


## A mutualidade como forma de acolhimento de jovens LGBTQIAPN+ em espaços educativos

### ARTIGO

Wagner Pereira Silva<sup>i</sup> 

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil

Fernando José de Almeida<sup>ii</sup> 

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil

### Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a mutualidade no ensino e na aprendizagem como prática educativa de acolhimento de adolescentes e jovens LGBTQIAPN+ dentro de espaços educativos. O texto incide sobre o Programa Juventudes do Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP), um programa de educação não formal, com programação cultural, presente nas unidades do Sesc-SP, voltado a adolescentes e jovens de 13 a 29 anos, com características específicas conforme o território em que se insere. O artigo constrói reflexões sobre como a mutualidade no ensino e na aprendizagem pode auxiliar no desenvolvimento de espaços educativos mais acolhedores e seguros para as juventudes LGBTQIAPN+. Além disso, ao incluir no debate trechos de entrevistas com educadores que participam do programa, o texto versa sobre as demandas coletivas e subjetividades que compõem a vivência de adolescentes e jovens LGBTQIAPN+. Tais reflexões apontam para a relevância e a aplicabilidade dessa abordagem não apenas no contexto do Sesc-SP, mas também em outras instituições educativas comprometidas com a equidade e a transformação social.

**Palavras-chave:** Educação para a Diversidade; Currículo Diversificado; Educação Não-Formal; Juventude.

### Mutuality as a way of welcoming LGBTQIAPN+ youth in educational environments

### Abstract

This research aims to investigate mutuality in teaching and learning as an educational practice for welcoming LGBTQIAPN+ adolescents and young people within educational spaces. The study focuses on the Programa Juventudes of the Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP), a non-formal education and cultural programming initiative offered across Sesc-SP units, designed for teenagers and young people aged 13 to 29, with specific characteristics shaped by the territories in which it operates. The paper reflects on how mutuality in teaching and learning can contribute to the development of educational environments that are more welcoming and safer for LGBTQIAPN+ youth. Furthermore, by incorporating excerpts from interviews with educators who participate in the program into the discussion, the text addresses the collective demands and subjectivities that shape the experiences of LGBTQIAPN+ adolescents and young people. Such reflections point to the relevance and

applicability of this approach not only in the context of Sesc-SP but also in other educational institutions committed to equity and social transformation.

**Keywords:** Education for Diversity; Inclusive Curriculum; Non-Formal Education; Youth.

## 1 Introdução

2

Ao refletir sobre possibilidades de educação mais inclusivas para *educandos* LGBTQIAPN+, muitas dúvidas surgem sobre como enfrentar o desafio de acolher as demandas colocadas pelo movimento em busca de maiores direitos. Pesquisas têm levantado informações sobre como a LGBTQIAPN+fobia atrapalha o desenvolvimento de estudantes, resultando até mesmo no abandono da busca por formação (cf. ABGLT, 2016). Este artigo dialoga com a dissertação *Juventodes: práticas educativas de acolhimento para jovens LGBTQIAPN+ dentro do Programa Juventudes do Sesc São Paulo* (Silva, 2024) e desenvolve reflexões a partir de dados levantados em entrevistas realizadas durante a pesquisa. O objeto da pesquisa foi o Juventudes, o programa de educação não formal do Sesc-SP, voltado a adolescentes e jovens com idades entre 13 e 29 anos, em todas as unidades, dispondo de diferentes linguagens artísticas, esportes e atividades físicas, além do debate de questões sociais e contemporâneas (Neves, 2017, p. 3).

O presente artigo optou pelo uso da neolinguagem, por considerar que existem pessoas que não se identificam com o gênero masculino nem feminino. Elegeu-se, então, o uso de pronomes *elu/delu* exclusivamente ao falar de pessoas não binárias, ou no plural quando essa presença também era notada. Durante a pesquisa de mestrado, foram realizadas cinco entrevistas, com as quais o presente artigo dialoga, entre elas uma realizada com uma pessoa não binária que preferiu o uso de pronomes neutros, o que gerou a demanda do uso da neolinguagem, utilizando os pronomes *elu/delu* sempre que se tratar de depoimentos específicos. Assim, ao me referir aus entrevistades no plural, continuarei exercitando a neolinguagem; ao tratar de depoimentos específicos, respeitarei o gênero de quem os deu, sendo ela, *elu* ou *ele*. Como as palavras “educador” e “educadora” são generificadas, optou-se pelo uso de *educadore* para manter a

concordância. Nesse sentido, quando o estudo se reportar a outras fontes de pesquisa ou utilizar trechos das entrevistas, seguirá as marcações de gênero do autor, autora ou autore. É importante ponderar que, como não existem regras gramaticais definidas para a neolinguagem, a escrita vivencia a experimentação, como uma escrita queer que se constrói também na estranheza. Contudo, não abandona a responsabilidade e a formalidade da pesquisa acadêmica: busca ser precisa, tendo em conta a experiência na prática docente e o convívio com pessoas não binárias. É importante lembrar que é necessário compromisso e coragem diante de uma demanda urgente, e que não se pode esperar que a formalização dê conta de reconhecer a existência de pessoas que já se mostram presentes. Nesse sentido, optou-se por arriscar com uma escrita engajada e que lembrasse o leitor sobre a existência dessas pessoas, mesmo sem prescrições bem definidas.

