem página).

O estudante 2 afirmou que nunca é tarde para recomeçar, que sempre há tempo: “Nunca é tarde para recomeçar, as pessoas transsexuais e travestis também têm direitos” (Estudante 2, 2026, sem página).

O estudante 3 apontou a importância dessa população de não se vitimar e aceitar as oportunidades, quanto possuem, de mudar a sua realidade: “Acorda, viado! Não se vitimiza, as portas são abertas, as oportunidades estão aí e ninguém vai te dar na boca. Acorda, travesti! Acorda, gay! Acorda, sapatão! Acorda, geral!” (Estudante 3, 2026, sem página).

O estudante 4 ressaltou a necessidade da população LGBTQIAPNB+, majoritariamente pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, ocupar espaços, não só educacionais mas todos os outros, principalmente os profissionais.

É super válido e necessário principalmente para a gente ocupar espaços de lugares que nos tornem visíveis. Existe uma sociedade que tentam nós invisibilizar e os 50% que eles nos tiram os outros 50% nós temos que correr atrás de dar continuidade nos nossos estudos. Estudar e conseguir um diploma é de extrema importância (Estudante 4, 2026, sem página).

As vivências relatadas pelos alunos evidenciam que o Projeto DAM+ vai além do âmbito da educação formal, configurando-se como um espaço para transformação pessoal, reconhecimento social e resistência política. Os depoimentos demonstram que houve mudanças importantes na maneira como esses/as alunos/as se relacionam com os estudos, com a escola e com eles/elas mesmos/as, além de reforçar a autoestima, o sentimento de pertencimento e a perspectiva de futuro.

O acolhimento institucional oferecido pelo CREJA permitiu que diversos/as alunos/as começassem a ver a educação como um direito viável, superando vivências passadas marcadas pela exclusão e pela violência escolar. O reconhecimento das identidades de gênero, o uso do nome social, as abordagens pedagógicas inclusivas e a criação de laços afetivos ajudaram a restabelecer a confiança dessas pessoas nos ambientes educacionais.

Além disso, os depoimentos indicam que a educação começa a ser vista pelos/as participantes da pesquisa como um meio de emancipação social, acesso à cidadania e oportunidade de mudança nas condições de vida. A conclusão dos estudos está ligada a planos futuros, empregabilidade, independência financeira e vontade de auxiliar outras pessoas transsexuais e travestis em condição de vulnerabilidade social.

Assim, esta seção demonstra que os progressos alcançados pelo Projeto DAM+ têm um caráter profundamente (trans)gressor, ao confrontar sistemas educacionais historicamente excludentes e reconhecer a legitimidade das existências trans na escola pública. O Projeto ratifica que práticas pedagógicas baseadas no acolhimento, na diversidade e na interseccionalidade têm o potencial de transformar não só os percursos educacionais, mas também vidas, subjetividades e formas de existir.

## 6 CONCLUSÕES

Historicamente, a comunidade LGBTQIAPNB+, majoritariamente as pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, é marcada por preconceitos e discriminações devido às suas identidades de gênero ou orientações sexuais, tanto no âmbito familiar quanto no âmbito escolar. Isso porque vivemos em uma sociedade cisheteronormativa, marcada por distinções binárias de feminino e masculino, que excluem qualquer corpo dissidente que venha a contrariar essas normativas de gênero. Como a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA) afirma, pelo décimo oitavo ano consecutivo, o Brasil segue liderando o ranking do país que mais mata pessoas transexuais e travestis no mundo (ANTRA, 2026).

A presente dissertação teve como objetivo central compreender a experiência do Projeto DAM+ no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), a partir das perspectivas de estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, bem como de professores/as e gestores/as envolvidos na proposta. Durante o estudo, procurou-se avaliar em que grau essa ação educacional atende às particularidades identitárias, sociais e culturais da comunidade LGBTQIAPNB+. Além disso, buscou-se identificar as mudanças ocorridas nas trajetórias dos indivíduos, os obstáculos encontrados na aplicação de práticas antiLGBTIfóbicas e as estratégias desenvolvidas para garantir a permanência na escola.

No que se refere ao primeiro objetivo específico, observa-se que, embora existam limites estruturais e institucionais, a proposta do Projeto demonstra sensibilidade às demandas dos/das estudantes, sobretudo ao reconhecer suas identidades, promover o uso do nome social e criar espaços de escuta e acolhimento.

Em relação ao segundo objetivo, as narrativas dos sujeitos participantes revelam importantes conquistas no âmbito pessoal e educacional, tais como o fortalecimento da autoestima, a reconstrução de vínculos com a escola e a ampliação das perspectivas de futuro.

Por outro lado, no que diz respeito ao terceiro objetivo, a pesquisa também evidencia a presença de desafios, tensões e contradições, como por exemplo o debate da mudança de uma turma específica para realocar esses estudantes em turmas regulares em todos os turnos na instituição, como também o processo de implementação de uma educação comprometida com princípios antiLGBTIfóbicos.

Por fim, quanto ao quarto objetivo, constatou-se que a permanência dos/das estudantes no CREJA está diretamente relacionada à existência de práticas educativas acolhedoras, ao

reconhecimento das identidades de gênero; à bolsa de auxílio à permanência; e à construção de vínculos afetivos no espaço escolar.

No que diz respeito à atuação docente, o estudo revelou um movimento significativo: inicialmente caracterizado por medo, insegurança e dúvidas em relação à implementação de uma proposta pedagógica voltada à população transsexual, travesti, não-binário e transmasculino ao longo do processo, os/as professores/as começaram a desenvolver práticas mais seguras, sensíveis e comprometidas. Esse deslocamento demonstra que a formação ocorre não só por meio de instituições formais, mas também na prática diária, no contato com as pessoas e na criação de relações pedagógicas fundamentadas no respeito e na escuta. Como resultado, foram criados laços duradouros entre docentes e alunos/as, que persistem além da duração do Projeto.

De forma semelhante, a gestão escolar foi essencial para a consolidação dessa experiência, assumindo um papel ativo na criação de um ambiente mais receptivo e politicamente engajado. Os laços criados entre gestores/as e alunos/as fortalecem a visão do CREJA não só como um local de ensino, mas também como um território político de resistência, onde direitos, identidades e formas de existência que foram historicamente negadas são afirmados.

Em contrapartida, o estudo não ignora as dificuldades encontradas ao longo do processo, principalmente aquelas ligadas às inseguranças iniciais dos/das profissionais e às tensões inerentes à execução de uma proposta contra-hegemônica e anti-LGBTIfóbica em uma instituição pública. No entanto, esses desafios foram sendo enfrentados e, em certa medida, superados por meio da criação conjunta de práticas de ensino mais inclusivas.

