



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

“NÃO RECOMENDADOS À SOCIEDADE”: educação emocional e experiências LGBTQIA+ na escola

“NO RECOMENDADOS A LA SOCIEDAD”:
educación emocional y experiencias LGBTQIA+ en la escuela

“NOT RECOMMENDED TO SOCIETY”:
emotional education and experiences LGBTQIA+ in school

Douglas Lucas Veloso de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
douglaslvcarvalho@gmail.com

Aurino Lima Ferreira
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
aurino.ferreira@ufpe.br

José Diêgo Leite Santana
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
jdsantana@ufpe.br

Resumo: O objetivo desta pesquisa é problematizar a educação emocional em relação às experiências de escolarização de pessoas LGBTQIA+, incluindo os processos de violência na escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, na qual foram coletadas as histórias de cinco pessoas que foram marcadas como corpos dissidentes pelas pedagogias aplicadas a elas durante suas trajetórias escolares. Identificamos três macrocategorias que sintetizam as formas de pedagogias exercidas sobre os participantes no espaço escolar, com o intuito de disciplinar suas emoções desviante: a pedagogia do silêncio, a pedagogia do medo e a pedagogia da violência. Apontamos que aqueles/as que não se adequavam à cis-heteronormatividade tiveram seus corpos estigmatizados de forma negativa, criando assim uma maneira peculiar de se constituir como LGBTQIA+ nos espaços pedagógicos. Além disso, discutimos como a educação emocional pode ser uma ferramenta para promover a diversidade, a inclusão e o respeito às diferenças no contexto educacional.

Palavras-chave: Escolarização. Gênero e Educação. Emoções.

Resumen: El objetivo de esta investigación es problematizar la educación emocional en relación con las experiencias escolares de las personas LGBTQIA+ y sus estrategias de afrontamiento, incluidos los procesos de violencia en la escuela. Se trata de una investigación cualitativa del tipo narrativa, en la que se recogieron las historias de cinco personas que fueron marcadas como cuerpos disidentes por las pedagogías aplicadas a ellas durante sus trayectorias escolares. Identificamos tres macrocategorías que sintetizan las formas de pedagogías ejercidas sobre los participantes en el espacio escolar, con el propósito de disciplinar sus emociones desviante: la pedagogía del silencio, la pedagogía del miedo y la pedagogía de la violencia. Señalamos que



aquellos/as que no se ajustaban a la cis-heteronormatividad tuvieron sus cuerpos estigmatizados de forma negativa, creando así una manera peculiar de constituirse como LGBTQIA+ en los espacios pedagógicos. Además, discutimos cómo la educación emocional puede ser una herramienta para promover la diversidad, la inclusión y el respeto a las diferencias en el contexto educativo.

Palabras clave: Escolarización. Género y Educación. Emociones.

Abstract: The objective of this research is to problematize emotional education in relation to the schooling experiences of LGBTQIA+ people and their coping strategies, including the processes of violence in school. This is a qualitative research of the narrative type, in which the stories of five people who were marked as dissident bodies by the pedagogies applied to them during their school trajectories were collected. We identified three macrocategories that synthesize the forms of pedagogies exercised on the participants in the school space, with the intention of disciplining their deviant emotions: the pedagogy of silence, the pedagogy of fear and the pedagogy of violence. We pointed out that those who did not fit into cis-heteronormativity had their bodies stigmatized in a negative way, thus creating a peculiar way of constituting themselves as LGBTQIA+ in the pedagogical spaces. In addition, we discussed how emotional education can be a tool to promote diversity, inclusion and respect for differences in the educational context.

Keywords: Schooling. Gender and Education. Emotions.

Introdução

Dialogar sobre gênero e sexualidade pautando a educação emocional integral traz reflexões importantes para a comunidade escolar. Muitas crianças e jovens LGBTQIA+, ao se escolarizarem, tiveram suas vidas afetadas por sistemas rígidos de vigilância e pedagogias que afetaram emocionalmente seus corpos e deixaram marcas físicas e psíquicas traumáticas.

Essa pesquisa surge da minha experiência como um corpo dissidente da heteronormatividade dominante. Convido¹ você, leitor ou leitora, a refletir sobre as experiências vivenciadas para reconhecer e problematizar práticas educativas desumanizadoras. Nossas experiências e memórias resgatadas são importantes para ultrapassar as bases normativas estigmatizadoras que são reproduzidas na educação.

Além disso, é necessário buscar caminhos críticos e inclusivos para uma educação que supere os mecanismos de violência, exclusão, desigualdade e preconceitos diversos. Precisamos construir um espaço democrático e equitativo para que as sexualidades e identidades de gênero possam ser expressas e acolhidas sem julgamentos e preconceitos, para que os ambientes sejam mais empáticos e formados emocionalmente com vistas ao pleno florescimento das múltiplas dimensões do humano. Não há sentido em manter um sistema educacional no qual as crianças e os jovens que não se encaixam na cis-heteronormatividade tenham que vivenciar realidades de humilhação, discriminação e violência decorrentes de suas diferenças de gênero.

¹ Transformamos o modo de enunciação nesta pesquisa, especialmente na metodologia e na análise de dados. Entendemos que a experiência não é neutra, pois uma pesquisa qualitativa com método narrativo possibilita a produção epistêmica, que surge na interação e na travessia entre as pessoas que compõe a pesquisa. Assim, optamos por fluir entre a primeira pessoa do singular e a terceira do plural.



Como explica Souza (2008, p. 174), “gênero implica desnaturalização das identidades sexuais”. Cabe uma reflexão sobre como os/as estudantes LGBTQIA+ foram afetados/as no ensino e aprendizagem na escola. E como criar outras formas táticas de vida para ressignificar os processos de escolarização e criar novas políticas de cuidado para esse grupo.

As políticas de omissão, violência e enclausuramento são a tônica na vida desses/as estudantes (JUNQUEIRA, 2012; 2015). Quanto mais a corporalidade deles/as trouxer as marcas de afetados/as, maiores serão as chances de serem excluídos e terem suas emoções reprimidas e/ou aviltadas. Isso causa sérias repercussões para sua formação humana, pois precisarão negar a sua sexualidade ou sua identidade de gênero e a si mesmos enquanto seres integrais.

Convergentes com esse pensamento são os estudos de Freitas; Bermúdez; Mérchan-Hamann (2021) e Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022), em que as violências sofridas pelas pessoas LGBTQIA+, na família e na escola, marcam profundamente as trajetórias de vida e de escolarização dessas pessoas. Os autores indicam que as vivências e as experiências das sexualidades e das identidades de gênero que transgridem a cis-heteronormatividade são acompanhadas, em grande medida, por medo, culpa e solidão. Apesar desse cenário, pequenas ações educativo-pedagógicas poderiam possibilitar espaços escolares mais justos para as pessoas LGBTQIA+. O grande desafio, para Freitas; Bermúdez; Mérchan-Hamann (2021), seria inspirar modos de educação que considerem o reconhecimento da cidadania e dos direitos dos/as estudantes LGBTQIA+. Isso implicaria na discussão sobre a educação como formação humana mais ampla.