É preciso, também, marcar outra escolha presente no texto: a escolha da sigla que compõe seu título, pois ela traz consigo uma trajetória de luta de um movimento social, e as transformações que já sofreu carregam a historicidade e o amadurecimento de suas pautas, além de uma maior inclusão de pessoas. Nos últimos anos, a ampliação da sigla mostra como o debate a respeito de novas experiências e reflexões sobre as diversas vivências da comunidade foi aprofundado. Na pesquisa que deu origem ao presente artigo, utiliza-se a junção de letras: LGBTQIAPN+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/transgêneros/travestis, queer, intersexual, assexual, pansexual, não binários e demais variações de sexualidade e gênero), mais comumente empregada nos espaços com os quais dialoga.

É importante termos ciência de que este termo, LGBTQIAPN+, é temporário, visto que a sexualidade e a identidade de gênero estão em constante transformação e alinhadas com as questões da contemporaneidade. Por exemplo, além da inclusão de mais letras, colocou-se o L como primeira letra para combater a invisibilidade lésbica e questionar o protagonismo masculino dentro do próprio movimento. Alguns participantes já propõem o aumento da sigla para LGBTQQICAPF2K+, que inclui também: Questionando, Curioso, Familiares, Two-Spirit (2S), Kink e demais variações. Todavia, no caso de documentos,

textos ou trechos das entrevistas que tragam formalizações diferentes, optou-se por respeitar a nomenclatura proposta, mantendo o registro e a afinidade dentro da cronologia do movimento.

Localizadas as escolhas até aqui, o presente artigo se organiza da seguinte forma: primeiro, uma apresentação do Programa Juventudes do Sesc-SP; em seguida, uma reflexão sobre a diversidade de identidade de gênero e sexualidade; depois, uma reflexão sobre a mutualidade no ensino e na aprendizagem e como esta pode ser uma forma de acolhimento de jovens LGBTQIAPN+.

## 2 O Programa Juventudes e o acolhimento de adolescentes e jovens LGBTQIAPN+

As reflexões presentes neste texto trazem uma análise sobre o Programa Juventudes do Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc-SP). Esse programa de educação não formal, voltado ao público entre 13 e 29 anos, pode se desenvolver por meio de encontros com educadores infantojuvenis ou ações programáticas, como oficinas e intervenções voltadas a adolescentes e jovens, dispondo de diferentes linguagens artísticas, esportes e atividades físicas, além do debate de questões sociais e contemporâneas (Neves, 2017, p. 3).

A escolha da faixa etária atendida se deu em consonância com: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que define a adolescência como a faixa que se estende dos 12 aos 18 anos; a definição da ONU, que determina que a população juvenil se encontra entre 15 e 24 anos; e o Estatuto da Juventude (PL 4529/04), que estabelece essa fase da vida como correspondendo de 15 a 29 anos (Sesc-SP, 2013, p. 1). Todavia, decidiu-se iniciar o programa a partir dos 13 anos, pois a instituição já realizava outro programa de educação não formal, o Curumim, desde 1987, voltado para as crianças de 7 a 12 anos (Park; Fernandes, orgs., 2015).

Para compreender melhor as diretrizes do programa, pode-se voltar aos documentos Termo de Referência do Programa Juventudes do Serviço Social do de

Comércio São Paulo (Sesc-SP, 2013) e Apresentação do Programa Juventudes (Sesc-SP, 2018). O Sesc-SP, desde a sua criação (1946), desenvolve ações para esse público, com atividades culturais e esportivas. Desde a década de 1940, já havia atividades que focavam no público jovem, visto que o Sesc preza por ações educativas incluindo todas as atividades e serviços prestados, portanto, com o objetivo de contribuir para a formação sociocultural, com interação e desenvolvimento integral de seu público-alvo (Souza, 2024, p. 65).

Em 2013, o Programa Juventudes foi criado com o objetivo de fortalecer e sistematizar o trabalho com adolescentes e jovens (Sesc-SP, 2013, p. 1). A criação do programa fortaleceu a preocupação com esse grupo social, que representa 25% da população do estado de São Paulo, e com grande concentração nas periferias, como, por exemplo, 86.000 jovens que moram no Jardim Ângela, bairro da Zona Sul da capital paulista (Sesc-SP, 2018, p. 5).

Seguindo as análises dos documentos citados, propõe-se diferenciar as ações por idade, delimitando até 17 anos o estabelecimento de encontros processuais, sistemáticos e permanentes; e de 18 a 29 anos o desenvolvimento de propostas pontuais para ampliação do universo cultural, encarando-os como produtores de cultura que necessitam de mais espaço para compartilhar suas referências prévias e fomentar as trocas (Sesc-SP, 2013, p. 2). Contudo, a divisão proposta acabou caindo em desuso, visto que a diversidade de vivências dos jovens é imensa. Existem unidades do Sesc-SP que propõem encontros sistemáticos para jovens adultos e ações pontuais para adolescentes, conforme o perfil de cada público do território. Todavia, essa autonomia de cada unidade em desenvolver o programa, conforme as demandas do território, já estava no projeto, incluindo o recorte etário e o próprio modo de desenvolver os projetos (Idem, 2013, p. 4).

Na dinâmica de seu funcionamento, tem-se a leitura de que os técnicos de programação são os responsáveis pelo programa em cada unidade, além de atuarem em diversas atividades, abrangendo gestão de pessoas, atividades e espaços; e mediação como educadores infantojuvenis, que estão diretamente em contato com o público. Outras atuações como pesquisa, planejamento, execução das ações e produção de

conhecimento sobre a faixa etária, também seriam de responsabilidade dos técnicos de programação; além do processo de contratação de profissionais especializados para ações pontuais, como uma oficina ou apresentação cultural (Sesc-SP, 2018, p. 15-17).