O CREJA, ao trabalhar a temática de gênero e sexualidade, desempenha um papel importante no âmbito da inclusão, fazendo com que esses alunos se sintam acolhidos e representados. Ao observarem que outras pessoas da comunidade LGBTQIAPNB+, majoritariamente transexuais, não encontrarem espaço no ambiente escolar, os/as estudantes do Projeto DAM+, constituem-se como referências para outros/as estudantes dentro de sala de aula. Isso faz com que esses/as estudantes acreditem na possibilidade de oportunidades de uma carreira profissional, oportunidades essas que são retiradas dessa população devido à falta de oportunidade de escolarização e empregabilidade em decorrência de uma sociedade transfóbica.

Os resultados mostram que o Projeto DAM+ representa uma experiência relevante no âmbito da EJA, pois promove práticas educacionais que desafiam a lógica cisheteronormativa historicamente enraizada nas instituições escolares, especialmente devido ao elevado grau de

envolvimento dos alunos, que exibiram dedicação, participação ativa e comprometimento com as tarefas sugeridas. Esse engajamento vai além do ambiente escolar e se reflete em mudanças significativas em suas trajetórias de vida, demonstrando que a educação, quando permeada por práticas acolhedoras e inclusivas, tem o potencial de gerar efeitos transformadores nos aspectos subjetivo, social e educacional.

Assim, é possível concluir que o Projeto DAM+ constitui uma relevante iniciativa de educação (trans)formadora na EJA, ao fomentar tanto o acesso quanto a permanência e o reconhecimento dos/das/dxs estudantes transsexuais, travestis e não-binários e transmasculinos. A experiência analisada mostra que práticas educacionais voltadas à justiça social, quando combinadas com acolhimento e construção de vínculos, podem gerar mudanças importantes tanto nos indivíduos quanto na instituição escolar.

Portanto, esta dissertação enfatiza a importância de fortalecer as políticas públicas de educação que reconhecem a diversidade de gênero e sexualidade como uma dimensão fundamental da educação. Além disso, destaca a urgência em expandir iniciativas como o Projeto DAM+, que ajudam a criar uma escola mais democrática, inclusiva e dedicada à transformação social. Este estudo não pretende encerrar o debate, mas contribuir para as reflexões no campo da EJA, sugerindo possíveis caminhos para a consolidação de práticas educacionais que reconheçam a educação como um direito de todas, todos e todes.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Manual de defesa contra a censura nas escolas**. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2022.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. 1. ed. Salvador: Editora Jandaíra, 2019.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis nas escolas**: assujeitamento e resistência à ordem normativa. São Paulo: Metanoia, 2018.

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Dossiê**: Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. São Paulo, 2025.

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais. **Nota Técnica sobre Cotas Trans**. Brasil, 2024.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê**: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2023. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA, 2024. 125p. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: temas transversais – orientação sexual. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 107, p. 49-52, 31 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

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 direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**: os limites discursivos do 'sexo'. Tradução de Verônica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.)

**Pensamento feminista** – conceitos fundamentais, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 325-333

CENTRO INTEGRADO DE ESTUDOS E PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – CIEDS. **Projeto Damas, identidade e cidadania**. Disponível em: <https://www.cieds.org.br/noticia/projeto-damas-identidade-e-cidadania>. Acesso em: 15 abr. 2026.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Davi Pichinin. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução CFP nº 01**, de 10 de maio de 2018. Retira a transexualidade da classificação de transtornos mentais e reafirma o compromisso com o respeito à diversidade de gênero. Brasília, 2018.

COORDENADORIA Executiva de Diversidade Sexual. **Projeto DAM+**. Disponível em: <https://segovi.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/11/2022/06/Projeto-Dam-site.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CRENSHAW, Kimberle A. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, n. 1, p. 7-25, 2002.

EJA II: Bloco 2. Rio de Janeiro: **SME/Rio Educa**, 2026. Disponível em: [https://materialrioeduca.prefeitura.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=material-rioeduca&pdf=../arquivos/pdf\\_09180\\_2026-ejaii-bloco-2-web-1.pdf&id=9180](https://materialrioeduca.prefeitura.rio/materialrioeduca/pdf/viewer.php?arquivo=material-rioeduca&pdf=../arquivos/pdf_09180_2026-ejaii-bloco-2-web-1.pdf&id=9180). Acesso em: 10 fev. 2026.

FONATRANS – Fórum Nacional de Travestis e Transexuais Negras e Negros. **Travestilidades negras**: movimento social, ativismo e políticas públicas. São Paulo, 2025.

GRUPO GAY DA BAHIA. **O Retrato Falado de Xica Manicongo**. Grupo Gay da Bahia, 16 out. 2024. Disponível em: <https://grupogaydabahia.com.br/o-retrato-falado-de-xica-manicongo/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HOMEM COM H. Direção de Esmir Filho. Elenco: Jesuíta Barbosa, Bruno Montaleone, Jullio Reis. Produção: Paris Filmes; Paris Entretenimento. Distribuição: Netflix. Lançamento: 17 jun. 2025. Duração: 129 min. País: Brasil.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva**: um guia para pesquisa de campo. Tradução de Thiago de Abreu e Lima Florêncio. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2013.

LAURETIS, Teresa de. **Technologies of Gender**: Essays on Theory, Film, and Fiction. Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**: Ensaios e Conferências (original Sister Outsider: Essays and Speeches). Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MENESES, Emerson Silva. **Transculturalidade, Travestilândia, Traviarcado**: o palco e as dissidências de gênero no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660132188vs01>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MULTIRIO. **Material Rioeduca 2025**. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/materialrioeduca/index.php>. Acesso em: 29 nov. 2024.

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

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo**: A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

ODARA, Thifanny. **Pedagogia da desobediência**: travestilizando a educação. São Paulo: Devires, 2020.

OLIVEIRA, Daniel Pereira de. **Políticas de formação docente continuada na EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**: o que nos dizem os sujeitos da EJA? 2023. 175 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 2017. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Godes de. **Por que você não me abraça?** Reflexões a respeito da invisibilização de travestis e mulheres transexuais no movimento social de negras e negros. *SUR*, v. 15, n. 28, p. 167-179, 2018.