Moretti-Pires; Vieira; Finkler (2022) afirmam que a escolarização, organizada em torno da cis-heteronormatividade, produz identidades raciais, socioculturais e generificadas. Desse modo, são produzidos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros e das sexualidades. É preciso refletir e agir para operar uma lógica educacional de cuidado, escuta ativa, respeito à diversidade e acolhimento, para que alunos/as LGBTQIA+ possam ter acesso e permanência na escola (BONFIM; MESQUITA, 2020). Uma lógica que pense e repense a pluralidade dos corpos, dos gêneros, das sexualidades e das performatividades além da cis-heteronormatividade e dos preconceitos.

Quando a escola silencia os/as alunos/as LGBTQIA+, ela abre espaço para as violências, reforçando as hierarquias cis-heteronormativas e criando redes de vigilância sobre os corpos dissidentes. Esse processo envolve vários fatores, que vão desde a falta de apoio institucional até chegar ao abandono escolar, à evasão ou à expulsão, pois é comum que as escolas “convidem” o/a aluno/a dissidente a se retirar e ainda atribuam a culpa a ele/a (BONFIM; MESQUITA, 2020).



Em muitos processos na educação, as pessoas LGBTQIA+ foram tomadas por princípios de desumanização. Por isso, mobilizamos o conceito de formação humana, aqui entendido como “uma ação intencional que considera as múltiplas dimensões do humano e sua integralidade, numa tarefa de “humanização” (RÖHR, 2013) necessária à escola.

Ao ser alvo de padrões cis-heteronormativos, o corpo dissidente, comumente, é estigmatizado como algo a ser evitado. Como diz Caio Prado (2014), em sua canção *Não Recomendados*, “a placa de censura no meu rosto diz: não recomendados à sociedade. A tarja de conforto no meu corpo diz: não recomendados à sociedade”. E é por isso que se faz necessário dialogar constantemente sobre esses assuntos para não tratar os corpos dissidentes como aberrações e estatísticas no processo de escolarização.

Recentes estudos na área de educação emocional têm revisitado a abordagem da multidimensionalidade humana. Assim, Arantes (2019), Possebon; Possebon (2020) e Silva; Souza (2020) sugerem, paralelamente aos estudos de Röhr (2013), que educar é um ato complexo em que a multidimensionalidade do ser pode ser tensionada. Entendemos, portanto, que corpo, emoções e aspectos relacionais socioculturais mesclam-se num processo de integralidade que, por sua vez, extrapola o domínio do cognitivo, como dimensão privilegiada na educação moderna. Educar é um fenômeno humano que se dá na relação entre educador/a, educando/a e a tarefa pedagógica (RÖHR, 2013). Essa tríade básica do processo de formação humana é atravessada por emoções, assim como está imersa numa rede multissistêmica de relações socioculturais mais amplas que se retroalimentam mutuamente.

A formação humana das crianças e jovens LGBTQIA+ deveria cuidar da multidimensionalidade do ser. Contudo, dado o impacto emocional dos processos de socialização preconceituosos vividos no Brasil por esses sujeitos, abordaremos as emoções e a possibilidade de uma educação emocional integral como estratégia formativa de re/existência. Assim, compreendemos

[...] a emoção como uma reação natural do organismo a um estímulo competente que não precisa ser real ou estar no tempo presente, nem mesmo ser consciente. Por ser coemergente nas dimensões neurofisiológica, psíquica, antropológica e sociocultural, tem potencial para unificar as dinâmicas interna e externa e gerar influências na forma de sentir, pensar e agir na medida em que também é influenciada pelos aspectos interior e exterior, individuais ou coletivos dos seres humanos (ARANTES, 2019, p. 145).

E tomamos a educação emocional integral

[...] como um processo contínuo, aberto e complexo de formação e autoformação humana multidimensional no qual a integralidade toma o sentido de integrar a dimensão emocional no fluxo da totalidade do ser através da promoção de alfabetização emocional que permite sua identificação, compreensão e manejo, do favorecimento do autoconhecimento, do estímulo ao autocuidado em permanente relação consigo, com o outro e com o mundo, e da tomada de decisões responsáveis movida pela ética (ARANTES et al., 2022, p. 56).



Nesse contexto, e considerando as mais diversas experiências de ser LGBTQIA+ na escola, este artigo tem como questão de pesquisa: como construir processos de escolarização pautados na educação emocional integral e suas estratégias considerando as mais diversas experiências de ser LGBTQIA+ na escola? Assim, objetivamos problematizar a educação emocional quanto aos processos de escolarização de pessoas LGBTQIA+, suas experiências e vivências de enfrentamento durante todo o seu percurso escolar.

A Educação Emocional – EE – visa formar os/as educandos/as de forma integral, valorizando os aspectos positivos e reduzindo os negativos na escola. Nessa perspectiva, a educação e a escolarização poderiam favorecer um processo de humanização que fosse além do cognocentrismo (ARANTES, 2019) e promovesse uma formação que ampliasse as percepções de si e do mundo, considerando a dimensão emocional. Isso levaria a um autoconhecimento, um autocuidado e um cuidado com os outros, beneficiando toda a comunidade educacional com as diversas oportunidades que o/a estudante poderia ter em sua trajetória formativa.

A Educação Emocional se desdobra em eixos bastante recorrentes, expressos nos termos que tradicionalmente são mais utilizados pelo campo brasileiro dos estudos das emoções: Inteligência Emocional (IE), Competência Emocional (CE), Habilidades Socioemocionais (HSE), Vivência Emocional (VE), Educação Socioemocional (ESE) e Educação Emocional Integral (EEI). Esses constructos ora se interligam, ou hibridizam, ora se separam e tensionam sobre os fins da educação emocional. Contudo, mesmo que por vias diversas, mantém-se a premissa da importância de considerar as emoções no processo educativo (ALZINA, 2003; ARANTES, 2019; ARANTES; FERREIRA; CORDEIRO; CAMPOS, 2020; ARANTES et al., prelo; CHABOT; CHABOT, 2005; DURLAK et al, 2015; POSSEBON, 2018; POSSEBON; POSSEBON, 2020; BISQUERRA, 2000; BRUENING, 2018; CASASSUS, 2009; GOLEMAN, 1995).

Neste estudo defendemos uma educação emocional integral baseada na multidimensionalidade e integralidade do ser, a qual considera que aspectos corporais, afetivos, cognitivos, relacionais e comportamentais são essenciais para a formação humana, pois supera os modelos dualistas e separatistas entre mente/corpo, emoção/cognição e permite interações reais e uma integração contínua das experiências vividas, cujo objetivo formativo é romper com os modelos limitados de autoajuda, terapêuticos, de competências e adaptativos nessa área.



Neste estudo, defendemos uma proposta de educação emocional integral. Ela se baseia na multidimensionalidade e integralidade do ser humano, bem como considera os aspectos corporais, afetivos, cognitivos, relacionais e comportamentais como essenciais para a formação humana. Trata-se de enfrentar os modelos dualistas e separatistas entre mente/corpo, emoção/cognição, visto que isso permite interações reais e uma integração contínua das experiências vividas. O objetivo formativo dessa proposta é romper com os modelos limitados de autoajuda, terapêuticos, de competências e adaptativos nessa área.

Processos metodológicos

Essa pesquisa foi elaborada teoricamente com a participação imprescindível dos/as participantes, que contaram suas experiências de ser LGBTQIA+ na escola e como isso moldou seus corpos, memórias, expressões e marcas emocionais. Além das falas, vi os corpos dissidentes se expressarem emocionalmente. O caminho da investigação foi sem reservas, atento e participativo a cada tempo e espaço memorado e experienciado. Isso foi essencial para levantar novas possibilidades de práticas pedagógicas e de educação emocional integral, bem como construir a resposta que a pesquisa interrogou.