Sobre o objetivo geral do programa, o termo o apresenta como: “Promover a autonomia e desenvolver noções de responsabilidade e ética, na relação com os jovens com respeito às suas especificidades e diferenças, colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades” (Sesc-SP, 2013, p. 1). Quanto aos valores, estes são retomados no documento de 2018 ao falar da heterogeneidade de contextos sociais, culturais e econômicos (Sesc-SP, 2018, p. 5), bem como de pluralidade de público (Idem, 2013, p. 7), diversidade das e nas juventudes (Idem, 2013, p. 8), diversidade e democracia cultural (Idem, 2013, p. 9). Em relação aos objetivos específicos, tem-se o respeito às diferenças (Idem, 2013, p. 10), que aparece como um valor do programa.

Almeida (2016), ao falar em seu texto *A Escola e a Ética da Diferença* sobre as políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino público, contribui para o aprofundamento da questão, ressaltando que:

[...] o ingresso das minorias e dos excluídos nos aparatos escolares advém da própria percepção social de que a segregação gera a desumanização. De fato, o afastamento de tantos seres humanos da vida social apenas escondia riquezas e não permitia que se enfrentassem as questões postas pelo diferente e pelas minorias. [...] a inserção do diferente no convívio, no mundo do trabalho, nos processos de aprendizagem escolar, é uma rica forma de humanizar o todo social. (Almeida, 2016, p. 15)

Essa afirmação demonstra a potência de educar com base na diferença e ressalta as possibilidades de uma educação não excludente para todes, além de expressar um compromisso com o que o autor chamou de “humanizar o todo social”. Assim, ampliando o olhar, pode-se pensar na luta a favor de jovens não cis-heterossexuais, uma vez que essa diversidade também contribui para um espaço educacional mais democrático e seguro, além de colaborar para sanar a desigualdade posta entre marcadores sociais de gênero e sexualidade.



A defesa da pluralidade é fortalecida pelo nome do programa: Juventudes. O plural encontrado no nome do programa foi escolhido para refletir a diversidade de público que pretende alcançar. Houve a decisão de focar o nome em “jovens” e não em “adolescentes”, para evitar, segundo o texto, uma visão naturalizante e biologicista, focada no tempo cronológico. A nomenclatura também reforça a ideia de um atendimento a uma ampla faixa etária, com uma diversidade de contextos sociais, culturais, demandas e subjetividades (Sesc-SP, 2013, p. 1).

O documento fortalece a ideia de que a participação de jovens deve ser proposta em consonância com o respeito aos aspectos sociais, culturais e antropológicos, encarando esse público como sujeito de direitos, capaz de falar sobre si mesmo e expressar sua visão de mundo. Ao mencionar a relação com os adultos, que, na maioria das vezes, são os educadores, o termo continua “que não estão nem atrás nem à frente, mas ao lado dos adultos”, portanto, propõe um coprotagonismo nessa relação por meio do diálogo com as juventudes (Idem, 2013, p. 2), perspectiva que se aproxima da mutualidade, discutida mais à frente no texto.

O termo de referência ainda traz alguns princípios como: “Fazer ‘com’ o jovem; Reconhecer o jovem como um ser criativo; Criar condições de diálogo e trocas; Promover a formação de vínculos” (Idem, 2013, p. 3), o que é retomado no documento de 2018, no tópico “Eixos de ação: para o jovem; com o jovem; sobre o jovem/juventudes. ‘vínculo e horizontalidade” (Idem, 2013, p. 12). Outro ponto que se destaca está nas diretrizes do programa, mais especificamente em “Acolhimento - espaços de diálogo/afeto” (Idem, 2013, p. 10), mostrando que essa preocupação com o como acolher está presente nos documentos normatizadores do Juventudes.

É importante salientar o modo como esses valores podem favorecer a participação de jovens LGBTQIAPN+, pois, quando são reconhecidos como indivíduos criadores e participativos, os repertórios e as vivências dessas pessoas também chegam para todo o grupo.

Em complemento, faz-se necessário destacar o último princípio: o vínculo, que é uma forte ferramenta contra o preconceito. É mais provável que uma pessoa tenha

empatia com as demandas LGBTQIAPN+ quando estas são colocadas por um de seus pares; retomando o que foi dito por Almeida (2016, p. 15), pode-se compreender que o convívio é capaz de humanizar o social.

No próximo tópico, busca-se aprofundar como a comunidade LGBTQIAPN+ passa por um processo de desumanização e a importância da educação no combate à LGBTQIAPN+fobia.

### 3 Mogli bissexual sendo criado em uma alcateia de héteros

No encontro dos dois autores do presente artigo, surge uma importante reflexão. Almeida (2022), em uma de suas aulas, discutiu sobre a possibilidade de definir educação como: processo de passagem/transmissão de formas de sobrevivência natural e cultural (alimento, proteção, preservação, costumes...) para as gerações mais novas e processo organizado de manutenção e melhoria de vida para os grupos sociais organizados. Faz parte de um processo civilizatório em torno do qual um povo ou grupo se organiza e se identifica.