PARAÍSO DO TUIUTI. **Quem Tem Medo de Xica Manicongo?** Samba-enredo (Carnaval 2025). Compositores: Cláudio Russo; Gustavo Clarão. Enredo: Jack Vasconcelos. Rio de Janeiro: Escola de Samba Paraíso do Tuiuti, 2024–2025.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. **Pedagogias das Travestilidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

PREFEITURA da cidade do Rio de Janeiro. **Educação de Jovens e Adultos – Projetos e Programas**. Disponível em: <http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/eja/ondeenc.htm>. Acesso em: 29 nov. 2024.

REIDEL, Marina. **A pedagogia do salto alto**: histórias de professoras transexuais e travestis na educação brasileira. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa. **Lei nº 9.277**, de 18 de maio de 2021. Dispõe sobre garantias constitucionais no ambiente escolar e assegura liberdade de expressão e de cátedra nas escolas públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro, conhecidas como “Escola sem Mordaca”. Diário Oficial [do Estado do Rio de Janeiro], Rio de Janeiro, 19 mai. 2021.

RIO Prefeitura – Educação. **CREJA**. Disponível em: <https://crejarj.wixsite.com/creja>. Acesso em: 29 nov. 2024.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. **Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 2, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso: em 18 jun. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

**ANEXOS**

**ANEXO I – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE A  
CONSTRUÇÃO E CRIAÇÃO DO PROJETO DAM+ E AS PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES E GESTORES DO CREJA**

**QUADRO 2**

| <b>Categoria Temática</b>                  | <b>Subcategorias</b>                 | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Origem do Projeto DAM+</b>              | Demanda dos estudantes               | 4                 | <i>Não é algo que vem do nada, de cima pra baixo, é reconhecer as instituições através do Estado que reconhece a necessidade do atendimento à essa população, para essas pessoas que não tinham uma garantia de direito a educação e a partir daí vem a necessidade em como articular isso nesses diversos setores para garantir que elas(es) estivessem na escola. É muito o resultado no que acontece na EJA não só citando a população transsexual e travesti, com isso sendo importante a gente pensar que é fruto exatamente do movimento da organização social (GESTOR 2).</i>                                                      |
|                                            | Iniciativa institucional/ pedagógica | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                            | Enfrentamento à evasão               | 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Propostas pedagógicas do CREJA/DAM+</b> | Currículo contextualizado            | 4                 | <i>No caso do DAM+ foi pensado em cima das atividades de complementação de carga horária o que a gente chamou de “oficinas” porque eram atividades específicas direcionada para o público transsexual, travesti e transgenero, e essas oficinas eram feitas em parceria com a Secretaria de Saúde, com a Secretaria de Trabalho e Renda, isso articulado com a Coordenadoria da Diversidade Sexual que era quem fazia e ainda faz essa malgama (desenho) do projeto, o CREJA estava embasando tudo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que já garantia pro antigo semi-presencial para o atual Presencial Escola Exclusiva essa</i> |
|                                            | Pedagogia do acolhimento             | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                            | Metodologias participativas          | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                            | Interdisciplinaridade                | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                          |                                     |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------|-------------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                          |                                     |   | <i>complementação de carga horária e dentro desse etos, a gente discerne que pro público do DAM+ “precisa” ter um Q algo além, fazendo o desenvolvimento dessas oficinas com questões que dentro da Proposta Político Pedagógica atendem as especificidades do público (GESTOR 2).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Educação inclusiva e acolhedora</b>   | Reconhecimento das identidades      | 4 | <i>Com certeza, no atendimento desse estudante quando chega na secretaria para realizar a matrícula e entrega de documentos, o momento da matrícula também faz parte do momento pedagógico porque a equipe do CREJA já está pronto para lidar com esses estudantes (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                          | Ambiente seguro                     | 3 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                          | Redução de conflitos/ discriminação | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Mudanças na metodologia de ensino</b> | Adaptação pedagógica                | 4 | <i>Sim, tive que me moldar principalmente, pois cheguei com muito medo e abri para a gestão escolar na época sobre esses meus receios, e precisei mudar muitas coisas inclusive meu vocabulário, mas é uma barreira da gente que esta aqui fora que planta e quando chegamos no meio dele vai tudo normal e fluido, igual como é fazer uma chamada; vinha o nome morto e o nom social, e no caminhar eles vieram me ensinando que eu nao precisava ter esse medo, e qualquer que deslize que acontecesse na aula nao era uma ofensa, eles entendiam (PROFESSORA 1).</i> |
|                                          | Escuta ativa dos estudantes         | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                          | Flexibilização curricular           | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Formação docente</b>                  | Formação continuada                 | 2 | <i>Os professores têm o planejamento semanal garantido, pelo centro de estudos que são reuniões semanais que todos os professores de todas as disciplinas se reúnem à tarde para</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                          | Ausência/ insuficiência de formação | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                        |                                         |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------|-----------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>em diversidade</b>                  | Aprendizagem na prática                 | 4 | <i>planejar, avaliar e se formar, planejamento as práticas pedagógicas que serão utilizadas com os estudantes, avaliando suas práticas e os estudantes e se formam, podendo ser através de um texto com uma leitura para dialogar, uma música, uma poesia, uma charge, uma fotografia ou alguma situação que os professores possam se formar a partir disso (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                            |
| <b>Recepção dos estudantes ao DAM+</b> | Aceitação positiva                      | 4 | <i>Muitos estudantes voltam para suas comunidades e familiares com um olhar diferente do que veio, mais humanizado e igualitário, a partir da convivência e dos movimentos pedagógicos com os estudantes do projeto DAM+, sendo fundamental essa naturalização entre eles (GESTOR 2).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                        | Engajamento nas atividades              | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Reaproximação com a escola              | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Temáticas trabalhadas na turma</b>  | Identidade de gênero e sexualidade      | 4 | <i>A estrutura das oficinas, todo o planejamentos dos professores é a luz voltado ao currículo da EJA RIO que é um currículo crítico, aberto e formado de 4 eixos: cultura, ambiente, trabalho e saúde e dentro desses eixos eram planejados as aulas a partir dessa lógica, a construção curricular foi um trabalho coletivo construído por toda equipe da EJA RIO começou em 2016 até 2021 feito pelos professores com escutas e trabalhos, a especificidade das aulas nascem de um próprio fazer existencial da EJA RIO, isso é o locus da política (GESTOR 1).</i> |
|                                        | Direitos humanos e cidadania            | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Vivências e experiências dos estudantes | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Saúde e bem-estar                       | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

**ANEXO II – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE  
DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES E GESTORES CONTRA UM  
CIS-TEMA LGBTIFÓBICO**