Desenvolvemos um estudo qualitativo, focado na aprendizagem resultante das narrativas dos/as participantes, cujas experiências serão explicitadas. Nossa posição participativa pede um rigor outro, que exigiu uma interpretação com marcadores existenciais, políticos e sensíveis. Assim, a pesquisa se organizou em torno de interpretações múltiplas e das visões que emergiram ao indagarmos e escutarmos sensivelmente a vivência de cada participante envolvido numa experiência sustentada, participativa e respeitosa (CRESWELL, 2010).

Utilizamos a pesquisa narrativa como método de pesquisa por compreendermos que tal método possui interesse por temas invisibilizados nos espaços pedagógicos. Assim, como dizem Clandinin e Connely (2011), é um processo dinâmico no qual compreendemos a experiência humana por meio de um processo de ouvir a história do outro/a e assim vivêr, contar, reviver e recontar histórias criando um novo texto, reafirmando a nós mesmos e o/a outro/a, focando na experiência do sujeito e abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. De acordo com Creswell (2010), as informações que foram contadas transformaram-se em uma narrativa colaborativa com as visões de vida dos/as participantes e da vida do pesquisador.

Partindo de uma experiência situada, compreendo a dinamicidade das pessoas, dos



lugares e das coisas que estão em constante processo de transformação. O espaço tridimensional – referindo-se à temporalidade/continuidade, pessoalidade/sociabilidade e ao lugar – foi evocado na pesquisa que me direcionou introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectivamente (SAHAGOFF, 2015). Ao ouvir as experiências que compõem cada participante, foi proporcionado um deslocamento nos espaços e um estranhamento de si, ou seja, o que cada um/a é hoje tem como marca os eventos passados. O uso da pesquisa narrativa em educação é importante, pois permite evidenciar a dimensão subjetiva, os ciclos da vida e entender os sujeitos, os sentidos e as situações do contexto escolar (OLIVEIRA, 2017).

Os dados foram construídos por meio de entrevista narrativa não estruturada, destinada a suscitar concepções e vivências dos/as participantes, para que fosse possível ouvir o resgate da memória pessoal como um mecanismo de (re)configuração de cada participante e até mesmo podendo vir a contribuir para uma possível (re)construção de sua identificação. Isso possibilitou uma nova escrita de suas histórias por meio da experiência, que produz a diferença. Cada história foi analisada por meio da Análise Crítica do Discurso, levando em conta o triângulo discurso-cognição-sociedade, considerada como forma de alerta das práticas de abuso de poder, multidisciplinaridade, preocupação social e posicionamento político (GUIMARAES, 2012).

A pesquisa foi realizada com cinco pessoas que fazem parte do grupo LGBTQIA+, sendo elas representantes diversos da múltipla sigla e que estudaram nas escolas públicas de Recife. Elas aparecem no texto com nomes fictícios que remetem a grandes personalidades influentes para a população LGBTQIA+ (Silvero, Pabllo, Marsha, Marta e Erica):

- Silvero: um homem cisgênero de 22 anos que se manifesta como queer ou pansexual.
- Pabllo: um homem cisgênero de 24 anos que se manifesta como homossexual.
- Marsha: uma travesti de 25 anos que se entende como pansexual.
- Marta: uma mulher cisgênero de 22 anos que se identifica como bissexual.
- Erica: uma mulher cisgênero de 23 anos que se identifica como lésbica.

A participação foi voluntária e seguiu todas as recomendações éticas da pesquisa com seres humanos, que vão desde a garantia de anonimato à assinatura de TCLE². Contudo, o ponto central foi a escuta empática e cuidadosa das experiências vivenciadas ao longo das suas formações. Diante da pandemia, os encontros foram virtuais e realizados por meio da plataforma Google Meet, de maneira livre e tratado como uma conversa em que os dados foram construídos, tendo como mote a pergunta: “como foi seu processo de escolarização, suas ex-

² A pesquisa não foi submetida à Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos, mas seguimos as diretrizes das Resoluções 510/2016 e 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.



periências e vivências emocionais pautando a sua expressão de gênero e sexualidade". A partir disso, cada participante se colocou de maneira livre para compartilhar o saber da experiência que é, por sua vez, um saber particular, subjetivo, relativo e contingente, que foi revivido e re-propriado, criando possibilidades de aprendizados múltiplos e "experiências" (BONDÍA, 2002).

Vivência emocional na escola e as experiências de gênero e sexualidades

Reconhecer que a escola é um lugar heterogêneo, com diferentes histórias contadas, é saber que ali haverá conflitos frequentes, pois cada um/a será influenciado/a de forma distinta e trará para a sala de aula suas crenças, costumes, ritos etc. Nesses conflitos temos as sexualidades e as identidade de gênero sendo disputadas. É nesse local de heterogeneidade, com uma pluralidade de seres sociais, que as emoções serão afloradas a todo momento.

Tais emoções estão inscritas em cada corpo, com base nas representações e nas vivências constituídas em processos diários, os quais são, ao mesmo tempo, intrassubjetivos, objetivos, intersubjetivos e interrojetivos (ARANTES, 2019). Nesse sentido, os espaços pedagógicos (a sala de aula, a coordenação, os momentos em conjunto, a gestão e toda a escola, por exemplo) mostram-se frágeis no que se refere à educação emocional integral.

Feito esse recorte, é urgente a necessidade de desenvolver uma ação educativa que melhore os relacionamentos voltados para estudantes LGBTQIA+ na escola, pois o clima organizacional cultivado nos espaços escolares favorece (ou não) o ensino e a aprendizagem. O ambiente emocional, por sua vez, é o resultado de bagagens individuais e combinações biológicas, psicológicas, sociais e culturais próprias, que sempre influenciarão todo o processo pedagógico.

Trabalhar gênero e sexualidades e desenvolver a educação emocional integral é tornar relações humanas mais conscientes e coerentes com todas as realidades criadas, narradas e vivenciadas por cada aluno/a, de modo que nenhum/a se perca em si mesmo/a e no seu caminho por medo de se expressar autenticamente. Sendo a escola uma das primeiras instituições sociais das pessoas, é nela que se deve iniciar a mudança. Assim, transformaremos o espaço pedagógico para respeitar, considerar e entender sobre gênero e sexualidades e sobre a diversidade e pluralidade pautando a importância da educação emocional integral. Com esse desejo de mudança, reconfiguraremos o ensino e a aprendizagem que às vezes são focados apenas no aspecto cognitivo levando o/a discente e o/a docente a ver outras formas possíveis nas relações que mantém consigo mesmo/a com o outro/a e com o meio em que vive.



O devir de uma educação emocional integral situada em sexualidades e gênero

A criança e o/a jovem LGBTQIA+ muitas vezes não se identificam com as expectativas sociais que lhes são impostas e que, por vezes, precedem a sua descoberta sexual ou de gênero. Isso faz com que muitas vezes se sintam deslocados/as e diferentes nos âmbitos sociais que frequentam, não conseguindo se encaixar na escola, num grupo de amigos ou em outros espaços. Em muitos casos, há até mesmo uma dificuldade em encontrar uma linguagem para se comunicar com a família, consigo mesmo/a e com o mundo, causando traumas e sofrimentos desde a infância até a fase adulta. Por ser quem é, acha que não há uma narrativa válida para si, o que afeta a sua forma de ser e estar no mundo (BUTLER, 2000).