Essa reflexão relaciona o ensino ao processo de manutenção e melhoria da sociedade e ao projeto de nação. Se a educação que existe hoje, dentro dessa defesa da sobrevivência natural e cultural, exclui qualquer traço da experiência LGBTQIAPN+, pode-se deduzir um esforço para que essas pessoas, suas conquistas e histórias deixem de existir. Tais vivências não são vilipendiadas ao acaso, mas sim como parte de um projeto que leva em consideração apenas valores cisheteronormativos.

Almeida (2023) ainda aponta, em seu texto “Chat GPT - Pensar, conhecer e demonstrar que conhece”, como a escola exerce, entre outras, a função de “agência cultural, equipada oficialmente para o ensino, que representa o Estado e a sociedade” (Idem, 2023, s/p). Dessa forma, trabalhar questões de diversidade de identidade de gênero e sexualidade dentro da escola é fundamental, assim como em outras experiências educacionais não formais e no espaço privado da casa. No mesmo texto, o autor aprofunda a discussão sobre a relação entre a educação e a manutenção das existências



ao estabelecer paralelos entre as histórias de Mogli e Tarzan com a educação, mostrando como a mutualidade na aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento humano. Conviver com lobos ou com macacos não permitiria alguém se desenvolver como humano. Ao criar um diálogo com Freire (Freire, 2001, *apud* Almeida, 2023), fica evidente como é fundamental a convivência antropológica para que as pessoas aprendam, mediadas pela realidade.

A participação da comunidade LGBTQIAPN+ traz desafios e potências para esses processos de ensino e de aprendizagem. Na última década, foi possível testemunhar um retrocesso ao considerar as políticas públicas de educação que tratam de temas relevantes para a comunidade e atendem às necessidades e demandas de jovens. Almeida (2023) traz o conceito de mutualidade para ajudar a entender a problemática desse silenciamento: “A mutualidade da aprendizagem é a peça-chave da história humana. É essa a primeira hibridização do ato do conhecimento: mutuamente! Se quisermos podemos afirmar: hibridamente.” E continua “Sem ensino o ser humano não se perpetua” (Almeida, 2023, p. 17). A invisibilidade das sexualidades divergentes e a exclusão e o genocídio da população trans fizeram com que jovens participantes da comunidade LGBTQIAPN+ não encontrassem uma possibilidade de humanidade em contato com suas famílias, professores e na sociedade em geral; como se existisse uma proposta de finitude e não perpetuação para essas pessoas.

Apesar de existirem referências, tanto nos meios de comunicação como nas redes sociais, nem sempre, no cotidiano das famílias e em espaços sociais, há a presença de como aprender a existir como uma pessoa LGBTQIAPN+. Esta solidão experimentada, somada à reflexão, faz com que seja possível a produção da imagem de um Mogli queer sendo criado em uma alcateia de héteros. Por mais que uma pessoa em desenvolvimento consiga mimetizar performances e comportamentos, ela nunca seria um igual.

Sedgwick (2007), no artigo intitulado “Epistemologia do Armário”, explora a forma como a cultura centrada no indivíduo avançou no século XIX, simultaneamente à recusa de compreender a sexualidade não heteronormativa, relegando essa perspectiva da subjetividade humana a um campo particular, perpetuando estigmas e silenciando

expressões (Sedgwick, 2007). A questão ganha contornos mais opressivos quando uma ação epistemológica em relação à comunidade LGBTQIAPN+ é perceptível em nossa cultura. Opressões fundadas em gênero e questões étnico-raciais baseiam-se em estigmas visíveis que não requerem um “sair do armário”. Essas opressões, de alguma forma, frequentemente estão ligadas às ancestralidades, às raízes culturais e ao apoio familiar (Sedgwick, 2007, p. 32). Em contraposição, a solidão dessa parte da população não cisheterossexual tem sido combatida pelos esforços da comunidade de criar suas próprias ancestralidades, seus laços e raízes culturais.

Continuando com o paralelo com Almeida (2023, s/p): “[...] autonomia é diferente de solidão. Aprender com autonomia é profundamente diverso de aprender sozinho”. A solidão é um fenômeno recorrente na comunidade LGBTQIAPN+, especialmente durante o processo de autocompreensão, quando ainda não se identificam plenamente os próprios sentimentos ou as razões pelas quais certos comportamentos e expressões geram desconforto em terceiros. Esse sentimento pode ser agravado por comentários inadequados, seja por parte de adultos ou de outros jovens. Nessa situação, a pessoa não se sente segura para conversar ou procurar ajuda; ao contrário, sente que existe algo estranho consigo e opta pelo caminho do isolamento.

Em vez de fomentar a diversidade, em muitos momentos, valores cisheteronormativos são fortalecidos. Por exemplo, ensinar que meninos têm pênis e meninas têm vulva pode desenvolver um sentimento de inconformidade entre o que a pessoa é, ou seja, como ela se identifica, e o que a sociedade designa para ela. Ao falar das transformações no corpo, é importante incluir as diversidades de mudanças corporais; como, além de adolescentes meninas cis, meninos trans ao falar de menstruação. Pode-se dizer que incluir as dúvidas e demandas das pessoas não cisheterossexuais é uma urgência; assim como encontrar informações seguras sobre as práticas afetivas e sexuais dissidentes ainda é um desafio.