**QUADRO 4**

| <b>Categoria Temática</b>                                | <b>Subcategorias</b>                         | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Desafios na implementação de propostas inclusivas</b> | Falta de formação específica                 | 2                 | <i>Senti dificuldade na primeira turma e no primeiro momento, em como eu vou tratar e me comportar diante da turma, como vou planejar uma turma, como vou planejar uma aula e quais palavras usar ou não, moldando as aulas, mas fora isso porque quem construía as aulas eram eles, eles traziam a demanda e eu montava a aula. A primeira aula e na segunda aula eu fiz planejamento, já nas próximas aulas, eu ouvia as demandas e levava as atividades para aula, era colocada também dentro da aula, dentro da proposta do dia. Eu fui aprender fazendo, na prática, aula por aula, a demanda vem durante a aula (PROFESSORA 1).</i> |
|                                                          | Limitações institucionais                    | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | Construção coletiva do projeto               | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Relação com a turma específica</b>                    | Aproximação e aprendizagem docente           | 4                 | <i>Inicialmente tiveram questionamentos, mas depois se tornou algo cotidiano, e o questionamento era sempre na loja de “o por que não estão todos incluídos nas turmas “regulares” e sim em uma turma específica” (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                          | Desafios iniciais de adaptação               | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | Fortalecimento de vínculos                   | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Resistências internas</b>                             | Resistência à organização inicial do projeto | 1                 | <i>Poucos estudantes são de 15/16 anos, quase não tem, em suma maioria são adultos, a resistência foi mais sobre a separação desses alunos em uma turma específica por não estarem ainda em todas as turmas. A turma do DAM+ era apenas da EJA 2 BLOCO 2, ou seja, a conclusão do ensino fundamental, o processo de construção é entregando escolaridade para esse grupo, já passou pela escola e sabe ler e escrever mas não terminou o ensino fundamental, isso se torna com uma caminhada longitudinal se torna inclusivo (GESTOR 1).</i>                                                                                              |
|                                                          |                                              | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | Dificuldades de permanência                  | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | Conflitos pedagógicos                        | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | Acolhimento                                  | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                         |                                         |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         | institucional                           |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Situações de preconceito</b>         | Resistência dos estudantes              | 1 | <i>Sim, fomos visitar um museu e estamos saindo do museu do samba e uns homens começaram a serem transfóbicos com elas na rua, mesmo elas estando com o uniforme da prefeitura, como estudantes para um passeio escolar, o seu direito de ir e vir para uma atividade de campo externa, uma proposta educacional muito boa. A formatura foi linda, o projeto pela assistência social, então conseguiram insumos financeiros (PROFESSORA 2).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | LGBTIfobia institucional                | 1 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | Estratégias de proteção e isolamento    | 1 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | Transfobia em espaços externos à escola | 1 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Apoios institucionais e externos</b> | Apoio da Secretaria de Educação         | 2 | <i>A importância do apoio é contínuo, por mais que já estejam integradas e atuando efetivamente, porque a educação se faz também de outras áreas apoiando, o CREJA é ligado a Gerência de Jovens e Adultos (GEJA), a parceria é fundamental em todas as ações, falar de formação, infraestrutura, apoio, trabalho pedagógico tudo é a GEJA, existe um apoio da secretaria municipal de educação apoiando diretamente o CREJA. Existe a parceria da Clínica Municipal Osvaldo Cruz que atende também a região do centro com palestras, aulas coletivas e vacinação. Na última ação que o posto de saúde fez com a instituição, uma estudante do DAM+ deu uma aula sobre PREP (Profilaxia Pré-Exposição) (GESTOR 1).</i> |
|                                         | Parcerias com ONGs/ coletivos           | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | Apoio interno da gestão escolar         | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                         | Necessidade de ampliação de apoio       | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

### ANEXO III – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE CONQUISTAS (TRANS)FORMADORAS DO PROJETO DAM+ E O CREJA

QUADRO 6

| <b>Categoria Temática</b>                      | <b>Subcategorias</b>                                        | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conquistas institucionais e pedagógicas</b> | Redução da evasão escolar                                   | 4                 | <i>Estabelecer parcerias, a vinda do DAM+ para o CREJA foi uma forma de garantir uma parceria com a Coordenadoria da Diversidade Sexual, sabendo que pode contar com a parceria da coordenadoria e com a Diana Conrado que é a coordenadora que é uma mulher preta e trans ocupando esse cargo como uma grande parceira. O principal ponto de conquistas são os resultados com os estudantes dentro da instituição, além da formação docente (GESTOR 2).</i>                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                | Ampliação da inclusão                                       | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                | Fortalecimento da proposta pedagógica                       | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                | Visibilidade da pauta LGBTQIAPNB+                           | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Mudanças estruturais e simbólicas</b>       | Transformações pessoais e profissionais dos docentes        | 1                 | <i>Me transformou como pessoa, eu sou outra pessoa depois do projeto, eu tinha uma visao da comunidade e tinha pouca convivência com essas pessoas, mas era como amigos e conhecidos, mas é diferente você trabalhar e ser professora, e eu nunca imaginei dar o meu ponto de vista e visão crítica dentro de sala de aula, e eu consegui, como meu papel de professora. Uma coisa que vou levar pra vida é aprender o respeito, é respeitar as vivências e as dores, atrás dessas vivências tem as pessoas e familiares. Até hoje eu recebo doações de roupas, pela minha comunidade da igreja católica, que arrecada doações para levar para o armário solidário no CREJA (PROFESSORA 1).</i> |
|                                                | Transformação do ambiente escolar                           | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                | Mudanças metodológicas e curriculares                       | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                | Fortalecimento de práticas institucionais anti-LGBTIfóbicas | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Projeto como referência</b>                 | Possibilidade de replicação                                 | 3                 | <i>Com certeza, a implementação do projeto em outras unidades e escolas, não só municipal mas como do estado também, pensando em como fazer essa inclusão no ensino médio, ou até mesmo em instância federal como o Dom Pedro ii, porque os estudantes terminam o ensino fundamental com o intuito de dar continuidade no CREJA, sem saber</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                | Produção de conhecimento pedagógico                         | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