Por não identificar a sua sexualidade ou identidade de gênero, muitas pessoas LGBTQIA+ podem passar a infância e a juventude de forma mais solitária, segregados, marginalizados. Sem diálogo e acolhimento, a dimensão emocional torna-se vulnerável, implicando em processos de ensino e aprendizagem limitados. Nesse sentido, a cis-heteronormatividade vai impondo, socialmente, modos de existir que invalidam outras formas de vida e marcando as vidas consideradas diferentes como algo inferior. Assim,

O que efetivamente incomoda é a manifestação aberta e pública de sujeitos e práticas não heterossexuais. [...] A escola é, sem dúvida, um dos espaços mais difíceis para que você “assuma” sua condição de homossexual, bissexual ou trans. [...] A escola nega e ignora formas não heterossexuais de sexualidade e, dessa forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes ou adultos assumam, sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar de conhecimento mantém-se, com relação à sexualidade, como o lugar do desconhecimento e da ignorância (LOURO, 2018a, p. 36-37).

Seguindo as proposições da autora, Neves (2021) nos mostra como a escola tende a ser atravessada por tensões sociais. As questões de gênero, cruzadas por outros marcadore, como raça e classe, por exemplo, irão permear os processos de socialização dos(as) estudantes. Desse modo, a existência e as experiências de ser LGBTQIA+ nas escolas são tensionadas e disputadas por meio de diversas lógicas, particularmente a cis-heteronormatividade.

O processo escolar para crianças e adolescentes LGBTQIA+ carece de estratégias que previnam a violência e as práticas LGBTQIAfóbicas. É comum encontrar hábitos docentes que legitimam algumas práticas e identidades sexuais e de gênero, em detrimento da marginalização e repressão de outras. Ainda faltam formações continuadas para professores/as, equipe administrativa e gestores/as para promover reflexão sobre suas próprias



crenças, posicionamentos, valores, ideologia ante a diversidade cultural, de gênero e sexual. Oliveira et al (2021) evidenciam que, diante da violência, a escola é responsável pelo desenvolvimento de práticas sociais que consideram a diversidade como um fundamento humano.

Paralelamente, Neves (2021) afirma que a escola não somente pode ser vítima de violência, mas que também é produtora de violência. Nisso, Louro (1999, p. 131) já discutia que não podemos negar as expressões das sexualidades no ambiente escolar, pois “[...] elas fazem parte das conversas dos/as estudantes, elas estão nos grafites dos banheiros, nas piadas e brincadeiras e nas aproximações afetivas”. Compreendemos assim que os processos experienciais dos sujeitos em suas relações interpessoais direcionam suas vidas em grande medida. Por isso mesmo, é necessário estar atendo para que não haja invalidação e exclusão de crianças e/ou jovens LGBTQIA+ por parte da cis-heternormatividade.

Butler (2015) busca enfatizar a necessidade de desnaturalização das diferenças anatômicas e sua relação com as inscrições culturais, ou seja, uma anatomia autônoma no sentido de não negar as diversas possibilidades de um corpo no sentido de não se ter nenhuma receita, a qual prescreva formas de ser, mas também que não seja negada a realidade, na qual a criança e/ou adolescente se encontra e na qual se discorre sobre sua verdade.

É imprescindível interpretar os corpos e as identidades dos ditos anormais – de todos/as aqueles/as não recomendados/as à sociedade – como potências políticas em todos os espaços sociais, pois a matriz binária cis-heterossexual estabelece uma hierarquia na qual ter corpos, que vão além da binariedade construída como uma categoria política, é ter um importante trabalho de desconstrução contrassexual.

Em seu Manifesto Contrassexual, Paul Preciado (PRECIADO, 2002) indica um outro caminho a ser percorrido – que se dedica à desconstrução da naturalização das práticas sexuais e do sistema de gênero – declarando uma equidade e não uma igualdade de todos os corpos-sujeitos comprometidos com os termos do contrato. Um dos termos desse contrato é estudar instrumentos, aparatos tecnológicos e práticas sexuais que reverberem no espaço político e no centro de resistência, que é o corpo.

Por fim, Louro (2018b) informa que as questões de gênero vão estar sempre transitando e abrindo precedentes para a diversidade e complexidade das formas de subjetivações atuais. O corpo e suas inscrições de gênero e sexualidades são um constructo social, cultural, político e historicamente engajado, constituído e situado. Ele é delimitado por códigos e signos atuais. Tudo isso é transpassado diariamente pelas crianças e adolescentes dentro da escola, por isso precisamos entender que quando um corpo emplacado como anormal



surge, ele está desbravando novos caminhos para alteridade, para outras possibilidades de conhecer, de ser e de estar no mundo.

Não faltam alternativas para se construir um futuro em que as pessoas da comunidade escolar compreendam e respeitem as diferenças. É extrapolando os muros da sala de aula e de todos os espaços pedagógicos que podem e devem ser criadas narrativas e possibilidades para se ter a liberdade de ser. Afinal, os silenciamentos impostos à população LGBTQIA+ na escola por conta da opressão compõem uma das marcas do dia a dia deles/as.

As existências negadas e silenciadas dos/as alunos/as LGBTQIA+ causam danos emocionais para aqueles/as que buscam uma narrativa própria para viver livremente. Se práticas pedagógicas de exclusão ou de enclausuramento continuarem, esses/as estudantes serão marginalizados/as e silenciados/as, porque a simples existência incomoda. É preciso ter segurança e voz para ir além do básico que a sobrevivência exige.

A comunidade LGBTQIA+ é alvo da opinião, da decisão e da concordância dos outros, que os/as veem como objetos e não como pessoas que existem e possuem histórias, vivências, amores, necessidades, ambições e desejos. Por isso, é necessário ouvir narrativas da comunidade LGBTQIA+ para desenvolver uma educação humanizadora, que não repita as políticas de omissão e violência, mas que integralize as emoções com as situações corriqueiras e as sexualidades para que a convivência seja empática e respeitosa, pois respeito à conta-gotas não cabe mais na sociedade e na escola atual.

Resistências às pedagogias do silêncio, do medo e da violência: re/existindo no espaço escolar

Após as considerações teóricas e o delineamento da pesquisa, que correlacionou o processo de escolarização, o gênero e as sexualidades, a educação emocional integral e as narrativas dos/as participantes/as, levantamos três macrocategorias. Elas sintetizam as pedagogias aplicadas sobre os/as participantes no espaço escolar para lidar com as expressões da sua dimensão humana afetivo-sexual. A ideia de categorizar surgiu quando Marsha explicou o quanto a escola pedagogizou o medo sobre o seu corpo. Desenvolvemos outros nomes de pedagogias aplicadas nos corpos dissidentes, identificando os processos ditos por cada participante e categorizando cada experiência, vivência e processo de escolarização: a pedagogia do silêncio, a pedagogia do medo e a pedagogia da violência, que serão apresentadas a seguir.



Pedagogia do silêncio: emoções negadas e evitadas

Ser LGBTQIA+ na escola pode ser complicado e doloroso para os corpos que desafiam a cis-heteronormatividade imposta. Nas diversas falas contadas, observou-se um processo de silenciamento das pessoas dissidentes durante o percurso pedagógico. Cada um/a narrava como se constituiu LGBTQIA+ na escola, percebendo o quanto o espaço pedagógico ignorava aquela diversidade e não construía outros caminhos para um ensino e aprendizagem mais plural. Era mais fácil fingir que aquele corpo diferente da matriz cis-heterossexual não estava ali, silenciando aquelas narrativas, como podemos perceber:

Eu acho que a instituição escolar, ela meio que lhe silencia e você entende isso quando, em alguma instância, é causado um incômodo nesses corpos por serem dissidentes. Por isso que na escola eu nunca disse nada relacionado à minha sexualidade (Silvero).