Aprender para a humanidade queer pode ser um desafio nesse processo solitário e sem referências. A garantia da dignidade humana para a população LGBTQIAPN+ ainda não foi plenamente alcançada na contemporaneidade, embora seja necessário reconhecer

os avanços obtidos nas últimas décadas, por meio de esforços individuais, coletivos e de políticas públicas. Aprender a ser humano queer traz desafios para quem ainda está se encontrando. A população LGBTQIAPN+ encontra desafios como a retificação de nomes, a transformação de estruturas familiares e o acesso a questões de saúde da própria comunidade, o que exige uma representatividade própria nos espaços em que se faz política. A comunidade propõe uma revolução, seja nas artes, nas formas de se vestir e de “quebrar” o status quo. Uma experiência que não cabe em uma estrutura estabelecida só poderia resultar em uma revolução. Um exemplo marcante seriam os ballrooms, espaços de dança e estetização corporal nos quais pessoas queer encontraram afeto, laços, casa e família fora de seus lugares de origem.

Encontrar referências de representatividade LGBTQIAPN+ entre os professores, nos currículos e em todos os setores sociais é fundamental para criar um mundo mais justo para os educandos. “Sair do armário” é fundamental para proteger crianças e jovens, e para que saibam que é possível viver suas afetividades, desejos e identidades. Precisa-se de profissionais que façam parte da comunidade nas escolas e em espaços educativos não formais, de modo orgulhoso e com visibilidade, acompanhados pelo reconhecimento das pessoas LGBTQIAPN+ do passado, a fim de construir coletivamente um espaço de ancestralidade que nos foi negado.

Retomando a história de Tarzan, quando ele se encontra com outros humanos, suas sensações se misturam entre curiosidade, confusão e fascínio. Esse sentimento de euforia pode ser representado por quando uma pessoa LGBTQIAPN+ vai a um espaço próprio da comunidade. Alguns comportamentos e códigos sociais que a pessoa ainda não entende convivem com um sentimento de pertencimento, aceitação e liberdade, que talvez ainda não havia sido experimentado. Conforme existam mais espaços, pessoas e formas de viver, constroem-se mais possibilidades de existências queer e identidade em contato com os outros.

Contudo, defendemos que essa identificação e criação de coletividades também precisa ocorrer na educação, visto que os espaços, muitas vezes, são marginalizados. Há de se quebrar barreiras e construir pontes para que a sociedade realmente se transforme

em uma realidade mais acolhedora, diversa e segura. Ser queer não cabe em um armário; existem potências na vivência que não cabem ao espaço privado, ao contrário, devem ser vividas na coletividade.

Muitas vezes, o docente não tem acesso a esse debate e até encontra dificuldades em saber quais informações são importantes para os discentes. Entretanto, é fundamental fomentar espaços de diversidade na educação, para quebrar hegemonias e conseguir criar uma sociedade mais democrática. Pesquisadores contemporâneos, como Da Silva (2015), De Melo (2022) e Fernandes (2017), mostram como a heterossexualidade compulsória e a divisão binária de gênero são marcas do colonialismo; nesse sentido, buscar saídas para essa herança violenta é de responsabilidade de *todes*, assim como viver na diversidade também é enriquecedor para toda a sociedade. A mutualidade ajuda no aspecto de pensar sobre como encontrar tais caminhos, já que *professories* não sabem de tudo, sendo necessário se colocar em espaço de escuta, de atenção e de procura a respostas *juntas*, podendo, dessa forma, representar uma possibilidade de conquistar um maior conhecimento e, assim, transformar a educação em um lugar mais seguro e menos solitário para estudantes LGBTQIAPN+.

Tendo em mente que “Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 2015, p. 50), as vivências humanas estão sempre em transformação e, quanto mais pudermos viver em liberdade, mais diversidade poderá existir. Podemos, enquanto *educadories* e em parceria com as famílias e sociedade, criar um mundo melhor para esses adolescentes e jovens, tendo em mente a potencialidade de ser gente, conforme coloca Freire (2015): “Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade” (Idem, 2015, p. 52).

É possível construir um futuro mais acolhedor para a experiência LGBTQIAPN+, por meio da problematização dos desafios, mesmo que o caminho ainda não tenha sido delineado. Portanto, investigou-se quais são as ações dos *educadories* do *Juventudes* do Sesc-SP que propõem o acolhimento de jovens LGBTQIAPN+ em relação à mutualidade.

#### 4 Mutualidade no Programa Juventudes

13

Ao refletir sobre as ações de acolhimento de jovens LGBTQIAPN+, dialogou-se com a experiência profissional de Silva (2024), um dos autores deste artigo. As práticas acadêmica e docente se retroalimentam ao se conectarem a lembranças sobre a própria trajetória como educador não formal no Sesc. Ao iniciar o trabalho como educador, teci reflexões sobre manter a identidade queer no armário e, simultaneamente, senti a necessidade de compartilhar aspectos da vida pessoal no espaço de trabalho, pois, muitas vezes, as questões sobre sexualidade ficam circunscritas a um campo particular da vida. Contudo, lutar para garantir um espaço seguro e em que todos se sentissem confortáveis passava por eles saberem que não estavam sozinhos, que o educador que estava todos os dias com eles compartilhava experiências próximas.

Dentro do grupo, existiam vários marcadores sociais que se interseccionavam, todavia, a preocupação com a comunidade LGBTQIAPN+ trouxe experiências que motivaram a pesquisa. O entendimento de como acolher as demandas de adolescentes e jovens LGBTQIAPN+, bem como os desafios que enfrentavam, foi construído mutuamente com eles. Embora eu já tivesse desenvolvido uma pesquisa acadêmica refletindo sobre educação, cultura, marcadores sociais e uma trajetória profissional em arte-educação em museus e exposições de arte, o trabalho com o Sesc-SP despertou em mim um olhar sobre a experiência das juventudes, principalmente sobre as questões contemporâneas de identidade de gênero e sexualidade trazidas pelos jovens. Na prática, ao observar situações que transpareciam que os jovens precisavam de apoio, houve momentos em que não era possível permanecer isento.