|                                                         |                                       |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                         | Inspiração para políticas públicas    | 4 | <i>onde fará seu ensino médio, pois não sabe se em outra escola receberá o mesmo acolhimento que recebeu no CREJA, trazendo uma provocação: “Existe um trabalho como este para o ensino médio e as universidades em outras instâncias/autarquias?” (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Vínculos entre equipe e estudantes</b>               | Relação de confiança                  | 4 | <i>Sim, ligam, mandam mensagem agradecendo. Inclusive uma ex aluna do DAM+ passou em um concurso público e entrou em contato comigo para avisar e agradecer pelo incentivo para fazer concurso (PROFESSORA 2)</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                         | Escuta e acolhimento                  | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                         | Acompanhamento individualizado        | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Relatos e impactos na trajetória dos estudantes</b>  | Valorização da escola                 | 4 | <i>As estudantes saem formadas no ensino fundamental e quando vão para o ensino médio em outra escola, concluindo e trazendo o retorno para o CREJA (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                         | Retomada dos estudos                  | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                         | Transformação de perspectivas de vida | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Configuração atual do DAM+ (APENAS AOS GESTORES)</b> | Continuidade do projeto               | 4 | <i>Atualmente, após as 2 turmas específicas, houve um interstício, um período de replanejamento e ressignificação, a mudança na CEDS, houve uma mudança de gestor e hoje quem está de frente na CEDS é a Diana Conrado que foi aluna do Projeto DAM+ e é preciso entender que existem outras instâncias formativas, mas a proposta do CREJA é acesso de escola, escolarização, o processo formal da construção do conhecimento, a uma EJA escolarizada mas que não abandone as especificidades dos sujeitos. Pois, não houve apenas uma continuidade do Projeto DAM+, mas sim uma transformação, e lendo os cenários desses sujeitos e sujeitas conseguiu transformar esse atendimento entendendo que a instituição estava pronta para que de fato pudesse ser feita uma inclusão para alunos e alunas que não tivessem passado pelo processo de escolarização sendo pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos estarem nas turmas e terem</i> |
|                                                         | Adaptações e reformulações            | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                         | Ampliação ou redução de ações         | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                         |                                        |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------------------------------|----------------------------------------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                         |                                        |   | <i>direito à esse acesso, tendo acesso e permanência em outras instâncias do ensino fundamental (GESTOR 1).</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Encaminhamentos para permanência</b> | Estratégias pedagógicas de permanência | 4 | <i>Primeiro ponto é o acolhimento e as políticas de permanência e vínculo, em que mesmo após a conclusão ou não (por motivos externos) dos estudos, quando precisarem da instituição se sentirem acolhidos para voltar e recorrer a escola, pois um vínculo foi criado e sabe que pode voltar a qualquer momento. E a formação continuada dos professores, tanto pela Secretaria Municipal de Educação através da GEJA ou a formação interna no Centro de Estudos propicia que a instituição pode cada vez mais estarem preparados para o atendimento às mais diversas subjetividades dos estudantes da EJA, precisam estar preparados para qualquer outro tipo de diversidade para além de pessoas transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos. A EJA que vejo acontecer no CREJA tem muito a ensinar as outras modalidades (GESTOR 1).</i> |
|                                         | Apoio psicossocial                     | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                         | Articulação com redes de apoio         | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                         | Construção de políticas internas       | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

**ANEXO IV – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE AS  
TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E SUBJETIVIDADES EDUCACIONAIS DOS  
ESTUDANTES TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E  
TRANSMASCULINOS**

**QUADRO 8**

| <b>Categoria Temática</b>              | <b>Subcategorias</b>                     | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------|------------------------------------------|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Identidade e trajetória de vida</b> | Autoidentificação                        | 4                 | <i>Abandonei os estudos com 16 anos porém entrou na criminalidade com 14, e uma hora tive que escolher entre o crime e a escola, pois ia para escola obrigado por conta de seu pai, quando tive a oportunidade de sair abandonou de vez. Fui preso com 18 anos, sai com 20 anos e voltei para a prisão no mesmo ano e fiquei 10 anos preso, até os 30 anos, saiu tem poucos meses (ESTUDANTE 2).</i>                                                                                                   |
|                                        | Apoio familiar                           | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Rejeição familiar/social                 | 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Nome social e reconhecimento</b>    | Uso do nome social                       | 4                 | <i>Sim, porém já sou retificado. Na prisão utilizava pelo meu nome social, porque o juiz não estava aceitando a retificação do seu nome, porém quando fui para campo de regressão consegui fazer a retificação do meu nome, e retificando teve a total diferença (ESTUDANTE 2).</i>                                                                                                                                                                                                                    |
|                                        | Retificação e reconhecimento identitário | 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Impactos na autoestima                   | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <b>Trajetória escolar anterior</b>     | Evasão escolar                           | 4                 | <i>Sai da escola com 16 anos, devido à criminalidade que entrei aos 14, e estudava na cadeia apenas para comer lanche. Na rua, até uma certa idade parece que não existe uma atenção para os estudos apenas para a sobrevivência, pensava que a escola não fazia diferença nenhuma, apenas quando cresce que consegue ver a diferença. O maior problema era acordar cedo para ir estudar e de tarde não conseguia porque de tarde era o horário do plantão da antiga vida que tinha (ESTUDANTE 2).</i> |
|                                        | Violência/preconceito                    | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                        | Invisibilização                          | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|                                        |                               |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Chegada ao CREJA / DAM+</b>         | Indicação (amigos/rede)       | 3 | <i>Através do grupo transcrição, pois caso queira se candidatar em concurso (como o Garupa), precisa ter o ensino médio e ainda não tem. Terminando no DAM+, vai para o 1 ano do ensino médio e em seguida vai para o Dom Pedro II concluir o ensino médio, para conseguir uma possibilidade de arrumar um emprego e sair da prostituição, porque nas ruas não está fácil e está horrível a prostituição (ESTUDANTE 1).</i>                                                                                                                                                                                       |
|                                        | Busca por acolhimento         | 3 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Necessidade de certificação   | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Primeiro contato com CREJA/DAM+</b> | Acolhimento institucional     | 4 | <i>Primeiro tive contato com o CREJA e depois com o DAM+, o meu primeiro contato foi maravilhoso, com a recepção acolhedora da direção, pela áurea e postura dos funcionários sempre muito respeitosos que o motivou mais ainda para permanecer na instituição. Antes do projeto já não faltava e depois do projeto que não faltou mesmo. Qualquer dúvida que os estudantes conseguem tirar porque a equipe da gestão escolar está sempre disposta a suprir e responder, mesmo que não seja uma resposta imediata, mas sempre tem a resposta que precisa, sempre muito atenciosos e cuidadosos (ESTUDANTE 2).</i> |
|                                        | Estranhamento inicial         | 1 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Reconhecimento identitário    | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Permanência na escola</b>           | Apoio pedagógico              | 4 | <i>Ter uma carreira, conseguir ter uma vida financeira estável para realizar seus sonhos, uma vida digna (como: moradia, moto), poder ajudar suas irmãs de pista que o criaram nas ruas que foram as travestis que conhece a 12 anos, que emprestavam roupas para se prostituir e conseguir sobreviver, ao ponto de poder ajudar financeiramente as casas de acolhimento, e ter sua ONG de animais (ESTUDANTE 4).</i>                                                                                                                                                                                             |
|                                        | Ambiente acolhedor            |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Projetos inclusivos (DAM+)    | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Percepção do Projeto DAM+</b>       |                               | 3 | <i>Acho muito importante, dando um norte para a população, porque tem muitas pessoas que são bastantes vulneráveis e não conseguem um emprego, devido a grande discriminação, mas em seu caso específico conseguiu um emprego com mais facilidade devido ao Santa Cabrini que é para preso mesmo, e no carnaval o DAM+ também o chamou para fazer</i>                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                        | Inclusão e representatividade | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Formação cidadã               | 2 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                        | Espaço de fala                | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                             |                            |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|----------------------------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                            |   | <i>alguns freelancers porém devido ao horário e por ser carnaval o horário não batia. E acha válido fazer uma parceria entre o DAM+ e o projeto da comunidade LGBTQIAPNB+ dos presídios, para desmistificar a visão das pessoas encarceradas, e depois de 6 meses o projeto DAM+ começa a dar retorno (ESTUDANTE 2).</i>                                                                                                                        |
| <b>Mudanças após o DAM+</b> | Relação com os estudos     | 4 | <i>Sim, o CREJA é um espaço que sempre me enaltece e me acolheu, e me sinto respeitado e representado pela instituição. Antigamente pensava que a escola não era um espaço para pessoas transsexuais e travestis, mas agora quando essa população quer procurar uma maneira de retornar aos estudos indica o Projeto DAM+ juntamente ao CREJA, como forma de referência, e por conta do projeto criou outra visão do projeto (ESTUDANTE 4).</i> |
|                             | Autoestima e pertencimento | 3 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                             | Projetos de futuro         | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**ANEXO V – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE OS  
DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS ESTUDANTES TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS,  
NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS**