Como eu não conseguia me expressar na escola, como eu não conseguia ser quem eu era, eu tive que ser uma outra pessoa, tentar me minimizar o máximo para que as minhas características não fossem destacadas e isso interfere muito nesse processo, porque eu não consegui desenvolver absolutamente nada, era como se eu não conseguisse desenvolver nenhum tipo de qualidade (Marsha).

Segundo Lins, Machado e Escoura (2016), os silenciamentos das sexualidades freiam as possibilidades de aprendizagem que poderiam delinejar outro futuro para cada um/a. O sistema de estereótipos e desigualdades de gêneros, o silenciar das narrativas, as violências, limitam direitos ou possibilidades de experiências que as crianças e adolescentes LGBTQIA+ podem construir na escola.

Acreditamos que, se na escola, um dos primeiros espaços de socialização, as crianças LGBTQIA+ são constantemente lembradas de que não podem ser quem são, é urgente construir formações e espaços democráticos diversos e ampliar debates para alterar essa realidade. Afinal a escola é um local onde cada um/a pode construir sua identidade e se constituir enquanto pessoa. Como narram as pessoas entrevistadas:

Eu não queria que as pessoas me vissem dessa forma, então, eu sempre tentava colocar alguma coisa na frente. Usava algum artifício para poder ninguém me associar como um menino gay. Eu fazia de tudo para poder desassociar e ninguém ligar aos meus trejeitos que eu era um menino gay e tudo mais (Pabllo).

De tanto as pessoas depositarem em você seus preconceitos, os seus comportamentos nocivos, você acaba reproduzindo isso com outras pessoas e até com você mesmo, talvez se a gente tivesse esse ensinamento saberíamos que existiria outra vertente, que teriam outras possibilidades talvez a gente não se cobrasse tanto, não se sufocasse, não se discriminasse tanto (Erica).



Os/as estudantes LGBTQIA+ se constituem no silêncio. Escondem-se ou ecoam os preconceitos que os/as estereotipam, pois são negados/as de construírem suas próprias narrativas e se reconhecerem, criando barreiras em si mesmos/as e nos/as outros/as. Perdem-se em repressões para tentar se encaixar no permitido.

Louro (2018a) afirma que a escola tenta adiar a sexualidade para o mais tarde possível, mantendo a “inocência e a pureza” da criança, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Isso pode contribuir para que se naturalize uma perspectiva cis-heteronormativa em detrimento de outras manifestações, que constituídas sob o sinal da diferença, são mais facilmente estigmatizadas.

No local do silêncio e do estigma, de uma constituição estranha que a escola pode impor para esses corpos dissidentes, atua a pedagogia do silêncio. Não só essa, como também outras pedagogias que marcam a vida dos/as estudantes LGBTQIA+ para sempre, como a pedagogia do medo e a da violência, que também moldam o ensino e aprendizagem desses corpos.

Pedagogia do medo: disciplinando e normalizando as emoções

Britzman (2018, p. 115) destaca que “[...] a sexualidade não é o problema: ela é o lugar ao qual os problemas se afixam”. É com o tensionamento, com o medo de enfrentar esse assunto, de abordá-lo em aula, que, por muitas vezes, quando questões sobre gênero e sexualidades afloram durante o processo de ensino e aprendizagem, professores/as ignoram, expulsam e silenciam, dentre outros processos de violência, relegando assim o assunto ao campo do medo, como se ele não fosse vivência do dia a dia.

As questões que são direcionadas a isso são menosprezadas ao espaço das respostas certas ou erradas. Resumem-nas ao biológico e desconsideram toda a bagagem social, histórica e cultural que cada aluno/a possa ter sobre as sexualidades que podem ser vivenciadas. Tudo isso por conta de uma cultura na qual o ensino dos fatos é tido como prioridade, esquecendo as experiências e questões íntimas, bem como não estimulando possibilidades de novas questões e curiosidades que poderiam construir um caminho totalmente surpreendente no processo do ensino e da aprendizagem. Assim:

Para mim era muito difícil, porque eu procurava a direção, eu procurava a gestão da escola e eles nunca me apresentavam soluções, nunca! O espaço de educação se tornava um terror, porque eu via que ele não conseguia ser nenhum pouco pedagógico comigo, não conseguia me abraçar, não conseguia ser um espaço de segurança, sabe? Para mim, a escola nunca foi aquele lugar que você chega e que você vive (Marsha).



Acho que falar sobre gênero e sexualidade não era uma preocupação, ainda hoje em alguns lugares não é uma preocupação. E sobre o sistema educacional lidar com algumas coisas e ignorar outras por medo, preconceito, sei lá, e esse mesmo sistema esquecer que para eu ser bem-sucedido, eu preciso estar bem com essas reflexões também (Silvero).

Não podemos reduzir os anseios dos/as estudantes LGBTQIA+ a uma única resposta, nem ignorar o assunto, pois eles/as têm anseios diferentes por produzirem significados a partir do próprio corpo. Cada diferença levantada surge como um ponto de partida diferente em cada pessoa e essas diferenças são vivenciadas de maneira única em cada corpo.

É necessário dialogar com as diversas sexualidades e os gêneros para que essa linguagem do sexo se torne didática, explicativa e se transforme em uma linguagem dessexuada. Assim, será expulsa a atmosfera de dúvidas, incertezas e, acima de tudo, de medo, que interfere em todas as instâncias sociais, marcando os corpos dissidentes e fazendo com que eles vivenciem essa atmosfera nociva, como relatam as pessoas entrevistadas:

Na minha cabeça, eu tinha ideia de que eu sofri esses processos de violência e esses processos de violência estavam muito atreladas a minha imagem, ao meu comportamento, aos meus trejeitos e que eu não podia me mostrar, isso me causava medo constante. Então, assim, eu me tornei uma adolescente muito fragilizada. Para mim, foi muito forte como a escola, ao invés de me impulsionar, a escola me fragilizou. Isso que é muito louco, a escola pedagogizou o medo sobre a minha pessoa, a insegurança. A ideia de inferioridade. A escola não me projetou para frente (Marsha).

Eu era totalmente outra pessoa, ainda mais, porque eu tinha vários marcadores – eu era gordo, sou negro, gay e aí já viu, né? – e eu via que a escola poderia ser cruel com essas pessoas, que eram marcadas socialmente. Eu tinha medo do que poderia acontecer se eu falasse sobre minha sexualidade (Pabllo).

Eu tenho pra mim, que a escola, ela suprime muito os desejos e as vontades dos alunos em si, sabe? A escola nega as várias realidades que se tem e causa um medo, um receio acerca desse assunto, que deveria ser natural (Marta).

Percebe-se que problematizar gêneros e sexualidades, perspectivando a educação, é sempre deslocar o assunto para um local de medo, o desconhecido. Um local onde todos/as se resumem a uma única experiência, ignorando toda e qualquer diversidade de ser e existir durante esse processo de constituição de si mesmo. Vivenciar tudo isso, em seu processo de escolarização, é ser marcado/a por toda a vida, é sofrer violências das quais lembramos até hoje e superar isso não é fácil.