A relação com os jovens fez pensar sobre questões próprias da identidade de gênero e da sexualidade. A vivência também reforçou a importância de não pressupor a sexualidade e identidade de gênero de alguém. Ao conhecer uma pessoa, é comum tentar deduzir sua sexualidade por sua performance ou por seus relacionamentos, mas isso deve ser evitado. É a pessoa que deve escolher como e quando se definir. Lembrando que, mesmo que uma pessoa assuma uma sexualidade fixa, o desejo e a afetividade sempre

estão em transformação. Uma pessoa bissexual/pansexual pode se relacionar com uma pessoa de determinado gênero durante décadas de sua vida e nem por isso ela se torna monossexual. No caso dos jovens, as experiências sexuais e afetivas ainda estão no início e as dúvidas sobre o próprio desejo são muito comuns, por isso a necessidade de se discutir sexualidades não heterossexuais com todos.

O contato e escuta com jovens alteraram a perspectiva em relação ao tema, e acolher as demandas surgidas a partir dessa juventude tornou-se uma urgência. Alguns desafios eram enfrentados em diferentes experiências, especialmente por jovens que possuíam múltiplos marcadores sociais, como as jovens lésbicas ou pessoas LGBTQIAPN+ negras. Outras questões surgiam da própria vivência geracional, como a pansexualidade e a não-binariedade (Silva, 2024, p. 65-75).

Para além da perspectiva e experiência dos autores, analisaram-se trechos de entrevistas presentes nos anexos da dissertação citada anteriormente de Silva (2024). Foram convidadas cinco unidades do Sesc-SP para participar da pesquisa, e elas sugeriram quais educadores deveriam participar das entrevistas. Para refletir sobre o acolhimento de jovens LGBTQIAPN+ no Programa Juventudes, optou-se por ouvir os educadores, a partir de uma abordagem qualitativa e, mais especificamente, por meio de uma metodologia narrativa. As histórias foram coletadas com o objetivo de compreender e interpretar âmbitos subjetivos, humanos e pessoais.

Não se conhecia todos os educadores, nem eram sabidas suas orientações sexuais. No decorrer das entrevistas, quatro deles falaram sobre sua sexualidade, mesmo sem que essa informação tivesse sido perguntada. A mostra incluiu: um homem cisgênero bissexual, uma mulher cisgênero bissexual, uma mulher cisgênero lésbica e uma pessoa não binária bissexual. A única pessoa educadora que não mencionou sua sexualidade durante a entrevista foi uma educadora cisgênero heterossexual. Do mesmo modo, entre os entrevistados, a única pessoa que abordou sua identidade de gênero foi a não binária. É importante perceber como tratamos a heterossexualidade e a cisgeneridade como regras e normas; indivíduos que pertencem a essas categorias, muitas vezes, agem como se não precisassem “se assumir”, pois é sempre o outro que deve falar sobre sua



identidade “desviante”. Essa observação não é uma crítica *aus entrevistades* individualmente, mas um convite à reflexão, a partir dessa experiência, para trazer outras perspectivas.

A ação de assumir suas identidades surgia de várias formas: velada em meio a uma história, em caráter informativo e direto, ou dentro da narrativa de seu desenvolvimento como *educadores* e de como se compreendiam pessoalmente (Silva, 2024, p. 129, 142, 156, 171). A informação de pertencer à comunidade LGBTQIAPN+ não era algo que podia ser ignorado; não era indiferente, mesmo que a pergunta não fosse feita diretamente.

Entre essas histórias, contadas durante as entrevistas, destaca-se duas. A primeira é a da educadora heterossexual, que fala sobre um lugar de empatia com *essus* jovens ao afirmar em sua entrevista:

acho que desenvolver um olhar de real admiração, porque essa é uma pessoa que, além de todos os desafios e qualquer ser humano tem de se desenvolver [...]. Ela tem o desafio de lutar contra uma série de preconceitos, então, por si só, ela já merece o nosso respeito, a nossa admiração e nosso carinho. [...] que a gente possa abraçar essa pessoa com esse amor que ela tanto precisa. É porque ela é uma pessoa corajosa. Ela, o simples fato dela existir alargar as fronteiras simbólicas do mundo. E ela faz isso com o peito, ela faz isso rasgando dia a dia. Essas camadas de preconceito que a gente tem (Silva, 2024, p. 152).

Ciente da carga emocional que o depoimento carrega, é importante destacar que a educadora reconhece que existe, sim, uma diferença: *u educandu* LGBTQIAPN+ enfrenta desafios adicionais em comparação com outros adolescentes e jovens. Contudo, essa diferença não é algo que distancia; pelo contrário, possui uma potência em si para promover aproximação e acolhimento.

O outro relato que é possível salientar contém dois trechos da entrevista do educadore não binário, conforme segue:

Eu vou falar algo que eu acho que é muito importante para que isso ocorra, que a presença dos corpos LGBTQIAPN+ no nosso grupo de educadores. Porque eu tenho pra mim que o corpo ele atrai o tema. Então não é um fato dado. Não é uma

prática que a gente vai ter institucionalizada, mas vem a partir do quanto que isso atravessa muitas vezes o próprio educador. E aí, a partir do vínculo, os jovens, eles se identificam, se reconhecem nesse outro corpo que muitas vezes têm uma performatividade de gênero outra. E aí se dão as práticas que acabam acolhendo esses jovens (Idem, 2024, p. 129).