**QUADRO 10**

| <b>Categoria Temática</b>             | <b>Subcategorias</b>                                   | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Experiência no Projeto DAM+</b>    | Acolhimento institucional                              | 4                 | <i>Maravilhosa, tanto que se futuramente tiver uma oportunidade eu pretendo estar dentro envolvida, pois na minha época não tinha esses enredos, essas aberturas e esses espaços para falar sobre essas questões de transsexuais e travestis, porque se tivesse seria tudo diferente e naquela época não tinham oportunidades para pessoas como eu (ESTUDANTE 3).</i> |
|                                       | Sentimento de pertencimento                            | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Transformação pessoal                                  | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Dificuldades para permanência</b>  | Conciliação entre trabalho e estudos                   | 1                 | <i>O cansaço, por conta de conciliar trabalho com os estudos, sai do trabalho e vai direto para a escola, porém quando chega na instituição o cansaço passa devido ao acolhimento (ESTUDANTE 2).</i>                                                                                                                                                                  |
|                                       | Saúde mental e acompanhamento psicológico              | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Vulnerabilidade social/econômica                       | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Apoio familiar e afetivo                               | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Acolhimento institucional                              | 1                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Situações marcantes do projeto</b> | Episódios de acolhimento                               | 4                 | <i>As pessoas, a equipe do corpo docente e os estudantes. Existe um armário solidário na instituição que você leva uma peça e troca por outra ou também se não tiver peça para doar pode pegar alguma peça que queira (ESTUDANTE 1).</i>                                                                                                                              |
|                                       | Atividades formativas e conscientização sobre direitos | 2                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Visibilidade e reconhecimento                          | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                       | Reconhecimento                                         | 4                 | <i>Sim, se sentiu respeitado, principalmente</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                                 |                                                |   |                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Respeito às identidades e subjetividades</b> | identitário                                    |   | <i>quando os professores falavam “todos, todas e todes” (ESTUDANTE 4).</i>                                                                                            |
|                                                 | Acolhimento e respeito institucional           | 4 |                                                                                                                                                                       |
|                                                 | Práticas Pedagógicas Inclusivas                | 1 |                                                                                                                                                                       |
| <b>Participação em ações de apoio</b>           | Rodas de conversa                              | 4 | <i>Sim, semanalmente tem rodas de conversa. Como gincana, rimas e palestras. Ajudou a socializar com seus colegas de turma e com os profissionais. (ESTUDANTE 1).</i> |
|                                                 | Escuta individual                              | 4 |                                                                                                                                                                       |
|                                                 | Grupos de apoio                                | 4 |                                                                                                                                                                       |
| <b>Propostas de melhoria</b>                    | Continuidade e manutenção das ações existentes | 2 | <i>Disponibilizar 2 turmas por ano, para que ao em vez de 20 pessoas sejam 40 pessoas formadas por ano. (ESTUDANTE 4).</i>                                            |
|                                                 | Ampliação do acesso e vagas                    | 1 |                                                                                                                                                                       |
|                                                 | Melhorias na estrutura de acolhimento          | 1 |                                                                                                                                                                       |

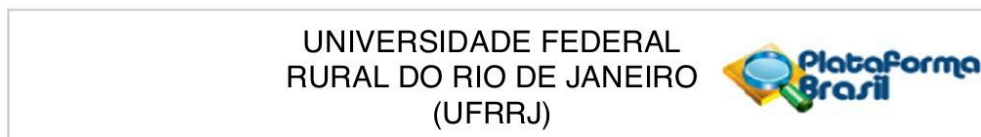
**ANEXO VI – ESQUEMA DE ANÁLISE CATEGORIAL-TEMÁTICA SOBRE AS  
CONQUISTAS EDUCACIONAIS E PESSOAIS DOS ESTUDANTES  
TRANSSEXUAIS, TRAVESTIS, NÃO-BINÁRIOS E TRANSMASCULINOS**