Nessa esteira, Torres, Saraiva e Gonzaga (2023) afirmam que as noções de gênero e sexualidades se tornam termos impróprios em muitos planos de educação a nível estadual e municipal, pois é a própria materialização do silenciamento. Apesar desse



silenciamento, os autores são categóricos ao defenderem que, mesmo com todo contexto de violência, nas escolas têm-se produzido articulações que formam resistências aos processos de subalternização. Assim, “constituem como possibilidades de problematizar para a comunidade escolar as normas reguladoras do gênero e das sexualidades, que precisam ser desnaturalizadas, contestadas, transformadas” (TORRES; SARAIVA; GONZAGA, 2023, p. 20).

Ouvir ativamente o próximo, construir situações em que o respeito seja vivenciado, dialogar com os problemas que surgem no percurso e tentar solucioná-los é necessário, de forma que a diversidade e as emoções sejam lidadas para um melhor clima organizacional, visando uma formação integral além dos conteúdos técnicos. Retirar o medo e o silêncio é eficaz para dar novos passos e assim não vermos situações de violência com pessoas LGBTQIA+ dentro da escola.

Pedagogia da violência: as emoções violadas

Partilhar as vivências emocionais que pessoas LGBTQIA+ tiveram na escola é sempre se preparar para uma verdadeira prova de resistência em seu caminhar pedagógico. São marcas emocionais reverberadas em todas as bolhas sociais que aquela pessoa dissidente ocupa. Marcas que foram deixadas no psicológico e nos corpos também, além dos espaços pedagógicos, causando uma enorme mudança na forma de se relacionar consigo e com o outro, trazendo marcas que perduram para o resto da vida.

Quando perguntado se tinham marcas emocionais causadas durante seu percurso escolar, os/as participantes, sem exceção, confirmaram que sim. É a partir disso que precisamos buscar alterar nossas vivências e experiências dentro dos espaços pedagógicos, para superar o tecnicismo e construir cidadãos e cidadãs críticos/as que, emocionalmente, estejam formados para nomear as suas emoções, pois não se pode separar as emoções dos nossos corpos. Afinal, uma educação emocional integral, voltada para a humanização dos corpos, é um segmento também da relação emocional entre professores/as e alunos/as nesse processo de ensino e aprendizagem constante. Como constatado:

Então, acho que esses afetamentos, que não dizem respeito diretamente a esses saberes da ciência e afins, mas esses afetamentos externos sociais, emocionais, eles vinham de todos os lados e não dialogávamos sobre isso. Na verdade, eu acho que o sistema educacional brasileiro, ele não é pensado para que a gente se entenda como seres humanos que estão se formando em sua totalidade. O sistema educacional brasileiro, ele funciona como máquina, principalmente, cada vez mais tecnicista. Então, eu acho que a defasagem dessa perspectiva emocional e pessoal é muito grande, assim, muito grande! (Silvero).



Oliveira et al (2021) trazem a escola como local social apropriado para o pleno florescimento do convívio e respeito pelas diferenças. Nesse local, segundo os autores, podemos vislumbrar novos processos educacionais que provoquem subjetividades mais solidárias. Assim, “[...] a escolarização é a esperança e os letramentos os meios para a transformação de uma sociedade melhor” (OLIVEIRA et al, 2021, p. 48).

Leite (2019, p. 10) afirma que é por meio das experiências que a criança se apropria dos conhecimentos múltiplos, mas não basta que se resumam somente ao currículo obrigatório das disciplinas intelectuais. É necessário ampliar as bases educacionais, de maneira que as interações sejam significativas, que cada um/a consiga enxergar e observar as potencialidades dos/as outros/as, de tal forma que as demandas sociais explorem a consciência crítica, o respeito, a empatia e, acima de tudo, a conexão com o/a outro/a de maneira sincera.

As narrativas expõem que as memórias emocionais relatadas foram o mote de motivação para um enclausuramento constante desses corpos e que, através dessa dimensão emocional mais fragilizada, todas as outras dimensões são afetadas, pois todas estão se correlacionando e se influenciando mutualmente, como:

Quando eu comecei a entrar nesse processo mais depressivo, eu comecei a me mutilar e meu braço era tudo cortado. Então, tipo, eu descontava muitas coisas no meu braço. Acho que minha estratégia foi contar com um único amigo gay também, sabe? Como dizem: “é a gente pela gente, mesmo” e naquela época era isso, sabe?! Hoje em dia ainda é isso, sabe?! (Pablo).

Se as habilidades emocionais continuarem sendo escanteadas, situações como essas, ou até mesmo piores, serão constantes. Por isso, a renovação dos modelos de formação para professores/as precisa criar condições para que eles/as estejam prontos/as diante das mudanças constantes da sociedade, que nem sempre serão previsíveis. Valente e Almeida (2020, p. 158) afirmam que a prática docente – mas ampliamos para uma prática pedagógica de forma geral – precisa se aproximar de saberes e capacidades emocionais calcados em dois pilares importantes: aprender a ser e aprender a estar com os/as outros/as.

Quando estamos firmados nesses pilares, conseguimos compreender a singularidade do/a outro/a. Conseguimos enxergar sua narrativa individual, seja ela qual for. São práticas que precisam ser vivenciadas para que cada estudante LGBTQIA+ não precise se esconder em si mesmo ou em narrativas que não lhe cabem. Vemos que:

A experiência emocional que eu tive, enquanto corpo dissidente, é de negar a minha existência e eu ter que me calar e não ser quem sou, pra ficar seguro, pois os professores se calavam e acho que muito mais para não ter conflito dentro do ambiente, que eles estavam, para não precisar resolver, do que para tentar construir naqueles estudantes, naquelas estudantes, um sentimento de respeito às diferenças, de autoconhecimento de todos e todas e funcionar nessas instâncias (Silvero).



Eu não conseguia me defender, eu não conseguia me impor, e na nova escola eu queria fazer com que se criasse um mínimo de respeito em relação à minha pessoa e, aí, eu pensei constantemente comigo: “será que se eu fingir que sou invisível na escola, se eu fingir que ninguém está me vendo, isso vai parar?” (Marsha).

Para que as transformações sejam significativas nas relações estabelecidas nos diversos espaços pedagógicos, é necessário promover as capacidades individuais de cada aluno/a, mesmo que ele/ela não siga a heteronormatividade proposta e esteja empurrando as epistemes dominantes para realmente bagunçar essa diretriz imposta pela sociedade.

Trevizani e Marin (2020, p. 60) afirmam que as capacidades referentes às estratégias de gestão emocional emergem dos limites do/a professor/a e dos limites do campo educativo, Criando, dessa maneira, espaços seguros, democráticos e respeitosos, onde cada um/a consiga ser e existir da maneira que lhe for conveniente e apropriada para aquele momento de sua livre e espontânea expressão. Nas palavras das pessoas entrevistadas:

Eu pensava que, se eu me importasse minimamente, eu iria começar a me questionar ou poderia me privar de ser quem eu queria ser naquele lugar e naquele momento, por isso quando as coisas me envolviam, eu era bastante introspectiva quando tinha dedos apontados pra mim e, daí, criava essa estratégia de não me importar, talvez, pra mim, tenha funcionado, mas para outros não funcione e só continue a ferir mais e mais, o que é preocupante para a vida da pessoa (Marta).