16

Nesse primeiro trecho, destaca-se a importância da representatividade nos corpos da equipe educativa. Mesmo antes de qualquer assunção, a performance em si já se torna um espaço de apresentação da diversidade e de identificação para os jovens. A própria presença é significativa e atua como acolhimento, pois o jovem, ao perceber um adulto com quem pode se identificar, encontra um ponto de referência. Além disso, essa perspectiva pode ser aprofundada com o segundo trecho destacado dessa entrevista, que diz:

Não existe pessoa que esgotou a capacidade de chegar ao conhecimento e o conhecimento é produzido na relação dialética. E eu produzo conhecimento quando eu converso com vocês, porque eles também me trazem grandes reflexões. Vou falar algo pessoal aqui, que inclusive me reconheci não binário lidando com jovens trans. Eles também me provocam. Eles também me trazem conhecimento e isso é muito importante também (Idem, 2024, p. 133).

Se o depoimento da outra educadora enfatizava a potência na diferença, este traz uma perspectiva distinta: a potência está na proximidade. Esse movimento não se limita *ao jovem em relação ao educador*; é uma troca mútua. A relação de aprendizado mútuo é evidente, como discutido anteriormente — é como “Mogli bissexual sendo criado em uma alcateia de heteros”. Não apenas *os jovens LGBTQIAPN+* aprendem com *os adultos* sobre a possibilidade de crescer e se desenvolver enquanto parte da comunidade, mas *adultos* que, talvez, por não terem tido referências LGBTQIAPN+ ou convivência com o grupo antes, também descubram algo novo sobre si *mesmes* nessa relação. Esse aprendizado não se limita *aos não cisheterossexuais*. *Todes* questionam sua relação com sua sexualidade, identidade e performance de gênero.

Os relatos apresentados na pesquisa trouxeram inúmeros exemplos de como esse processo de autoconhecimento e descoberta conjunta esteve presente nas relações, como pode ser observado nas seguintes frases destacadas dos trechos de entrevistas:

“Era uma coisa que eu confesso que eu aprendi muito também com essa geração” (Silva, 2024, p. 138);  
“É aprendendo a cada noite que a gente passa com eles” (Idem, 2024, p. 139);  
“Esse lugar que não te direciona caminhos, mas é de dizer, vem cá, vamos descobrir juntos” (Idem, 2024, p. 140);  
“E eu tenho a certeza que eu aprendo a cada dia” (Idem, 2024, p.137),  
“Eu acredito que resolvido ninguém está. A gente é uma busca constante da gente” (Idem, 2024, p. 141).

Essa consciência de que a construção de conhecimento é coletiva leva *u educadore* a perceber-se inconcluso, sempre em busca de ser mais.

Como afirma Freire (2014), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos...” (Freire, 2014, p. 95-96). Embora *u educadore* se prepare e estude para acolher da melhor maneira possível *us jovens* nos espaços educativos, é importante essa preocupação, pois a mutualidade está sempre presente nos momentos em que se ensina/aprende. Ainda mais quando se trata de temas subjetivos, nos quais surgem novos desafios e transformações na maneira como cada pessoa experiencia a vida e constrói sua identidade, a mutualidade torna-se presente. Por isso, uma postura essencial é estar aberto a se desenvolver *juntas*.

Freire (2014) também fala sobre o caráter histórico do ser humano: “os reconhece como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (p. 101-102). Ao reconhecer nossa condição humana de inacabamento, encontramos uma potência transformadora — o que Freire chama de “ser mais”: “Esse movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, a humanização dos homens” (Idem, 2014, p. 104). As mudanças para dar mais pluralidade e vivência com humanização para a comunidade LGBTQIAPN+ são

possíveis e, nessa busca, sempre se pode “ser mais”. Acreditamos que esse objetivo será atingido por meio de construções de conhecimento entre *educadore* e *educande*, entre *us* jovens, entre a equipe educativa e em parceria com familiares. Diante da pluralidade da subjetividade e da diversidade humanas, juntamente com a pesquisa do conhecimento já estabelecido, a mutualidade pode ser o caminho para uma abordagem real e eficaz de como trabalhar diversidade de sexualidade e identidade de gênero na educação com *us* jovens.

## 5 Considerações finais

É sabido que a matriz cisheterossexual é fundante em nossa sociedade; no entanto, o texto até aqui mostra uma possibilidade de caminho para se construir coletivamente estratégias de contraposição. Quando falamos sobre as juventudes LGBTQIAPN+, é necessário que *elus* saibam que *u educadore* é *ume aliade*. Como destacou uma educadora entrevistada: “Não é tranquilo ser um corpo dissidente circulando na sociedade e no Sesc” (Silva, 2024, p. 163-164), portanto, *u* jovem precisa saber que não está *sozinho*.

O presente texto buscou adotar uma escrita *queer*, no sentido de que, conforme se desenvolvia, exercitava-se a forma de escrever respeitando os pronomes e identidades das pessoas que participaram, direta ou indiretamente, de sua construção.