**QUADRO 12**

| <b>Categoria Temática</b>                 | <b>Subcategorias</b>            | <b>Frequência</b> | <b>Exemplos</b>                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------|---------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Conquistas educacionais e pessoais</b> | Retorno e permanência na escola | 4                 | <i>O armário solidário que a escola disponibiliza, pois ela recebe milhares de doações por conta de suas redes sociais, por ser “streaming” e fazer lives em algumas redes sociais, e acaba doando para o armário solidário da instituição (ESTUDANTE 3).</i> |
|                                           | Conclusão de etapas escolares   | 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | Autonomia e independência       | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Significado do Projeto DAM+</b>        | Espaço de resistência           | 4                 | <i>Muito importante, pois vai fazer se tornar uma pessoa digna, responsável e tirou praticamente da prostituição (ESTUDANTE 1).</i>                                                                                                                           |
|                                           | Transformação de vida           | 3                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | Reconstrução de trajetórias     | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Vivências marcantes no CREJA</b>       | Fortalecimento da autoestima    | 4                 | <i>O que marca é a sala de aula, as pessoas, gosta de estar perto dela pois todo mundo presta atenção e aprende, as gincanas dentro de sala de aula feitas pelos professores (ESTUDANTE 1).</i>                                                               |
|                                           | Sentimento de pertencimento     | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | Reconhecimento e visibilidade   | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Educação e projeto de vida</b>         | Continuidade dos estudos        | 4                 | <i>Incentiva muito mais, se não fosse o projeto DAM+, talvez não seria tão presente na instituição devido ao cansaço de conciliar estudos e trabalhos, devido as operações na comunidade também (ESTUDANTE 2).</i>                                            |
|                                           | Construção de novos sonhos      | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | Inserção social e profissional  | 4                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                           | Incentivo ao                    | 4                 | <i>Vai fundo nessa jornada dos estudos,</i>                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                              |                             |   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mensagem para outras pessoas transsexuais e travestis</b> | retorno escolar             |   | <i>porque é muito bom ser uma pessoa independente para poder concluir os estudos e conseguir um trabalho digno para sair das ruas, pois as ruas estão muito perigosas e a prostituição praticamente acabou, porque tem gente que se vende por drogas, uns vai por menos e outros por mais (ESTUDANTE 1).</i> |
|                                                              | Identificação e acolhimento | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                              | Esperança e transformação   | 4 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## ANEXO VII – PARECER CONSUBSTANCIADO APROVAÇÃO DO CEP (PLATAFORMA BRASIL - UFRRJ)



Continuação do Parecer: 8.345.139

e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO N° 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo pesquisador.

A adequação à RESOLUÇÃO N° 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pelo pesquisador.

### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento                                            | Arquivo                                                         | Postagem               | Autor                 | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2711139.pdf                   | 29/03/2026<br>11:52:41 |                       | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_uso_de_imagem_e_voz_UFRRJ_Michel_Tavares_Calaca.pdf    | 29/03/2026<br>11:52:07 | MICHEL TAVARES CALACA | Aceito   |
| Cronograma                                                | Cronograma_Plataforma_Brasil_Michel_Tavares_Calaca.pdf          | 29/03/2026<br>11:50:56 | MICHEL TAVARES CALACA | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa             | TCLE_Area_CienciasHumanasSocais_UFRRJ_Michel_Tavares_Calaca.pdf | 29/03/2026<br>11:49:50 | MICHEL TAVARES CALACA | Aceito   |

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar  
**Bairro** ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000  
**UF:** RJ **Município** SEROPEDICA  
**Telefone** (21)2681-4749 **E-** eticacep@ufrj.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL  
RURAL DO RIO DE JANEIRO  
(UFRRJ)**



Continuação do Parecer: 8.345.139

|                                            |                                                                               |                        |                          |        |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|------------------------|--------------------------|--------|
| de Ausência                                | TCLE_Area_CienciasHumanasSocais_UFRRJ_Michel_Tavares_Calaca.pdf               | 29/03/2026<br>11:49:50 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_Anuencia_2026_CREJA_Michel_Tavares_Calacaassinado.pdf                | 21/01/2026<br>18:58:40 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Outros                                     | Roteiros_de_Entrevista_Plataforma_Brasil_Michel_Tavares_Calaca.pdf            | 18/12/2025<br>15:38:29 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                | Declaracao_de_Compromisso_Plataforma_Brasil_Michel_Tavares_e_Sandra_Sales.pdf | 18/12/2025<br>15:35:50 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador  | Projeto_de_Pesquisa_MICHEL_TAVARES_CALACA.pdf                                 | 18/12/2025<br>15:34:51 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Orçamento                                  | Orcamento_Plataforma_Brasil_Michel_Tavares_Calaca.pdf                         | 18/12/2025<br>15:33:43 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |
| Folha de Rosto                             | FOLHA_MICHEL_Tassinado.pdf                                                    | 18/12/2025<br>15:23:47 | MICHEL TAVARES<br>CALACA | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SEROPEDICA, 09 de Abril de 2026

Assinado por:  
**Valeria Nascimento Lebeis Pires**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar  
**Bairro** ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000  
**UF:** RJ **Município** SEROPEDICA  
**Telefone** (21)2681-4749

**E-** eticacep@ufrrj.br

## ANEXO VIII – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DA PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Secretaria Municipal de Educação

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

AO CREJA - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,

Autorizamos a realização da pesquisa acadêmica intitulada “O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA”, a ser realizada por Michel Tavares Calaça, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), processo SME-PRO-2025/37272.

O objetivo da pesquisa é observar as propostas educacionais antilGBTifóbicas para estudantes transsexuais, travestis, não-binários e transmasculinos do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA.

A pesquisa, objeto do processo obteve parecer favorável de um Comitê de Ética em Pesquisa e da E/SUBE/GEJA.

A previsão de conclusão da pesquisa e envio do relatório com as considerações finais é **abril de 2027**.

O pesquisador compromete-se a respeitar a rotina do CREJA e responder à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro às solicitações feitas e enviar relatório com as conclusões da pesquisa acadêmica.

Reiteramos a necessidade de autorização de cada participante para uso de entrevistas, relatos, uso de imagem e voz.

Essa autorização deve ser entregue ao Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos.

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2026.

ANTONIO CARLOS TAVARES DA SILVA JUNIOR  
PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL  
Matrícula: 2597540  
E/SUBE



Documento assinado eletronicamente por **ANTONIO CARLOS TAVARES DA SILVA JUNIOR**, Professor de Ensino Fundamental, em 09/04/2026, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 26 do [Decreto Rio nº 57.250, de 19 de novembro de 2025](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://prefeitura.sei.rio/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&acao\\_origem=documento\\_conferir&lang=pt\\_BR&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0&cv=3126545&crc=864B73D6](https://prefeitura.sei.rio/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&acao_origem=documento_conferir&lang=pt_BR&id_orgao_acesso_externo=0&cv=3126545&crc=864B73D6), informando o código verificador **3126545** e o código CRC **864B73D6**.