Hoje em dia, eu sei que isso é péssimo demais, o quanto ruim é tá nessa de se silenciar pra tentar sumir, o quanto a gente se privou pra poder fugir disso, o quanto a gente evitava viver umas experiências escolares pra poder não se magoar. Quando todo mundo deveria tá se respeitando, né? Quando todo mundo deveria estar experenciado a vivência da escola de forma igual pra todos, né? (Erica).

Por isso, é necessário repensar as práticas que são estabelecidas dentro dos espaços escolares e nas relações, para não perpetuar as marcas inscritas nos corpos das pessoas que vão além da heteronormatividade imposta pelo currículo, pela sociedade e afins. Silva (2017, p. 159) afirma que:

[...] episódios de violências – físicas e emocionais – e marginalização para com as pessoas que não se encaixam na norma esperada, transforma a escola num espaço extremamente hostil que permite, reforça e produz discriminação e aversão a pessoas LGBTQIA+ colocando-as num local onde tudo é permitido, sem levar em consideração as marcas que ficarão.

Todos os corpos, independentemente de quais sejam, são educados por tecnologias pedagógicas que atribuem sentidos diferentes. Para o/a estudante LGBTQIA+, a simples afirmação: “ser diferente é legal”, não apaga as violências sofridas através das vigilâncias escolares que buscam evitar que os corpos se desenvolvam fora do padrão instituído. Desse modo, vemos a seguinte experiência:



Eu acho que, como uma forma de tentar se salvar, a gente torna outra pessoa alvo. Eu acho que, por muitas vezes, a gente que ocupa esses espaços de margens, que nos colocam, a gente tentou se curar por meio da violência. E não da violência com outro que estava praticando conosco, mas da violência com os nossos. Essas relações de autodestruição, sabe? Depois de algum tempo, a gente começou a entender que a cura é um processo de amor também. A gente cria um círculo de pessoas que são iguais a gente para que a gente se cure disso, para que a gente se fortaleça. Mas, na época, isso não era uma possibilidade, eu não podia me juntar com quem era LGBTQIA+ para que a gente se curasse dessas coisas. A cura era batendo em quem estava mais embaixo, assim, teoricamente, nessa pirâmide social, né? (Silvero).

Mais do que apenas ensinar os conteúdos programados, do que apenas construir os saberes, a escola produz sujeitos e os desdobramentos de suas práticas – da sua forma de ser e existir – serão mostrados na sociedade em que vivemos. A experiência de quem não está dentro de uma leitura normativa de gênero será marcada por violências múltiplas, construindo formas específicas de marginalização para esses corpos, fortalecendo e criando dispositivos de exclusão dos sujeitos (SILVA, 2017, p. 160).

Vivenciar a escola deve ser um direito garantido a todos/as. Referenciando Paulo Freire (1996), a educação precisa ser uma prática constante de liberdade para que, dessa forma, todos os corpos consigam construir suas vivências e narrativas como quiserem. É necessário refletir com todos/as que compõem a comunidade escolar para que as pessoas estejam, de fato, compreendendo e entendendo com precisão que diversidade é essa que é discursada, e não esvaziando ou tornando esse mesmo discurso ineficaz.

A necessidade de formações continuadas é urgente nesse contexto para que as sexualidades e a educação emocional integral estejam pautadas constantemente e, dessa forma, sempre sensibilizando a necessidade de tais assuntos. Por mais que outras pedagogias tenham sido operadas nos corpos dissidentes, ainda assim, esses mesmos corpos criaram estratégias para resistir através da conversa com o semelhante, se impondo para tentar minimizar os impactos, criando uma comunicação possível e, dessa forma, tecendo as resistências necessárias para continuar trilhando o seu caminho. Parafraseando o Emicida, a Pabllo Vittar e a Majur na música AmarElo (2019):

[...] permita que nós falemos e não as cicatrizes, pois elas são figurantes e nem deviam estar aqui. Permita que nós falemos, e não as nossas cicatrizes. Por fim, permita que nós falemos e se isso é sobre vivência, resumir a sobrevivência é roubar o pouco do bom que nós vivemos.

É nesse local de diálogo que se cria uma possibilidade de vivência dentro dos espaços pedagógicos, que vão além do básico ou da marginalidade que esses corpos ocupam.



Considerações finais

Não costumamos questionar a presença de coisas que já estão culturalmente estabelecidas, nem problematizar a condição da naturalização da cis-heteronormatividade como padrão único de existência porque essa é uma condição instituída e aprovada em todas as principais vertentes que mantêm a ordem social – religiosa, comportamental e legislativa. Então, onde ficam os que nascem e florescem fora desse enquadramento normalizador?

Sendo assim, é curioso que nos perguntemos: “[...] por que devemos respeitar, estudar, trabalhar, conviver com pessoas LGBTQIA+?” (Marsha). Essa pergunta, por si só, vem de um lugar de incômodo que precisa ser revisado. Ainda não chegamos ao ponto da estrada em que as narrativas de diversidades serão tomadas como expressão da diversidade humana e, por isso, é preciso criar espaços e possibilidades para ter a liberdade de sermos aquilo que nos é roubado dia a dia e além.

Partindo da escola que temos, é possível construir outra escola que almejamos. Afinal, se a pessoa LGBTQIA+ não pode pensar, não pode se expressar, não pode sequer ser ela mesma, essa pessoa acaba não se reconhecendo. E, se não se reconhece, como outras pessoas conhecerão, de fato, que o/a LGBTQIA+ só quer ter a liberdade de existir? Viver sem reflexo, por muito tempo, pode fazer com que esse sujeito se questione se realmente existe algo fora dessa heteronormatividade imposta.

A experiência de ser LGBTQIA+ na escola, sem pautar uma educação emocional integral, é bastante árdua e difícil. Foi visto que todas as pessoas que participaram da pesquisa tiveram seus corpos marcados, carregando essas marcas emocionais, físicas e pessoais até os dias atuais. Foram corpos colocados à margem por não se encaixarem numa matriz heterossexual, que é a aceitável pela escola.

A partir do presente estudo, encontramos narrativas sobre gênero e sexualidade sendo esvaziadas de suas potências de vida. Essas mesmas narrativas foram atravessadas pelo silêncio, medo, violência. Não somente por tais reações, mas também por modo de transgressões e de criação de resistências.

Percebemos o quanto que a violência é um componente comum na vivência e nas experiências emocionais dos corpos dissidentes da cis-heteronormatividade. Isso reforça o apagamento das identidades. Os afetos tornam-se indecentes, imorais e negados por famílias, amigos e instituições, fragilizando as relações sociais.

A vida das minorias sociais – como a população LGBTQIA+ – foi despolitizada sem consentimento ou escolha, pois as maiorias sociais negaram, por séculos, direitos básicos.



Como nossas vivências, interações, entendimento de mundo, construção social etc., derivam da política – que é feita com nossos corpos, ideologias e crenças – a pesquisa científica sobre a educação emocional integral para a população LGBTQIA+ não pode parar, deve continuar mobilizando os múltiplos saberes para construir uma nova possibilidade de formação pessoal, social e humana.

Apesar de todas as dificuldades impostas e de todas as adversidades enfrentadas, essas pessoas atualmente sentem orgulho de quem são e de como chegaram até aqui. Um orgulho que vem da margem e que cada um/a sente como êxtase por sobreviver, mesmo com o mundo contra eles/as. Elas narram suas trajetórias na tentativa de manifestar quem são.