Durante todo o processo, refletiu-se sobre como expressar uma prática tão sensível e presente dentro de um molde acadêmico e, ao mesmo tempo, dialogar com a linguagem formal. Incluir no currículo as vivências das juventudes em relação à sexualidade e à identidade de gênero é fundamental e urgente para garantir espaços educativos mais seguros. Conforme discutido ao longo deste artigo, para alcançar a integridade da formação de adolescentes e jovens, é importante incluir as vivências de identidade de gênero e sexualidade, possibilitando o amadurecimento e o autoconhecimento com dignidade, com potencial de aplicação em espaços educativos além do Sesc-SP.

Os relatos analisados evidenciam que a mutualidade da aprendizagem fomenta o acolhimento, tanto das demandas coletivas quanto das subjetividades que compõem a vivência de adolescentes e jovens LGBTQIAPN+. Tais reflexões apontam para a relevância e a aplicabilidade dessa abordagem não apenas no contexto do Sesc-SP, mas também em outras instituições educativas comprometidas com a equidade e a transformação social.

## Referências

ABGLT: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil. 2016. Disponível em: <https://abglit.org.br/wp-content/uploads/2020/05/IAE-Brasil.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ALMEIDA, Fernando José de. A escola e a ética da diferença. **InFor**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 11-29, jun. 2016. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/5>. Acesso em: 20 maio 2024.

ALMEIDA, Fernando José de. **Projeto hibridismo**: yema da pesquisa, promessas, realizações e troços. (Nota de aula). São Paulo, 30 jan. 2022.

ALMEIDA, Fernando José de. **Chat GPT** - pensar, conhecer e demonstrar que conhece. (Nota de aula). 2023.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm). Acesso em: 24 out. 2024.

DA SILVA, Laionel Vieira; BARBOSA, Bruno Rafael Silva Nogueira. Entre cristianismo, laicidade e Estado: as construções do conceito de homossexualidade no Brasil. **Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 67-88, 2015.

DE MELO, Roberta Madeira. “Carta à população LGBTQIA+”. In: CALAZANS, Márcia Esteves de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PINHEIRO, Isael da Silva; ESTIVALET, Anelise Gregis (orgs.). **Juventudes, educação e interculturalidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/364346774\\_JUVENTUDES\\_EDUCACAO\\_E\\_IN\\_TERCULTURALIDADE](https://www.researchgate.net/publication/364346774_JUVENTUDES_EDUCACAO_E_IN_TERCULTURALIDADE). Acesso em: 2 dez. 2023.

FERNANDES, Estevão Rafael. O que a homossexualidade indígena pode ensinar sobre colonialismo – e como resistir a ele. **Somanlu**: Revista de Estudos Amazônicos, v. 17, n. 1, p. 103-118, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/view/4276/3555>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

NEVES, Gabriela da Silva. **Estudo sobre o Programa Juventudes**. (Trabalho de Conclusão de Curso – Especialista em Gestão de Projetos Culturais). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: [http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/tcc - estudo sobre o programa juventudes do sesc itaquera - gabriela neves.pdf](http://paineira.usp.br/celacc/sites/default/files/media/tcc/tcc_-_estudo_sobre_o_programa_juventudes_do_sesc_itaquera_-_gabriela_neves.pdf). Acesso em: 18 mar. 2024.

PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos pagu**, n. 28, p. 19-54, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn>. Acesso em: 10 out. 2024.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – Administração Regional do Estado de São Paulo (Sesc-SP). **Termo de referência do Programa Juventudes**. 2013.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO – Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS), Administração Regional do Estado de São Paulo (Sesc-SP). **Apresentação do Programa Juventudes**. 2018.

SILVA, Wagner Pereira. **Juventudes: práticas educativas de acolhimento para jovens LGBTQIAPN+ dentro do Programa Juventudes do Sesc São Paulo**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SOUZA, Ana Cristina Amaia Batista Mendes de. **Percursos formativos das(os) educadoras(es) que atuam no Programa Juventudes do Sesc São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Instituto Presbiteriano Mackenzie, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/38714>. Acesso em: 11 nov. 2024.



<sup>i</sup> **Wagner Pereira Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5199-3124>

Educador Infantojuvenil no Serviço Social do Comércio de São Paulo.

Mestre em História (2019) pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), possui Bacharelado (2013) e Licenciatura (2013) em História, Mestre em Educação: Currículo (2024) na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP).

Contribuição de autoria: Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1809448673757447>.

E-mail: [wagnerpereirasilva@gmail.com](mailto:wagnerpereirasilva@gmail.com)

<sup>ii</sup> **Fernando José de Almeida**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6498-3427>

Professor Titular na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Consultor do SESC-SP/CPF;

Membro do Conselho Consultivo do Museu da Língua Portuguesa.

Graduado em Filosofia e Pedagogia pela Faculdade N. Senhora Medianeira (1970), com Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977 e 1984), onde leciona (professor titular) no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo.

Contribuição de autoria: Administração do Projeto, Escrita, Supervisão, Validação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0130775836783181>.

E-mail: [fernandoalmeida43@gmail.com](mailto:fernandoalmeida43@gmail.com)

**Editora responsável:** Genifer Andrade

**Especialista *ad hoc*:** Eli Conceição Vasconcelos Tapajós e Fernanda Ielpo da Cunha.

## Como citar este artigo (ABNT):

SILVA, Wagner Pereira.; ALMEIDA, Fernando José de. A mutualidade como forma de acolhimento de jovens LGBTQIAPN+ em espaços educativos. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 8, e15330, 2026. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15330>

Recebido em 11 de abril de 2025.

Aceito em 25 de maio de 2025.

Publicado em 01 de janeiro de 2026.