Referência: Processo nº SME-PRO-2025/37272

SEI nº 3126545

## **ANEXO IX – CARTA DE ANUÊNCIA: CREJA**

### **CARTA DE ANUÊNCIA**

#### ***Esclarecimentos***

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA a ser realizada no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), pelo pesquisador Michel Tavares Calaça, que utilizará a seguinte Metodologia Qualitativa, a partir da abordagem teórico-metodológica de entrevista compreensiva, do autor sociólogo francês Kaufmann (2013), com objetivo principal de compreender a experiência do Projeto DAM+ na perspectiva de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, professores e gestores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização da(s) etapa(s) 1ª etapa: Entrevistar de forma anônima professores e gestores da instituição, 2ª etapa: Entrevistar de forma anônima estudantes do CREJA da Projeto DAM+ e 3ª etapa: Análise documental da instituição referente ao Projeto DAM+

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

**MICHEL TAVARES CALACA - CPF: 184.188.017-51**

Assinatura do Pesquisador Responsável  
(Mesmo nome inserido na Plataforma Brasil)

**Consentimento**

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA); Endereço: R. da Conceição, 74 - Centro, Rio de Janeiro - RJ, 20051-012; Telefone: +55 (21) 2224-9817.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Rio de Janeiro, 21/01/2026.

---

**ISABEL CRISTINA LEITE LOPES**  
**CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -**  
**CREJA**  
**CNPJ: 42498733/0001-48**

## ANEXO X – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO  
Secretaria Municipal de Educação  
Subsecretaria de Ensino

### TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Ciente do teor e condições do processo nº SME-PRO-2025/37272 :

Comprometo-me a respeitar a rotina da unidade escolar, responder as solicitações e enviar relatório final certificando o atingimento das metas e indicadores estabelecidos no Projeto à Secretaria Municipal de Educação.

Estou ciente, que para registro de imagem, áudio ou qualquer outro tipo de produção intelectual ou artística, de alunos, professores ou qualquer outro profissional da Escola, em qualquer tipo de mídia, existe a necessidade de autorização, por escrito, em formulário próprio, do aluno ou responsável e do profissional envolvido.

Estou ciente que em caso de produção e edição de vídeo com imagens de participantes do projeto (alunos e servidores), bem como da comunidade escolar envolvida no projeto é necessário submeter o vídeo criado ao setor de análise da Subsecretaria de Ensino que emitiu parecer favorável à realização do projeto antes de viabilizar em mídias e canais de comunicação.

Estou ciente, também, que a presente autorização expedida pela SME não obriga a unidade escolar, seus professores, alunos ou responsáveis a participar do presente projeto, assim como compreendo que não é permitida a utilização desses meios fora do âmbito acadêmico. Todas as participações são de livre e espontânea vontade.

Comprometo-me, ainda, a garantir a privacidade e a proteção dos dados pessoais dos participantes, em conformidade com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), a legislação vigente e as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), garantindo que nenhuma informação que permita a identificação direta ou indireta dos participantes seja divulgada, exceto quando houver consentimento expresso, de acordo com os Termos de Consentimento e Assentimento obtidos previamente.

Rio de Janeiro, 14 de Agosto de 2025.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** MICHEL TAVARES CALAÇA  
Data: 14/08/2025 17:29:34-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

*(Assinatura do Responsável pelo Projeto)*

Nome: Michel Tavares Calaca  
RG: 31.519.258-3  
CPF: 184.188.017-51

## ANEXO XI – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Campus de Nova Iguaçu  
Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar  
Departamento de Educação



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada O PROJETO DAM+ NO CENTRO MUNICIPAL DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA): PERSPECTIVAS SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO ANTILGBTIFÓBICA. O objetivo desta pesquisa é compreender a experiência do Projeto DAM+ na perspectiva de estudantes transexuais, travestis, não-binários e transmasculinos, professores e gestores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é Michel Tavares Calaça, ele é Mestrando em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Abordagem teórico-metodológica de entrevista compreensiva, do autor sociólogo francês Kaufmann (2013). O autor abandona uma visão puramente técnica da entrevista, entendendo-a como um processo dinâmico em que o sujeito de estudo não é rigidamente pré-definido, mas se forma durante a conversa entre entrevistador e entrevistado. Dessa forma, durante a interação, os dados não só são coletados, mas também surgem, se transformam e adquirem novos significados, o que possibilita entender a complexidade das experiências relatadas e a singularidade das trajetórias dos indivíduos.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: envolve riscos mínimos aos(as) participantes, principalmente de natureza psicológica, emocional e social. Considerando que a investigação aborda experiências educacionais relacionadas à diversidade de gênero e ao enfrentamento da LGBTIfobia, a participação pode suscitar desconforto emocional, constrangimento ou recordações de vivências de discriminação, exclusão ou violência simbólica no contexto escolar e social. A sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor a contribuição para a valorização das experiências educacionais de estudantes transsexuais e travestis, bem como para o fortalecimento de práticas pedagógicas antilgbtifóbicas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), subsidiando reflexões acadêmicas, institucionais e políticas públicas educacionais. Porém, os agentes da pesquisa terão benefícios intelectuais ao compartilharem suas experiências individuais e coletivas com o Projeto DAM+, fazendo com que sua subjetividade e realidade com o projeto seja reconhecida e valorizada na pesquisa;

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão ressarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa serão apresentados os resultados e disponibilizados a você, por meio de uma pasta online, disponível para sua apreciação e quaisquer modificações solicitadas. A pesquisa ficará disponível para leitura de maneira gratuita dentro das normas da Universidade, bem como a possibilidade de publicação de

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro  
Telefone: (21) 99239-1076 – e-mail: micheltavares97@gmail.com

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
|                                  |                                        |
| Rubrica do Pesquisador Principal | Rubrica do(a) Participante da Pesquisa |

**Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**  
 Campus de Nova Iguaçu  
 Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar  
 Departamento de Educação



artigos, capítulos de livros, resumos, dentre outros meios de comunicação de maneira gratuita e sem quaisquer fins lucrativos.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s): (21) 99239-1076, pelo e-mail: micheltavares97@gmail.com, e endereço profissional/institucional: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE \_\_\_\_\_. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: [eticacep@ufrrj.br](mailto:eticacep@ufrrj.br) ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

[http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha\\_Direitos\\_Participantes\\_de\\_Pesquisa\\_2020.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf)

#### Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ local e data: \_\_\_\_\_

#### Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Local/data: \_\_\_\_\_

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
|                                  |                                        |
| Rubrica do Pesquisador Principal | Rubrica do(a) Participante da Pesquisa |