Tivemos que nos esconder e resistir ao que estava imposto, mas conquistamos o dia. E queremos continuar conquistando-o, naturalizando a pluralidade em ser e existir. Queremos ser mais que o mínimo, queremos superar essa realidade excludente e violenta com os corpos dissidentes. As nossas emoções buscam harmonia com o mundo social. Lutam para se expressar sem violência. Devemos existir com dignidade, respeitados/as por ser, sem silêncio ou desumanização. Queremos um mundo que nos permita amar e sentir orgulho, por isso nossos corpos e emoções dissidentes almejam bem viver com reconhecimento social e autoestima, autoconfiança e autorrespeito. Que seja nas nossas fragilidades que encontraremos potência e realidade para transformação humana de cada um/a.

Referências

ALZINA, Rafael Bisquerra. Educación emocional y competências básicas para la vida. Barcelona. **Revista de Investigación Educativa**, v. 21, n. 1, 2003.

ARANTES, Mariana Marques. **Educação emocional integral**: análise de uma proposta formativa continuada de estudantes e professores em uma escola pública de Pernambuco. 2019. 275 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

ARANTES, Mariana Marques; FERREIRA, Aurino Lima; CORDEIRO, Eugênia de Paula; CAMPOS, Carla. Educação emocional: intervenção em uma escola de Ensino Médio em Pernambuco. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 3, p. 686-702, 2020.

ARANTES, Mariana Marques; FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria; SILVA, Silas Carlos Rocha da; VASCONCELOS, Maria Carolina Souto de; SILVA, Maria Lúcia Ferreira da Silva; CARVALHO, Douglas Lucas Veloso de; MELO, Janaina Maria de Souza Oliveira; SANTOS, Tatiana Rodrigues Cavalcante dos. **Educação emocional integral**: processos de humanização no campo educacional. Recife: Universitária UFPE, 2022.



BISQUERRA, Rafael. **Educación emocional y bienestar**. Barcelona: Praxis, 2000.

BRUENING, Pamela. A história, os pilares e os objetivos da educação socioemocional. **Revista Educação**, Ed. 251. Agosto, 2018. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/08/01/historia-os-pilares-e-os-objetivos-da-educacao-socioemocional/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BONFIM, Juliano; MESQUITA, Marcos Ribeiro. “Nunca falaram disso na escola...”: um debate com jovens sobre gênero e diversidade. **Psicologia & Sociedade**, n. 24, v. 32, p. 1-16, 2020.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **Corpo educado**. Belo Horizonte: autêntica, 2000, p. 104-142.

BUTLER, Judith. Corpos que importam/Bodies that matter. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 12-16, 2015.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Cidade: Belo Horizonte, autêntica, 2000, p. 191-219.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. 1. ed. Brasília: UNESCO; Liber Livro, 2009.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional**: sentir para aprender – como incorporar a Inteligência Emocional às suas estratégias de ensino. Tradução de Diego Ambrosini e Juliana Montoia Lima. São Paulo: Sá Editora, 2005.

CRESWELL, John Well. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURLAK, Joseph A.; DOMITROVICH, Celene E.; WEISSBERG, Roger P.; GULLOTTA, Thomas P. (Eds.). **Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice**. New York: Guilford Press, 2015.

EMICIDA; MAJUR; PABLLO VITTAR. **AmarElo** (sample: **Sujeito de sorte** – Belchior). **Intérpretes**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 arquivo de vídeo (8 min 53 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25^a Edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.



FREITAS, Sandra; BERMÚDEZ, Ximena Pamela Díaz; MÉRCHAN-HAMANN, Edgar. Sentidos atribuídos por jovens escolares LGBT à afetividade e à vivência da sexualidade. **Saúde e Sociedade**, v. 30, n. 2, p. e190351, 2021.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

GUIMARÃES, Cléber Pacheco. Análise crítica do discurso: reflexões sobre contexto em Van Dijk e Fairclough. **Eutomia**, v. 1, n. 09, p. 438-457, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. **Revista Educação On-line**, PUC, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário e currículo em ação: heteronormatividade, heterossexismo e homofobia no cotidiano escolar. In: PELUCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. **Discursos fora da Ordem**: deslocamentos, reinvenções e direitos. São Paulo: Annablume, 2015, p. 277-305.

LEITE, Rosa Domingues. O papel da escola na apropriação da inteligência emocional. **Revista Científica Educ@ção**, v. 3, n. 5, p. 605-621, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais**: a questão de gênero na escola. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.

MORETTI-PIRES, Rodrigo Otávio; VIEIRA, Marcelo; FINKLER, Mirelle. Violência simbólica na experiência de estudantes universitários LGBT. **Saúde e Sociedade**, v. 31, n. 4, p. e200662pt, 2022.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. Relações de gênero e violência na escola: quando as jovens brigam. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 1-16, 2021.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE**, Paraná, p. 12146-12159, 2017.

OLIVEIRA, Antonio Flávio Ferreira de Oliveira; SOUZA, Bianca Lívia Silva de; SANTOS, Karla Lidiane dos; SANTOS, Maria José Pontes dos. Violência escolar, variação linguística e Direitos Humanos: a responsabilidade institucional e a efetivação do princípio fundamental da dignidade do aluno como pessoa humana. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 1, p. 38-55.



POSSEBON, Elisa Gonsalves. **Educação emocional: aplicações**. João Pessoa: Libellus Editorial, 2018.

POSSEBON, Elisa Pereira Gonsalves; POSSEBON, Fabricio. Descobrir o afeto: Uma Proposta de Educação Emocional na Escola. **Revista Contexto & Educação**, v. 35, n. 110, p. 163-186, 2020.

PRADO, Caio. São Paulo: Independente: 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GzAR0TQNu_w. Acesso em 20 nov. 2021.

PRECIADO, Beatriz. **Manifiesto contra-sexual**. Madrid: Opera Prima, 2002.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e espiritualidade**: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SAHAGOFF, Ana Paula. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender a experiência humana. **XI Semana de Extensão, pesquisa e pós-graduação-SEPEsq**. Centro Universitário Ritter dos Reis, 2015.

SILVA, Daniel Vieira; Diálogos sobre escola e diferença: uma perspectiva interseccional sobre o cotidiano escolar. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 154-169, 2017.

SILVA, Gisele Reinaldo; SOUZA, Gabrielle Bloomfield de; Inteligência Emocional: Educação Integral para o Exercício da Cidadania. **Revista Interterritórios**, Caruaru, v.6, n.1, p.141-160. 2020.

SOUZA, Sandra Duarte. Educação, trabalho e socialização de gênero: quando ser mulher pesa mais na balança da desigualdade social. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 11, n. 18, p. 170-185, 2008.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TORRES, Marco Antônio; SARAIWA; Izabella Marina Martinho; GONZAGA, Rubens Modesto. Sexualidades no contexto escolar: violência ética e disputas por reconhecimento. **Revista Brasileira De Educação**, v. 25, p. 1-23 2000.

TREVIZANI, Lenara Patrícia; MARIN, Angela Helena. Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. **Revista psicopedagogia**, São Paulo, v. 37, n. 112, p. 52-63, 2020.

VALENTE, Sabina; ALMEIDA, Leandro S. Educação emocional no Ensino Superior: Alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 152-164, 2020.

Recebido em: 23/08/2023

Aceito em: 15/01/2024